

Convergencia Educativa

Revista Electrónica de Educación

Facultad de Ciencias de la Educación | Universidad Católica del Maule

Diciembre, 2020

Talca - Chile

ISSN: 0719-3351

Nº8

Nota aclaratoria:

La Revista *Convergencia Educativa* retoma su continuidad semestral después de no realizar la publicación de sus números durante los años 2016 al 2019.

Contenidos

Artículos

IMPLEMENTACIÓN DE UN OBJETO DE APRENDIZAJE: EL CASO DE UNA DOCENTE DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

MARÍA CAMILA CASTILLO CABEZAS, Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.

ALFONSO CLARET ZAMBRANO, Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.

ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DEL MÓDULO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

CARLOS MIRANDA CARVAJAL, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Quilpué, Chile.

PABLO CASTILLO ARMIJO, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile

PROPUESTA DE MODELO ODEAT PARA EL DISEÑO DE INTERVENCIONES DIDÁCTICAS CON INTEGRACIÓN DE LAS TIC

HUGO TAPIA SILVA, Universidad de La Serena, La Serena, Chile.

RODRIGO FERNANDO CASTILLO ROBLEDO, Universidad de La Serena, La Serena, Chile.

ALEXIS SARZOSA VELIZ, Liceo Bicentenario Colegio Antonio Varas, Vicuña, Chile.

RODRIGO LÓPEZ, Licenciado en Educación. Antofagasta, Chile.

EDUCACIÓN A DISTANCIA VIRTUAL ¿UNA OPORTUNIDAD? EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS DESDE LA PANDEMIA DEL COVID-19

FERNANDO MADARIAGA, Universidad Católica del Maule. Estudios Episteme(s). Talca, Chile.

CONSTANZA CONTRERAS, Universidad Católica del Maule. Estudios Episteme(s). Talca, Chile.

CARLA ARRIAGADA, Universidad Católica del Maule. Estudios Episteme(s). Talca, Chile.

MIGUEL ÁNGEL SEPÚLVEDA, Universidad Católica del Maule. Estudios Episteme(s). Talca, Chile.

KAREN MORALES, Universidad Católica del Maule. Estudios Episteme(s). Linares, Chile.

EL DARSE CUENTA Y LA REFLEXIVIDAD: LA EXPERIENCIA DE ENTREVISTAR Y SER ENTREVISTADO

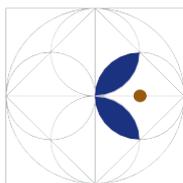
ANNA MARÍA FERNÁNDEZ PONCELA, Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, México.

Ensayos

¿POR QUÉ DEBE TRANSFORMARSE LA ESCUELA DE MODALIDAD ESPECIAL? PISTAS PARA PENSAR LA TRANSFORMACIÓN

CAROLINA DEL VALLE ERRAMOUSPE, Dirección General de Educación Especial y Hospitalaria de la Provincia de Córdoba, Argentina.

ESTER RAMONA FROLA, Escuela de Formación Integral Apadim. Provincia de Córdoba, Argentina.



CONTENIDOS

Equipo editorial..... 4

Presentación..... 5

ARTÍCULOS

Implementación de un objeto de aprendizaje:

el caso de una docente de enseñanza secundaria..... 6

Estrategia de evaluación formativa en educación superior: el caso del módulo de investigación educativa..... 31

Propuesta de modelo ODEAT para el diseño de intervenciones didácticas con integración de las TIC..... 45

Educación a distancia virtual ¿una oportunidad? Experiencias y desafíos desde la pandemia del COVID-19..... 65

El darse cuenta y la reflexividad:

la experiencia de entrevistar y ser entrevistado 83

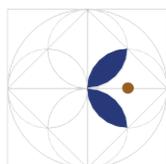
ENSAYOS

¿Por qué debe transformarse la escuela de modalidad especial?

Pistas para pensar la transformación 106

Sobre la revista..... 118

Instrucciones para el envío de artículos 120



Convergencia Educativa

Revista Electrónica de Educación

Contacto principal

Dr. Andrew Philominraj

Director de la Revista

Universidad Católica del Maule Teléfono: (56-71) 2203101

andrew@ucm.cl

Contacto de soporte

Diana Caro

Teléfono: (56-71) 2203359

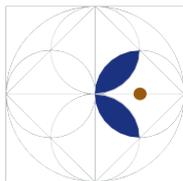
dcaro@ucm.cl

Aviso de derechos de autor/a



Este obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Católica del Maule
Campus San Miguel. Avda. San Miguel 3605, Talca, Chile
www.faced.ucm.cl



Equipo editorial

Representante legal

Dr. Diego Durán Jara, Rector Universidad Católica del Maule

Decano de la Facultad

Dr. Rodrigo Vargas Vitoria

Director de la revista

Dr. Andrew Philominraj

Coordinación Editorial

Dr. Andrew Philominraj Dr. Rodrigo Arellano Mg. Claudio Cerón Diana Caro

Comité Científico

Dra. Marta Tenutto – Universidad Nacional del Rosario, Argentina Dr. Pablo Castillo – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Danny Ahumada Vargas – Universidad de Santiago de Chile, Chile Dra. Claudia Mendéz – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Rajiv Saxena – Jawaharlal Nehru University, India

Dr. Fraño Paukner Nogues – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Horacio Ademar Ferreyra – Universidad Católica de Córdoba, Argentina Dr. Marcelo Castillo – Universidad Católica del Maule, Chile

Dra. Martha Vergara Fregoso – Universidad de Guadalajara, México Dra. Andrea Pretcht Gandarillas – Universidad Católica del Maule, Chile

Dra. Sarah Margarita Chávez Váldez – Escuela Libre de Psicología ELPAC, México Dra. Carolina Cornejo Valderrama – Universidad Católica del Maule, Chile

Mg. María Bertilla – Queen Marys College, India

Dra. María Valeria Sumonte – Universidad Católica del Maule, Chile Dr. Carlos Parra – La Sierra University, USA

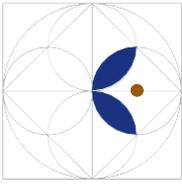
Dr. Gilvan Müller de Oliveira – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil Dr. Enrique Muñoz – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Ranjeeva Ranjan – University of Hyderabad, India

Dra. Marta Belmar – Universidad Católica del Maule, Chile

Diseño Gráfico

Luz María Gutiérrez Tapia



Convergencia Educativa

Revista Electrónica de Educación

Facultad de Ciencias de la Educación | Universidad Católica del Maule

Nota aclaratoria:

La Revista *Convergencia Educativa* retoma su continuidad semestral después de no realizar la publicación de sus números durante los años 2016 al 2019.

Convergencia Educativa, 8, diciembre, 2020. ISSN: 0719-3351

Presentación

Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación, es una publicación semestral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule (Chile), cuyo objetivo es dar a conocer las investigaciones que se realizan a nivel regional, nacional e internacional en el ámbito de la educación, aprovechando las ventajas que ofrece el medio electrónico al quehacer académico.

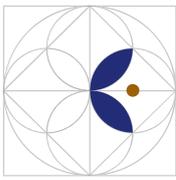
Convergencia Educativa, publica artículos de académicos nacionales y extranjeros, así como de estudiantes de postgrado que abordan las prácticas educativas desde los distintos campos del saber, y desde perspectivas teóricas y metodológicas diversas.

Convergencia Educativa, se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa, por lo que pretende ser un foro regional, nacional e internacional de convergencia de investigaciones sobre diversos campos disciplinarios, niveles y modalidades educativos; además de abordar temáticas de larga tradición investigativa como aquellos emergentes, poniendo especial atención a los vacíos en la producción intelectual educativa, de modo de favorecer la reflexión y la discusión en torno a posiciones teóricas y metodológicas diversas sobre los problemas que plantea el quehacer educativo, de modo de contribuir a la difusión y establecimiento de parámetros de calidad en los productos de la investigación educativa.

Indizada en: Latindex Directorio.

Copyright: La propiedad intelectual de los artículos pertenece a los autores y los derechos de edición y publicación a Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación. Los artículos publicados en la revista podrán ser usados libremente para propósitos educativos, académicos y de investigación, siempre y cuando se realice una correcta citación del mismo. El trabajo estará bajo licencia Creative Commons.

Patrocinadores: ***Convergencia Educativa***, es financiada y patrocinada por la Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación.



Implementación de un objeto de aprendizaje: el caso de una docente de enseñanza secundaria

Implementation of a learning object: the case study of a secondary education teacher

***María Camila Castillo Cabezas & **Alfonso Claret Zambrano**

Castillo, M. C., & Zambrano, A. C. (2020). Implementación de un objeto de aprendizaje: el caso de una docente de enseñanza secundaria. *Revista Convergencia Educativa*, 8, diciembre, 6-30. DOI: <http://doi.org/10.29035/rce.8.6>

[Recibido: 25 agosto, 2020 / Aceptado: 19 diciembre, 2020]

RESUMEN

El presente trabajo de investigación analiza los resultados del proceso de implementación de un Objeto de Aprendizaje (OA) de Ciencias Naturales por parte de una docente en servicio con más de 20 años de experiencia en la enseñanza secundaria. Se justifica si se considera que al transcurrir la última década un porcentaje importante de las investigaciones sobre OA han puesto el foco en asuntos de orden técnico, mientras que las implicaciones y promesas educacionales permanecen no probadas empíricamente en particular en el aula de la escuela secundaria. Ahora bien, la metodología se efectúa desde la perspectiva cualitativa descriptiva por estudio de casos. Siguiendo las siguientes fases: fase de contextualización; fase de inmersión y fase de resultados y análisis de la implementación del OA. Las fuentes de datos incluyeron observaciones en el aula, grabaciones de audio y video, entrevistas semiestructuradas y planes de área y aula, los datos fueron examinados mediante el análisis en profundidad. Los resultados permitieron establecer que los OA son vinculados a una propuesta curricular concreta de formación docente en la institución educativa, donde el currículo prescrito por el OA dialoga con el currículo planificado y desarrollado por el docente, en este diálogo bidireccional el flujo de aprendizaje propuesto sufre modificaciones para apoyar el aprendizaje y la enseñanza.

Palabras clave: TIC, Objeto de Aprendizaje, enseñanza de las Ciencias Naturales, docente en servicio.

* Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4086-9686>

** Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4795-6037>

ABSTRACT

This research paper analyses the results of the implementation process of a Natural Science Learning Object (LO) by an in-service teacher with more than 20 years of experience in secondary education. It is justified considering that over the last decade a significant percentage of research on LO has focused on technical issues, while the educational implications and promises remain unproven, particularly in the secondary school classroom. The methodology carried out in this research is qualitative descriptive by means of a case study, through the following phases: contextualization phase; immersion phase; and results and analysis phase of the implementation of the LO. The data sources included classroom observations, audio and video recordings, semi-structured interviews, and area and classroom plans. The data were examined through in-depth analysis. The results allowed establishing that the LOs are linked to a concrete curricular proposal for teacher training in the educational institution, where the curriculum prescribed by the LO dialogues with the curriculum planned and developed by the teacher, in this two-way dialogue the proposed flow of learning undergoes modifications to support learning and teaching.

Key words: ICT, Learning Object, Natural Science teaching, in-service teacher.

1. Introducción

En los últimos años, una de las propuestas que se están manejando en el ámbito Internacional y Nacional del aprendizaje basado en tecnología, es la organización de contenido educativo en la forma de objetos de aprendizaje (en adelante OA) como un recurso digital que apoya el aprendizaje de los estudiantes (Wiley, 2002). A nivel nacional una de las reformas del currículo estatal formulas con el firme propósito de mejorar la calidad de la educación básica, primaria y secundaria fue el diseño y desarrollo de OA. Se trata de recursos tecnológicos que entraron a formar parte del plan de fortalecimiento curricular como uno de los referentes para la planeación curricular con los que docentes en las áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Lenguaje cuentan para desarrollar la enseñanza-aprendizaje-evaluación. Los mismos se encuentran alojados en forma de cápsulas educativas en el portal de colombiaprende, (www.colombiaprende.edu.co), desde donde puede ser descargado, granulado y reorganizado para el acto educativo.

Conviene mencionar, que el marco teórico utilizado como referente para la producción de los OA fue el modelo ADDIE acrónimo del proceso de Análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación, cinco etapas que en la práctica no fueron totalmente desarrolladas por el Centro de Innovación Educativa Regional Zona Sur (CIER-SUR), ya que fueron omitidas las fases de implementación y evaluación.

Al respecto, en el manual de producción y gestión de contenidos educativos digitales para profesionales del Ministerio de Educación Nacional, 2014 propone evaluar la actualización conceptual del OA, aspectos pedagógicos como los objetivos, metas de aprendizajes y presupuestos para la evaluación formativa, aspectos eminentemente educativos, pero que en ningún caso reemplazan la evaluación *in situ* del recurso como lo propone el modelo.

En consecuencia, la presunción que los OA apoyan el aprendizaje de los estudiantes con la cual se justificó el masivo diseño y desarrollo de estos recursos a nivel nacional, no ha sido probado empíricamente, en consecuencia hasta la fecha existe muy poca información acerca de cómo estos recursos son integrados al proceso de enseñanza-aprendizaje-evolución en la secundaria (Kay & Knaack 2007, Kay & Knaack, 2009, Collazos, Pantoja, Hernández, Solarte, Agredo & Vásquez, 2007, González, Gómez & Abrego, 2014, González, 2016).

Los OA son recursos de apoyo al aprendizaje, por lo que una baja calidad en los recursos y/o la carencia de evaluaciones sistemáticas afecta al proceso de aprendizaje. Lo anterior, hace necesario la evaluación del producto mismo (evaluación durante el desarrollo del OA) como de la implementación en contextos reales (la evaluación del uso). En otras palabras, no basta sólo con analizar las actividades de aprendizaje del OA, sino que se requiere obtener una retroalimentación de los usuarios finales que los utilizan en los contextos cotidianos. De ahí que, el presente trabajo de investigación analiza los resultados del proceso de implementación de un Objeto de Aprendizaje (OA) de Ciencias Naturales por parte de una docente en servicio con más de 20 años de experiencia en la enseñanza secundaria.

2. Las políticas TIC en los sistemas educativos: caso Colombia

Asistimos a un mundo efímero, globalizado, lleno de subjetividades que compiten a diario con la ciencia y la tecnología por enculturizar y dominar al hombre. En esta lucha incesante, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están encausando nuevas formas y medios de relacionamiento socioafectivo, nuevas formas de entender, actuar y convivir con el otro y lo otro, el mundo cada vez más automatizado está transformando todas las esferas a nivel sociocultural. Como resultado, las TIC están haciendo cada vez más presencia en la escuela, motivando consigo la formulación de políticas públicas que buscan en la integración de las TIC la ruta para la innovación y calidad educativa. Al respecto, las Naciones Unidas (2013), a través de los objetivos de desarrollo del milenio, se convirtió en una de las primeras políticas en abogar por la integración de las TIC a nivel educativo, específicamente cuestiones como el acceso a las nuevas tecnologías deberían ser solventadas en colaboración con el sector público y privado de las naciones.

Atendiendo a los objetivos del milenio, en la última década las líneas de prioridad de las políticas educativas gubernamentales de los países de América Latina y el Caribe estuvieron centradas en formalizar la transición hacia la sociedad de la información, implementando proyectos, y estrategias principalmente vinculadas al tema de infraestructura de las telecomunicaciones, equipamiento y conectividad.

En el caso colombiano específicamente, son varias las políticas transversales de TIC que se han promulgado desde los años 90 hasta hoy. En este sentido, la tecnología e informática aparece como un “área obligatoria y fundamental de la educación básica”. En la Ley general de educación (Ley No. 115, 1994), se

establece su incorporación al currículo por medio de la Resolución N° 2343 de 1996, reforzando la idea de “entrar” a la sociedad global (de la información y del conocimiento). Además, el artículo N° 32, en referencia a la educación media técnica, establece la necesidad imperante de formar a los estudiantes tanto en asuntos técnicos como científicos, facilitando su relacionamiento y adaptación al mundo de la vida (Congreso de Colombia, 1994).

Posteriormente, en el Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002 se establece como prioridad el acceso universal a los servicios de telecomunicaciones. Fue ejecutado en los años 1999-2001, a través del Programa Compartel de Telefonía Social, con el propósito de instalar puntos de telecomunicaciones comunitarios en la totalidad de los municipios del país. Hoy el Plan Vive Digital 2014-2018, se propone consolidar a Colombia como país líder en el desarrollo de aplicaciones con utilidad social para promover el progreso de los colombianos más pobres; ser el Gobierno más eficiente y transparente con apoyo en la tecnología y promover y fortalecer la formación de talento digital y llenar la autopista de la información con servicios, aplicaciones y contenidos que permitan solucionar los problemas de los ciudadanos, consolidando así un país en paz, más equitativo y más “educado”.

Ahora bien, estas políticas que promueven la integración de las TIC en la educación se pueden analizar a la luz de los programas y proyectos desarrollados en las instituciones educativas oficiales del País, presentado varios énfasis. A saber:

(i) Equipamiento, caso Computadores para Educar y proyecto Tit@. El primero, creado en el 2002 para ayudar a cerrar la brecha digital con iniciativas que responden a políticas multisectoriales, a finales de 2013 reporta haber dotado 780.000 terminales (entre computadores y tabletas) y capacitado a 313.000 docentes en 40.000 sedes. El segundo, en alianza con el Ministerio de Tecnología y Comunicaciones y la Alcaldía de Cali, invirtió \$30.000 millones para beneficiar a 34.104 estudiantes y 2463 docentes.

(ii) Formación continua de docentes y directivos docentes, se implementaron iniciativas como el proyecto Tit@, programas de formación e investigación del CIER-SUR, Intel, Computadores para educar y ciudadano digital; estos programas se ubican en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2006 – 2016 que propone transformar la práctica pedagógica de docentes y directivos a través de la integración y uso apropiado de las TIC al aula (Galvis, López & Aarón, 2018).

(iii) Producción y gestión de contenidos educativos; una de las iniciativas más actuales de este énfasis es la creación de los Centros de Innovación Educativa Regional (CIER), encargados de la capacitación de docentes y programas de investigación. Asimismo, desde el año 2004 se implementa a nivel nacional el portal Colombia Aprende (www.colombiaprende.edu.co), donde se encuentran alojados en forma de cápsulas educativas una gran variedad de contenidos educativos

digitales para ser consultados por toda a la comunidad educativa, especialmente para las áreas de matemáticas, ciencias naturales y lenguaje. Conviene destacar que las investigaciones sobre cómo este tipo de recursos educativos son puestos en práctica en los contextos reales de aula son limitadas, por lo que este trabajo realiza un importante aporte al campo, explicitando la toma de decisiones curriculares y de enseñanza de un docente al implementar este tipo de recurso.

2.1. A qué se refiere el término OA y sus principales características

Una de las más grandes dificultades en la investigación de los OA se debe a la falta de consenso respecto a su significado, situación que problematiza su diferenciación respecto a recursos tecnológicos de otra naturaleza. Así, autores como García (2005), Astudillo (2011), Callejas (2011), Chiappe (2009), Polsani (2003) y Wiley (2002) han definido los objetos de aprendizaje de forma indistinta, sin llegar a un consenso tácito. Esta falta de acuerdo es una de las evidencias del estado de desarrollo inicial en el cual se encuentra esta nueva perspectiva educativa. No obstante, como afirman Wiley (2002) y Balatsoukas, Morris & Brien (2008) “la proliferación de definiciones para el término ‘objeto de aprendizaje’ hace la comunicación confusa y difícil”.

Pese a la falta de consenso, los autores mencionados, coincidieron en incluir dentro de sus definiciones una serie de rasgos distintivos, a saber: (i) Recursos digitales; (ii) Independientes; (iii) Reutilizables y (iv) Que apoyan el aprendizaje. Ahora bien, en el año 2006, el Ministerio de Educación Colombiano (MENC) y por ende los Centros de Innovación Educativa Regional (CIER) basándose en la definición de Cisco Systems define un OA como:

“conjunto de recursos digitales, autocontenible y reutilizable, con un propósito educativo y constituido por al menos tres componentes internos: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización. Con una estructura de información externa (metadatos) que facilite su almacenamiento, identificación y recuperación” (Astudillo, 2011, p. 20, MEN, 2011, p. 16).

Además, las características particulares que presentan los OA planteados para un currículo colombiano son: (i) Material del profesor: donde se encuentra toda la propuesta curricular base para el desarrollo del OA en el aula de clases. (ii) Interfaz: donde se encuentran las diferentes actividades para su desarrollo y (iii) Material del estudiante: donde se encuentra la propuesta curricular. Así pues, al transcurrir la última década un porcentaje importante de las investigaciones sobre OA han puesto el foco de atención en asuntos de orden técnico, mientras que las implicaciones y promesas educacionales permanecen no probadas empíricamente particularmente en el aula de la escuela secundaria. Lo anterior llama la atención acerca de la necesidad de investigar como los OA son integrados al proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de las ciencias (Polsani, 2003, Balatsoukas, Morris & Brien, 2008, Hsu, 2017).

Resaltamos que la pregunta de investigación que se resuelve de manera teórica y empírica es: ¿cómo una docente en servicio con más de 20 años de experiencia en la enseñanza secundaria implementa un Objeto de Aprendizaje (OA) de Ciencias Naturales?; se trata de un cuestionamiento relevante si se considera que El Ministerio de Educación Nacional Colombiano ha apuntado hacia el desarrollo de habilidades tecnológicas en el manejo de las TIC y no en la formación docente, desconociendo con esto la complejidad del acto educativo y la relevancia del contexto.

3. Aspectos metodológicos

Este estudio empleó un "diseño de estudio cualitativo básico " de perspectiva descriptiva por estudio de casos. Las fuentes de datos incluyeron observaciones en el aula, grabaciones de audio y video, plan de área y aula y entrevistas semiestructuradas. El desarrollo metodológico siguió las siguientes fases:

Fase de contextualización. Caracterización de la población de esta investigación; los participantes fueron una docente de enseñanza secundaria y su grupo de estudiantes. Por confidencialidad su seudónimo es Diana, trabajaba en una institución educativa oficial, cuenta con 20 años de experiencia en la enseñanza de las Ciencias Naturales y una amplia formación en TIC, pues ha participado en varios de los programas de cualificación docente ofrecidos por el estado (Intel introductorio, Ciudadano digital, Tit@ y Entre pares).

Se trata de 28 estudiantes de noveno grado de una institución educativa oficial de la ciudad de Santiago de Cali, cursan la jornada de la tarde, matriculados en el año escolar 2018, asistentes al curso de Ciencias Naturales (Biología), cuyas edades comprenden entre los 14 y 15 años, pertenecen a un sector de la población en alto riesgo físico, moral y social, y, en su mayoría, a una estratificación socioeconómica baja.

Cabe destacar que, este estudio se llevó a cabo en la sede central dotada con recursos tecnológicos como sala Tit@, tabletas, computadores portátiles y conectividad entre otros. En otras palabras, esta sede de la institución educativa cumple con las condiciones básicas para llevar a cabo la implementación de un objeto de aprendizaje.

Fase de inmersión: Durante esta fase se llevaron a cabo tres entrevistas semiestructuradas para comprender los razonamientos y acciones inteligentes de la *docente*: (a) entrevista de antecedentes, (b) entrevista previa observación y (c) entrevista posterior a la observación. La docente tuvo la oportunidad de volver a revisar la lección y articular las razones de sus decisiones curriculares y de enseñanza.

Hay que mencionar, además, que se realizó una observación no participante de las clases de la docente Diana, abordando el tema de Herencia Biológica en uno de los cinco grupos que tenía a su cargo, el cual estaba integrado por 28 estudiantes. Para abordar el tema, la docente dedicó ocho sesiones de 50 minutos cada una.

Respetando la autonomía de la docente respecto a la planificación y desarrollo del acto educativo, se le permitió tomar todas las decisiones curriculares y de enseñanza que considerara necesarias. Dichas decisiones se presentan en distintos momentos; antes, durante y después de la clase y van desde la revisión del plan de área y aula para determinar metas de aprendizaje, la implementación de los elementos del OA en clase, hasta la verificación de aprendizajes. Así la primera decisión fue seleccionar el OA ¿Cómo se expresa la información genética? S_G08_U02_L08 para el grado 9.

Fase resultados y análisis de la implementación del OA. El desarrollo de esta fase de la investigación implicó analizar los datos mediante el análisis en profundidad. En este enfoque, primero se identificó un segmento (episodio) específico de enseñanza, grabado en video o durante las entrevistas, posteriormente se realizó una descripción detallada del episodio en términos de: (a) razonamientos y acciones inteligentes del profesor, el lenguaje y las formas en que interactúa con los estudiantes, (b) acciones de los estudiantes, (c) patrones comunes entre el currículo prescrito por el OA y el desarrollado por la docente.

4. Resultados y análisis

Responder la pregunta de investigación que se plantea, no solo implica identificar los razonamientos y acciones inteligentes del profesor, el lenguaje y las formas en que interactúa con los estudiantes, sino que, entender cómo está configurado este recurso tecnológico, otorga sentido y significancia a dichas acciones. Por lo tanto, en las siguientes líneas se realiza un análisis preliminar del OA “cómo se expresa la información genética” desde el punto de vista pedagógico. Posteriormente, se presentan los resultados del proceso de implementación agrupados en tres grandes categorías de análisis sustentadas cada una por episodios identificados tanto en el proceso de observación no participante o captados durante la entrevista semiestructurada, a saber: (i) transformación del flujo de aprendizaje sugerido por el OA: en busca de la identidad profesional; (ii) dificultades técnicas, de conexión e infraestructura y (iii) interés y la motivación.

4.1. Análisis preliminar del OA; “cómo se expresa la información genética” desde el punto de vista pedagógico

El análisis documental, tanto del instrumento manuscrito, como de la interfaz y el material del estudiante que estructuran el OA, presenta una orientación de enseñanza centrada en el profesor y el contenido, y en menor medida focalizada en el estudiante, lo que evidencia que su diseño está fundamentado en las teorías del aprendizaje conductista y procesamiento de la información.

Esta afirmación se puede visualizar en los recursos digitales y tareas problemas utilizados para representar los contenidos y procesos de pensamiento de esta disciplina, constituidos en una alta proporción en imágenes fijas, videos, animaciones, actividades interactivas (juegos de relación, juegos de arrastrar y soltar), en su conjunto, direccionados a predecir hechos. Esta situación lleva a inferir que el

diseñador concibe la enseñanza como el proceso por medio del cual se comunican conocimientos a fin de cambiar conductas a través de la administración y supervisión de ambientes de aprendizaje.

Algo semejante ocurre con las actividades que configuran este ambiente de aprendizaje; un número reducido de estas propende por la discusión, reflexión, formulación de hipótesis y análisis de situaciones problemáticas, lo cual promueve la comunicación, negociación, toma de decisiones y resolución de problemas en los estudiantes. Simultáneamente, el OA presenta actividades de aprendizaje que son una fuente transmisora de conocimientos de naturaleza factual. En otras palabras, estas actividades se limitan a representar y formular en un formato digital, los diferentes elementos teóricos que configuran un contenido particular, con miras a que los estudiantes logren memorizar la conceptualización de un fenómeno natural (conductismo), o, en el mejor de los casos, relacione la nueva información con el conocimiento que yace en sus memorias permanentes (procesamiento de la información).

Ahora bien, el análisis documental realizado a la estructura lógica del manuscrito deja ver claramente que los diseñadores de éste descuidaron incluir las dificultades/concepciones alternativas con las que llega el estudiante al aprendizaje, características contextuales, potencialidades que ofrecen los recursos de naturaleza analógica y digital para el aprendizaje de un contenido, recursos analógicos o digitales para gestionar el aula, pedagogía general (técnicas, estrategias y modelos de enseñanza), y estrategias de evaluación. Como consecuencia de la ausencia de los elementos curriculares antes mencionados al OA, probablemente le hace falta una concordancia intracurricular que articule coherentemente los diferentes elementos de la enseñanza.

La situación anterior puede llegar a generar una ruptura entre los OA y la propuesta estatal del Plan de Integración de los Componentes Curriculares (por ejemplo, lineamientos curriculares, EBC, DBA, matriz de referencia). De hecho, los OA no son recomendados de manera clara como un recurso curricular que ayuda a mediar el aprendizaje en los estudiantes, con el mismo nivel de importancia que los otros componentes curriculares prescritos por las políticas públicas.

4.2. Transformación del flujo de aprendizaje sugerido por el OA: en busca de la identidad profesional

El análisis a los planes de área y aula, así como la observación no participante del proceso de implementación del OA “cómo se expresa la información genética” realizado por la docente Diana, indicaron que la misma no asume el OA como una propuesta curricular inmutable, sino que la transforma de acuerdo a sus necesidades. En otras palabras, varias de las actividades implementadas por la docente a lo largo del proceso de Enseñanza-aprendizaje-evaluación no fueron conjeturadas por el OA, sino que son producto del proceso de reflexión sobre la acción, del reconocimiento de las limitaciones/dificultades de los estudiantes y las características del contexto educativo.

El episodio (E1) muestra cómo la docente Diana transforma el flujo de aprendizaje sugerido por el OA adicionando una actividad que ella ha implementado en años anteriores, y que sabe, ha dado resultado a la hora de enseñar el tópico de genética, además, le otorga identidad profesional. Así, sobreponiendo su conocimiento sobre lo que los estudiantes han aprendido en años anteriores y la forma y/o estrategias que le han dado resultado, decide hacer uso de una situación problema alterna a la propuesta en el OA, llamada El caso de Sam Berns: Progeria.

Esta situación problema plantea el caso de Sam Berns, un joven de diecisiete años de edad que sufre de progeria, mutación genética no hereditaria que causa el envejecimiento brusco y prematuro en niños; a través de esta situación problema, la docente aplica su conocimiento sobre el currículo horizontal ya que con la misma, busca generar el contexto propicio para articular el OA con los temas abordados durante el periodo escolar, además de otorgarle una base o sustento en un caso de la vida real, situación que es también acordada por el área de Ciencias Naturales de la institución educativa donde labora.

Lo anterior es explicitado en la siguiente declaración:

(Entrevista semiestructurada: P = profesor, I = investigador)

I: ¿Realizó alguna modificación al flujo de aprendizaje?

P: En la medida en que se iba desarrollando las OA se iban realizando algunas modificaciones, uno decía, no para la próxima si le tengo que cambiar esto, porque esto con estos niños no me va a ir bien.

Me pasaba mucho con las lecturas, conociendo al grupo yo sabía que esas lecturas estaban un poco complejas para el grupo, mire que incluso el OA que utilizamos era para el grado octavo, pero para ese grupo esa lectura era muy elevada y yo sabía que iba a seguir teniendo dificultades con ellas, entonces les busqué una lectura que fuera más accesible para ellos, más entendible, más fácil, entonces por eso cambiábamos, para facilitarle la comprensión a ellos.

I: Usted decide hacer uso de una situación problema alterna a la que sugiere el OA, ¿Qué la motivó a realizar esta adicción a la propuesta curricular sugerida por el OA?

P: Sí señora, yo quise poner un ejemplo que estuviera más cerca de la vida de los estudiantes, sería chévere conectar esa parte tan científica con ellos, algo que los toque, que haga la temática más cercana, porque las lecturas tenían su complejidad y yo entiendo que tengan este nivel, porque la ciencia no anda en chancletas, pero al menos alguna actividad como que se relacionara más con ellos en la cotidianidad.

P: Que entiendan que la genética también tiene que ver con ellos, que ellos también tienen ADN, por eso utilicé los de Sam Berns, porque con él ellos se dan cuenta de lo que pasa internamente; mire las

consecuencias que puede tener, entonces sí, las lecturas científicas de rigor hay que darlas, pero faltan otras que aterricen las lecturas a donde estamos, para que los muchachos vean que eso también tiene que ver con ellos.

Además, trabajar con situaciones problemas es algo que se plantea como área.

Otro episodio (E2) que vale la pena mencionar, es la diferencia que existe entre los objetivos del OA y el fin último que persigue la docente para sus estudiantes. Como se mencionó líneas arriba, algunas actividades se limitan a representar y formular en un formato digital los diferentes elementos teóricos que configuran un contenido particular, con miras a que los estudiantes logren memorizar la conceptualización de un fenómeno natural. Contrario a esto, la docente Diana no solo busca que los estudiantes aprendan Ciencias, sino también, desarrollar las habilidades lingüísticas como la oralidad, la lectura y la escritura comprensiva, lo que a escalas más altas no solo apoya la colaboración y desarrollo de la oralidad y la escucha, sino también los llevaría a desarrollar procesos de pensamiento superior.

Lo anterior es explicitado en la siguiente declaración:

(Entrevista semiestructurada: P = profesor, I = investigador)

I: ¿Por qué decide apostarle al desarrollo de habilidades lingüísticas (oralidad, lectura y escritura)?

P: Yo creo que el proceso queda más completo si primero lo tratan de interiorizar por ellos mismos y luego lo hacemos grupal y en voz alta [...] Primero lo vamos leyendo, utilizando la vista, luego lo volvemos a ver y lo escuchamos y luego contestamos preguntas, entonces yo creo que ahí está como más o menos completo el proceso, esto les ayudaría mucho porque el Icfes es sobre todo comprensión de texto.

P: yo siempre estoy apuntando a que ellos desarrollen los procesos de pensamiento superior, el análisis, la reflexión y la síntesis, eso es lo que yo quiero. Entonces, cuando ellos desarrollan eso, va a ser más fácil asociar el ADN con el gen, con el cromosoma, ellos van desarrollando estos procesos de pensamiento superior que en este grado es a lo que uno apunta.

Así pues, aprovechando que el OA descuidó en su diseño aspectos de la pedagogía general como técnicas de gestión de aula y estrategias de enseñanza-evaluación, decide hacer uso de su conocimiento pedagógico para implementar estrategias como lecturas individuales y grupales de textos cortos con un contexto sociocultural ubicando la idea principal y secundaria, así como la construcción de textos de determinado género que estén dirigidos a una audiencia particular con un propósito científico.

La docente hace uso de la estrategia de lectura guiada donde el cuerpo del texto es leído de manera pausada por toda la clase, es decir, la idea representada en cada uno de los párrafos al igual que su microestructura se constituye en el centro de discusión de los estudiantes. Posteriormente, cada estudiante

debería realizar una lectura individual del texto para afinar de manera personal aquellos aspectos faltantes por comprender. Esta estrategia apoya el desarrollo del lenguaje formal de las ciencias.

Por otro lado, pese a que las animaciones y los videos ayudan a visualizar las entidades y procesos de las ciencias que son extremadamente pequeños, grandes, rápidos y lentos, éstos en un alto porcentaje, tienden a estimular una orientación de enseñanza centrada en el contenido o el profesor, ya que comunican unidireccionalmente una información que representa un contenido. Por el contrario, la docente Diana utiliza una forma distinta de gestionar el video en el aula, identifica incidentes críticos del mismo, y los vuelve objeto de reflexión a través de cuestionamientos dirigidos a los estudiantes, lo cual abre espacios de diálogos e interacciones estudiante-video, estudiante-estudiante y estudiante-docente que no estaban considerados en la linealidad del OA.

Para saldar esta categoría de manera puntual me referiré al episodio (E3), que pone en escena la preponderancia de actividades que abogan por el desarrollo de aspectos de orden conceptual, dejando de lado lo procedimental, actitudinal, lo sociocultural y la creatividad como referente de formación para los estudiantes. Se trata de dos actividades no conjeturadas por el OA, pero que la docente Diana, valiéndose de su sistema de conocimientos, valores y creencias, decide adicionar, ya que responden no sólo a aspectos de orden actitudinal y procedimental, sino también rompen con la idea de ciencia como verdad absoluta e inalterable, busca que sus estudiantes comprendan que la ciencia es ante todo una actividad cultural que tiene implícitamente un sentido creativo.

Así pues, la mayoría de las actividades de aprendizaje del OA de ciencias, tuvieron como interés central el representar y formular un conjunto de productos de las ciencias (por ejemplo, Contenidos/Habilidades). Sin embargo, descuidaron la representación y formulación de los procesos por medio de los cuales se construyen los modelos teóricos. Es decir, en este OA no se está representando de manera explícita la naturaleza de las ciencias, que es práctica, creativa, ampliamente política y definitivamente cultural.

La primera actividad que se adiciona a la propuesta curricular sugerida por el OA corresponde a la construcción de un modelo a escala del ADN, donde los estudiantes deberían utilizar sus conocimientos sobre la estructura del ADN, su creatividad, ingenio e imaginación para construir este modelo a escala; no existieron orientaciones sobre la forma de construcción, los materiales o recursos a utilizar, la única instrucción fue el tiempo de entrega estimado.

Vale la pena destacar que este tipo de actividades, donde los estudiantes ponen el juego todos sus sentidos, se comunican, se apoyan en sus compañeros, trabajan en equipo y crean, son altamente asertivas para la construcción de aprendizajes significativos, que posteriormente pondrán en juego en otros contextos y escenarios, no solo educativos, sino también sociales. Además, la construcción de un modelo a

escala del ácido desoxirribonucleico (ADN) puede mediar el establecimiento de relaciones conscientes entre los niveles concretos y abstractos del mundo biológico.

Lo anterior es explicitado en la siguiente declaración:

(Entrevista semiestructurada: P = profesor, I = investigador)

P.: ... algunos contenidos eran bastante complejos y netamente científicos, noté que a pesar de todo lo que se les dijo, lo que vimos en los videos, las preguntas que se hicieron, las imágenes que se trabajaron, ellos todavía no parecían entenderlo. Entonces decidí cambiar de estrategia y hacerlo manual, a ver si de una forma más concreta y creativa lo entendían un poco más, en verdad no podían entenderlo entonces era para hacerlo más concreto para ellos.

La segunda actividad hace referencia a un debate sobre los alimentos transgénicos, en esta ocasión la docente decide utilizar un video seleccionado por ella misma y que ha hecho parte de su repertorio de recursos y actividades por muchos años. El mismo, tiene el propósito de informar a los estudiantes acerca de las características e implicaciones sociales y económicas alrededor de los organismos genéticamente modificados (OGM), lo cual les ayudará a que adquieran una postura crítica en torno al panorama científico, político, económico y cultural alrededor de este tema.

Así, la docente Diana utiliza la estrategia del trabajo en equipo para que los estudiantes realicen una investigación que les permita construir los argumentos necesarios para defender su postura alrededor de los OGM; cada integrante del grupo asumió un rol dentro del mismo (coordinador, investigador, cohesionador y presentador o defensor de la posición). Pasados 20 minutos abre el debate otorgando la posibilidad a los estudiantes, no solo de que expongan y defiendan sus ideas, sino también de reconocer otros puntos de vista, los comparen con los propios y modifiquen lo que piensan ante argumentos más sólidos.

El empleo de esta estrategia de Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación contribuyó a que los estudiantes desarrollaran competencias que mejoran considerablemente su aprendizaje, como es el cultivo de la retórica y de la argumentación a partir de la contraposición de ideas y argumentos. Lo anterior, no solo mejora las habilidades de comunicación y expresión oral, sino que también, desarrollan su capacidad investigadora a partir de un trabajo de consulta y de preparación de las intervenciones.

Más aún, el empleo de esta estrategia permitió que los estudiantes adquieran una postura crítica y reflexiva en torno al panorama científico, político, económico y cultural alrededor de los alimentos transgénicos, que a futuro permitirá la toma de decisiones informadas a nivel personal, local, nacional y global que mejoren la sociedad, además de contribuir a superar la visión de “neutralidad” y “objetividad” que tradicionalmente se ha atribuido a la ciencia. Por una visión donde el hombre es un ser social que determina y es determinado por su contexto.

Lo anterior es explicitado en la siguiente declaración:

(Entrevista semiestructurada: P = profesor, I = investigador)

I: ¿Por qué decide agregar esta actividad en la secuencia de enseñanza-aprendizaje-evaluación?

P: Porque la consideré pertinente, ya que estamos hablando de genoma, de leyes de la herencia, de ingeniería genética; es que la ciencia no es solo leyes y teorías, detrás de ella hay todo un contexto político que el OA no desarrolla. Por ejemplo, en lo de Watson y Crick, el OA no menciona que ellos se basaron en el trabajo de Rosalind Franklin y eso tiene que ver con el papel de la mujer en la ciencia. Por esto, también puse lo de los transgénicos, porque ese tema no responde solo a lo científico, sino que el tinte social y político que tiene lo vuelve muy controversial.

En suma, como lo plantean Coll, Onrubia & Mauri (2007) y Coll (2008), cada grupo de participantes (profesores y estudiantes) redefine y recrea los procedimientos y normas “teóricas” para la enseñanza-aprendizaje-evaluación, haciendo uso de herramientas tecnológicas, a partir de una serie de factores: conocimientos previos, expectativas, motivación, contexto institucional y socio institucional, entre otros.

Lo anterior es claro, toda vez que nos permite comprender por qué, a pesar de que varias de las actividades realizadas por la docente Diana no fueron conjeturadas por el OA durante su diseño, fueron puestas en escena por ella durante la implementación de este. Así por ejemplo, a pesar de que el OA no tiene en cuenta los aspectos de orden procedimental, actitudinal, lo sociocultural y la creatividad como referente de formación, pues se da prioridad a los contenidos temáticos, la docente, desde su sistema de conocimiento, valores y creencias, toma la decisión de transformar el flujo de aprendizaje sugerido por el OA e incluir actividades que sí respondieron a los aspectos antes mencionados, con el fin de representar el tópico en consideración y apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

Así pues, la organización de la enseñanza particular de la docente Diana jugó un papel importante, pues logró transformar el sentido de las actividades que estaban originalmente centradas en el docente y el contenido, hacia unas donde el estudiante fuera el protagonista de su propio aprendizaje. Por ejemplo, logró pasar de actividades con una marcada orientación de enseñanza convencional, focalizada en la memorización, recuerdo de información y clarificación de conceptos, hacia unas donde primó el desarrollo de las habilidades lingüísticas como la oralidad, lectura y escritura, y la comprensión de los tópicos de ciencias, a partir de situaciones problemas que fueran relevantes para los estudiantes, actividades donde interactuaran con sus compañeros y pudieran comunicar sus ideas.

Es claro entonces que, aunque existe una diversidad de expresiones curriculares (currículo de las Ciencias, el currículo planificado por las políticas públicas y el currículo institucional), es la práctica educativa en el aula, los conocimientos profesionales de los docentes y estudiantes los que terminan dando forma y recreando el acto educativo que es reproducido socioculturalmente. Ahora, es importante

considerar lo siguiente: a pesar de que la Ley General de Educación o Ley N° 115 de 1994, los marcos generales y lineamientos curriculares de las ciencias naturales y la educación ambiental, reconocen en cierto sentido, la autonomía intelectual de los docentes en el ejercicio profesional de la enseñanza-aprendizaje-evaluación, situándose como autor y practicante de sus propias teorías, técnicas y prácticas pedagógicas y curriculares, pareciera prevalecer aún en el imaginario de los tomadores de decisiones del contexto estatal e institucional, la imagen del docente como ejecutor de un currículo que previamente ha sido diseñado por otros; como resultado de lo anterior, algunas propuestas educativas, pese a que originalmente provienen del currículo estatal, presentan un modelo pedagógico débil y dificultades de coherencia curricular.

Más aún, considerando que el éxito del OA con respecto a los logros alcanzados por los estudiantes, depende no sólo del OA en sí mismo, sino también, del sistema de conocimientos, creencias y valores del docente, quien lo pone en escena en el aula (Blancas & Rodríguez, 2013). Resultaría conveniente hacer partícipe a los docentes del proceso de diseño de este tipo de recursos educativos, utilizando todo el conocimiento profesional que han acumulado por años de experiencia.

La categoría que sigue a continuación se encuentra íntimamente relacionada con la anterior, ya que puede llegar a modificar las prácticas de aula haciendo uso de un OA, no necesariamente motivado por el sistema de conocimiento, valores y creencias de quien lo implementa, sino por las características del contexto de implementación. En este caso nos referimos al contexto de una institución educativa de carácter oficial.

4.3. Dificultades de infraestructura, equipamiento y conectividad

Asistimos a un mundo efímero, globalizado, lleno de subjetividades que compiten a diario con la ciencia y la tecnología por enculturizar y dominar al hombre. En esta lucha incesante, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están encausando nuevas formas y medios de relacionamiento socioafectivo, nuevas formas de entender, actuar y convivir con el otro y lo otro; el mundo cada vez más automatizado está transformando todas las esperas a nivel sociocultural. Como resultado, las TIC cuentan cada vez con mayor presencia en la escuela; en respuesta, se han generado políticas públicas que han venido aunando esfuerzos para adelantar procesos que faciliten el acceso y la capacitación en el uso y apropiación de las TIC por parte de la comunidad académica y administrativa de las instituciones educativas.

Así, uno de los programas más recientes fue la iniciativa con énfasis en producción y gestión de contenidos educativos de calidad. En otras palabras, los OA responden a la preocupación global por incorporar las TIC de forma efectiva al proceso de formación. No obstante, vale la pena preguntar: ¿cuentan las instituciones educativas oficiales del país con la infraestructura, conectividad y capacidad instalada, para hacer uso de los OA? Los episodios que siguen demuestran que, si bien es cierto, el estado está realizando

millonarias inversiones en la compra de tecnología, capacitación e infraestructura, se hacen necesarios mayores esfuerzos para que la integración de las TIC, en general, y la implementación de los OA, en particular, tengan mayor incidencia en el mundo educativo de la escuela.

El episodio (E4) muestra cómo la docente Diana, en una de las aulas, tiene la intención de trabajar la actividad 1, que aborda la introducción del OA. Para esto, tiene presupuestado entregar a cada uno de los estudiantes un computador personal considerado como parte de los recursos digitales del aula de Biología. La docente seleccionó previamente a un monitor, encargado de repartir estos computadores a sus compañeros, quien informó que al revisar la unidad de carga y almacenamiento (UCA), no se encuentra disponible un computador por estudiante, por lo que la docente toma la decisión de aprovechar esta situación para motivar el trabajo en pequeños grupos y para hacer uso de otros recursos como los teléfonos celulares.

Lo anterior es explicitado en la siguiente declaración:

Videos clase

P: "Muchachos, la mayoría de los equipos que tenemos ahí (señala la UCA) tienen la licencia vencida y la pantalla aparece negra, no han venido a darnos la clave o hacer reparación, entonces para qué sacar unos equipos que no van a alcanzar ni siquiera de a dos, ¿cuál va a hacer la dinámica? Vamos a formar grupos para consultar la información que necesitan y aprovechan para socializar entre ustedes; también pueden hacer uso de sus celulares".

La situación anterior es muy recurrente en la dinámica educativa de las instituciones oficiales que han sido dotadas con equipos tecnológicos en el marco de programas como "Computadores para Educar" y "Compartel". Es común que estos tengan un tiempo de vida muy corto, posiblemente asociado a la licencia digital o la clave de producto, que en muchas ocasiones no son conocidas por los administrativos y docentes. Esta situación genera que las orientaciones de enseñanza pensadas para ser desarrolladas uno a uno, cambie hacia formas colectivas de trabajo que, si bien, favorecen las formas de socializar entre los estudiantes, no siempre son la metodología apropiada para todo tipo de actividad.

Lo anterior es explicitado en la siguiente declaración:

(Entrevista semiestructurada: P = profesor, I = investigador)

I: ¿De un total de 36 computadores cuántos están disponibles para usarse?

P: Creo que la mitad, mire (empieza a contar los computadores no disponibles) son 18 los computadores que no tienen licencia.

I: ¿Cómo dificulta el trabajo con el OA el hecho que los computadores no tengan licencia, y que por tanto no se puedan utilizar uno a uno?

P: [...] El OA sería más fácil de trabajar si todos los computadores estuvieran bien, si tuviéramos una buena conectividad a internet porque uno simplemente les sube el documento y ellos lo leerían desde sus puestos, pero pues usted ve lo que nos toca hacer, proyectarlo y leerlo desde el tablero, tenemos que poner un ritmo general porque no se puede que cada uno lo lea y lo interiorice las veces que necesite, entonces nos toca, así como a la maldita sea qué cosa tan horrible.

El gobierno luego quiere calidad y excelencia con estos estados así, uno tiene mucha voluntad y todo, pero se necesitan herramientas, miren como estamos trabajando, no hay textos, no hay laboratorios, no hay biblioteca y no funcionan los portátiles, pero si calidad, calidad y en el Icfes tienen que salir excelentemente, ellos piden, pero no dan.

Otro aspecto que mencionar es el poco seguimiento a la escalabilidad y sostenimiento de los proyectos y programas pues, en muchas ocasiones, las instrucciones educativas son dotadas de equipos, pero no se realizan jornadas de mantenimiento, actualización de licencias y reemplazo de los productos. En otras palabras, el proceso de acompañamiento a los docentes, después de la culminación de los programas, es mínimo, lo que genera que, con el pasar de los años, los equipos se vuelvan obsoletos y se reduzca su uso, lo que lleva a que la implementación del programa no sea sostenido y escalable en el tiempo.

Otra situación que se suma a la anterior tiene que ver con las formas organizativas de las instituciones educativas; la dotación tecnológica, la conectividad y la infraestructura cambia dependiendo de la sede y el aula donde se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación (bibliotecas, salas de profesores, salones de clase, laboratorios y otros espacios dispuestos). En otras palabras, no todas las sedes y aulas cuentan con la misma disponibilidad de recursos, así la focalización de la dotación debe ser considerada por los docentes durante la implementación de los OA.

Lo anterior es explicitado en la siguiente declaración:

(Entrevista semiestructurada P = profesor, I = investigador)

P: Mi clase no siempre es en este salón.

I: ¿La clase va a depender de en qué salón te toque?

P: Exactamente, por ejemplo, si llega ahorita una compañera ve necesito proyectar este video ya había programado entonces yo le digo hágale porque yo la mayoría del tiempo tengo la sala, entonces, tampoco quiero apropiarme. Debo ser responsable de la sala con los objetos, pero tampoco puedo ser egoísta, entonces imagínese, en ciencias somos, póngale, 12 maestros en la mañana y, de esos doce, cuántos trabajamos en las salas, solamente 1, entonces, ahí hay un desbalance partiendo de eso.

La situación anterior pone en evidencia la realidad de las instituciones educativas oficiales y la deuda que aún tiene el estado con éstas en términos de calidad estética y las condiciones de infraestructura de los ambientes educativos. Es claro que las condiciones básicas de estética educativa (luz, ruido, ventilación), mejores condiciones de infraestructura, de distribución de la capacidad instalada en todos los espacios ocupados de la institución, constituyen una condición *sine qua non* para generar una atmósfera óptima que promueva los procesos de enseñanza y aprendizaje, además se trata de un aspecto indispensable para garantizar el derecho a la educación.

Finalmente, una de las necesidades básicas para trabajar con los OA de manera online es una buena conectividad. El episodio (E5) ejemplifica cómo, durante la implementación de la actividad de desarrollo 1 del OA, la docente Diana se ve sorprendida por la baja velocidad de navegación del internet en la institución, mientras los estudiantes se encontraban observando un video enfocado en la genética humana, para hacer referencia a la herencia de rasgos entre las familias, éste se pausaba constantemente provocando la dispersión de la clase, por lo que la docente decide hacer uso del material del estudiante (formato pdf) donde se encuentra una lectura que relaciona el tópico en cuestión.

Así, la poca conectividad obligó a la docente Diana a trabajar con los OA de manera offline, esto implicó cambiar no solo la orientación de la enseñanza, sino también la forma de gestionar y organizar el aula para la puesta en escena de la lectura guiada a través de pequeños grupos.

Lo anterior es explicitado en la siguiente declaración:

Videos clase

P: Muchachos, el internet en el colegio se puso lento, entonces vamos a dejar el video hasta ahí, más bien vamos a leer el texto ¿Cómo se relaciona el ADN con la herencia?, que se encuentra en el material del estudiante; formen grupos para repartirles los computadores por favor y realizamos la lectura guiada.

Considerando lo anterior, se vuelve imperativo que, durante la puesta en marcha de las políticas educativas que promueven la incorporación de las TIC en la educación, se tenga más en cuenta el contexto educativo y, por ende, las condiciones reales en las cuales dichos procesos se desarrollan. Por ejemplo, las dificultades de infraestructura y conectividad presentes en muchas instituciones educativas rurales y urbanas inciden en el uso y apropiación de estos recursos, por lo que una mayor cantidad de actividades que puedan ser ejecutadas de manera *offline* podrían constituirse en una buena alternativa para promover un mayor uso de estos recursos.

Lo anterior es explicitado en la siguiente declaración:

(Entrevista semiestructurada: P = profesor, I = investigador)

I: ¿El propósito de trabajar con los OA, qué dificultades ha llevado?

P: Uno, la conectividad, otro, los computadores o classmate están bloqueados, no tienen internet, están desconfigurados (teclado,) otros, no tienen acceso a la red, la carga a veces no se genera completamente. Lo que se quería es que cada estudiante tenga su computador para el trabajo entonces, dotaron con 40, pero en el grupo son 46, entonces digamos, desde lo político dicen: la educación tiene que mejorar porque los profesores tienen todas las herramientas; pero no son suficientes.

Hace un tiempo, algunos computadores se bloquearon, al parecer hay un sistema que los bloquea automáticamente porque se venció la licencia, no sé exactamente lo que sucedió, aparecía un aviso que era por la falta de uso, pero, realmente, los computadores se usan, pero se bloquean, entonces no se podían utilizar las salas, pero desde allá entonces se exige ustedes deben trabajar con eso, pero si no hay un buen funcionamiento las salas, aquí por fortuna estoy solo. Y hay muchas aulas que no están dotadas, son 35 aulas dotadas y las 65 restantes, no. Causan traumatismos, por ejemplo, yo programo mi clase, entrego los computadores y materiales, en este caso, un recorte de prensa, darles un vídeo, y llega otro profesor, y vea, necesito la sala, entonces hay que llegar a acuerdos, este caso, yo soy un poco sensible, yo veo como me defiendo y me voy a otro salón, pero hay otros profesores que no sueltan la sala.

Finalmente, la enseñanza-aprendizaje- evaluación con base en las TIC, en general, y los OA, en particular, que se asume al interior de una institución educativa no solo depende de quienes producen, transforman y enseñan, es decir, los docentes, sino también, las condiciones en las cuales dichos procesos se desarrollan, la infraestructura respectiva, la conectividad y otros factores están directamente relacionados con el éxito del diseño e implementación.

Es importante destacar que las investigaciones a nivel internacional reportan resultados similares en cuanto a la orientación pedagógica que guía la implementación de estos recursos tecnológicos. En esta línea, Natriello (2005) citado por Díaz (2006) señala que aún persiste en las aulas de ciencias una concepción tradicional, netamente memorística, cambiando la pizarra por un computador, tablet o en este caso OA.

Asimismo, Moreira (2010) afirma que convertir las TIC en un elemento complementario de la enseñanza, ocasiona que no exista por parte de los docentes un replanteamiento o cambio pedagógico estructural, curricular y procedimental del acto educativo. En este sentido, la integración de las TIC es un proceso que va más allá de la proyección de un video en clase, se trata de un cambio del pensamiento docente, adquisición de nuevos roles y formas de interactuar en el aula. En última instancia, la disponibilidad de recursos tecnológicos en el aula, no supone un cambio de inmediato en el sistema de conocimiento, valores y creencias del docente (Coll, 2008, Blancas & Rodríguez, 2013, Moreira, 2010).

4.4. Interés y la motivación

El episodio (E6) relata cómo la actividad 1.2. (interfaz dos) sugiere el empleo por parte de los estudiantes de un recurso interactivo “*concéntrese con imágenes*” cuyo propósito es relacionar conceptos básicos de genética (cromosoma, ADN, nucleótido, gen y proteína) con imágenes que representaban el fenómeno biológico, consiste en dar *clic* sobre cada carta para destaparla y armar la pareja correcta. Para su implementación en el aula, la docente Diana proyecta, con ayuda del video *beam* el recurso interactivo, el cual ya tiene descargado y guardado en su computador; explica brevemente en qué consiste, establece una regla simple de participación y elige al azar a un estudiante que realice la actividad.

Cabe destacar que la implementación de esta actividad interactiva generó en los estudiantes un interés inmediato, logró captar su atención, generando el deseo de ser partícipes activos, no solo de esta actividad, sino de las venideras. Se mejoró significativamente las relaciones que comparten los estudiantes, dejando de lado el egocentrismo y ensimismamiento propio de estas edades.

Más aún, el cumplimiento de reglas de juego (respetar los turnos y tiempos de participación y las opiniones de los compañeros) contribuyen al desarrollo de diversas competencias sociales de los estudiantes como la emocional, cognitiva, social, física, comunicativa, así como al aprendizaje de destrezas y pensamiento reflexivo debido a que reta al estudiante a razonar y pensar para dar respuesta a situaciones concretas.

Pese a lo anterior, se debe agregar que el recurso en su diseño no plantea un adecuado proceso de comunicación y ajuste de resultados (retroalimentación) que explique o justifique detalladamente al estudiante por qué la pareja que armó no es la correcta, y qué implicaciones tiene este hecho, tampoco permite corregir errores (*feedback*), identificar y corregir concepciones intuitivas, no se comunica al estudiante qué debe hacer para optimizar sus resultados, esta situación no contribuye a mejorar el aprendizaje.

La docente Diana se percata rápidamente de lo anterior; gracias a su reflexión en la acción decide realizar una pequeña explicación donde puntualiza aspectos ya desarrollados en clases anteriores como la estructura y función del ADN, pero que son importantes para la comprensión de lo acontecido con la actividad interactiva.

En definitiva, la mayoría de los recursos presentes en el OA son videos, imágenes en formato JPG, animaciones y textos en formato PDF. Sería conveniente entonces una mayor cantidad de recursos interactivos en formato HTML, ya que contribuyen a que los procesos abstractos del mundo biológico sean más fáciles de asimilar; es preciso también que estos sean complementados con tareas problemas que brinden la oportunidad de identificar y desarrollar procesos de razonamiento y pensamiento superior.

5. Conclusiones

El objetivo general de esta investigación fue analizar los resultados del proceso de implementación de un Objeto de Aprendizaje (OA) de Ciencias Naturales por parte de una docente en servicio con más de 20 años de experiencia en la enseñanza secundaria. Así pues, se identificó y analizó los razonamientos y acciones inteligentes del profesor, el lenguaje y las formas en que interactúa con los estudiantes; los resultados permiten concluir que la incorporación de un OA al proceso de Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación está atravesado por la planificación del proceso formativo. Se trata de un proceso situado y contextualizado que incluye un análisis específico y concreto del OA en general, y de los contenidos, objetivos, actividades de enseñanza y aprendizaje, formas de organización, y la oferta de herramientas tecnológicas en específico, que responden a las expectativas, motivación, contexto institucional y socio institucional de cada docente y sus estudiantes.

En otras palabras, los OA son vinculados a una propuesta curricular concreta de formación docente en la institución educativa, donde el currículo prescrito por el OA dialoga con el currículo planificado y desarrollo por el docente, en este diálogo bidireccional el flujo de aprendizaje propuesto sufre modificaciones para apoyar el aprendizaje y la enseñanza.

Lo anterior, se pone en evidencia cuando la docente Diana intentando responder a aspectos de orden procedimental, actitudinal, lo sociocultural y la creatividad como referente de formación, que según ella son dejados de lado por el OA, plantea actividades (debate sobre los alimentos transgénicos, situación problema: el caso de Sam Berns, modelo a escala del ADN) que cobran sentido para los estudiantes por representar los aspectos conceptuales a partir de situaciones de la vida real en donde dichos conceptos están en juego, al mismo tiempo contribuyen al desarrollo de competencias (básicas, laborales, ciudadanas), habilidades y destrezas que mejoran considerablemente el aprendizaje.

Es importante agregar, que la implementación del OA dependerá, en buena medida, de las características del contexto de implementación, la naturaleza y características del equipamiento, recursos tecnológicos, dificultades de infraestructura y conectividad presentes en muchas instituciones educativas rurales y urbanas. Es necesario que se tenga más en cuenta el contexto colombiano para un futuro proceso de diseño y desarrollo de contenidos educativos digitales. Otro aspecto a considerar es el diseño y producción de recursos digitales educativos coherentes con perspectivas pedagógicas contemporáneas, más centradas en los estudiantes y sus características que el contenido sintáctico, también se hace necesario el uso de más recursos interactivos como simuladores, laboratorios virtuales, herramientas que le permitan al estudiante construir sus propias animaciones, software libres para apoyar a la representación y formulación de una disciplina comprensiva para otros.

Unas de las limitaciones del presente estudio es la cantidad de objetos de aprendizaje que son analizados en el marco de un proceso de implementación en un aula de Ciencias, al tratarse de un análisis detallado y en profundidad solo fue posible analizar un caso, podría ser de utilidad el empleo de otro tipo de metodologías como el uso de rubricas, estudios longitudinales que permitan estudiar más casos y en consecuencia ampliar el volumen de información obtenida. En sintonía con lo anterior, el análisis en profundidad de un caso arroja un volumen elevado de información, por lo cual se sugiere para futuras investigaciones el empleo del software Atlas.Ti versión WIN 7.5.10 (Build 6) importante para el procesamiento de datos en investigaciones cualitativas.

Otra limitación tiene que ver con la granularidad de los OA, el tamaño puede limitar el proceso de implementación que la docente realice, una especie de cansancio o agotamiento generalizado puede ser causa de abandono. En ese sentido, reflexionar previamente acerca de la pertinencia del empleo de un recurso de un gran tamaño es pertinente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52(1), 154-168. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.006>
- Astudillo, G. J. (2011). Análisis del estado del arte de los objetos de aprendizaje. Revisión de su definición y sus posibilidades (Tesis de especialización). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/15761403.pdf>
- Argento, D. (2013). *Estudio exploratorio sobre preconcepciones en el área de Genética en alumnos de Secundaria italianos y españoles* (Tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja, Madrid, España. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1425/2013_01_30_tfm_estudio_del_trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Balatsoukas, P., Morris, A., & Brien, A. (2008). Learning Objects Update: Review and Critical Approach to Content Aggregation. *Educational Technology & Society*, 11(2), 119-130. Recuperado de <https://www.researchgate.net/journal/Educational-Technology-Society-1436-4522>
- Blancas Hernández, J. L., & Rodríguez Pineda, D. P. (2013). Uso De Tecnologías en la Enseñanza de las Ciencias. El Caso De Una Maestra De Biología De Secundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(1), 162-186. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129372008.pdf>
- Callejas, M., Hernández, E. J., & Pinzón, J. N. (2011). Objetos de aprendizaje, un estado del arte. *Entramado*, 7(1), 176-189. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032011000100012
- Carrillo, M. J., & Roa, L. C. (2018). *Diseñando el aprendizaje desde el modelo ADDIE*. (Tesis de especialización) Universidad de La Sabana, Chía, Colombia. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/35378>
- Carneiro, R. (2009). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En R. Carneiro, J. C. Toscano, & T. Díaz (Coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Fundación Santillana. (pp. 15-28). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5776496>

- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC. Expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la institución libre de enseñanza*, 72(1), 17-40. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3071971>
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (25),1-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815899016.pdf>
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta entre profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38(3), 377-400. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/viewFile/8407/10382>
- Collazos, C., Pantoja, L., Hernández, U., Solarte, M., Agredo Mendez, G., & Vásquez, G. (2007). Evaluando objetos de aprendizaje: Un caso práctico en la enseñanza de la electrónica. *Revista Avances en Sistemas e Informática*, 4(1), 137-144. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/24107/9726-16983-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chiappe Laverde, A. (2009). Objetos de aprendizaje 2.0: una vía alternativa para la re-producción colaborativa de contenido educativo abierto. En C. T. Valencia M., & A. T. Jiménez H. (Ed.), *Objetos de Aprendizaje. Prácticas y perspectivas educativas*. (pp. 61-77). Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/209388383_Objeto_de_Aprendizaje_20_una_via_alternativa_para_la_re-produccion_colaborativa_de_contenido_educativo_abierto
- Díaz Barriga, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Hacia un paradigma educativo innovador? *Revista Electrónica Sinéctica*, (30), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99819167004.pdf>
- Díaz Quero, V. (2006). Formación Docente, Práctica Pedagógica y Saber Pedagógico, *Revista de educación Laurus*, 12(Ext.), 88-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Galvis, H. A., López, Y. Y., & Aarón, M. A. (2018). Aprendiendo de una transformación de prácticas pedagógicas en cursos de maestría en la modalidad híbrida de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(58), 1-35. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/350951>
- García Aretio, Lorenzo (2005). *Objetos de aprendizaje. Características y repositorios*. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:327/editabril2005.pdf>

- González García, A., Gómez Zermeño, M. G., & Abrego Tijerina, R. F. (2014). Implementación de un objeto de aprendizaje en un curso de formación docente. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 13-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=243132847001>
- González Ruiz, L. M. (2016). *Propuesta para evaluar la calidad de los objetos de aprendizaje mediante el uso de ontologías*. (Tesis doctoral), Universidad de Alicante, Alicante, España. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/53886/1/tesis_gonzalez_ruiz.pdf
- Harris, J., & Hofer, M. (2009). Instructional Planning Activity Types as Vehicles for Curriculum-Based TPACK Development. En I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen, & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2009--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Conferencia llevado a cabo en Charleston, SC, Estados Unidos. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/31298/>
- Hsu, I-Ching (2017). Intelligent Discovery for Learning Objects Using Semantic Web Technologies. International Forum of Educational Technology & Society. *Journal of Educational Technology & Society* 15(1), 298-312. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.15.1.298>
- Kay, R. H., & Knaack, L. (2007). Evaluating the learning in learning objects. *Open Learning*, 22(1), 5-28. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680510601100135>
- Kay, R. H., & Knaack, L. (2009). Analysing the Effectiveness of Learning Objects for Secondary School Science Classrooms. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, (18), 113-135. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/236134661_Analysing_the_Effectiveness_of_Learning_Objects_for_Secondary_School_Science_Classrooms
- Ley No. 115. Diario Oficial de Colombia, Bogotá D.C., Colombia, 8 de febrero de 1994, Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Recursos educativos digitales abiertos. Estado del arte, Objetos de Aprendizaje. Contexto Nacional 2005-2011*. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/libroreda_0.pdf
- Moreira, M. A. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos, *Revista de Educación* (352), 77-97. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf
- Naciones Unidas (2013). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2013/Spanish2013.pdf>

Polsani, P. R. (2003). Use and Abuse of Reusable Learning Objects. *Journal of Digital Information*, 3(4), 2-7.

Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/215439566_Use_and_Abuse_of_Reusable_Learning_Objects

Wiley, D. A. (2002). Learning Objects Explained. En D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects*. Bloomington, Indiana: Agency for Instructional Technology Association for Educational Communications & Technology. Recuperado de <https://members.aect.org/publications/InstructionalUseofLearningObjects.pdf>

Datos de correspondencia

María Camila Castillo Cabezas

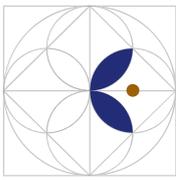
Magíster en Educación con énfasis en Enseñanza de las Ciencias
Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4086-9686>

Email: maria.castillo.cabezas@correounivalle.edu.co



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Estrategia de evaluación formativa en educación superior: el caso del módulo de investigación educativa

Formative evaluation strategy in higher education: the case of the educational research module

* Carlos Miranda Carvajal & ** Pablo Castillo Armijo

Miranda, C., & Castillo, P. (2020). Estrategia de evaluación formativa en educación superior: el caso del módulo de investigación educativa. *Revista Convergencia Educativa*, 8, diciembre, 31-44. DOI: <http://doi.org/10.29035/rce.8.31>

[Recibido: 16 junio, 2020 / Aceptado: 09 diciembre, 2020]

RESUMEN

Se desarrolló la aplicación de dos estrategias simultáneas de evaluación en el curso de investigación educativa, buscando comprobar si existen diferencias significativas en los resultados cuantitativos que expresan, a nivel de formación inicial docente, el desarrollo de las competencias asociadas a la asignatura. Las estrategias de evaluación formativa compuestas de retroalimentación y el uso de rúbricas de trabajo, orientó un desarrollo de informes semanales en los que se trabajó específicamente el contenido tratado más el uso de bibliografía especializada; esta estrategia de evaluación se consideró como parte del proceso de aprendizaje como plantea la teoría, llegando a la aplicación de una prueba objetiva de alternativas simples al final del proceso lectivo, la que se intervino con dos estrategias del modelo *Master & Learning*, para comprobar si los resultados salían de la curva normal. Se comprobó que los resultados obtenidos por los estudiantes se elevan por medio de la aplicación de evaluación formativa, reflejando un desarrollo de las competencias disciplinares de la asignatura; de la misma manera se comprobó que la aplicación de una prueba objetiva genera resultados que reflejan la curva normal en donde se concentran los alcances cuantitativos en los puntajes medios.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, investigación educativa, evaluación formativa, evaluación objetiva, formación inicial docente.

* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Quilpué, Chile. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0570-3496>

** Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5708-4618>

ABSTRACT

The application of two simultaneous evaluation strategies was developed in the course of educational research. The aim was to recognise the existence of significant differences in the quantitative results that express, at the level of initial teacher training, the development of the competences associated with the subject. The formative evaluation strategies composed of feedback and the use of working rubrics guided the development of weekly reports in which the content was specifically worked on in addition to the use of specialised literature. This evaluation strategy was considered as part of the learning process as stated in the theory, reaching the application of an objective test of simple alternatives at the end of the teaching process, which was intervened with two strategies of the master & learning model to check whether the results deviated from the normal curve. It was verified that the results obtained by the students are raised using the application of formative evaluation, reflecting the development of the disciplinary competences of the subject, in the same way, it was verified that the application of an objective test, generates results that reflect the normal curve where the quantitative reaches are concentrated in the average scores.

Key words: Learning Evaluation, Educational Research, Formative Evaluation, Objective Evaluation, Initial Teacher Training.

1. Introducción

Los procesos de formación docente en Chile, específicamente en instituciones de educación superior estatales, están supeditados a la búsqueda del desarrollo de competencias que hacen que los educadores y educadoras se conviertan en figuras integrales, quienes conocen los procesos, posibles productos y desarrollos de los procesos, en los que se indican las constantes actualización, innovación e investigación.

A nivel general, en el sistema educativo chileno de formación inicial docente, se propone como un módulo importante la Investigación Educativa. En el caso específico revisado de una universidad pública y especializada en pedagogía, la competencia a desarrollar por los estudiantes es el “analizar problemas educativos en contextos diversos, desde la investigación educativa”. La medición de la competencia se realiza de manera cuantitativa a nivel de escala 1.0 a 7.0, como forma estandarizada, donde la nota 4.0 es la mínima para aprobar. En este último punto es donde centramos nuestra atención, ya que creemos que deben existir otras formas de comprobar el aprendizaje de tan compleja competencia y que se hará fundamental para el posterior desarrollo de trabajos y/o tesis de grado conducentes a la Licenciatura en Educación.

De esta manera se busca evidenciar los alcances que ha tenido la implementación de un trabajo que concibe a la evaluación de procesos, auténtica y contextualizada, como una oportunidad de aprendizaje para todos los estudiantes y, de esta manera, lograr la apropiación de conocimientos y conceptos claves y la vinculación de los estudiantes con escenarios y procesos naturales de la investigación y las coincidencias y/o diferencias de esta propuesta con un modelo de evaluación objetivo psicométrico que sitúa a la evaluación al final del proceso de aprendizaje, poniendo en contrapunto dos modelos de evaluación y

buscando responder a la interrogante: ¿existen diferencias en las calificaciones logradas en cada uno de los modelos de evaluación empleados en el curso?

2. Marco teórico

La necesidad de transitar desde una representación clásica de incorporación de la evaluación al aprendizaje en contextos académicos hacia una que efectivamente se centre en los aprendizajes de los propios sujetos, su contexto, capacidades e intereses. En esta última perspectiva el proceso de evaluación involucra, en una etapa inicial, la participación del profesor, quien promueve y orienta su desarrollo en el estudiante, y para ello debe reconocer, primeramente, la importancia que tiene el propósito de la evaluación y la técnica evaluativa a usar en el desarrollo del proceso, y especialmente, la importancia para potenciar los aprendizajes (Lara & Larrondo, 2008).

La creación de una cultura evaluativa, tal como lo aborda Núñez (2001), apunta a fomentar una participación voluntaria y honesta de todos los actores involucrados en el proceso educativo, lo cual repercutirá en un mejoramiento en las prácticas de cada uno de los participantes de la evaluación, principalmente utilizando la retroalimentación como el principal foco del proceso.

El objetivo de una nueva cultura evaluativa será, por tanto, un cambio cultural del ámbito pedagógico, donde se promueva el desarrollo de prácticas de mayor autonomía y confianza en el autoaprendizaje de los estudiantes, en reemplazo de una cultura evaluativa basada en el control y la sanción que prevalece en el sistema educativo y los procesos de evaluación (Santos, 1988, 1990, 1993, 1999, 2013, Santos & Szmolka, 2015, Ahumada, 2005, Anijovich, 2013, Bolívar, 1995, Perrenoud, 2004, Stake, 2006).

Con el pasar de los años los objetivos que buscan los procesos evaluativos han ido cambiando y, por ende, las estrategias que se utilizan para ello también lo han hecho, guiados principalmente por los resultados meta analíticos (Bloom, 1984) que proponen estrategias de enseñanza que involucran a la evaluación como pilar de los procesos educativos, ya que la evaluación como sanción, puede ser entendida como aquella evaluación que tiende a actuar para muchos estudiantes como un sistema que registra el fracaso, y que lo hace público (Jackson, 1991). Este planteamiento evaluativo tradicional, parte de la consideración del error como motivo de sanción, de tal modo que la evaluación es sinónimo automático de calificación (López, 2005).

El desarrollo de una evaluación alternativa orientada hacia el proceso, consiste en delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna sobre el mérito del aprendizaje de los estudiantes, con el fin de emitir un juicio de valor que permita tomar diversos tipos de decisiones. El rol del evaluador, será por tanto, generar procesos de diálogos, comprobación y retroalimentación (Santos, 1988, 1990, 1993, 1999, 2013, Santos & Szmolka, 2015; Ahumada, 2005, Anijovich, 2013, Bolívar, 1995, Perrenoud, 2004, Stake, 2006), definiendo que “la evaluación es una parte de los procesos de enseñanza y

aprendizaje y no un apéndice, un complemento o un adorno” (Santos, 1993, p. 173) tomando en cuenta estas consideraciones, es la evaluación auténtica (Condemarín & Medina, 2000), que propone el utilizar diferentes estrategias y procedimientos evaluativos, que en su espectro más amplio, debiera incluir situaciones de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja.

Ahumada (2001) propone tomar en cuenta las raíces de las concepciones de aprendizajes que se encuentran en las prácticas reflexivas (Schön, 1992, Novak & Gowin, 1983), aplicadas a los estudiantes, y la consideración de la evaluación como retroalimentación, lo que permitiría fomentar entre ellos su responsabilidad en el aprendizaje, a partir de la identificación de sus fortalezas y debilidades, con el fin de incrementar su autoconfianza y capacidad de logro.

Prieto y Contreras, 2008:6), se suman a este nuevo proceso de evaluación auténtica, destacando el valor formativo que puede tener en los estudiantes, haciéndolos capaces de llegar a procesos metacognitivos superiores.

Se enfatiza la función formativa de la evaluación y se le significa como una práctica tendiente, tanto a conocer el nivel de comprensión de los estudiantes acerca de los conocimientos y nivel de desarrollo de habilidades y destrezas propias de un determinado contenido enseñado, como a reflexionar y explicitar los fundamentos de las prácticas implementadas por los profesores.

El confiar en los estudiantes, dotarlos del poder de evaluar sus aciertos y errores, abre la posibilidad de entablar una nueva relación de colaboración y cambio de los roles tradicionales de los principales actores del acto educativo, por una parte, los profesores dejarán atrás el estigma del sancionador del error y por otra parte, los estudiantes le darán sentido al conocimiento adquirido, no solo por el hecho de una calificación, sino por el deseo de mejorar cualitativamente sus actuaciones y reflexiones.

3. Metodología

Se utilizó un diseño cuantitativo experimental de carácter transaccional (Briones, 1992, Bunge, 1997, Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Los participantes fueron estudiantes de cuarto año de formación inicial docente de las carreras de pedagogía de una universidad pública regional y especializada en pedagogía de Chile, siendo un N=23.

Se usaron los modelos evaluación auténtica y evaluación psicométrica, con los instrumentos rúbrica y test objetivo respectivamente, para generar la experiencia de mejora e innovación docente.

4. Experiencia de innovación educativa

La experiencia se desarrolló en primera instancia con la aplicación de modelos de evaluación formativa (Glass, 2016) a nivel de trabajos prácticos en dos etapas, con técnicas de evaluación de informe y

autoevaluación de informe, entregando a los estudiantes una rúbrica de desarrollo. Además de la aplicación de un test objetivo por medio de técnicas pertenecientes al método *Master & Learning* (Bloom, 1968) en la etapa final del desarrollo del curso.

Cronograma de actividades académicas del curso (ver Tabla 1):

Tabla 1
Sistematización de actividades en clases.

Clase	Momentos de aprendizaje	Actividades orientadas al proceso de evaluación.
1	Entrega del programa del curso. Creación de cronograma de entrega de informes y evaluación objetiva, entrega de tabla de especificaciones de la evaluación objetiva. Entrega de rúbrica para desarrollar los informes y revisión del apartado sobre 1º informe.	Desarrollo de clase sobre temática de primer informe: "Planteamiento del problema de investigación".
2	Recepción de 1º informe: "Planteamiento del Problema de Investigación". Revisión de rúbrica en el apartado sobre 2º informe.	Desarrollo de clase sobre temática de 2º informe: "Marco Teórico".
3	Recepción del 2º informe: "Marco Teórico". Revisión de rúbrica en el apartado sobre 3º informe.	Retroalimentación sobre evaluación del 1º informe "Planteamiento del Problema" por grupo de trabajo, devolución de informe y calificación del trabajo. Desarrollo de clase sobre temática de 3º informe: "Marco Metodológico".
4	Recepción de 3º informe: "Marco Metodológico". Desarrollo de clase sobre revisión bibliográfica sobre metodología de la investigación.	Retroalimentación sobre evaluación del 2º informe "Marco Teórico" por grupo de trabajo, devolución de informe y calificación del trabajo.
5	Recepción segunda entrega de 1º informe: "Planteamiento del Problema de Investigación", con correcciones de las observaciones de la primera entrega. Desarrollo de clase sobre trabajo de campo y recolección de datos.	Retroalimentación sobre evaluación del 3º informe "Marco Metodológico" por grupo de trabajo, devolución de informe y calificación del trabajo.
6	Recepción segunda entrega de 2º informe: "Marco Teórico", con correcciones de las observaciones de la primera entrega. Desarrollo de clase sobre trabajo de campo y recolección de datos.	Retroalimentación sobre evaluación de la segunda entrega de 1º informe "Planteamiento del Problema" por grupo de trabajo, devolución de informe y calificación del trabajo por medio de la autoevaluación.
7	Recepción segunda entrega de 3º informe: "Marco Metodológico", con correcciones de las observaciones de la primera entrega. Desarrollo de clase sobre análisis de datos cualitativos.	Retroalimentación sobre evaluación de la segunda entrega de 2º informe "Marco Teórico" por grupo de trabajo, devolución de informe y calificación del trabajo por medio de la autoevaluación.
8	Desarrollo de clase sobre análisis de datos cuantitativos.	Retroalimentación sobre evaluación de la segunda entrega de 3º informe "Marco Metodológico" por grupo de trabajo, devolución de informe y calificación del trabajo por medio de la autoevaluación.

Clase	Momentos de aprendizaje	Actividades orientadas al proceso de evaluación.
9		Aplicación de Evaluación Objetiva en tres etapas: Desarrollo de test individual en 30 minutos. Desarrollo de test en parejas 20 minutos. Desarrollo de test en grupos de trabajo con uso de textos y apuntes en 15 minutos.
10	Desarrollo de foro interno sobre fortalezas y debilidades en el desarrollo del proyecto, poniendo puntos comparativos en el desarrollo de las diferentes etapas.	Entrega de proyecto de investigación por grupo, el proyecto se compone de las tres etapas de entrega formativa: Planteamiento del problema, Marco teórico, Marco metodológico.

Fuente: elaboración propia.

La revisión de la rúbrica de trabajo se realizó clase a clase antes de las entregas de cada informe, según los rubros y la asignación de puntajes detallada (ver Tabla 2).

Tabla 2

Especificaciones de la rúbrica de desarrollo de informes y proyecto de investigación.

Etapa de la investigación	Nivel de desarrollo bajo	Nivel de desarrollo medio bajo	Nivel de desarrollo medio alto	Nivel de desarrollo alto
Planteamiento del problema	(1,0 - 3,9)	(4,0 - 4,9)	(5,0 - 5,9)	(6,0 - 7,0)
Marco teórico	(1,0 - 3,9)	(4,0 - 4,9)	(5,0 - 5,9)	(6,0 - 7,0)
Marco metodológico	(1,0 - 3,9)	(4,0 - 4,9)	(5,0 - 5,9)	(6,0 - 7,0)

Fuente: elaboración propia.

Los avances a nivel de calificación en el proceso de entrega, revisión y retroalimentación se aprecian de la siguiente forma (ver Tabla 3).

Tabla 3

Calificaciones por estudiantes en entregas formativas y entrega fina de informes.

<i>Estudiante</i>	<i>En1 PP</i>	<i>En 1 MT</i>	<i>En 1 MM</i>	<i>En2 PP</i>	<i>En 2 MT</i>	<i>En2 MM</i>	<i>X Ev</i>
1	20	10	10	49	64	64	36
2	20	10	10	49	64	64	36
3	20	10	10	49	64	64	36
4	47	49	61	63	64	64	58
5	47	49	61	63	64	64	58
6	47	49	61	63	64	64	58
7	47	49	61	63	64	64	58
8	47	49	61	63	64	64	58
9	40	10	22	20	66	66	37
10	40	10	22	20	66	66	37
11	40	10	22	20	66	66	37
12	40	10	22	20	66	66	37
13	40	10	22	20	66	66	37
14	40	10	22	20	66	66	37
15	56	58	54	66	57	57	58
16	56	58	54	66	57	57	58
17	56	58	54	66	57	57	58
18	58	50	59	64	65	65	60
19	58	50	59	64	65	65	60
20	58	50	59	64	65	65	60
21	58	50	59	64	65	65	60
22	56	58	54	66	57	57	58
23	10	50	59	64	65	65	52

En: entrega; PP: planteamiento del problema; MT: marco teórico; MM: marco metodológico; X Ev: nota evaluación.
Fuente: elaboración propia.

Los alcances a nivel de evaluación objetiva, proponen la aplicación de un test de tipo objetivo compuesto de 28 ítems planteados de manera simpática según la taxonomía de Bloom que considera como contenido la bibliografía obligatoria del curso, apuntes de clase y desarrollo de trabajo práctico sobre técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación lo que se observa en las especificaciones entregadas a los estudiantes (ver Tabla 4).

Tabla 4
Especificaciones test objetivo.

	Conocimiento (1 punto)	Comprensión (3 puntos)	Aplicación (5 puntos)	Síntesis (7 puntos)	Análisis (9 puntos)	Total
Texto 1	1 ítem 1 punto	1 ítem 3 puntos	-----	-----	1 ítem 9 puntos	3 ítems 13 puntos
Texto 2	2 ítems 2 puntos	2 ítems 6 puntos	-----	-----	1 ítem 9 puntos	5 ítems 17 puntos
Texto 3	-----	4 ítems 12 puntos	-----	-----	-----	4 ítems 12 puntos
Texto 4	1 ítem 1 punto	1 ítem 3 puntos	-----	-----	2 ítems 18 puntos	4 ítems 22 puntos
Texto 5	-----	-----	-----	-----	5 ítems 45 puntos	5 ítems 45 puntos
Téc. Cualitativa	2 ítems 2 puntos	2 ítems 6 puntos	-----	2 ítems 14 puntos	-----	6 ítems 22 puntos
Téc. Cuantitativa	-----	-----	5 ítems 25 puntos	-----	-----	5 ítems 25 puntos
TOTAL	5 ítems 6 puntos	10 ítems 30 puntos	5 ítems 25 puntos	2 ítems 14 puntos	6 ítems 81 puntos	28 ítems 156 puntos

Fuente: elaboración propia.

La aplicación del instrumento se desarrolló de la siguiente manera, apelando a una adaptación del modelo *Master & Learning*:

1ª Etapa, 30 minutos: respuesta directa. Los estudiantes responden de forma individual el test con un tiempo de un minuto por respuesta, se apunta a las respuestas de 16 ítems de las habilidades básicas como correctos, teniendo una ponderación de 50% del test respondido en la primera etapa.

2ª Etapa, 20 minutos: tutoría en la respuesta. Los estudiantes responden en parejas los restantes ítems del test, apelando a la tutoría entre pares para el desarrollo de los ítems de habilidades superiores, es importante que también se considere como estrategias el intercambio de respuestas a nivel de habilidades bajas y su revisión por parte de los estudiantes.

3ª Etapa, 15 minutos: tutoría en la respuesta + páginas paralelas de información. En esta etapa se busca la utilización de información de carácter bibliográfico, dando la instrucción de agruparse entre 4 y 5 estudiantes y hacer uso de apuntes, fotocopias, libros y trabajos desarrollados, esto con el fin de potenciar el acercamiento a la respuesta correcta que pueden tener los estudiantes, por medio de la reinstrucción generada entre pares con bases bibliográficas a favor de las respuestas correctas.

Los resultados obtenidos en esta evaluación fueron (ver Tabla 5).

Tabla 5
Notas test objetivo.

Estudiante	NOTA PRUEBA
1	10
2	10
3	10
4	22
5	22
6	30
7	33
8	33
9	33
10	34
11	34
12	34
13	35
14	39
15	39
16	39
17	40
18	41
19	41
20	41
21	42
22	47
23	52

Fuente: elaboración propia.

Para un total de 23 estudiantes, se logra la aprobación del 50%, donde las notas mínimas observadas corresponden a la no presentación de los estudiantes a la evaluación, teniendo en cuenta la no contemplación de estas notas mínimas, y la inexistencia de notas máximas, la evaluación y su planteamiento como tipo objetivo cumple con su rol de agrupación de resultados en la zona media de la curva, es decir entre 2,2 y 5,3 lo que corresponde completamente a la teoría psicométrica de evaluación estandarizada de

contenidos (Adkins, 1971, Bloom, Hastings & Madaus, 1975, Pizarro, 1985, 2004, 2008, 2010, Allen, 2000, Stake, 2006, Santos, 2014).

La comparación de los alcances a nivel de calificación en los dos procesos evaluativos, notas finales del proceso y nota en test objetivo, se observan gráficamente de la siguiente manera (ver Figuras 1 y 2).

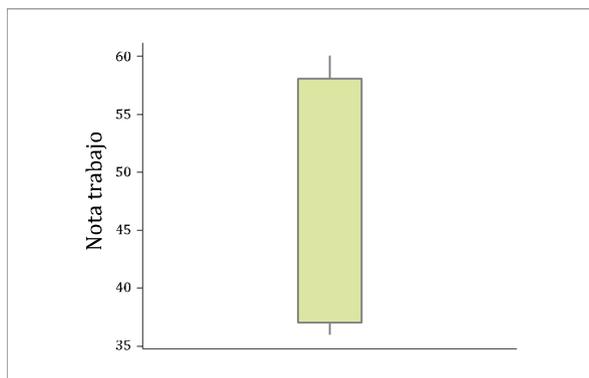


Figura 1. Notas finales trabajo.
Fuente: elaboración propia.

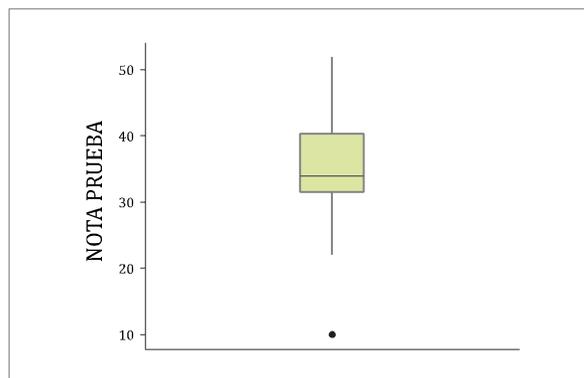


Figura 2. Notas test objetivo.
Fuente: elaboración propia.

Los gráficos muestran que los alcances difieren, aun obedeciendo a la misma asignatura, idéntica muestra y tiempos lectivos, lo que se explica en la naturaleza de los procesos de evaluación empleados. Por su parte en el proceso práctico se observa una mayor dispersión de los resultados, con notas extremas y una media elevada a nivel curso. Por su parte el proceso objetivo, presenta una agrupación mayor de los participantes, y una media menor, ubicada bajo la línea de aprobación, con muy pocos alcances elevados y pocos casos descendidos.

5. Conclusiones

Las conclusiones de la experiencia se detallan en un orden de logro de los objetivos planteados para el desarrollo de la asignatura:

- a) Sobre el uso de Evaluación Formativa (Bloom, 1984, Glass, 2016) y Retroalimentación: a nivel de logro, se demuestra en los procesos prácticos de construcción de informes de investigación entre las semanas 2 y 8, reflejan un mayor avance en la apropiación y aplicación de los aprendizajes, donde las evidencias manifiestan que la mantención constante en procesos de investigación educativa, hace que se genere lo que plantean Perines & Campaña (2019), como la generación de un habitus investigativo, lo que es equivalente a la propuesta de generación de habitus reflexivo a nivel aula (Schön, 1992, Novak & Gowin, 1983, Perrenoud, 2004).
- b) Al fijarnos en los resultados y como éstos pueden reflejar los aprendizajes de los estudiantes, encontramos que existen coincidencias entre los resultados y la propuesta revisada, ya que claramente

la evaluación formativa (Bloom, 1984, Glass, 2016), permite el logro de mayores calificaciones y de mejoras sustantivas entre las diferentes evaluaciones desarrolladas en el proceso, más aun, considerando que la constante retroalimentación desarrolladas hace que el modelo evaluativo adoptado, tome sentido en su orientación de la evaluación como parte del proceso de aprendizaje (Santos, 1988, 1990, 1993, 1999, 2013, Santos & Szmolka, 2015, Ahumada, 2005, Anijovich, 2013, Bolivar, 1995, Perrenoud, 2004, Stake, 2006).

- c) Sobre el uso de evaluación objetiva, se observa que se mantienen las normas estándar de resultados para este tipo de test según la teoría psicométrica (Adkins, 1971, Bloom, Hastings & Madaus, 1975, Pizarro, 1985, 2004, 2008, 2010, Allen, 2000, Stake, 2006, Santos, 2014), concentrando los resultados al centro de la escala y dejando los extremos bajos y altos de la misma, sin concentración de sujetos.
- d) Sobre la adaptación en la aplicación del instrumento, el agregar las etapas de tutoría en la respuesta y páginas paralelas de información (Bloom, 1968), se afirma que estas no poseen influencias en los alcances métricos, por lo que, a nivel psicométrico, no se observan variaciones en las notas académicas obtenidas.
- e) Como conclusión general, se considera que el fortalecimiento de las competencias investigativas de los docentes en formación, se ven favorecidas por la práctica investigativa temprana, la que, a nivel de aula, se potencia altamente por un modelo de evaluación formativa (Bloom, 1984, Glass, 2016), cumpliendo con lo planteado a nivel del catálogo de productividad de Glass (2016), que propone a este modelo como el primer modelo potenciador de los aprendizajes con un efecto de tamaño 0,90.

Finalmente, los alcances a nivel de notas académicas del modelo de evaluación psicométrica, proporciona una correcta estandarización de los resultados, lo que no desmerece los indicadores de calidad de la evaluación psicométrica, más bien afirman que la naturaleza de este tipo de evaluación se mantiene al agrupar de manera centralizada los resultados, pero por lo que se puede afirmar que no se reflejan los reales aprendizajes a nivel de notas académicas, observado primero a nivel gráfico y en la poca coincidencia de estos alcances con los obtenidos a nivel del trabajo formativo apoyado de retroalimentación constante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adkins, D. (1971). *Elaboración de test*. Ciudad de México: Trillas.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva educacional*, (45), 11-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>
- Ahumada, P. (2001). *La Evaluación en una concepción de Aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Recuperado de http://www.euv.cl/archivos_pdf/evaluacion.pdf
- Allen, D. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2013). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Bloom, B. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one to one tutoring. *Educational Researcher*, 13(6), 4-16. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X013006004>
- Bloom, B. (1968). Learning for Mastery. Instruction and Curriculum. Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints, Number 1. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-12. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED053419>
- Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, F. (1976). *Evaluación de los aprendizajes (tomo I)*. Ciudad de México: Troquel.
- Briones, G. (1992). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. Ciudad de México: Trillas.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Bunge, M. (1997). *La Ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Condemarin, M. & Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Glass, V. G. (2016). One hundred years of research: prudent aspirations. *Educational Researcher*, 42(2), 69-72. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X16639026>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Jackson, Ph. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Lara, M., & Larrondo, T. (2008). La autoevaluación en contextos escolares. Su inclusión en los procesos para el aprendizaje. *Pensamiento Educativo*, 43(2), 259-270. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/441/904>

- López, V. M. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(4), 1- 7. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017876007.pdf>
- Novak, J., & Gowin, D. (1983). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Núñez, F. (2001). Así evaluamos. *Sinéctica*, (19), 89-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817935009>
- Perines, H., & Campaña, K. (2019). La alfabetización de los futuros docentes en investigación educativa: Una reflexión teórica desde el contexto de Chile. *Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 7-18. DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp7-18>
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pizarro, R. (2010). Mismos SIMCEs, otros análisis II: Comparación y desarrollo. *Revista Investigaciones en Educación*, 10 (2), 105-127. Recuperado de <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/1012>
- Pizarro, R. (2008). Sistemas educativos formales y efectos Mateo, Regresivo y Robin Hood. *Boletín de Investigación Educativa*, 23 (2), 13-38. Recuperado de <http://www.legibilidadmu.cl/3-.pdf>
- Pizarro, R. (1985). Teoría del rendimiento académico. *Diálogos Educativos*, (6), 30-39.
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las practicas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245-262. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Santos Guerra, M. Á. (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Santos Guerra, M. Á. (2013). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.
- Santos Guerra, M. Á. (1999). Crítica a la eficacia y eficacia de la crítica. Lo verdadero, lo verosímil y lo verificable en el análisis de las instituciones educativas. En J. F. Angulo Rasco, (Coord.), *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp. 83-112). España: Miño y Dávila Editores.
- Santos Guerra, M. Á. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, (20), 23-35. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59547/La%20evaluaci%F3n%20un%20proceso%20de%20di%E1logo,%20comprensi%F3n%20y%20mejora.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santos Guerra, M. Á. (1990). Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en centros escolares. Madrid: Akal.

Santos Guerra, M. Á. (1988). La evaluación cualitativa de planes y centros de perfeccionamiento del profesorado: una forma de mejorar la profesionalidad docente. *Investigación en la Escuela*, (6), 21-39. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/59161?>

Santos Guerra, M. Á., & Szmolka, I. (2015). *Reflexionar sobre la evaluación. Experiencias en la Facultad de Políticas y Sociología de la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

Datos de correspondencia

Carlos Miranda Carvajal

Magíster en Evaluación educacional

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Quilpué, Chile

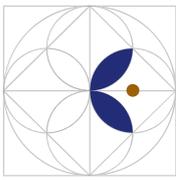
Dirección postal: 2430000

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0570-3496>

Email: carlos.miranda.c1@mail.pucv.cl



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Propuesta de modelo ODEAT para el diseño de intervenciones didácticas con integración de las TIC

ODEAT Model for design of lesson planning with ICT integration

* Hugo Tapia Silva, ** Rodrigo Fernando Castillo Robledo,
*** Alexis Sarzosa Veliz & **** Rodrigo López

Tapia, H., Castillo, R.F., Sarzosa, A., & López, R. (2020). Propuesta de modelo ODEAT para el diseño de intervenciones didácticas con integración de las TIC. *Revista Convergencia Educativa*, 8, diciembre, 45-64.

DOI: <http://doi.org/10.29035/rce.8.45>

[Recibido: 10 julio, 2020 / Aceptado: 25 noviembre, 2020]

RESUMEN

El presente estudio propone un modelo para guiar y facilitar la integración de las TIC en las prácticas pedagógicas, considerando las dificultades que supone la integración tecnológica en el contexto escolar, y, la revisión teórica de diversos autores, utilizando las siguientes propuestas –Grounded Technology Integration, Tipos de Actividades y Diseño Inverso–, las que permiten estructurar un proceso de diseño o planificación de clases, dando origen teóricamente al Modelo ODEAT. El modelo propuesto considera las etapas de: identificación del objetivo (O), la toma de decisiones pedagógicas (D), la definición de el o los indicadores de logro (E), la selección o creación de una actividad de aprendizaje (A), y la selección de la tecnología adecuada(T). Finalmente, se comentan las posibilidades y estrategias de evaluación del modelo.

Palabras clave: planificación de clases, integración de las TIC, profesores, didáctica, tecnología.

* Universidad de La Serena, La Serena, Chile. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2800-034X>

** Universidad de La Serena, La Serena, Chile. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6872-3382>

*** Liceo Bicentenario Colegio Antonio Varas, Vicuña, Chile. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6550-9930>

**** Licenciado en Educación. Antofagasta, Chile. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5865-4240>

ABSTRACT

The present study proposes a model to guide and ease the integration of ICT on the pedagogical work, where it is considering the associate difficulties at the technological integration at the scholar context. Also, there is a theoretical revision of various authors, where it is using the next proposal: Grounded Technology Integration, Types of Activities and Reverse Design. These proposals allow to structure a design or class planning process, where the ODEAT Model begins. The proposed model considers the stages of: identification of the objective (O), pedagogical decision-making (D), definition of the achievement indicator (s) (E), selection or creation of a learning activity (A), and the selection of the appropriate technology (T). Finally, the possibilities and strategies for evaluating the model are discussed.

Key words: Lesson plans, Technology Uses in Education, Teachers, Pedagogy, ICT.

1. Introducción

Los procesos de aprendizaje plantean una serie de desafíos a la integración de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (en adelante, TIC). En primera instancia, es necesario resolver aspectos referentes al diseño de los procesos de aprendizaje (clases, unidades didácticas o procesos de mayor extensión), demandando en las y los profesores un nivel de conocimientos en ámbitos disciplinares, didácticos y tecnológicos. El nivel de estos conocimientos, independiente de la extensión del proceso, será un aspecto influyente en el diseño e integración resultante.

El diseño de intervenciones didácticas se ha identificado como uno de los conocimientos que debe tener el profesorado. Este conocimiento, desde la perspectiva de Lee Shulman, se encuentra relacionado con la etapa de transformación en el modelo de razonamiento y acción pedagógico (Shulman, 2005). Esta etapa considera procesos de preparación, representación, selección y adaptación de los conocimientos, los que son llevados a cabo por el profesorado con el fin de lograr los aprendizajes en sus estudiantes.

Sobre el diseño de procesos de aprendizaje integrando las TIC, nos planteamos las siguientes interrogantes: ¿Es posible identificar o diseñar una propuesta que podría facilitar este proceso al profesorado?, ¿qué posibilidades aportan estas orientaciones a las profesoras y profesores con conocimientos iniciales de tecnología educativa al momento de integrar las TIC en sus prácticas? Para responder estas preguntas, el siguiente ensayo expondrá el proceso de definición y construcción de una propuesta de modelo para el diseño de intervenciones didácticas con integración de las TIC en contextos educativos escolares, basada en la realidad del sistema educativo chileno.

1. Metodología

Para desarrollar el ensayo se ha utilizado una metodología basada en la revisión de políticas públicas y orientaciones que rigen la educación chilena, particularmente las que tratan la integración de tecnologías en las prácticas educativas. El criterio de selección de los documentos se basó en la pertinencia a la temática

del ensayo “diseño de situaciones evaluativas integrando las TIC”, con especial énfasis en las prácticas docentes asociadas a la integración.

Considerando lo anterior, se plantea una revisión de documentos oficiales para evidenciar las dificultades y retos de la integración de las TIC en las prácticas educativas de las y los profesores, considerando factores de índole personal y profesional en cuanto a utilización y diseño de situaciones didácticas.

En un tercer apartado, se fundamenta a partir de la revisión y descripción de propuestas de diseño didáctico con integración de tecnologías, planteadas por diversos autores, utilizando criterios como la relevancia temática, calidad de la información, originalidad y el aporte al conocimiento en el diseño de secuencias didácticas. Además, se describe cada una de las propuestas y sus pasos.

Finalmente, para la elaboración del modelo ODEAT, los criterios fueron la selección de las etapas más relevantes de cada propuesta descrita, considerando las necesidades de diseño planteadas por los documentos oficiales y las problemáticas al integrar las TIC en el ámbito educativo. Seguido de esto, se propone un modelo contextualizado a la realidad chilena, con secuencias debidamente detalladas que propician la reflexión y orientación en torno al proceso de diseño y planificación.

2. Intervenciones didácticas con integración de TIC

La integración de TIC en las prácticas pedagógicas se ve influida por factores personales y contextuales. Entre estos factores se pueden mencionar los conocimientos TIC, la percepción de autoeficacia, la disciplina formativa, la creencia sobre la importancia de las TIC, entre otros (Tapia, 2018). No obstante, existe escasa bibliografía sobre la relevancia del diseño de intervenciones didácticas para una buena integración de las TIC (Janssen & Lazonder, 2015, Kwangsawad, 2016, Schmid, Brianza & Petko, 2020), a pesar de la importancia que poseen estas intervenciones para una correcta integración de las TIC en los procesos formativos (Vásquez, 2011).

Un aspecto relevante que permite comprender esta situación es la dificultad para realizar la integración de la didáctica, el contenido y la tecnología. Esta dificultad de integración es especialmente interesante en los profesores noveles (Janssen, Knoef & Lazonder, 2019, Tapia & Sobrino, 2019).

En el caso del contexto educativo chileno, existen orientaciones y referencias sobre el diseño de intervenciones didácticas a nivel general. En el caso de la integración de las TIC, existen limitadas orientaciones al respecto, pero en las políticas educativas podemos encontrar información relevante, tanto en las que son de carácter general como aquellas específicas relacionadas con la tecnología educativa. A continuación, repasaremos algunas orientaciones y resultados de estudios asociados al tema.

2.1. Marco para la Buena Enseñanza

El Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2008), documento que presenta las bases de lo que se espera de una buena práctica pedagógica, establece la importancia del diseño de aprendizajes para el proceso formativo. En específico, en el *Dominio de la Preparación de la Enseñanza*, correspondiente al dominio A, se establecen los siguientes lineamientos:

- Los profesores y profesoras deben conocer la didáctica de las disciplinas que enseña (Criterio A.3), lo que en el modelo de Shulman equivale al *Conocimiento didáctico del contenido*. Es importante destacar que es necesario conocer y seleccionar distintos recursos de aprendizaje de acuerdo con los contenidos y los estudiantes.
- Se deben organizar los objetivos y contenidos de manera coherente con las bases curriculares (Criterio A.4). Esto implica un conocimiento claro del currículum escolar.
- Que las estrategias de evaluación desarrolladas sean coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, las bases curriculares y que permita que todos los alumnos puedan demostrar lo que han aprendido (Criterio A.5).

En la actualización propuesta del MPBE del año 2018 (CPEIP y MINEDUC, 2018), en el Descriptor A.3.3 ya se hace una explicitación del uso de la tecnología, al mencionar que se espera que el profesorado incorpore “a la preparación de la enseñanza-aprendizaje recursos materiales y tecnológicos coherentes con la diversidad de sus estudiantes y los objetivos de aprendizaje de su disciplina” (p. 16). En el descriptor C.1.2, complementariamente, se señala que “para conseguir que sus explicaciones sean pertinentes a las características de sus estudiantes, utiliza (...) diversos recursos materiales y tecnológicos de apoyo a la explicación” (p. 36).

El MPBE, por tanto, entiende las tecnologías como un recurso que favorece el apoyo al abordaje de la diversidad, se vincula con el logro de los objetivos de aprendizaje y funciona como recurso para el proceso. Se requiere esperar para confirmar si estas propuestas se materializan en la próxima versión del MPBE.

2.2. Marco de competencias y estándares TIC para la profesión docente

A través de diversos marcos de competencias y estándares TIC, el Ministerio de Educación de Chile (en adelante, MINEDUC) y la Red Enlaces –institución del Ministerio de Educación responsables de la integración de las TIC en el contexto educativo chileno y que ahora ha pasado a denominarse *Centro de Innovación*– presentaron lineamientos sobre los conocimientos y habilidades básicas que deben poseer las y los integrantes del ámbito escolar al momento de integrar las TIC. En este contexto, se propuso una serie de documentos que pertenecen a la colección *Marcos de competencias tecnológicas para el Sistema Escolar*,

cuyas versiones son *Competencias y estándares TIC para directores, para la Profesión Docente, para Jefes de Unidad Técnico Pedagógico, para Orientadores y para Coordinadores de las Bibliotecas Escolares CRA*.

En el caso del profesorado, se definieron cinco dimensiones de competencias a desarrollar durante el ejercicio de su profesión docente (MINEDUC y ENLACES, 2011): Pedagógica, Gestión, Técnica, Desarrollo y responsabilidad profesional, y Social ética y legal. Si bien cada una de estas dimensiones aborda un aspecto de la práctica educativa del profesorado, en esta ocasión destacaremos la dimensión pedagógica. Cada dimensión contempla una serie de competencias, y cada competencia dispone de una serie de criterios que describen lo que debería demostrar un profesor o profesora competente.

En específico, en la dimensión pedagógica se establecen tres competencias. En la primera competencia se establece que el profesorado debe "Integrar TIC en la planificación de ambientes y experiencias de aprendizaje de los sectores curriculares para agregar valor al aprendizaje y al desarrollo integral de los estudiantes" (p. 29). Para esa competencia se establecen 4 criterios, desde el 1.1.1 al 1.1.4, que describen las capacidades que deben poseer profesoras y profesores en su práctica pedagógica. Por tanto, un profesorado competente es aquel que:

- 1.1.1.** Planifica ambientes y experiencias de aprendizaje utilizando resultados de estudios, buenas prácticas o estrategias probadas respecto del uso de TIC.
- 1.1.2.** Diagnostica el contexto para planificar el uso de TIC en el diseño de actividades de aprendizaje y de acuerdo a los recursos disponibles.
- 1.1.3.** Selecciona o adapta recursos digitales para potenciar el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a las oportunidades, normativas, materiales y humanas del contexto de desempeño.
- 1.1.4.** Diseña estrategias de evaluación utilizando recursos digitales pertinentes a los aprendizajes esperados.

La revisión de estos indicadores sugiere una serie de inquietudes sobre el trabajo que deben realizar las y los docentes previo a la implementación de una clase: Planificar, diagnosticar, seleccionar o adaptar y evaluar el logro de aprendizajes. Resulta interesante que se considere la planificación como un momento separado de la toma de decisiones en torno a la evaluación, lo que sugiere dos procesos aislados, el proceso evaluativo por un lado y planificación de la intervención didáctica por otro.

Un estudio reciente de Arancibia, Cosimo & Casanova (2018) señalan que el profesorado reconoce un desarrollo en la habilidad de integrar las TIC en las planificaciones de los procesos de aprendizaje, y a la vez, la optimización del orden de las planificaciones, en el marco de la normativa actual.

2.3. Algunos datos de uso: el Censo TIC

En el contexto chileno, el uso de las tecnologías en las escuelas presenta un alza permanente. Los datos del Censo TIC (Instituto de Informática Educativa y Adimark GFK, 2013) dan cuenta de que un 97% de los profesores dice utilizar el computador semanalmente; también se destaca un uso del laboratorio de computación que es transversal, aunque con una frecuencia relativa según la asignatura. También se señala que un 90% del profesorado de contextos urbanos cuenta con acceso a computadores y sobre el 50% con acceso a Internet. Estos datos son levemente menores en establecimientos de contexto rural. En el *Ámbito de Uso*, la *Planificación pedagógica con uso de TIC* se menciona como aspecto importante de las acciones de apoyo a la enseñanza.

En el contexto de la educación rural, los datos señalan que el porcentaje de directores de establecimientos que implementa incentivos para el uso de las TIC es de un 23%, un tercio de lo que ocurre en el contexto urbano. Si se consideran también los datos sobre necesidades de capacitación, se observa que las principales preocupaciones que manifestaron profesores y profesoras de contexto rural hacen referencia a la integración de las TIC.

Los datos mencionados nos permiten identificar una preocupación por parte de las direcciones de los establecimientos educativos para generar condiciones que favorezcan la integración de las TIC en la planificación de intervenciones didácticas.

3. Dificultades para la integración de las TIC

Como hemos mencionado, la integración de las TIC por parte del profesorado en los procesos de aprendizaje depende de variables tanto personales como de contexto. Entre ellas, la revisión teórica menciona como algunas de las relevantes: a) nivel de conocimientos y habilidades TIC que posee un docente, pues ellos definirán las herramientas digitales que están en condiciones de utilizar en sus prácticas pedagógicas y educativas (Avidov & Eshet, 2011, Drossel, Eickelmann & Gerick, 2017, Dela Rosa, 2016); b) las expectativas de esfuerzo (Birch & Irvine, 2009), es decir, el esfuerzo (tiempo, dinero, otros) que un profesor considera que le costará integrar tecnologías en sus clases; y c) percepción de autoeficacia, que hace referencia a la autopercepción sobre la capacidad de llevar a cabo la integración de las TIC en sus clases (Sang, Valcke, van Braak & Tondeur, 2010, Hammond, Reynolds & Ingram, 2011).

Estos factores, asociados a la integración de las TIC del profesorado en sus prácticas pedagógicas, definen a la vez un actuar personal en cuanto al uso de las tecnologías. Por tanto, las propuestas de integración deben considerar que existen diferentes tipos y frecuencias de uso por parte del profesorado al momento de utilizar las TIC, tanto en el ámbito personal como profesional.

4. Diseño de intervenciones didácticas y TIC

Como se ha mencionado, la planificación de clase o de intervenciones didácticas surge como un aspecto de gran importancia en el proceso de integración de las TIC en el aula de clases y las prácticas educativas. No obstante, la evidencia muestra una baja preocupación en la investigación sobre el proceso de diseño integrando las TIC y cómo lo lleva a cabo el profesorado (Koh & Chai, 2016). En este contexto, consideramos relevante investigar y proponer métodos para los procesos de diseño de intervenciones didácticas que consideren las tecnologías, a fin de alcanzar una integración de las TIC que favorezca el logro de aprendizajes por parte de los estudiantes.

El proceso de diseño de una situación de aprendizaje es un acto reflexivo y práctico al mismo tiempo (Hidson, 2018), que se caracteriza, además, tal como señalan Gvirtz & Palamidessi (2011), por su carácter proyectivo. Estas tres características del proceso de diseño suponen un desafío a la integración de las TIC, pues el diseño de una situación de aprendizaje es un paso relevante para la integración de las TIC (Soalablai, 2020). Se espera que un diseño debiera disponer de un marco de referencia teórico que fundamente las decisiones. En el contexto actual, tres modelos teóricos actuales resultan relevantes: TIM, SAMR y TPACK (Kolb, 2017). En especial, el modelo TPACK se ha convertido en un referente importante para la presencia del uso de las TIC en contextos educativos. Este modelo supone la interrelación entre los conocimientos pedagógicos, didácticos y tecnológicos (Tapia, 2017), de forma que la comprensión profunda de cada uno de estos conocimientos y sus interrelaciones favorece el proceso de integración y, por consecuencia, en el diseño de las situaciones de aprendizaje.

4.1. *Grounded technology integration*

Uno de los acercamientos al diseño de clases integrando las TIC, y que se encuentra vinculado al modelo TPACK, es la propuesta de Harris y Hofer (Harris & Hofer, 2009b, Harris & Hofer, 2009a, Harris, Hofer, Blanchard, Grandgenett, Schmidt, Van Olphen & Young, 2010), denominada *Grounded technology integration* (o GTI). Los autores proponen un modelo de diseño de clases que considera cinco etapas que debe considerar un docente. La siguiente tabla presenta y describe cada una de las cinco etapas del modelo:

Tabla 1

Etapas y descripción del modelo Grounded Technology Integration.

Etapas	Descripción
Identificar objetivos	Selección o creación del objetivo de aprendizaje correspondiente al proceso de aprendizaje.
Tomar decisiones pedagógicas	Define las características básicas de su propuesta a partir de ocho cuestiones o aspectos, incluyendo, por ejemplo, el tiempo disponible, la agrupación del grupo curso, el nivel cognitivo que se desea alcanzar, entre otros.
Seleccionar actividad	Selección o diseño de la actividad de aprendizaje en que participarán los estudiantes.
Seleccionar estrategias de evaluación	A partir de la actividad definida, se selecciona cómo se evaluarán los aprendizajes que se deberían lograr al finalizar el proceso.
Seleccionar herramientas y recursos	Para realizar la actividad y la evaluación del logro de aprendizaje, en esta última etapa se define la herramienta tecnológica a emplear.

Fuente: elaboración propia.

Dos aspectos definen la propuesta de los autores: en primer lugar, sugieren que las estrategias de integración de las TIC deben incluirse en la forma de planificación docente, en vez de planificar intentando coincidir con las tecnologías educativas. En segundo lugar, adoptan un enfoque basado en tipos de actividades que se integran al proceso de diseño de la intervención didáctica.

La Figura 1 esquematiza los momentos de este modelo:



Figura 1. Etapas del modelo Grounded Technology Integration. Fuente: elaboración propia.

4.2. Tipos de actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje que se pueden integrar en una clase pueden ir desde aquellas que podemos considerar más simples (por ej.: leer una página web, ver una foto, escuchar una canción) a otras actividades mucho más complejas (por ej.: crear una revista electrónica, fotografiar monumentos o interpretar una canción). Bajo esta premisa, Harris y Hofer han elaborado una serie de taxonomías de actividades para distintas disciplinas en las que se listan tipos de actividades, organizadas de acuerdo con enfoques teóricos o modelos formativos adecuados a las características de la disciplina (Harris, 2011, Harris & Hofer, 2011). Cada una de estas taxonomías otorga un marco práctico para la integración de las tecnologías, pues relaciona una actividad de aprendizaje a una tecnología adecuada.

La combinación de actividades puede generar estrategias más complejas de enseñanza. Harris, Mishra & Koehler (2009) señalan que cuando aumenta la cantidad de actividades que son combinadas, se puede observar la complejidad que enfrentan los futuros profesores o la estructura que adopta la formación.

En las tres siguientes tablas se presentan los tipos de actividades que han definido los autores, distribuidas según nueve asignaturas o grupos de asignaturas.

Tabla 2

Taxonomía de Tipos de actividades de aprendizaje según disciplina, parte 1.

Lenguaje	Lengua extranjera	Lengua y literatura nivel secundario
Previas a la lectura	De escucha	Tipos de actividades del proceso de lectura
Durante la lectura	De habla	Tipos de actividades del proceso de escritura
Posteriores a la lectura	De escritura	Tipos de actividades enfocadas en el lenguaje
De vocabulario	De lectura	Tipos de actividades de lengua oral/desempeño
Comprensión lectora	De visionado	Tipos de actividades de escucha/visionado
De fluidez		
Previas a la escritura		
Durante la escritura		
Posterior a la escritura		
De convenciones de la escritura		
De escritura de género		

Fuente: elaboración propia basado en Harris (2011) y Harris & Hofer (2011).

Tabla 3

Taxonomía de Tipos de actividades de aprendizaje según disciplina, parte 2.

Ciencias sociales	Música	Artes visuales
Construcción de conocimiento	De improvisación	Construir conocimiento /Conceptualizar”
Expresión de conocimiento	De composición	Aplicar
Expresión convergente de conocimientos	De canto	Crear/Diseñar”
Expresión divergente de conocimientos	De ejecución de instrumentos	Responder
Expresión visual divergente de conocimientos	De lectura y notación musical	Describir
Expresión divergente de conocimientos conceptuales	De escucha y descripción	Analizar/Interpretar
Expresión divergente de conocimientos orientadas a la elaboración de productos	De análisis musical	Evaluar
Participativas de expresión divergente de conocimientos	De evaluación musical	
	De relación entre música, otras artes y disciplinas no artísticas	

Fuente: elaboración propia basado en Harris (2011) y Harris & Hofer (2011).

Tabla 4

Taxonomía de Tipos de actividades de aprendizaje según disciplina, parte 3.

Matemáticas	Ciencias	Educación Física
Para considerar	Construcción de conocimientos conceptuales	Aptitud física: desarrollo del conocimiento
Para practicar	Construcción de conocimientos procedimentales	Aptitud física: aplicación del conocimiento
Para interpretar	Expresión de conocimientos	Psicomotriz: práctica
Para producir		Psicomotriz: aplicación
Para aplicar		Desarrollo de la habilidad motriz: desarrollo del conocimiento
Para evaluar		Desarrollo de la habilidad motriz: aplicación del conocimiento
Para crear		

Fuente: elaboración propia basado en Harris (2011) y Harris & Hofer (2011).

Los tipos de actividades se organizan incluyendo cinco elementos. En primer lugar, se identifica la disciplina formativa. A continuación, se revisa el documento y se identifica el tipo de actividad que nos interesa que los estudiantes realicen. El tercer momento implica seleccionar la actividad específica considerada preliminarmente adecuada para que realicen los estudiantes de acuerdo con el objetivo del proceso; este paso se une al siguiente, en el cual debemos leer la descripción de la actividad para evaluar su pertinencia. Finalmente, si la actividad nos parece la adecuada, identificamos en la propuesta de Tipos de actividades cuál es la herramienta digital más adecuada para mi propuesta. La siguiente figura esquematiza el proceso de análisis para la integración de las TIC:



Figura 2. Componentes del modelo de Tipos de actividades de aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

4.3. Diseño inverso

El modelo de Diseño inverso propone un enfoque no habitual para el diseño de aprendizajes. Su propuesta se basa en que la planificación de una actividad formativa debe poseer coherencia interna, frente a modelos que entienden que algunos aspectos son independientes. Un ejemplo de ello se observa en el Marco de competencias para la profesión docente y la separación que se realiza entre diseño de aprendizajes y evaluación.

En general, los autores adheridos a este modelo han establecido que el proceso de diseño de aprendizajes debe considerar tres momentos, si bien sus propuestas difieren levemente en la identificación de algunos aspectos. Para algunos autores, son tres momentos a) identificación de resultados esperados del proceso; b) elaboración de evidencias; y c) actividades de aprendizaje (Said, 2013, Wiggins & McTighe, 2005).

Por otra parte, García & Cabero (2017) identifican los tres pasos del modelo como a) resultados esperados, b) evidencias y c) planificación de contenidos. Para Olivares, Angulo, Prieto & Torres (2018, p. 30) los pasos que componen el modelo de diseño inverso corresponden a "a) identificar los resultados esperados, b) seleccionar las evidencias de evaluación y c) elaborar las micro experiencias de aprendizaje".

Como se observa, en términos concretos, la propuesta de diseño inverso supone que se debe centrar el diseño de las intervenciones didácticas en responder al logro de los resultados que se espera del proceso de aprendizaje. Esto implica que la etapa de diseño de la evaluación (definición de indicadores de logro y/o estrategia de evaluación) se realiza una vez que la meta de aprendizaje se ha establecido claramente y actúa como referencia del proceso posterior. Una vez realizado el paso anterior, corresponde al momento de establecer los contenidos relacionados y las actividades de aprendizaje que permitirán que los estudiantes puedan dar evidencia del logro esperado. La siguiente figura presenta los momentos del diseño inverso en sus dos variantes.



Figura 3. Etapas del modelo de Diseño inverso. Fuente: elaboración propia.

5. Modelo ODEAT

A partir de las tres propuestas anteriores, proponemos un modelo para el diseño de intervenciones didácticas que integren las TIC para ser utilizado en el contexto escolar.

La propuesta que realizamos surge de la identificación de los aportes de cada uno de estos elementos teóricos al proceso de diseño de clases y de intervenciones didácticas, reconociendo sus semejanzas y diferencias, y a partir de la consideración de estos aspectos, construir un modelo nuevo que mantenga los elementos fundantes de cada uno de ellos.

A partir de *Grounded technology integration*, destacamos las cinco etapas básicas que proponen, en cuanto permiten organizar el proceso de diseño de intervenciones didácticas. La estructura general que

presentan destaca por considerar como último paso la selección de la herramienta TIC que mejor responda a las decisiones tomadas en los cuatro primeros momentos.

Tras analizar los *Tipos de aprendizaje*, destacamos su rol orientador para la identificación, selección e integración de herramientas TIC de acuerdo con las necesidades expresadas por el profesorado relacionadas con los objetivos o metas de aprendizaje. Si lo relacionamos con el modelo *Grounded technology integration*, su uso se sitúa en el momento 3, y responde a la necesidad de identificar herramientas específicas relacionadas con tipos de actividades concretas.

El modelo Inverso orienta la definición final de la estructura del modelo propuesto. A partir de este modelo, reconocemos la importancia de situar el componente evaluación en un momento previo a la finalización del diseño de la clase. En nuestro caso, lo situamos entre las decisiones pedagógicas y la creación o selección de la actividad de aprendizaje.

Finalmente, redefinimos y construimos un modelo que considera 5 momentos. A continuación, presentamos la descripción de cada uno de los momentos de nuestra propuesta de modelo:

- 1. Selección de Objetivo.** La primera etapa de nuestro proceso implica la selección o redacción del Objetivo de Aprendizaje (meta, objetivo, propósito, etc) que se abordará en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Responde, por tanto, en la definición inicial de todo proceso formativo.
- 2. Toma de Decisiones pedagógicas.** Consiste en la definición didáctica en torno a ocho cuestiones que se encuentran relacionadas con los fundamentos y la construcción del ambiente de aprendizaje. Estas decisiones hacen referencia a 8 cuestiones concretas, que responden a las siguientes preguntas:
 - a. ¿En quién radica la centralidad del proceso, en el profesor o profesora o en el estudiante?
 - b. ¿Qué tipo de aprendizaje (enfoque) caracterizará el proceso?
 - c. ¿Cuál es la importancia que poseen los conocimientos previos en el proceso formativo?
 - d. ¿Qué nivel de profundidad se alcanzará en los conocimientos conceptuales, procedimentales o actitudinales?
 - e. ¿Cuál es el grado de estructuración del proceso?
 - f. ¿Cómo se distribuyen los estudiantes durante el proceso?
 - g. ¿Cuál es la cantidad de recursos tecnológicos necesarios/disponibles para el proceso?
- 3. Evaluación.** En un tercer momento corresponde a la realización de definiciones relativas a la evaluación del desempeño de los estudiantes. Implica tomar decisiones en torno al indicador de aprendizaje y las estrategias de evaluación que se considerarán sobre él.

4. Selección o diseño de Actividad de aprendizaje. Una vez establecidos el indicador y/o la estrategia de evaluación, el siguiente paso consiste en la identificación de la actividad asociada a estos dos elementos. Para ello, se propone el empleo de la Taxonomía de Tipos de Actividades de J. Harris y M. Hofer (Harris, 2011, Hofer & Harris, 2011), la cual entrega una serie de actividades, clasificadas según complejidad u objetivo.

5. Creación o selección de Herramienta TIC. Empleando la Taxonomía propuesta o los conocimientos con que cuenta el o la docente, se selecciona (o crea) la herramienta TIC más adecuada para el logro del indicador previamente definido y que sea pertinente a la actividad de aprendizaje propuesta.

La propuesta del modelo ODEAT –acrónimo de Objetivo, Decisiones, Evaluación, Actividad y Tecnología– implica la centralidad de la evaluación y su proceso, situando como último espacio de decisión y diseño, la selección de la herramienta tecnológica pertinente. Este modelo propuesto, por tanto, reconoce los principales aportes de cada uno de los modelos analizados anteriormente. A partir de él, se propone que el profesorado genere un espacio de reflexión sobre sus intervenciones didácticas, al mismo tiempo que le otorgue orientaciones para el diseño de estas intervenciones.

A continuación, en la Figura 4, presentamos el esquema del Modelo ODEAT.

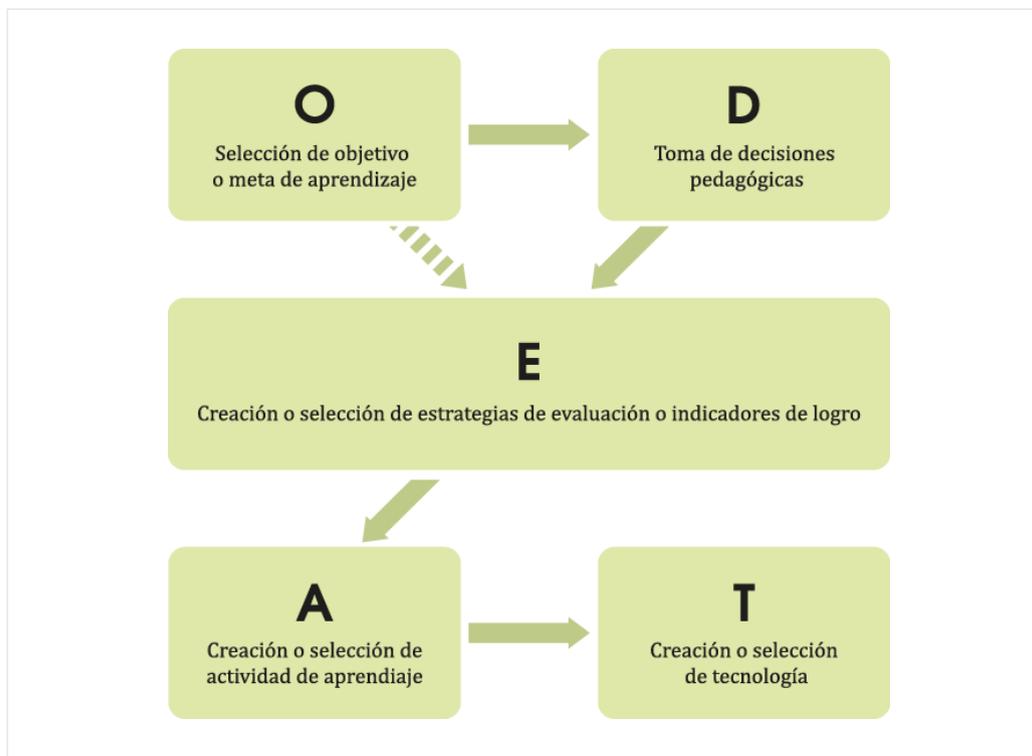


Figura 4. Modelo ODEAT. Fuente: elaboración propia.

El punto de inicio del modelo es la selección del objetivo (O). El paso posterior corresponde a la toma de Decisiones pedagógicas (D); desde ese momento, se evidencia la centralidad del momento de creación o selección de estrategias de evaluación o indicadores de logro (E). Como se observa, desde (O) se dirige a (E) una flecha segmentada. Esta flecha segmentada indica la relación que debe existir entre ambos elementos. Una vez definido (E), se continúa en el momento de creación o selección de la actividad de aprendizaje (A), para, finalmente, crear o seleccionar la herramienta pertinente al proceso (T).

6. Discusión y conclusiones

El modelo ODEAT se presenta como una oportunidad que podría suponer diferentes beneficios para el profesorado en el proceso de diseño de procesos de aprendizaje con integración de tecnologías.

Las tres bases del modelo –Grounded Technology Integration, Tipos de actividades de aprendizaje y Diseño inverso– permiten dotar de coherencia a un modelo de diseño de procesos de integración de tecnología en las prácticas pedagógicas. Su valor se encuentra en la resignificación del proceso posponiendo la selección de la herramienta tecnológica a un momento final de la planificación didáctica.

Se reconoce, a partir del modelo, lo importante que es considerar las características del proceso que se está diseñando al momento de tomar decisiones, ya que esto provee una guía de diseño coherente con las necesidades formativas del contexto.

Desde la perspectiva del modelo de Shulman, consideramos que la estructura y elementos fundantes del modelo permiten orientar especialmente al profesorado en formación y al profesorado novel. Aumentar el número de representaciones que permiten a los profesores lograr la comprensión por parte de sus estudiantes es un aspecto relevante en la práctica pedagógica. En este sentido, creemos que puede ser útil emplear el modelo en la formación inicial de profesores, con el fin de generar un proceso reflexivo en torno al uso de las tecnologías.

Como tal, el modelo requiere ser evaluado empíricamente. Se propone, para tal efecto, realizar una investigación con profesores y profesoras del sistema escolar en que se evalúe su pertinencia para ser utilizado en sus prácticas pedagógicas para el diseño de intervenciones didácticas. A partir de una investigación de este tipo, y considerando las recomendaciones y críticas de los docentes que se encuentren empleando el modelo, se deben realizar las modificaciones que sean necesarias para mejorar el modelo al contexto específico. Esta evaluación debería desarrollarse a partir del modelo investigación-acción.

Finalmente, se reconoce en el modelo la factibilidad de que pueda ser empleado para el diseño de clases que no impliquen, necesariamente, el uso de tecnología. Esto es posible, si consideramos que las primeras cuatro etapas del modelo (O-D-E-A) no realizan una referencia directa al uso de la tecnología para el aprendizaje, si no poseen un carácter general. Sería necesario, para ello, revisar qué aspectos requieran ser redefinidos de los primeros pasos del modelo o generar una versión que considere una referencia explícita a recursos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adimark GFK -IIE. (2013). *Censo de Informática Educativa 2012. Resultados principales*. (Census Report ed.). Recuperado de https://paisdospuntocero.files.wordpress.com/2015/04/03-censo_de_informatica_educativa3.pdf
- Arancibia Herrera, M., Cosimo Fernández, D., & Casanova Seguel, R. (2018). Percepción de los profesores sobre integración de TIC en las prácticas de enseñanza en relación a los marcos normativos para la profesión docente en Chile. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(98), 163-184. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002501119>
- Avidov Ungar, O., & Eshet Alkalay, Y. (2011). Teachers in a World of Change: Teachers' Knowledge and Attitudes towards the Implementation of Innovative Technologies in Schools. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, (7), 291-303. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/44745/>
- Birch, A., & Irvine, V. (2009). Preservice teachers' acceptance of ICT integration in the classroom: applying the UTAUT model. *Educational Media International*, 46(4), 295-315. DOI: <https://doi.org/10.1080/09523980903387506>
- CPEIP. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>
- CPEIP. (2018). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>

- Dela Rosa, J. (2016). Experiences, perceptions and attitudes on ICT integration: A case study among novice and experienced language teachers in the Philippines. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 12(3), 37-57. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124823.pdf>
- Drossel, K., Eickelmann, B., & Gerick, J. (2017). Predictors of teachers' use of ICT in school – the relevance of school characteristics, teachers' attitudes and teacher collaboration. *Education and Information Technologies*, (22), 551-573. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9476-y>
- García Marcos, C. J., & Cabero Almenara, J. (2017). El diseño instruccional inverso para un recurso educativo abierto en la Formación Profesional española: El caso de Web Apps Project. *Education in the Knowledge Society*, 18(2), 19-32. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks20171821932>
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2011). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Capital Federal: Aique. Recuperado de <http://www.unter.org.ar/imagenes/10062.pdf>
- Hammond, M., Reynolds, L., & Ingram, J. (2011). How and why do student teachers use ICT? *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(3), 191-203. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00389.x>
- Harris, J. (2011). Activity Types Wiki. Recuperado de <https://activitytypes.wm.edu/>
- Harris, J., & Hofer, M. (2009a). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. En C. D. Maddux, (Ed.), *Research highlights in technology and teacher education* (pp. 99-108). Chesapeake, VA: Society for information. Recuperado de https://www.academia.edu/1778414/Instructional_planning_activity_types_as_vehicles_for_curriculum_based_TPACK_development
- Harris, J., & Hofer, M. J. (2009b). Grounded tech integration: An effective approach based on content, pedagogy, and teacher planning. *Learning & Leading with Technology*, 37(2), 22-25. Recuperado de <https://scholarworks.wm.edu/articles/28/>
- Harris, J., Hofer, M., Blanchard, M., Grandgenett, N., Schmidt, D., Van Olphen, M., & Young, C. (2010). "Grounded" technology integration: Instructional planning using curriculum-based activity type taxonomies. *Journal of Technology and Teacher Education*, 18(4), 573-605. Recuperado de <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=tedefacpub>
- Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. J. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416. DOI: <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782536>

- Hidson, E. (2018). *Challenges to Pedagogical Content Knowledge in lesson planning during curriculum transition: a multiple case study of teachers of ICT and Computing in England* (Tesis doctoral). Reino Unido, Durham University. Recuperado de <http://etheses.dur.ac.uk/12623/>
- Hofer, M., & Harris, J. (2011). *Tipos de actividades de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://docplayer.es/4546783-Tipos-de-actividades-de-aprendizaje-en-el-area-de-ciencias-sociales-1-2.html>
- Janssen, N., y Lazonder, A. W. (2015). Implementing Innovative Technologies Through Lesson Plans: What Kind of Support Do Teachers Prefer? *Journal of Science Education and Technology*, 24(6), 910-920. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9573-5>
- Janssen, N., Knoef, M., & Lazonder, A. W. (2019). Technological and pedagogical support for pre-service teachers' lesson planning. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(1), 115-128. DOI: <https://doi.org/10.1080/1475939x.2019.1569554>
- Koh, J. H. L., & Chai, C. S. (2016). Seven design frames that teachers use when considering technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers y Education*, (102), 244-257. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.09.003>
- Kolb, L. (2017). *Learning First, Technology Second*. Portland: International Society for Technology in Education.
- Kwangsawad, T. (2016). Examining EFL Pre-service Teachers' TPACK Trough Self-report, Lesson Plans and Actual Practice. *Journal of Education and Learning*, 10(2), 103-108. DOI: [10.11591/edulearn.v10i2.3575](https://doi.org/10.11591/edulearn.v10i2.3575).
- MINEDUC, & ENLACES. (2011). *Competencias y estándares TIC para la profesión docente*. Santiago: MINEDUC. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2151>
- Olivares Carmona, K. M., Angulo Armenta, J., Prieto Méndez, M. E., & Torres Gastelú, C. A. (2018). EDUCATIC: Implementación de una estrategia tecnoeducativa para la formación de la competencia digital universitaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (53), 27-40. DOI: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.02>
- Said Mohand, A. (2013). El diseño inverso en la adquisición de una segunda lengua: su aplicación en el desarrollo de unidades temáticas. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, (25). Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_05Aixa_%20Said_Mohand.pdf?documentId=0901e72b8161bea2

- Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers y Education*, 54(1), 103-112. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.07.010>
- Schmid, M., Brianza, E., & Petko, D. (2020). Self-reported technological pedagogical content knowledge (TPACK) of pre-service teachers in relation to digital technology use in lesson plans. *Computers in Human Behavior*, (115), 106586. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106586>
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42675>
- Soalablai, S. (2020). Teachers' Use of Technology in Lesson Planning and Presentation in Palau (Tesis doctoral). Walden University, Minnesota. Recuperado de <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=10721&context=dissertations>
- Tapia Silva, H. (2017). Orientaciones para la aplicación del Modelo TPACK en la formación de profesores de ERE. *REER. Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 7(1), 1-24. Recuperado de <http://reer.cl/index.php/reer/article/view/54>
- Tapia Silva, H. (2018). Actitud hacia las TIC y hacia su integración didáctica en la formación inicial docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-29. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34437>
- Tapia Silva, H., & Sobrino Morrás, Á. (2019). Conocimiento tecnológico didáctico y del contenido de profesores chilenos. *Campus Virtuales*, 8(1), 121-138. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/16905>
- Vásquez Pérez, A. (2011). Plan-do-check-act en una experiencia tic en el aula: desde la idea a la evaluación. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (36), a162-a162. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2011.36.398>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria: ASCD. Recuperado de http://library.uncg.edu/info/distance_education/wiggins.pdf

Datos de correspondencia

Hugo Tapia Silva

Doctor en Educación

Universidad de La Serena, La Serena, Chile

Dirección postal: Pasaje El Morado #681, Bosque San Carlos

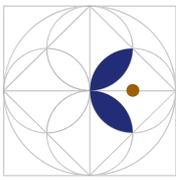
Coquimbo, Chile.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2800-034X>

Email: hgtapia@userena.cl



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Educación a distancia virtual ¿una oportunidad? Experiencias y desafíos desde la pandemia del COVID-19

Virtual distance education, an opportunity? experiences and challenges since the COVID-19 pandemic

* Fernando Madariaga, ** Constanza Contreras, *** Carla Arriagada,
**** Miguel Ángel Sepúlveda, & ***** Karen Morales

Madariaga, F., Contreras, C., Arriagada, C., Sepúlveda, M. A., & Morales, K. (2020). Educación a distancia virtual ¿una oportunidad? Experiencias y desafíos desde la pandemia del COVID-19. *Revista Convergencia Educativa*, 8, diciembre, 65-82. DOI: <http://doi.org/10.29035/rce.8.65>

[Recibido: 29 septiembre, 2020 / Aceptado: 09 diciembre, 2020]

RESUMEN

La aparición del COVID-19 a nivel mundial provocó que diversas áreas se vieran afectadas, siendo el ámbito educacional una de ellas. Las clases presenciales se han imposibilitado ante las nuevas normas sanitarias (distancia física, uso de mascarilla, cuarentenas obligatorias, etc.), por lo que las clases a distancia virtual tomaron fuerza desde el comienzo de la pandemia. En ese sentido, el obtener información desde los protagonistas, en este caso estudiantes universitarios de las diferentes Instituciones de Educación Superior de la ciudad Talca, es fundamental para conocer su experiencia con la educación a distancia virtual en este contexto y determinar los desafíos para este tipo de educación post-pandemia. Por lo mismo, la utilización de una metodología mixta (cualitativa-cuantitativa), con la aplicación de entrevistas semi-estructuradas y encuestas a través de medios virtuales, permitió evidenciar que la experiencia universitaria se ha visto afectada en aspectos prácticos, de aprendizaje y en la interacción con compañeros/as y docentes. Asimismo, la educación a distancia virtual supone ciertos desafíos de acceso tecnológico, preparación y manejo y de nuevas estrategias pedagógicas propias para esta modalidad.

Palabras clave: educación a distancia virtual, educación superior, experiencia universitaria, COVID-19.

* Sociólogo, Universidad Católica del Maule. Estudios Episteme(s). Talca, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-0078-5157>

** Socióloga, Universidad Católica del Maule. Estudios Episteme(s). Talca, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-8862-7139>

*** Socióloga, Universidad Católica del Maule. Estudios Episteme(s). Talca, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-5057-2849>

**** Sociólogo, Universidad Católica del Maule. Estudios Episteme(s). Talca, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-2824-8927>

***** Socióloga, Universidad Católica del Maule. Estudios Episteme(s). Linares, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-2889-5729>

ABSTRACT

The emergence of COVID-19 at a global level meant that several areas were affected, the educational field is one of them. Face-to-face classes were made impossible by the new health regulations (physical distance, use of masks, compulsory quarantines, etc.), so virtual distance classes took hold from the start of the pandemic. In this sense, obtaining information from the protagonists, in this case, university students from the different Higher Education Institutions in the city of Talca, is fundamental to know their experience with virtual distance education in this context and to determine the challenges that exist for this type of post-pandemic education. For this reason, the use of a mixed methodology (qualitative-quantitative), with the application of semi-structured interviews and surveys through virtual means, allowed evidence to be found that the university experience has been affected in practical aspects, learning, and interaction with colleagues and teachers. Likewise, virtual distance education poses certain challenges in terms of technological access, preparation and management, and new pedagogical strategies for this modality.

Key words: Virtual distance education, Higher education, University experience, COVID-19.

1. Antecedentes

1.1. Situación del país y Talca en el contexto de pandemia COVID-19

A seis meses de la llegada del coronavirus a Chile, los casos continúan aumentando y las medidas sanitarias se adecuan a este nuevo contexto. A nivel país existen 512.964 casos confirmados y probables¹, de los cuales la gran mayoría se concentra en la capital. En la Región del Maule, según cifras del MINSAL (2020), existen 15.967 casos a la fecha, siendo Talca la ciudad con mayor número de contagiados con 3.486 casos.

La crisis sanitaria actual nos obliga a tomar medidas preventivas ajenas a nuestra cotidianeidad, como el uso de mascarillas en todo espacio público o la distancia física. Lo anterior es de suma importancia para prevenir los contagios y por lo cual se han cerrado locales comerciales, espacios de ocio e incluso las instituciones educacionales. Se debe destacar que el 16 de marzo se hace efectiva la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos. A partir de ese día se comenzaron a implementar clases de manera online en todas las universidades del país.

1.2. Las Instituciones de Educación Superior de la ciudad de Talca

En relación a lo anterior, es importante considerar, en primer lugar, que la ciudad de Talca se ha vuelto el centro universitario de la Región del Maule, receptora de estudiantes de otras ciudades de la misma región y zonas aledañas como O'Higgins y Ñuble. De acuerdo con el Consejo Nacional de Educación (2017), Talca concentra el 68,6% de las matrículas en Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) dentro de la región, convirtiéndose en la comuna que presenta mayor porcentaje de estudiantes de pregrado.

¹ Información obtenida hasta el 24 de septiembre del 2020. El total de casos a nivel nacional se desagrega 453.868 con confirmación de laboratorio y 59.096 probables, sin confirmación de laboratorio.

En segundo lugar, se destaca que en este contexto de COVID-19 las IES presentes dentro de la ciudad se han visto altamente afectadas producto de la pandemia, principalmente debido al desarrollo de nuevas formas de enseñanza de manera virtual para sus estudiantes. Considerando que no todos/as estaban preparados o no tenían los recursos para ajustarse a esta nueva realidad.

En ese sentido, han debido tomar diversas medidas para suplir las necesidades de los/as estudiantes producto de la contingencia. Instituciones como la Universidad Autónoma de Chile, la Universidad de Talca o el CFT San Agustín, han apoyado a sus estudiantes con becas de conectividad a internet o incluso con el préstamo de equipos computacionales (Diario *El Centro*, 2020, Universidad de Talca, 2020, CFT San Agustín, 2020).

Por su parte, todas las casas de estudio de la ciudad han reforzado sus plataformas digitales y han abierto nuevos medios para la realización de clases como: Teams, Google Classroom, Zoom, entre otras. Además, han fortalecido las plataformas propias de cada universidad para la entrega de documentación, bibliografía, evaluaciones, etc.

1.3. La “Educación a distancia virtual” en el mundo/Chile

Frente a esta realidad, es relevante manifestar que la educación a distancia no es algo completamente nuevo, sino que tiene una larga trayectoria. De acuerdo a Begoña (2004) los primeros programas de estudio que utilizaron esta modalidad se desarrollaron por correspondencia y radiodifusión. Posteriormente, se comenzaron a utilizar medios audiovisuales vía satélite. La idea de este tipo de educación fue lograr una mayor cobertura, especialmente con personas que no tenían acceso a una educación presencial.

Con la masificación de internet y el uso de diversas tecnologías de la información (TIC'S), la educación a distancia se transformó en una virtual y se volvió una alternativa a la educación presencial. Según Sierra (2011), “(...) la educación virtual pretende constituirse en una opción que sea capaz de multiplicar y diversificar la educación para los individuos y grupos sociales sin tener que distinguir edad, raza y ubicación geográfica y que se encuentre basada en la democratización y la equidad” (p.79).

En Chile, la educación a distancia vivió las mismas etapas y procesos que en otros lugares del mundo (Cit. en Farcas, 2010). En ese sentido, comenzó siendo utilizada como un complemento a los programas de estudio presenciales, posteriormente empezó a sumar algunos programas semi-presenciales, para luego dar a paso, no en gran medida, a programas de estudio solo de manera virtual (Farcas, 2010). Asimismo, es importante mencionar que las universidades chilenas entregan principalmente contenidos relacionados a la educación continua como cursos o diplomados a través de esta nueva modalidad (Cit. en Farcas, 2010).

A partir de la crisis sanitaria, la educación virtual debió sumarse de manera obligatoria a la vida de miles de estudiantes. Ante lo anterior, las preguntas que guían este artículo son ¿Cómo es la experiencia de los/as

estudiantes universitarios/as con la educación a distancia virtual en el contexto de pandemia COVID-19? y ¿Cuáles son los desafíos para la educación a distancia virtual universitaria post-pandemia COVID-19?

2. Algunas consideraciones teóricas

2.1. Habitus y experiencia en el campo educativo

Al realizar un estado del arte sobre la temática educativa –desde una perspectiva sociológica–, nos encontramos con la idea recurrente de que, en nuestra sociedad, la educación se ha pensado como un medio eficaz para lograr la igualdad por medio de la adquisición de diversos conocimientos y/o habilidades (Fernández, 2003). Sin embargo, a pesar de estos intentos por avanzar en términos de igualdad, en nuestra sociedad sigue estando presente la desigualdad y exclusión entre individuos (Castón, 1996).

En el campo educativo se evidencian claras manifestaciones de desigualdad (Brito, 2014), basadas fundamentalmente en la posesión de distintas formas de capital: económico, social y cultural², que otorgan una posición en la sociedad a los individuos, interiorizando un determinado “habitus” (Bourdieu, 2007)³, es decir, disposiciones para actuar, sentir y pensar de una determinada manera, incorporadas en el transcurso de su historia (Castón, 1996). En este sentido, el “*habitus*” tiene la capacidad de transformar la distribución de capitales en un sistema de diferencias (Bourdieu, 1998).

De manera concreta, se privilegian determinadas disposiciones: formas de hablar, conocimientos, valores, entre otras (Brito, 2014). Es por esto, que se plantea que el campo educativo es parte de las estrategias de reproducción social. Siguiendo a Bourdieu & Passeron (1996; 2009), se considera que este campo genera la “elección de los elegidos”, esto debido a que da cuenta del éxito de los favorecidos por el manejo de determinadas disposiciones, transmitidas desde sus entornos familiares.

En relación a lo anterior, se destaca que se presupone una igualdad de condiciones materiales y culturales de los estudiantes. Sin embargo, queda de manifiesto que esta realidad no es tal, ya que se evidencian diferentes disposiciones en el proceso de aprendizaje: “(...) hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan; por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha (...) el uso de instrumentos informáticos, la lectura de cuadros estadísticos y de gráficas” (Bourdieu, 1997, p. 170).

Como ya se ha mencionado, la posesión y manejo de determinadas disposiciones repercute en el “éxito” o “fracaso” académico de los estudiantes (Bourdieu & Passeron, 1996; 2009). Sin embargo, no solo posee efectos en ese ámbito, sino que también en un sentido más amplio de “experiencia educativa” (Brito, 2014)

2 Para mayor claridad de las distintas formas de capital ver “Las formas del capital: capital económico, capital cultural y capital social” (Bourdieu, 2000, pp. 131-164).

3 Para mayor claridad del concepto “habitus”, ver Bourdieu (2007, p. 86).

–en el caso de esta investigación en la “experiencia universitaria”– entendida como la suma de vivencias, conocimientos y/o sensaciones que un estudiante universitario experimenta, lo que puede facilitar o dificultar su paso por la universidad (Juárez & Silva, 2019). En este sentido, para efectos de este artículo es fundamental considerar que en la experiencia universitaria influye la posesión de distintos capitales por parte de los estudiantes y, en especial, el manejo de determinadas disposiciones para actuar, sentir y pensar.

2.2. El campo de la educación a distancia virtual

Como ya se mencionaba anteriormente en los antecedentes, la tecnología históricamente se ha hecho presente en el campo educativo (García, 2011). Es así como en la actualidad nos encontramos ante una modalidad de educación denominada como: educación virtual, educación en línea, educación digital, e-learning, etc.; la que hace referencia fundamentalmente al fenómeno de la educación –proceso de enseñanza y aprendizaje– mediado por la tecnología de internet (Cabero, 2006).

Antes de definir lo que entenderemos como “educación a distancia virtual”, es importante conocer sus bases, las que se encuentran en lo que se ha conceptualizado como educación a distancia, es decir, un “sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo y que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza” (García, 1994, p.50).

La “educación a distancia” hace referencia a toda modalidad educativa en la que no existe una relación física cara a cara entre docente y estudiantes, por lo que la relación educativa es más bien mediada, principalmente a través de tecnología (García, 1994; 2011). Tal como señala Garay (2013), en el campo de la educación universitaria la utilización de medios tecnológicos, especialmente internet, está ampliamente interiorizada en los procesos de enseñanza-aprendizaje⁴.

A pesar de que se utilice la tecnología dentro del campo educativo no podríamos hablar de “educación a distancia virtual”. Esta modalidad educativa se configura cuando en un contexto de ausencia de relación física entre docente y estudiantes, el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa fundamentalmente en una comunicación basada en internet, apoyándose en diversas plataformas, ya sean sincrónicas o asincrónicas (Cabero, 2006, García, 2011), rompiendo así con las barreras espaciotemporales (García, 2017).

Dentro de las herramientas utilizadas en el campo de la educación a distancia virtual se destacan: correo electrónico, chat, tablón de anuncios y videoconferencia (Cabero, 2006); siendo ésta última la que despierta nuestro mayor interés en esta investigación. La videoconferencia se presenta como una herramienta educativa para superar las barreras espaciotemporales que impiden encuentros cara a cara entre docentes y estudiantes, posibilitándolos a través de videocámara (Huergo, 2015, Sánchez, 2001). En este sentido, la

4 En actividades como: obtención de información, revisión bibliográfica, realización de informes descarga de material (textual, visual y/o audio), coordinación con compañeros vía redes sociales, entre otras.

videoconferencia se constituye como un instrumento que une a individuos de diferentes puntos geográficos, a través de mensajes orales y visuales.

García (2017) plantea que la educación a distancia virtual se ha ido configurando como una modalidad educativa de calidad, proponiendo algunas razones para sustentar esta idea. Para efectos de este artículo parece relevante detenerse en 4 de éstas: (1) Flexibilidad, ya que permitiría estudiar sin la rigidez del espacio y tiempo de la educación tradicional, otorgando la posibilidad de compatibilizar estudio y otras actividades; (2) Inclusión, debido a que abriría oportunidades de estudio para segmentos socioeconómicos más bajos –según García (2017), se disminuirían gastos operacionales–; (3) Privacidad, porque favorecería la posibilidad de estudiar en la comodidad del hogar; e (4) Individualización, ya que propiciaría el trabajo autónomo de los estudiantes, en base a sus experiencias, conocimientos e intereses.

Sin embargo, autores como Cabero (2006) presentan algunas inquietudes sobre la educación a distancia virtual. Algunas son: (1) Imposibilidad de trasladar principios de la educación presencial a la virtual; (2) Los docentes deben contar con una preparación para utilizar las tecnologías y propiciar situaciones mediadas de aprendizaje; y (3) El estudiante debe tomar un papel más activo y manejar una serie de destrezas –o disposiciones (Bourdieu, 1997; 2007)– relacionadas a la utilización de la tecnología.

3. Metodología

En cuanto a la metodología, es importante destacar que el estudio presentado en este artículo es fundamentalmente de carácter exploratorio. Tal como señala Hernández (2014), este tipo de estudios tienen como objetivo examinar una temática novedosa, en nuestro caso: la experiencia universitaria en relación a la modalidad de educación a distancia virtual, en un contexto de pandemia. En este sentido, desde un caso particular –estudiantes universitarios de IES de la ciudad de Talca– se propone entregar algunas tendencias para familiarizarse con este fenómeno educativo, las cuales pueden ser profundizadas en próximas investigaciones.

En relación a lo anterior, el estudio se desarrolló bajo dos metodologías: cuantitativa y cualitativa⁵. En relación a la primera, se llevó a cabo un muestreo no probabilístico, por conveniencia, mediante la aplicación de encuestas autoadministradas. El instrumento contaba con los siguientes ejes temáticos: 1) Preguntas de identificación; 2) Conectividad en el hogar y acciones de las IES; 3) Vida universitaria ideal y evaluación de la actual; y 4) Evaluación de modalidad de educación a distancia virtual. La forma de aplicación fue solicitar a las/os encuestadas/os ingresar a una página web, Google Forms, para responder el cuestionario; lo que

⁵ Estudio desarrollado entre el 23 de abril y el 08 de mayo del presente año.

otorga la posibilidad de hacerlo desde el lugar y horario que se estime conveniente por parte de las/os encuestadas/os (Hernández, 2014)⁶.

Se aplicaron 213 encuestas, de las cuales el 70,9% fueron mujeres mientras que el 28,6% fueron hombres. Respecto de la comuna de residencia, esta se concentró principalmente en Talca con un 63,4%, seguido de otras comunas de la Región del Maule con un 31% y un 5,6% de comunas de otras regiones.

En cuanto a la metodología cualitativa, se recurrió a un muestreo teórico-intencionado, seleccionando estudiantes de las Universidades de mayor representación en Talca –que hubieran respondido la encuesta–, considerando área de estudios y género. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas por videoconferencia, las que se caracterizan principalmente por la posibilidad de acceder a las/os entrevistadas/os a pesar de las distancias geográficas, sin la necesidad de reunión presencial, pero igualmente atendiendo a expresiones no verbales (Iacono, Symonds & Brown, 2016, Archibald, Ambagtsheer, Casey & Lawless, 2019). Lo anterior, es relevante para la elección de esta técnica, ya que en el contexto actual la distancia física es una medida de prevención fundamental. Se realizaron en base a una pauta de entrevista con tres ejes principales: 1) Experiencia con la pandemia; 2) Experiencia universitaria ideal y actual; 3) Experiencia con la modalidad de educación a distancia virtual.

Se aplicaron 10 entrevistas a estudiantes de las 3 casas de estudio con mayor presencia dentro de Talca⁷.

4. Resultados

4.1. Medidas de prevención y rutina cotidiana de los estudiantes

Las/os participantes de esta investigación en su mayoría manifiestan estar realizando cuarentena voluntaria en sus hogares junto a sus familias, saliendo para realizar compras o en situaciones extraordinarias que lo ameriten.

Igual bien, en la casa no más, con la familia, salimos a hacer compras necesarias, en verdad es a lo único que salimos, estamos haciendo cuarentena voluntaria (Estudiante Ing. Civil Industrial, UCM).

En relación con lo anterior, se destaca que la principal razón de la medida preventiva de cuarentena voluntaria es el cuidado de familiares que se encuentran dentro de la “población de riesgo”, principalmente adultos mayores y personas con patologías previas.

6 Es importante destacar que se contó con el apoyo de distintos centros de estudiantes de IES de la ciudad de Talca para la difusión del instrumento.

7 Las casas de estudio fueron la Universidad de Talca, Universidad Católica del Maule y Universidad Autónoma.

Sí, en ese sentido he sido bastante riguroso con el tema de los cuidados, tanto individuales como por miembros de mi círculo social más íntimo que son poblaciones de riesgo, como lo son mis abuelos (Estudiante Sociología, UCM).

Por otro lado, en relación con la rutina que están llevando cotidianamente las/os participantes de esta investigación, es relevante destacar que el 26,3% de las/os encuestadas/os están “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con la afirmación “Las clases virtuales me permiten tener tiempo para otras actividades”. Sin embargo, dentro de los resultados cualitativos, se evidenció que las/os estudiantes perciben un mayor tiempo para algunas actividades, dentro de las cuales se destaca el compartir en familia y actividades en conjunto –lo que responde, en gran medida, a la realidad de confinamiento, pero también a la “posibilidad” de estudiar sin salir de los hogares–.

Lo primero es que estoy mucho más con mi familia, en un año normal los veo en la noche generalmente, pero ahora como estamos todos en la casa podemos tomar desayuno, almuerzo, once, compartir un poco más (Estudiante Medicina UCM).

Además, las/os estudiantes mencionan que disponen de un mayor tiempo para realización de actividades relacionadas con intereses personales.

Con mi mamá estamos practicando Yoga un par de días a la semana, he estado leyendo algunos libros y eso (Estudiante Ing. Comercial, UTAL).

Quizás aquí podría decir que la experiencia de la cuarentena ha sido positiva en términos del tiempo disponible que tengo, el tiempo de ocio que tengo (...) he ido indagando en otras áreas que quizás en una rutina normal sin el coronavirus no habría tenido la posibilidad (Estudiante Sociología, UCM).

4.1.1. Vida universitaria “ideal” para las/os estudiantes:

En relación con los aspectos relevantes en una vida universitaria “normal” (véase Gráfico 1), sin el contexto actual de pandemia COVID-19, las/os encuestados destacan fundamentalmente los siguientes: “Instancias prácticas de aprendizaje” (70,9%), “Interacción con compañeros/as” (63,8%) y “Contacto con académicos/as” (48,6%).

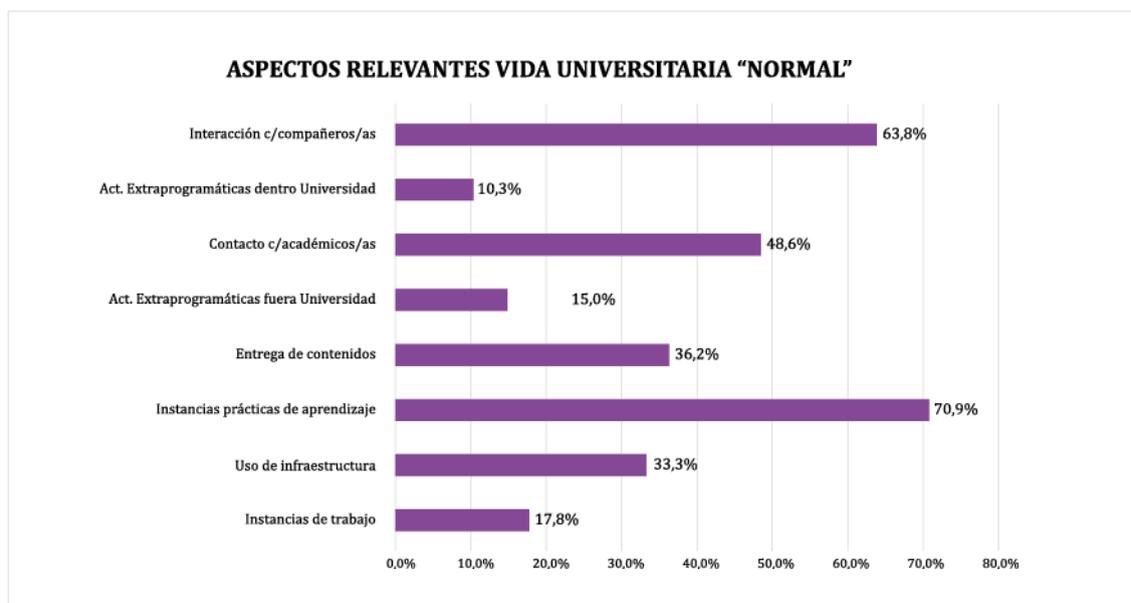


Gráfico 1. Aspectos relevantes vida universitaria "normal". Fuente: elaboración propia.

Considerando lo anterior, es importante señalar que el 68,6% está "totalmente de acuerdo" o "de acuerdo" con la afirmación "Mantener contacto con mis compañeros/as de manera presencial es fundamental en mi formación universitaria".

Vinculando esto con los resultados cualitativos, las/os participantes de la investigación manifiestan que una vida universitaria ideal debe contemplar la enseñanza y aprendizaje de herramientas académicas para desenvolverse profesionalmente. Lo anterior, dentro de un contexto de interacción con docentes y compañeros/as.

Las clases presenciales, actividades en la universidad extraprogramáticas, tener ratos libres con mis compañeros, cosa de distraer un poco la mente (Estudiante Ing. Comercial, UA).

La vida que llevaba el año pasado la consideraba muy ideal, así como de almorzar con mis compañeros, ir a la clase y hacer cosas, no sé, aprender, tocar, escuchar, mirar al profe, estar en los breaks con mis compañeros (Estudiante de Pedagogía General Básica, UCM).

4.1.2. Experiencia universitaria de las/os estudiantes y COVID-19:

Al realizar una evaluación, con una nota de 1 a 7, sobre la vida universitaria en el contexto actual, las/os estudiantes encuestadas/os mayoritariamente la evalúan con una nota 4 (25,4%), siendo el promedio un 3,38.

Se manifiesta que, en el contexto de pandemia, la experiencia universitaria se ha visto afectada negativamente, ya que las metodologías y plataformas utilizadas no permiten un aprendizaje óptimo, fundamentalmente por el cambio en la interacción con docentes y compañeros/as. Además, el estudiar se dificulta para algunas/os estudiantes, debido a las distracciones presentes en el hogar y no tener la posibilidad de estudiar en las dependencias de la Universidad, como salas de estudio o biblioteca.

Digamos que es más complicado el tema de aclarar dudas, creo yo por el tema de hablar con más personalidad, por lo menos yo me cohibo más estando virtualmente y siento que falta esa interacción (...) El tema del estudio, a mí me cuesta aquí en la casa porque me distraigo mucho, me cuesta sentarme y ponerme a estudiar (Estudiante Ing. Comercial, UTAL).

4.1.3. Percepción de las/os estudiantes de la modalidad de clases virtuales:

Continuando con la experiencia universitaria de las/os estudiantes en el contexto del COVID-19 y, en específico, con la modalidad de clases virtuales, se puede señalar que el 40,4% de las/os estudiantes encuestadas/os está “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con la afirmación “Las clases virtuales eran una medida necesaria”.

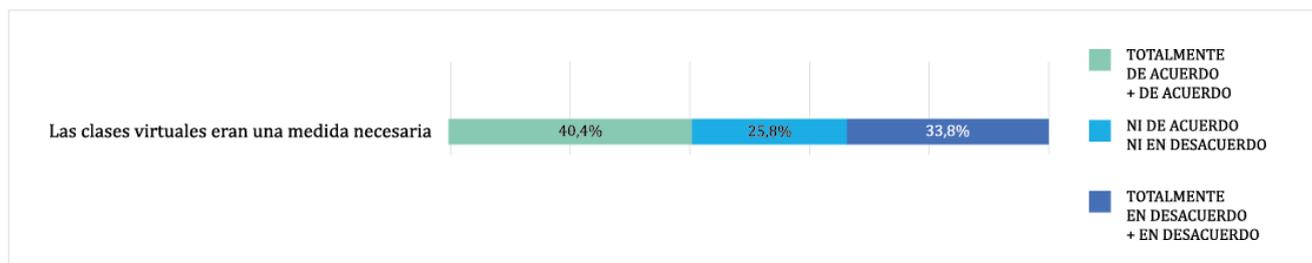


Gráfico 2. Las clases virtuales eran una medida necesaria. Fuente: elaboración propia.

Lo que se evidenció también en las entrevistas realizadas a las/os estudiantes, ya que consideran las clases virtuales como un cambio necesario y pasajero para afrontar el contexto actual. Sin embargo, a pesar de considerar esta modalidad como algo necesario, se señala que ésta no se ha abordado de la mejor manera, debido a la falta de preparación, tanto de docentes como de estudiantes, y a que no se han considerado las diferentes condiciones de vida de éstos últimos.

Si bien las clases virtuales pueden ayudar un poco, pero no a la mayoría, no encuentro que se estén abordando de la mejor forma, porque no existe la preparación para los profesores. Yo creo que ese es el problema de base, los profesores, y también que no todos tienen las mismas oportunidades para poder realmente aprender con las clases virtuales... El contexto, las casas, todo es difícil (Estudiante Derecho, UA).

Reforzando lo anteriormente planteado, es relevante tener en consideración que la mayoría de las/os estudiantes encuestadas/os está “totalmente en desacuerdo” o “en desacuerdo” con las afirmaciones “Prefiero una formación virtual a una presencial” (89,2%) y “La formación virtual me entrega todas las herramientas” (88,7%).

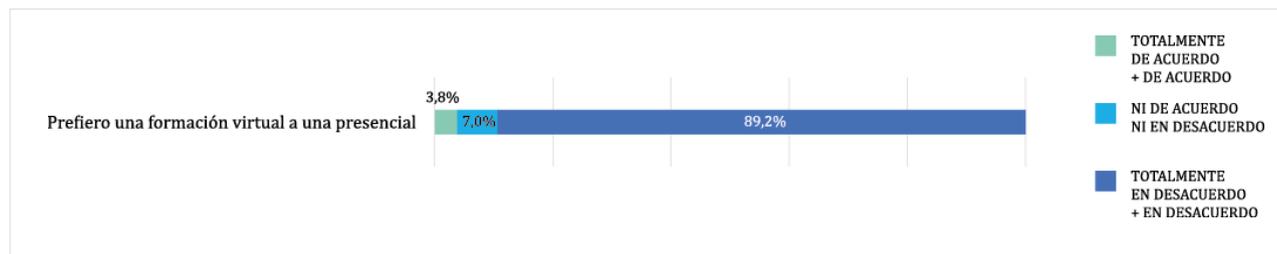


Gráfico 3. Prefiero una formación virtual a una presencial. Fuente: elaboración propia.

4.2. Desafíos para la educación virtual

4.2.1. Principales dificultades y ventajas de la modalidad de clases virtuales:

Considerando lo planteado respecto a la modalidad de clases virtuales, es que se apunta, por parte de las/os estudiantes, que las principales dificultades de esta modalidad son: el nuevo contexto de aprendizaje, que repercute en la atención a los contenidos y en las formas de estudio; aspectos de conexión a Internet, que afectan en la transmisión de audio y/o vídeo en las clases; y la dificultad de interacción con docentes y/o compañeros/as.

Yo creo que el entender mejor la materia, a parte que uno en la casa obviamente se distrae con ciertas cosas, no puedo estudiar de la misma forma, en la universidad podía ir a estudiar a la biblioteca o con compañeros (Estudiante Ing. Civil Industrial, UCM).

Por la naturaleza de la interacción digital se pierde la discusión intersubjetiva que se da en clases, el tema del canal que produce más interferencias que las que se producen en un encuentro cara a cara (...) Creo que lo que sí se presenta como un problema notorio es el hecho de que se pierde la naturaleza del aula, el aula es un lugar de encuentro, un circuito de opiniones de discusiones y eso se pierde inevitablemente (Estudiante Sociología, UCM).

Otro aspecto señalado como una dificultad en la modalidad de clases virtuales fue que los/as docentes no poseen la preparación necesaria para interactuar con las plataformas digitales, mediante las cuales se están llevando a cabo las clases. Lo anterior se ve reflejado en que el solo 19,2% de las/os estudiantes encuestadas/os está “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con la afirmación “Los/as docentes poseen los conocimientos necesarios en TIC para realizar clases virtuales”.

A pesar de las dificultades ya planteadas, igualmente las/os estudiantes destacan algunos aspectos como ventajas de la modalidad de clases virtuales, tales como: la comodidad de estar en clases en casa y la posibilidad de revisar las grabaciones de clases posteriormente.

Lo bueno es que estás en tu casa, tienes más comodidades (Estudiante Medicina, UCM).

Sí, hay una que me parece muy interesante y es que las clases quedan grabadas, entonces si te perdí la clase puedes volver a verla después y es súper buena forma (Estudiante Medicina, UA).

Además, incluso cuando se considera que los/as docentes no poseen la preparación necesaria para la realización de clases virtuales, se valora como una ventaja la intención y preocupación de estos/as por entregar los contenidos de buena manera a las/os estudiantes. Lo anterior también se ve reflejado en que el 40,4% de las/os encuestadas/os están “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con la afirmación “Los/as docentes intentan facilitar el aprendizaje a través de las clases virtuales” (véase Gráfico 4).

Yo creo que la intención que tienen algunos profesores, que te responden los correos al tiro, están subiendo material para ayudarnos a entender mejor, está la intención solo que a veces no resulta bien (Estudiante Pedagogía General Básica).

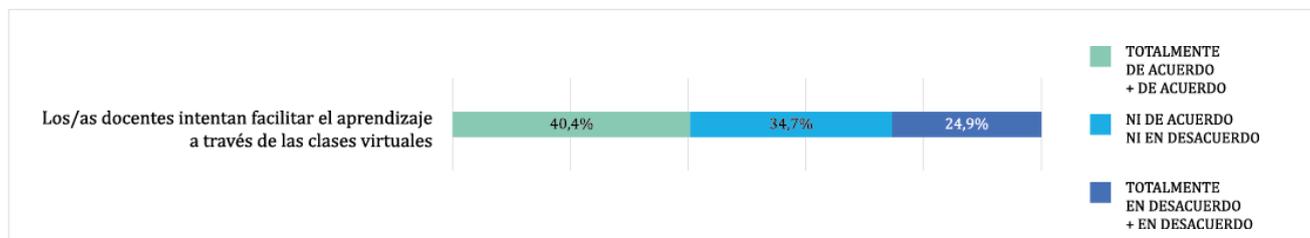


Gráfico 4. Los/as docentes intentan facilitar el aprendizaje a través de las clases virtuales.

Fuente: elaboración propia.

Por último, y en relación a posibles mejoras para continuar con el año académico, se debe mencionar que el 67,1% de las/os encuestadas/os está “totalmente en desacuerdo” o “en desacuerdo” con la afirmación “Volver a clases presenciales sería una buena medida”.

Considerando esto, es que destacan algunas mejoras, tales como: destinar recursos a que la totalidad de estudiantes tengan acceso a una buena conexión a Internet y mejorar aspectos pedagógicos para facilitar el aprendizaje.

Obviamente no estamos utilizando todos los recursos, ni creo que se esté destinando el dinero que está presupuestado para ciertas actividades, que no se va a utilizar, y que lo pueden derivar

a ayudar a los alumnos a que puedan acceder a las clases como corresponde (Estudiante Ing. Comercial, UTAL).

Que los profes se den cuenta que mandándonos tantos trabajos lo único que hacen es saturar y no aprendemos po, o sea ya con las clases online no estamos aprendiendo, porque hago todo, pero a medias (Estudiante Pedagogía General Básica, UCM).

Se evidencia de esta forma que los/as estudiantes entrevistados/as visualizan que las clases no se podrán retomar presencialmente dentro del año en curso. Ante este escenario, plantean que los desafíos para las IES serán principalmente pensar nuevas estrategias de enseñanza para la educación a distancia virtual y, más importante aún, lograr que todos/as los/as estudiantes tengan acceso a este tipo de educación.

5. Discusión y conclusiones

No cabe dudas que la experiencia universitaria, así como la entienden Juárez & Silva (2019) –vivencias, conocimientos y/o sensaciones que un estudiante universitario experimenta–, de los/as estudiantes de las Instituciones de Educación Superior de la ciudad de Talca se ha visto totalmente modificada, principalmente por el contexto que se vive a raíz del COVID-19. Esto se refleja en que la mayoría de las/os participantes de la investigación declaran estar realizando cuarentena voluntaria, como una medida de prevención personal y para sus seres más cercanos. En este sentido, se debe tener en consideración que, a pesar de vivir una experiencia común como la pandemia, no todas las personas cuentan con las mismas condiciones –ya sean psicológicas, familiares, socioeconómicas, etc.– para enfrentar este contexto y los efectos del confinamiento.

En relación a lo planteado, es que la pandemia del COVID-19 ha reflejado múltiples situaciones de desigualdad y diferenciación social entre las personas. Específicamente, con la implementación de la modalidad de educación a distancia virtual en las IES, ha entrado en cuestionamiento la idea generalizada de que gran parte de la población en nuestro país tiene acceso a equipos computacionales y una conexión de internet. Queda de manifiesto que existen desigualdades en cuanto al capital económico (Bourdieu, 2000) y las condiciones materiales de los/as estudiantes, ya que, al implementarse esta nueva modalidad de clases, no todos contaban con los medios para poder conectarse y hacerse parte de este proceso de educación virtual.

En este sentido, es importante destacar que, la modalidad “obligatoria” de educación a distancia virtual, al implementarse en un contexto de pandemia y no en un contexto de “normalidad” –en el cual García (2017) destaca que puede ser un factor de inclusión–, resultó ser un reflejo de la desigualdad existente en cuanto al acceso a medios tecnológicos e internet, ante lo cual fueron importantes las respuestas entregadas por las IES para atender esta situación e ir en ayuda de sus estudiantes.

Siguiendo con lo anterior, esta modalidad de educación a distancia virtual no solo se implementó bajo la premisa del acceso prácticamente “universal” a internet, sino que también de que todos los/as estudiantes y docentes poseían las destrezas tecnológicas necesarias para desenvolverse en este nuevo contexto de educación universitaria. En este sentido, con los resultados presentados, se hizo visible que, como señala Bourdieu (1997), no todos/as los/as estudiantes poseen las mismas disposiciones y que, a pesar de que en la educación universitaria están presentes medios tecnológicos (Garay, 2013), no todos/as contaban con las mismas habilidades para relacionarse con éstos.

Además, en cuanto a la preparación de los docentes (Cabero, 2006), se manifiesta una cierta brecha tecnológica generacional, ya que los/as estudiantes expresaron que los/as docentes de mayor edad presentaban dificultades importantes para el desarrollo de sus clases. Sin embargo, no solo se presentaron problemas en el manejo de las plataformas para la realización de las clases, sino que también en las estrategias pedagógicas de los/as docentes, ya que, desde el punto de vista de los/as estudiantes, éstas no consideraban el contexto educativo virtual y se presentaban más bien como una continuidad de lo realizado en un contexto de educación presencial.

A pesar de lo anterior, los/as estudiantes valoran la flexibilidad de la modalidad de educación a distancia virtual (García, 2017), ya que, considerando el contexto de pandemia y las medidas de cuarentenas voluntarias, les ha entregado la posibilidad de compartir más con sus familiares, realizando actividades en conjunto y/o también de interés netamente personal. Además, el uso de la videoconferencia como una herramienta educativa (Huergo, 2015, Sánchez, 2001), entrega la posibilidad de escuchar y observar al docente –aunque siempre con la eventual presencia de dificultades técnicas e interferencias– no solo de manera sincrónica, sino que también asincrónica. Lo anterior, por la posibilidad de que las clases puedan ser grabadas y vistas con posterioridad, otorgando un nuevo factor de flexibilidad en el aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de que algunos/as estudiantes consideran, tal como señala García (2017), un aspecto positivo la oportunidad de estudiar desde “la comodidad del hogar”, se manifiesta que el ámbito privado de aprendizaje no siempre se considera como favorable, fundamentalmente por las distracciones que éste presenta. Por lo que los/as estudiantes valoran los espacios de las universidades preparados con este fin, tales como: salas de estudio y/o bibliotecas; y no solo este aspecto del espacio físico para el aprendizaje, sino que también especialmente el carácter colectivo en la construcción del conocimiento. Es por esto que se destaca la importancia de la interacción con compañeras/os de estudio, al contrario de lo planteado por García (2017) sobre la apreciación del aprendizaje individual en el contexto de educación a distancia virtual.

En este sentido, tal como ya se señalaba, la experiencia universitaria (Juárez & Silva, 2019) se ha visto totalmente afectada. Algunas relaciones encontradas en este estudio son: 1) Se han perdido o se han tenido que adaptar, en mayor o menor medida, algunos aspectos de enseñanza-aprendizaje fundamentales para

los/as estudiantes, tales como: instancias prácticas de aprendizaje, interacción con compañeros/as y el contacto con académicos/as; y 2) Se ha perdido aspectos de sociabilidad y uso de espacios asociados a la experiencia universitaria, tales como: actividades extraprogramáticas de la propia universidad, compartir tiempos libres con compañeros/as, utilizar espacios de la universidad, etc.

Algunos posibles, y preliminares, desafíos encontrados en este estudio para la implementación de la modalidad de educación a distancia virtual parecen ser fundamentalmente: (1) Disminución de la brecha en el acceso a tecnología (computadores y/o teléfonos móviles) y a conexión a internet (2) Preparación, tanto de estudiantes como de docentes, en el manejo de la tecnología y las múltiples plataformas utilizadas en esta modalidad; y (3) Finalmente, tal como señala Cabero (2006), generación de estrategias pedagógicas propias, entendiendo la naturaleza mediada del proceso educativo, para propiciar el aprendizaje de los/as estudiantes.

Sin dudas la modalidad de educación a distancia virtual es una oportunidad para eliminar barreras espaciotemporales en el proceso educativo, tanto en contextos de pandemia o similares –como pueden ser contextos de catástrofes naturales– en los cuales se vea imposibilitada la modalidad presencial; como en contextos de “normalidad” para estudiantes que por intereses personales decidan libremente estudiar de manera virtual. Sin embargo, es de suma relevancia atender a los desafíos presentados para que, por un lado, tal como señala García (2017), realmente se avance a niveles de inclusión de sectores socioeconómicos más bajos a la educación superior, por la disminución de gastos operacionales y el acceso a herramientas tecnológicas; y, por otro lado, para que, desde la propia particularidad de la educación a distancia virtual, se favorezca la transmisión y aprendizaje de conocimientos y/o habilidades propias de cada carrera, ya sea técnica o profesional, y de la formación de los/as estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Archibald, M., Ambagtsheer, R., Casey, M., & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, (18), 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Begoña, M. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 209-222. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200912.pdf>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Grupo Santillana.
- Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital: capital económico, capital cultural y capital social. En P. Bourdieu, *Poder, derechos y clases sociales* (pp. 131-164). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2007). Crítica de la razón teórica. En P. Bourdieu, *El sentido práctico* (pp. 41-227). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Laia.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brito, S. (2014). Capital Cultural y Educación superior; una ecuación imperfecta. *Foro Educativo*, 23, 115-138. Recuperado de <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/ForoEducativo/article/view/1324>
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1), 1-10. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v3i1.265>
- Castón, P. (1996). La sociología de Pierre Bourdieu. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (76), 75-97. Recuperado de http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_076_06.pdf
- CFT San Agustín. (2020). *Entregamos equipamiento informático y planes de conectividad a estudiantes*. Recuperado de <https://www.cftsanagustin.cl/covid-19/comunicados-coronavirus/cft-san-agustin-entrega-equipamiento-informatico-y-planes-de-conectividad-a-estudiantes/>
- Consejo Nacional de Educación. (2017). *Informe Regional Índices Tendencias Región del Maule*. Recuperado de https://www.cned.cl/sites/default/files/informeregional_maule.pdf

- Diario El Centro. (2020). U. Autónoma entrega chips con acceso a Internet para facilitar conectividad de estudiantes. *Diario el Centro*. Recuperado de <https://diarioelcentro.cl/u-autonoma-entrega-chips-con-acceso-a-internet-para-facilitar-conectividad-de-estudiantes/>
- Farcas, D. (2010). Educación a distancia: experiencia del e-learning en Chile. En C. Rama, & J. Pardo, *La educación superior a distancia: Miradas diversas desde Iberoamérica* (pp. 64-75). Madrid: Zorita Nuevo Centro de Edición SL.
- Fernández, F. (2003). El estudio sociológico de la educación. En F. Fernández (Coord.), *Sociología de la Educación* (1-34). Madrid: Pearson Educación.
- Garay, L. (2013). Estudiantes, usos de tecnologías digitales en ámbitos de vida cotidiana y escolar: retos de formación para los docentes. *Revista de Ciencias Sociales*, (23), 71-81. Recuperado de https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/1568/05_RCS-23_dossier4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista española de pedagogía*, (249), 255-272. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/05/249-04.pdf>
- García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18737>
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mc Graw-Hill.
- Huergo-Tobar, P. (2015). Estrategias de enseñanza-aprendizaje a través de videoconferencias. *Rastros Rostros*, 17(31), 65-76. Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/1096>
- Iacono, V., Symonds, P., & Brown, D. (2016). Skype as a Tool for Qualitative Research Interviews. *Sociological Research Online*, 21(2), 103-117. DOI: <https://doi.org/10.5153/sro.3952>
- Juárez, A., & Silva, C. (2019). La experiencia de ser universitario. *Revista de Investigación Educativa*, (28), 6-30. DOI: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2597>
- MINSAL. (2020). *Informe Epidemiológico N°54 Enfermedad por SARS-Cov-2 Chile 25-09-2020*. Ministerio de Salud. Gobierno de Chile, Departamento de Epidemiología, Santiago. Recuperado de <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2020/09/Informe-Epidemiologico-54.pdf>

Sánchez, E. (2001). Videoconferencia e interacción en la educación a distancia. *Enseñanza*, (19), 239-256.

Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:20457>

Sierra, C. (2011). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Panorama*, (9), 75-87.

DOI: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v5i9.37>

Universidad de Talca. (2020). *Mil becas de conectividad con wifi ilimitado - utalca*. Utalca. Recuperado de

<https://www.otalca.cl/noticias/universidad-entregara-mil-becas-de-conectividad-para-facilitar-acceso-internet-de-estudiantes/>

Datos de correspondencia

Fernando Madariaga Espinoza

Sociólogo, Universidad Católica del Maule

Estudios Episteme(s)

<https://epistemes.cl/>

Dirección postal: 34 ½ Oriente, #1870

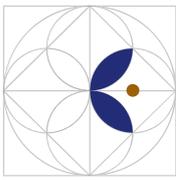
Talca, Chile

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0078-5157>

Email: fernando.madariaga.e@gmail.com



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



El darse cuenta y la reflexividad: la experiencia de entrevistar y ser entrevistado

The awareness and reflexivity: the experience of interviewing and being interviewed

* **Anna María Fernández Poncela**

Fernández, A. M. (2020). El darse cuenta y la reflexividad: la experiencia de entrevistar y ser entrevistado. *Revista Convergencia Educativa*, 8, diciembre, 83-105. DOI: <http://doi.org/10.29035/rce.8.83>

[Recibido: 04 noviembre, 2020 / Aceptado: 09 diciembre, 2020]

RESUMEN

Este texto presenta una revisión, reflexión general y estudio empírico, sobre el darse cuenta y la reflexividad en la experiencia de aplicar una entrevista. Se centra en el darse cuenta del mundo interno y externo, de las sensaciones y percepciones durante la entrevista, así como, de la actividad mental, por parte de las personas que entrevistan y también de las personas que son entrevistadas. Es un ejercicio de conciencia y autoconciencia, en el proceso de aplicación de esta técnica cualitativa de investigación en ciencias sociales. Entre los resultados anticipar que la juventud universitaria sí posee sensibilidad social al aplicar entrevistas, desarrollan el darse cuenta, e incluso en ocasiones, la reflexividad.

Palabras clave: entrevista, investigación social, experiencia, darse cuenta, conciencia.

ABSTRACT

This paper presents an overall review, general reflection and empirical study, on the awareness and reflexivity in the experience of applying an interview. It focuses on the awareness of the internal and external world, of sensations and perceptions during the interview, as well as, of mental activity, on the part of the people who interview and also of the people who are interviewed. It is an exercise in awareness and self-awareness, in the process of applying this qualitative social science research technique. Among the results, anticipating that young university students do possess social sensitivity when applying interviews, they develop awareness and even, on occasion, reflexivity.

Key words: interviews, social research, experience, awareness, consciousness.

1.Introducción

En este trabajo se parte de dos ideas de carácter general. Primera: en un mundo que se describe cada vez más líquido y efímero (Bauman, 2006, Lipovetsky, 2004), cómo se percibe y valora la relación humana que se entabla en una entrevista -en este caso de investigación en ciencias sociales⁸-, sin desconocer su carácter y propósito metodológico, pero profundizando en la mirada reflexiva y ética de la relación. Segunda: investigamos a los otros y otras, más que a nosotros -si bien el conocer al otro es auto conocerse también-, la curiosidad y el saber, hay un sesgo a buscar lo diferente, lejano, que está supuestamente ahí fuera, personas, colectivos, la sociedad en su conjunto. Aquí se pretende realizar una introspección, un mirar hacia uno mismo y también hacia el otro, pero en relación íntima con uno mismo, en el entre que se co-crea (Robine, 2005) en la interrelación que implica aplicar una entrevista (Fernández, 2009).

1.1. Objetivo

El principal objetivo es revisar y reflexionar en nuestro quehacer investigativo, en el momento justo de aplicar la técnica de investigación de la entrevista, así como, un poco antes y después. En concreto la experiencia de entrevistar, de forma amplia y profunda. De aplicar la entrevista y la vivencia misma, desde el darse cuenta hasta la reflexividad. Entrevistar es una acción que implica, además de desplegar la correcta actitud personal (Rogers, 2007) y el satisfactorio ejercicio de recolectar información académica (Taylor & Bogdan, 1986, Cannell & Kahn, 1987), una autoobservación y observación del otro, un darse cuenta de la conversación, palabras y gestos, del trasiego emocional, de las sensaciones del contacto, de las percepciones hacia uno mismo en la situación y en el contexto, en fin, de la creación de la entrevista en el entre de la relación y la conversación, de la co creación de ese entre (Robine, 2005), así como, de la autoconciencia de la intervención (Haber, 2011) y la reflexividad del encuentro de la investigación (Guber, 2012).

⁸ Se trató de entrevistas como práctica metodológica en investigación social aplicada, los temas fueron elegidos por el alumnado, señalar que varias personas aplicaron sobre un mismo tema. Estos fueron los recuerdos de la infancia, la política en México, la infidelidad conyugal y las relaciones amorosas en las redes sociales.

Para ello se trae a estas páginas una investigación que centra la mirada en el “darse cuenta” de quien entrevista, en el proceso mismo de entrevistar, y lo mismo, en las personas entrevistadas; qué sienten, perciben, piensan, valoran, expresan, cómo se emocionan o reflexionan durante la aplicación y momentos antes y después de la misma. A lo que se añade la reflexividad del o la investigadora.

Acto seguido, se añade una breve exposición en torno a la perspectiva teórica que se emplea y a la metodología llevada a cabo para el presente estudio.

1.2. Teoría

Aquí se parte del concepto de experiencia, como parte del ciclo de contacto organismo-entorno desde la Gestalt. Ya de forma más particular, se expondrá cómo se hace consciencia de la vivencia por parte de las personas que participan en la actividad de la entrevista, de qué se dan cuenta, por un lado, y según el enfoque Gestalt (Stevens, 2006). Y también, cómo se hace consciencia de la experiencia de darse cuenta de eso que me pasa según Larrosa (2006).

Por otra parte, esto mismo desde la perspectiva de la reflexividad (Guber, 2012) y lo que conlleva de consciencia personal y social, todo ello con una mirada que recoge la co-creación (Robine, 2005), relacional e incluyente, y según la inspiración de las nuevas metodologías de la investigación social que enfatiza el estar-con-el-otro y ser-con-el-otro (Haber, 2011), que se une a la ya tradicional perspectiva del yo-tu (Buber, 2008).⁹

Darse cuenta y reflexividad son dos conceptos de orígenes y disciplinas disímiles, no obstante, aquí se emplearán para el análisis de las entrevistas. Eso sí advertir que entre uno y otro la diferencia sería no solo el origen sino el nivel de consciencia -darse cuenta y reflexividad-, por decirlo de alguna manera; por otra parte, ambas cuestiones tienen que ver con la experiencia que también se aborda en estas páginas, por lo que, en ocasiones, los testimonios reunidos y expuestos a veces son intercambiables para cada concepto, pues como se sabe el método analítico disecciona en partes no siempre del todo convenientemente.

1.3. Metodología

Esta es una investigación fenomenológica, de carácter exploratorio, del método cualitativo y a través de la técnica de entrevistas (Fernández, 2009). La muestra de las mismas es de tipo intencional y oportunista (Vallés, 1997), su análisis cualitativo es temático, inductivo y se inspira en parte en el análisis de contenido cualitativo, y en parte en el análisis temático del discurso (Verd & Lozares, 2016).

⁹ Con objeto de no extender este apartado innecesariamente, se optó por realizar un primer acercamiento teórico en los subapartados de resultados, con objeto de reunir e intercalar teoría y datos empíricos.

En cuanto al sujeto de estudio, en concreto las personas participantes e implicadas en este trabajo son dos grupos de jóvenes de entre 18 y 29 años, en total 74, la mitad hombres y la otra, mujeres, residentes en la ciudad de México, en el año 2015. El objetivo de la investigación es realizar una reflexión sobre la experiencia en la aplicación de entrevistas, como ya se ha dicho. Por lo que, el ejercicio consistió en aplicar una entrevista semiestructurada cara a cara sobre un tema social -los cuales ya fueron expuestos con anterioridad-. Para empezar, esto tuvo efecto en 37 estudiantes universitarios¹⁰ a 37 jóvenes universitarios y no universitarios,¹¹ y tras ello, se entrevistó a la persona entrevistada en torno a cómo se había sentido y varias de las cuestiones que aparecen a lo largo de este texto. A continuación, se aplicó una entrevista similar a la persona que entrevistaba, o sea el estudiante, esto por otro estudiante. Lo que aquí se analiza son estas dos últimas entrevistas, en total 74, la mitad de entrevistados y la otra de entrevistadores, que versan como se ha reiterado ya, sobre la experiencia, el darse cuenta y la reflexividad al momento de aplicarse la primera entrevista, antes y tras la misma, recabando sensaciones, percepciones, opiniones, valoraciones. Y sobre todo y especialmente, observaciones del otro y autoobservaciones en ese ciclo de contacto (Kepner, 2000, Zinker, 2008) que tiene lugar en el encuentro y relación que la entrevista significa, sin desconocer su objetivo inicial y central como herramienta de excavar (Taylor & Bogdan, 1986), en el sentido de obtener información para una investigación, así como, de constituirse como una técnica muy apropiada para acceder al universo de significaciones de los actores sociales a estudiar (Guber, 2013).

Finalmente, aunque no menos importante, subrayar que el sujeto a investigar son las juventudes universitarias, a través del estudio de caso presentado, sujetos de experiencia -darse cuenta y reflexividad- desde la vivencia y desde la agencia, un enfoque poco abordado en los estudios educativos y en general, el acercarse a las experiencias en su práctica investigativa cotidiana y erigirse como protagonistas del darse cuenta a modo de conciencia inmediata y la conciencia reflexiva, incluso llegando a la reflexividad en algunos casos. Todo ello desde la concepción de que las vivencias y los sentidos reafirman la capacidad de los sujetos de reconstruir significados y accionarlos a través de la experiencia. Y es que la experiencia, pese a sus críticos (Scott, 2001), fruto de las vivencias (Rogers, 2007), personales o colectivas, dan sentido a la investigación, incluso se recomienda que quien investiga no se aleje de las experiencias concretas (Contreras & Pérez, 2010).

¹⁰ Se trató de jóvenes estudiantes de diversas carreras de ciencias sociales: economía, psicología, sociología, administración pública, educación, comunicación.

¹¹ Esto era elección de quien la aplicaba.

2. Resultados¹²

2.1. El darse cuenta

En cuanto el darse cuenta según la Gestalt,¹³ también conocido como *awareness* -pues la traducción no es exacta-, es la experiencia que tiene lugar en la frontera de contacto en el campo entre organismo-entorno, su percepción y sensación, hay quien añade atención y vigilancia, en el momento presente o aquí y ahora. También se habla de consciencia inmediata (Perls, Hefferline & Goodman, 2006). Robine (2005) lo nombra como conocimiento inmediato e implícito del campo, lo primero tiene que ver con el presente, y lo segundo a que no hay elaboración, se trata de una atención espontánea, y ya al verbalizarse se troca en explícito y tiene lugar la conciencia reflexiva. Añade que es algo intuitivo, una imagen, la figura sobre el fondo.

Hay un segundo nivel de darse cuenta que es la consciencia reflexiva o *consciousness*, que se acaba de mencionar, y que ya tiene que ver con el conocer, esto es, una representación del sujeto y del entorno más allá de la realidad fenomenológica y subjetiva del momento.

Respecto de lo que nos damos cuenta, está el sí mismo o parte interna, al contactar con sensaciones, emociones y sentimientos de cada organismo, “lo que ahora siento desde debajo de mi piel, escozor, tensiones musculares y movimientos, manifestaciones físicas de los sentimientos y emociones, sensaciones de molestia, agrado, etc.” (Stevens, 2006, p. 25), el autoconocimiento; también el darse cuenta del mundo externo, contacto con objetos y situaciones presentes, lo que nos rodea y las sensaciones, “lo que en este momento veo, palpo, toco, escucho, degusto o huelo (Stevens, 2006, p. 25); y el darse cuenta de una zona intermedia que es algo así como una fantasía y no está presente, la actividad mental, imaginación, pensamientos, explicaciones, recuerdos del pasado, planes o anticipaciones futuras (Stevens, 2006). Todo lo cual tiene lugar en un *continuum* de consciencia (Perls, 2000).

Así que darse cuenta lo consideramos en estas páginas y para los efectos de la revisión de las entrevistas, como el saber que se percibe, piensa y sobre todo siente, en la mente y en el cuerpo, lo que gusta y disgusta, presente en el contacto establecido al realizar una entrevista.

Se trabaja con las y los entrevistadores e investigadores, y también las personas investigadas y entrevistadas, y se transcriben las sensaciones y percepciones, pensamientos y emociones de ambos grupos. Y es que es importante, como se resalta en este estudio, ver las dos reacciones y expresiones de las dos partes involucradas y vinculadas en la puesta en práctica de la entrevista, en el encuentro que tiene lugar

¹² En cada subapartado de este punto y para facilitar y clarificar la lectura de la información y datos, se introducen algunas definiciones conceptuales que se ha considerado más oportuno presentarlas aquí que en el anterior apartado.

¹³ Varios son los autores que hablan del tema, seleccionamos solo los considerados centrales con objeto de no extendernos en definiciones conceptuales.

entre personas, sus cuerpos y mentes, para configurarse el discurso de la entrevista en ese encuentro y relación en ese estar con el otro, e incluso ser con el otro (Haber, 2011).

A nivel práctico y sobre la presentación del material hay que decir que se ha subdividido en apartados. En primer lugar, lo que se pensó e hizo ante la propuesta de una entrevista que sería un pre contacto según el ciclo de contacto. En segundo lugar, durante la aplicación que es la toma de contacto y el contacto pleno. En tercer lugar, la valoración de la entrevista como parte del post contacto, lo mismo que el punto de qué pensaste y sentiste, cambió y recordarás tras la entrevista. Finalmente, un acercamiento a la reflexividad, en este caso solo de quien entrevista, ya como un apartado posterior.

2.1.1. Qué pensaste e hiciste ante la propuesta de la entrevista

El momento de la propuesta de la entrevista se considera que es el pre contacto en el ciclo de contacto según la Gestalt (Kepner, 2000), y en ese momento tiene lugar un movimiento fisiológico de sensaciones y emociones que se despliegan, en este caso ante la noticia.

El “nerviosismo” aparece en primer lugar para entrevistadores como para entrevistados, pues para algunos de ellos fue la primera vez como se recoge en otro punto de este redactado, o el nerviosismo del primer contacto con alguien desconocido, como es el caso. Se trata de la sensación de la experiencia en la frontera de contacto, ese darse cuenta de sí mismo, de la parte interna, con la sensación orgánica y cobrar conciencia de ello.

Al ser abordada *la o el entrevistado* confesaron la sensación de “un poco de nervios” (hombre), como sensación de darse cuenta interno. “Fue raro, pero después pensé que es agradable dar a conocer que presten atención a tu punto de vista” (mujer). “Al ser mi primera entrevista, la inquietud de experimentar” (hombre) o el “ser parte de una experiencia nueva” (mujer).

Por supuesto, también se expresa el pensamiento directo, en vocablos tales como, “es interesante” (hombre), si bien estos se entremezclaron con términos emocionales, “un poco de nervios” (hombre), “me puse nerviosa” (mujer). O lo que aquí veremos que se reiterará, “me agrada que me tomen en cuenta” (mujer) y “siempre es bueno expresarte y dar una idea de lo que piensas” (hombre).

Otros entrevistados declararon desde la actividad mental directa que “se me hizo interesante” o “me entró curiosidad” explicando el pensamiento más que el sentir, todo dentro del darse cuenta. “Pensé que sería algo muy serio y no podría desenvolverme de la mejor manera” (mujer). Incluso hubo quien pensó que “Sería agradable y divertido” (hombre) o “chistoso y divertido” (mujer).

Eso sí, hubo bastante unanimidad en cuanto al motivo de acceder a responder la entrevista, pues en general dijeron que “ayudar” (hombre), “ayudar a que realizaras tu tarea” (hombre), “cooperar” (mujer), “Me gusta colaborar y dar mi punto de vista” (mujer). Si bien también apareció la “curiosidad” (mujer). Y la

actitud de quien entrevista “tu amabilidad” (hombre), “el modo en que me lo pediste” (mujer), “la amabilidad de la entrevistadora” (mujer), “me sentí cómoda y en confianza” (mujer). “Pues lo que te comento, el ayudar a los jóvenes y bueno tú que me estas comentado que estas estudiando en la universidad, que es parte de una clase” (mujer). “Ayudar a la persona con mis opiniones y vivencias en este caso” (hombre). “Ayudarte en tu proyecto” (mujer).

En resumen, el “nerviosismo” como sensación de darse cuenta y la curiosidad más como darse cuenta desde el pensamiento, fueron las expresiones que quizás se reiteraron más en las respuestas ante la propuesta de ser entrevistados, y sobre todo el “se me hizo interesante”. Respecto al acceder a la entrevista sobresalen las “ganas de ayudar” (hombre) por una parte, y de otra “la confianza que me brindaste” (mujer). Así la cuestión de sentirse a gusto y cómoda y en confianza con quien aplica la entrevista, a la vez que las ganas de ayudar a la persona que entrevista, sobresalen.

Ahora se pasa a *las y los entrevistadores* sobre lo que pensaron al proponerles aplicar una entrevista. Y desde el “interés” general hasta “sería difícil”, “nervios”, “incertidumbre” o “enriquecedor” varios fueron los pensamientos, en este punto sí más ceñidos las respuestas al proceso mental sobre lo que se les interrogaba, “Que sería una grata experiencia el hecho de conocer el punto de vista de alguien más” (hombre). “Que me costaría mucho trabajo porque por lo regular soy muy penosa para hablar con gente que no conozco” (mujer).

El “interés” como actitud mental, en ocasiones iba en el sentido abierto e incluyente del otro y del conocimiento propio: “El interés de escuchar” (hombre), “Pues interés porque es bueno saber cómo los demás ven este tema” (mujer) o que “sería agradable conocer otra perspectiva diferente a la tuya” (mujer) y “Que sería enriquecedor conocer la opinión de jóvenes...sería muy gratificante conocer las ideas innovadoras de los jóvenes compartas o no su opinión siempre va a ser gratificante” (mujer), “Pues que iba a ser interesante conocer...de alguna manera me agradó mucho la idea” (mujer).

Si bien la percepción mental de algo “un poco difícil” o “algo complicada” prevaleció en las y los jóvenes estudiantes entrevistados, y esto bajo la explicación principal de “porque no había hecho entrevistas antes” (hombre). Aunque también hubo quien consideró que “sería algo divertido” (mujer). Un darse cuenta en el mundo interno de cada quien a través de sensaciones de incomodidad y también consideradas de excitación en el sentido de iniciar algo nuevo o algo considerado complejo cuanto menos.

En este punto resumir un darse cuenta sensitivo corporal y mental, que en varias ocasiones para entrevistados y entrevistadores, se vierte en sensación de nervios, la excitación del pre contacto antes de iniciar la acción, y sobre todo en el inicio del contacto, en general y para los que lo explican en el sentido que es la primera vez que se aplica o responde una entrevista.

2.1.2. En plena aplicación

En la toma de contacto y contacto pleno (Kepner, 2000) con la entrevista reinó el “nerviosismo” como sensación, que con el tiempo al parecer se fue amortiguando y aparecen expresiones como “bien” o incluso “tranquilo” y “relajado”. Entre quienes fueron *interrogados*, por ejemplo, un joven se expresó de la siguiente manera, “Al inicio nervioso porque no sabía...Ya después más tranquilo porque di mi opinión de lo que sabía”, otro más sobre lo mismo, “Pues, me sentí bien, un poco incómodo porque a veces cuesta trabajo expresarse, pero bien”. La sensación de nerviosismo y la percepción de incomodidad fueron las más reportadas en el momento de estar respondiendo la entrevista, de estar en pleno contacto, un darse cuenta interno pleno “Nervioso porque no sabía lo que se iba a preguntar, pero ya después me fui acoplando al tema y fui dejando fluir las palabras que se me ocurrían” (hombre).

Varios reportaron todo el trayecto sensitivo, perceptivo y emocional desde lo biológico y psicológico que tuvo lugar en la toma de contacto y el contacto pleno “Al inicio nervioso y como fueron avanzando las preguntas entre al tema un poquito menos, en medio con confianza y al final con el panorama claro. Y ya uno puede dar su opinión”. “Al inicio un poco nervioso...pues como todo inicio... con una incertidumbre de qué fuera lo que me vaya a preguntar ¿no? En sí algo que me fuera a comprometer...o cómo contestar la entrevista totalmente. En medio de la entrevista ya más confiado, más a gusto, más relajado. Pues mucho mejor ¿no? Hacia el final de la aplicación pues totalmente bien, satisfecho porque se tocaron temas de problemática actual...entonces no fue algo totalmente satisfactorio contestar la entrevista, pero estuvo bien” (hombre).

Si bien la mayoría dijo: “Un poco nerviosa, después más confianza” (mujer), también hubo quien describió: “Tranquilo. Tranquilo. Tranquilo” (hombre) o “Toda la entrevista estuvo tranquilo” (hombre). “En todo momento sonriendo, esa es la actitud” (hombre). “Me sentí bien durante toda la entrevista” (hombre).

Y hubo quien, de la felicidad inicial, pasó a la incomodidad y finalmente al alivio: “Inicio: feliz; en medio: incómodo; al final: aliviado” (hombre). “Pues al inicio relajada con un poco de temor de lo que me pudieras preguntar y pues fue avanzando esa cuestión del sentimiento en base a las preguntas que me estuviste haciendo...sí al final me sentí, así como que recordar y más tranquila” (mujer). Pero reiteramos, el nerviosismo cundió, parte de la excitación del pre contacto, y sobre todo, la toma de contacto con algo o alguien, en ocasiones novedoso como fue el caso. “Un poco nerviosa, después más confianza” (mujer). “Con incertidumbre porque no sabía bien de qué era la entrevista. En medio ya relajado y al final también relajado” (hombre). “Nerviosa. Ya mejor. No, pues ya hasta estoy bromeando” (mujer). “Insegura. Bien. Tranquila, muy satisfecha” (mujer). En fin: “En el inicio un poco nerviosa en el aspecto de que no te conozco y pues no sabía cómo empezar a contarte y en medio de la entrevista me sentí bien, ya empiezas a agarrar

confianza, y en el final pues me sentí bien en recordar y el poder ayudarte con lo de tu entrevista” (mujer). Aquí se observa la evolución de la toma de contacto y el darse cuenta interno en la interrelación.

Una chica incluye la actitud de la joven que la entrevista para señalar el sentirse bien, parte de la relación y el clima emocional de toda entrevista en su plena ejecución “Al principio fue raro, pero creo que la entrevistadora supo manejar el medio porque al final me sentía muy cómoda”. Lo cual suma al darse cuenta interno el externo, la influencia de otro, la intimidad y *rappor*t creados en ese ejercicio bidireccional que es la entrevista y que con la aplicación de actitudes correctas (Rogers, 2007) se desarrollará satisfactoriamente.

En cuanto a los testimonios de las *personas que realizaron la entrevista*, y que en general fueron más extensos a la hora de compartir su experiencia en este punto, pueden en ocasiones compararse con sus entrevistados. En general tuvo lugar el proceso de “nervios”, “tranquilidad” y “satisfacción”. Como se observa en esta versión resumida “Nervioso, relajado y relajado” (hombre), “Un poco nerviosa. Ya más suelta en la entrevista. Mejor al final” (mujer), “Primero con nervios, después con más confianza y finalmente, ya más confiado” (hombre), “Un poco nerviosa, ya más relajada, igual un poco más relajada” (mujer), “Al inicio algo nervioso, pero bien, en medio y al final de la entrevista” (hombre), “Al principio me sentía algo nerviosa, pero ya después comenzamos a tener confianza entre nosotras y al hacer la entrevista nos divertimos ambas” (mujer).

O como se puede contemplar en la versión más larga del asunto en el mismo sentido, “Bueno al inicio un poco nervioso, ya que no tengo experiencia al entrevistar a personas pero como se fue dando la entrevista, todo fue fluyendo y terminamos con una empatía muy buena” (hombre), “Primero me sentí un poco nerviosa porque nunca había aplicado una entrevista y menos grabada, pero conforme avanzó la entrevista me fui poniendo cómoda con la persona que entrevisté” (mujer), “Al principio fue muy complicado, me sentía rara un poco incomoda, pero a lo largo de la entrevista me fui desinhibiendo y pude concluir de la mejor manera, haciendo del ambiente un ambiente agradable y de confianza”(mujer).

Hubo quien de sentirse bien pasó a sentir nervios, en este caso en un alarde de introspección y autoevaluación, “Al principio me sentí cómodo, bien, pero al escuchar las respuestas de la entrevistada me sentía un poco inseguro creía que estaba haciendo un no tan buen trabajo” (hombre). También acontece este proceso por la temática emotiva expuesta durante el intercambio conversacional, en alguna ocasión, “Al inicio me agradaba la idea de entrevistar sobre el tema, pero mediante avanzaba la entrevista y las preguntas se tornaban más dolorosas, el ambiente se volvió más emotivo y ya el final de la entrevista el ambiente se volvió totalmente doloroso” (hombre); “Al principio cómoda, pero al momento de aplicar las preguntas un poco más fuertes y personales si me sentí un poco incómoda” (mujer)

Siempre hay quien se sintió bien “Sin ningún problema a lo largo de toda la entrevista. Fue una experiencia muy cómoda” (hombre). Otro joven igual expresó “Bien. Bien. Bien”, y otro más “Totalmente cómodo a lo largo de toda la entrevista” (hombre), “Bien. Mejor. Satisfecho”, “Animado, alegre y alegre” (hombre). Y una persona que confesó estar todo el tiempo nerviosa, “Creo que en todas las fases me sentí en extremo nerviosa” (mujer).

También, como en el grupo anterior, aparece la relación con el entrevistado, como afirmó y comparó un joven entrevistador “Al inicio como mi entrevistado nervioso, cosa que no debía mostrar y que según yo no mostré”, “Al igual que la entrevistada rara al inicio. Con confianza, después. Totalmente suelta al final” (mujer). La sintonía y la empatía que tiene lugar durante la aplicación.

Una joven, en el mismo sentido de mostrar el darse cuenta interno, toda vez que incluir el externo, o sea, la relación en el momento de la entrevista explicó ampliamente cómo tuvo lugar dicha interacción a la cual añadió la autorreflexión pormenorizada: “Contenta porque, primero, no tan nerviosa porque eran jóvenes igual que yo y por una extraña razón la edad siempre ayuda como que hace menos pesado el ambiente en el sentido de que puedes expresarte de una manera más informal a como lo harías con una persona adulta, por eso me sentí bien, me sentí tranquila y relajada. Igual no, al saber que ya existe esa apertura con la otra persona y que a lo largo de entrevista, en este caso a lo largo de las primeras preguntas se muestra libre para poder contestar, se muestra abierta para poder contestar a lo que tu preguntas eso te ayuda a sentirte relajada a sentirte tranquila en este caso en medio. Igual contenta, hubo apertura, la tensión casi no existió y siempre es gratificante que se vea un trabajo así porque pues a veces es difícil escuchar a los demás y yo creo que las entrevistas son un gran ejercicio para hacerlo y al final de las entrevistas te das cuenta si aprendiste o no a escuchar” (mujer). El darse cuenta explícito, en este caso a escuchar y prestar atención. “Me sentí bien, relajada por lo mismo de que era una chava de casi mi edad. Un poco incómoda porque me contestó respuestas un poco tristes de sus recuerdos...inclusive me dieron ganas de ya no seguirle preguntando. Finalmente, me sentí muy bien porque me dijo que la entrevista le había gustado mucho” (mujer). La satisfacción final para ambas partes es reconfortante.

Es interesante ver cómo existe una autoconciencia al entrevistar, el sentido humano de la relación, el tener en cuenta a la otra persona, el valorar lo que se hace y cómo se hace, por el bien de ambos interlocutores. “Nerviosa, nerviosa, muy nerviosa el iniciar. Pues te vas relajando, la persona, tú sabes que tienes como la obligación por decirlo de alguna manera de decirle a tu entrevistado que tú tienes esa apertura y esa confianza no, y al mismo tiempo eso ayuda a que la otra persona te dé confianza. Y entonces en medio yo me sentí mucho más relajada y más libre para poder preguntarle a la persona. Feliz, divertida, emocionada, entre las risas, que mostraban felicidad de la otra persona y una gran alegría, creo que eso me provocó una gran emoción, sobre todo hacia el final” (mujer).

En general el contacto tiene lugar, para ambos participantes en la entrevista, de los nervios a la tranquilidad o al sentirse relajados. Un darse cuenta interno, a veces también combinado con la relación del interlocutor, la actitud del entrevistador y del entrevistado, la confianza, que según los testimonios recabado, fue creada y facilitó el satisfactorio final del encuentro humano.

2.1.3. Valoración de la entrevista

Como parte del post contacto en el ciclo de contacto de la Gestalt es que se encuentra la valoración de la entrevista, cuando ya no se está en el momento de aplicación, hay una separación y supuestamente asimilación que es posible percibir a través tanto de emociones, como de reflexiones (Kepner, 2000).

La mayoría de las y los jóvenes *entrevistados* responden que sí les gustó ser entrevistados, con alguna que otra excepción, no podía ser de otra manera si accedieron a la entrevista y todo fluyó satisfactoriamente en general, como se mostró en apartados anteriores. Especialmente se valora el dar “mi opinión” (hombre) o como se vio en otro lugar en el mismo sentido “me gusta mucho dar a conocer lo que pienso” (hombres), y otro más “expresé mi punto de vista”, y otro “porque pueden escuchar mi punto de vista” y otro más “para dar mi opinión” (hombre). Pero se insiste en la importancia de “Es agradable ayudar a alguien” (mujer).

También la valoraron como “agradable” o “estuvo agradable”, un darse cuenta del estado interno y sensación que perciben. Y “estuvo divertido” también en el mismo sentido. Igual que “es bonito recordar”

Aunque en la valoración hubo expresiones que denotan pensar más que sentir o valorar en el sentido de darse cuenta, predominando lo mental y las explicaciones, sobre las sensaciones. “Fue interesante” dijo una joven y “una nueva experiencia” apuntó un muchacho.

Añadir los testimonios de la valoración favorable debido al gusto de ser entrevistada a pesar de otras emociones no tan agradables a la hora de ir dando las respuestas: “Pues me hizo recordar cosas que me dolieron en algún momento de mi vida, pero sí me gustó la entrevista”. Y otro que resume varias cuestiones, “Sí. Porque me gustó el tema, las preguntas y el entrevistador fue muy amable” (mujer), incluyendo la actitud positiva de quien aplica la entrevista. Hubo quien insistió en su valoración favorable con el asunto de ayudar; “pude ayudarte en tu trabajo, no tuve problema en contarte” (mujer).

Quizás la palabra “agradable” desde el sentir fue la más usual al valorar que les gustó ser entrevistados. Sin embargo, esto se debió a varios motivos o circunstancias, la insistencia de la necesidad de expresarse y dar su punto de vista, la importancia de sentirse escuchados, así como, su gusto por ayudar y la amabilidad de quien entrevista, se reiteran una y otra vez en este punto, como en otras respuestas recabadas a lo largo de la aplicación de esta técnica. Como resumió una muchacha “Sí, pues a veces, dar a conocer nuestros puntos de vista sirven para algo, nos escuchan”.

En cuanto a las personas que *aplicaron la entrevista* se manifestó desde el “me encanta” hasta el ser “interesante” e “importante” conocer “la perspectiva de la sociedad” o “los puntos de vista de los jóvenes”, pasando por resultar también una actividad “agradable”. Se observó y detectó, en un darse cuenta interno, el cambio que tuvo la persona “No, al principio no, pero después sentí que era muy divertido” (hombre). Como y también tuvo lugar el externo “Si, ...con la entrevista conocí más detalles de su vida...tuve la oportunidad de conocer sus sentimientos” (hombre), “ves la perspectiva que tiene la sociedad sobre ciertos temas y es diferente” (mujer). No obstante, como se dice en general “Sí, porque es interesante conocer la perspectiva que tiene alguien más en referencia a algún tema” (hombre) y “porque te das cuenta de cómo son las personas” (mujer), además de “puedes conocer a las personas y lo que cada una de ellas ha vivido” (mujer). Todo en el sentido de darse cuenta y valorar lo que uno siente entrevistado, y lo que posiblemente siente la otra persona, o en todo caso los conocimientos que de ella adquiere, esto último en el sentido de “enriquecedor” como expuso una joven. Y es que entrevistar “es una actividad muy creativa entretenida y te ayuda a aprender a escuchar y prestar atención” (mujer). Tan necesario en nuestros días tanto el escuchar y prestar atención, como el conocer y respetar las percepciones de personas y colectivos sociales.

“Pasé un momento agradable” (hombre), “Claro que sí, incluso reí un poco con el personaje al que entrevisté” (hombre) y “me la pasé muy bien” (mujer).

No obstante, hubo a quien le resultó “incómodo” por abordar temáticas “dolorosas para la persona” (hombre), pero en general se reitera que fue “interesante” y algún que otro “me divertí con la entrevista” (mujer).

En algunas ocasiones se subrayó desde el o la joven entrevistadora lo fundamental de entrevistar a la juventud, al coincidir jóvenes entrevistando jóvenes “Si. La información que te pueden transmitir los jóvenes siempre es importante, siempre es interesante conocer su punto de vista, es sorprendente lo que ellos piensan y creo que a veces se les hace menos por el hecho de no tener experiencia en la vida, y sin embargo y a pesar de esa corta experiencia de alguna forma los jóvenes han demostrado tener ideas innovadoras, ideas que tratan de transformar a un país entero, y que por supuesto su participación en esto es sumamente importante” (mujer).

Así que, tanto para entrevistadores como para entrevistados la actitud gustó en general y se valoró como interesante para los primeros y agradable según los segundos. Algo a remarcar es que gusta dar la opinión, ser escuchados, ayudar y sentir la calidez humana según los entrevistados, desde un darse cuenta interno sensitivo y perceptivo. Por su parte, el darse cuenta de quienes entrevistan fue más mental, ya que manifestaron su interés de conocer las opiniones de los entrevistados.

2.1.4. Qué pensaste y sentiste

Para indagar parte de la asimilación tras la separación del contacto (Kepner, 2000) que supuso ser entrevistado y entrevistar tanto en lo relacionado con emociones, como en lo que tiene que ver con lo mental y la reflexión, se aplicaron varios interrogantes.

En cuanto al *pensar* preguntado hubo desde el considerar que “Está bien que los jóvenes hagan esas preguntas” (hombre), hasta la reiteración de “es bueno que nos entrevisten para ver los puntos de vista de diferentes personas” (hombre), en ese movimiento bidireccional de ida y vuelta entre entrevistadores y *entrevistados*, y la muestra de cómo estos últimos lo tienen claro y manifiestan.

En ocasiones la respuesta fue “me puse a pensar” o “me dejó pensando” o “estuve pensando” reiterando el fraseo de la pregunta sobre qué pensaron cuando se acabó la entrevista, como dijeron dos jóvenes. O “me hizo reflexionar” señaló una muchacha en sentido similar y un chico “me puse a reflexionar”.

Además, y como acontece en varios puntos de la entrevista “mi opinión me gusta que sea tomada en cuenta” (mujer). Y alguien señaló que pensó que “ya acabó, yo quería seguir contestando preguntas” (hombre).

También hubo quien afirmó “quedé satisfecho” (hombre), en un darse cuenta desde dentro tras la entrevista, otra chica dijo “me sentí bien”. Incluso hubo un joven que dijo “me doy aún más cuenta” parafraseando el darse cuenta al ir respondiendo las preguntas de la entrevista, en este caso al recordar cosas de su vida. Y que enlaza con el siguiente interrogante sobre el sentir al finalizar la misma. Aquí se pregunta el pensar y la respuesta fue un darse cuenta mental y también emocional.

Las personas que *entrevistaron* pensaron desde el darse cuenta de la mente que “Me quedé pensando en las respuestas del entrevistado” (hombre), o “Que el entrevistado y yo compartimos ciertos puntos de vista” (hombre) en la comparación entre unos y otros, en la relación bidireccional que ya se mencionó. Incluso se reflexionó sobre “Que había dejado una muy buena impresión en la persona que entrevisté porque se ofreció a ayudarme en cualquier otra cosa que necesitara” (mujer), en cuanto a la relación, además de “me quedé pensando que habrá pensado después la persona que entrevisté” (mujer).

También hubo pensamientos sobre “si lo había hecho bien” (hombre) desde el pensar en uno mismo “qué pude haber dicho, omitido y agregado otras cosas”, hasta el pensar en el otro “que tal vez pude haber incomodado a la entrevistada” (hombre), y finalmente la interrelación “A lo mejor muchas personas pensamos lo mismo sobre el tema” (mujer). La introspección fue importante en alguna ocasión “pensé en mi vida” (hombre) y también “cómo ha vivido su vida la persona” (mujer), en ese ir y venir de las personas involucradas en la entrevista.

En fin, pensamientos y sentimientos entrelazados “dicen por ahí que recordar es volver a vivir y me sentí feliz porque de alguna manera yo vi que la persona que entrevisté se sintió alagada en el sentido de que recordaba cosas que ya hace mucho nadie le preguntaba y entonces eso a mi, me ayudó a sentirme muy contenta con la entrevista y después de la entrevista” (hombre).

Muestra, lo anterior, como otras, de la relación correcta y satisfactoria que puede desplegarse en la entrevista. Pensaron los entrevistados que todo había ido bien, que habían dado opinión y reflexionado, así como, que sintieron satisfacción. Por su parte, las y los entrevistadores se quedaron pensando en las personas y sus respuestas, toda vez que las compararon con su propia opinión, y la entrevista les sirvió de introspección al pensar sobre su vida, y también meditar en torno a la vida del otro.

Sobre el *sentir* tras la entrevista de las personas *entrevistadas* aparecieron algunas muestras de “tranquilidad” como dijo un hombre y una mujer, también la palabra “satisfecho” (hombre) y “a gusto” (hombre), “buen sabor de boca” (mujer) y “satisfacción” (mujer), incluso “emoción” (mujer), todo ello un darse cuenta interno. Aunque hubo quien añadió “curiosidad por seguir investigando el tema”, esto es, algo se movió en su interior, en un darse cuenta mental.

No obstante, apareció el “alivio” por concluir en alguna que otra ocasión o la expresión de “me relajé”. Incluso “dolor y frustración por las experiencias comentadas” (hombre), además también movió a la “inquietud” (mujer). Igual que el “Pues me sentí bien porque recordé cosas divertidas y me doy cuenta” (hombre) o incluso “contenta porque recordé cosas” (mujer).

En cuanto a las personas que *entrevistaron*, aparece también y como en las entrevistadas, la “satisfacción” y el “agrado” como sensaciones positivas en general y muestra del darse cuenta interno, además de una joven que resolvió “Pues creo que no me causó otro sentimiento más que nerviosismo”. El “alivio” hizo acto de presencia en alguna ocasión. Incluso las emociones energizantes de “alegría” o introspectivas de “tristeza”, ya sea por el tema abordado, ya por el final del encuentro. Así como, el darse cuenta de uno mismo “me conmovió” (hombre), causado en la interrelación, como el darse cuenta externo de la misma “le hacía falta un desahogo a la persona que entrevisté” (mujer).

Si bien también apareció el sentirse bien con uno o una misma y el trabajo realizado, “muy bien y muy capaz” (mujer) y el estar “orgullosa de mí misma por haber aplicado bien la entrevista” (mujer), “Feliz de la fluidez que surgió con la persona y el tema” (mujer). En fin, que “estuvo interesante, que vale la pena, que fue gratificante conocer el punto de vista de un joven, bueno en este caso de una chica, que tiene casi mi misma edad y las ideas que proporciona” (mujer).

Así los sentimientos entre las y los entrevistados tras la aplicación se centraron en la tranquilidad, satisfacción y alivio, así como, dolor o contento por los temas tratados. En cuanto a las personas que entrevistaron, también sintieron satisfacción, agrado y alivio, alegría y tristeza, incluso confesaron el

sentirse conmovidos, un darse cuenta muy íntimo y el haber sentido que a la otra persona le hacía falta un desahogo, un darse cuenta externo en la relación, que comprueba la confianza y empatía que seguramente se desarrolló. Además, este grupo afirma sentirse bien consigo mismo por el trabajo realizado.

2.1.5. En qué repercutió la entrevista

Si *repercutió* en algo la entrevista, al parecer sí, según los testimonios recabados a *los entrevistados*, ya que señalan “queda la consciencia sobre el tema” dijo un chico, “Toda nueva experiencia repercute y en lo personal me hizo poderle dar un enfoque más claro a mis ideales” (hombre), incluso dijo otro joven “me gustaría que cambiara más el sentir y la forma de pensar de la sociedad”, aquí trasladando la respuesta a los otros y a la sociedad. También una chica dijo “se puede analizar un poquito más el tema”, en el sentido que la dejó “pensando”, como se muestra en varias ocasiones por parte de las personas entrevistadas a lo largo de la entrevista sobre la entrevista. Incluso “tengo que aprender”, añadiendo la necesidad de saber sobre algún tema en cuestión.

Hasta aparecieron reflexiones filosóficas en el sentido de “Si, porque igual yo siempre he dicho como que tú vives para ser feliz no para otras cosas, entonces para ser feliz siempre hay que experimentar cosas que te gustan y que no, me hizo recordar cosas bonitas” (hombre). “Así es... como te dije me doy cuenta que en esta etapa soy feliz y al hacer un comparativo...me doy cuenta que estoy mejor y valoro más las cosas y afortunadamente los recuerdos que tengo son muy buenos” (hombre). “Cambio porque me estoy dando cuenta de que puedo vivir muchas cosas más ahorita y estoy en libertad de hacerlo” (mujer). Todo en la órbita del darse cuenta interno aunque dominado por la mente.

También hubo quien afirmó que “No cambió nada en mi vida, pero es importante dar mi punto de vista” (mujer). O también “No cambió nada, pero me dieron ganas de saber” (mujer) en lo que pareciera una contradicción. En el mismo sentido una chica terció “Cambios no, repercutió en el hecho de hacerme reflexionar sobre mi actuar”. Si bien sí hubo quien consideró “No, solo me recalco lo que ya sabía” (mujer). En todo caso, aparece cierta conciencia sobre el tema y el deseo de conocer más, así como, autorreflexión.

Entre quienes fueron los encargados de *recabar los testimonios*, el que “fue una experiencia nueva, nunca había entrevistado” (hombre) o “una experiencia más” (hombre), hasta el “me ayudó a conocer” (hombre) y “un paso más dentro de mi desarrollo como estudiante” (mujer), en fin “aprendizaje” dicho en una sola palabra, fue la opinión de varias personas al respecto de si significó algo importante el aplicar la entrevista.

“El conocer otro lado de la gente es bonito” (mujer), “aprendí a cómo puede reaccionar una persona” (mujer), “te ayuda a entender distintos puntos de vista sobre un tema” (mujer) o a ver “como coincidimos” (mujer).

La experiencia adquirida y el aprendizaje tanto de las personas que entrevistan como las entrevistadas, del tema de la entrevista, como de uno mismo como entrevistador y sus capacidades, “mi experiencia conmigo misma” (mujer), “conocer un poco más a la persona” (mujer), así como, entender desde las opiniones dispares hasta las coincidentes.

2.1.6. Qué recordarás de la entrevista

En el punto del *recuerdo* que quedó de la entrevista y *ser entrevistado*, aparecieron varias frases en el sentido de “Sí, es mi primera entrevista -ríe- que fue bonito y que espero que no sea la última” (hombre). “El momento y la forma que fue dinámica, como te repito no había participado en una entrevista de esta forma. Lo que más se me quedó fue la experiencia” (hombre). “Que fue la primera vez que me realizaron una entrevista” (mujer). La respuesta de haber sido la primera vez que eran entrevistados, que ya se expuso en varias ocasiones, será el principal recuerdo de la misma para varias personas.

También apareció el expresar, ser escuchado y el buen recuerdo de la persona que entrevista. “Pues, la oportunidad de expresar momentos de mi vida que fueron dolorosos y que me escucharas” dijo un joven, y una chica “yo creo que la reflexión que hago de mi vida propia, en este aspecto de la maduración que uno debe de tener como persona”. Otra cosa reiterada fue sobre el “te quedas con el pensamiento” (hombre) y lo que queda es “la experiencia” (hombre). Y “la entrevistadora” (hombre) y su “amabilidad” (mujer).

El recuerdo para quienes *entrevistan*, se centra en su darse cuenta interno y sobre todo “La sensación que se tiene al momento de acercarte a la persona para consultarle si le puedes o no hacer una entrevista” (mujer), y en particular según varias expresiones en este tema “Los nervios, creo que me puse muy nervioso” dijo un muchacho, y una joven prosiguió en el mismo sentido, “El nerviosismo que tenía al entrevistar a alguien” (hombre), sobre todo “El principio de la entrevista porque fue cuando más nervioso me sentí” (hombre).

Y del darse cuenta de uno al darse cuenta del otro, pues el recuerdo de otro joven fue “como logré que la entrevistada abriera su confianza para contarme cosas privadas” (hombre) o “la dificultad de expresarse con sinceridad en un tema delicado” (hombre), y también “las expresiones faciales del entrevistado” (mujer), así como, “la cara de incomodidad de la entrevistada al contestar algunas preguntas” (mujer), “el carisma de la chica” (hombre), “que la persona hablaba con emoción” (hombre), “que la persona que entrevisté se abrió sentimentalmente conmigo y me dejó saber algunas cosas de su vida” (hombre), “las risas de mi entrevistado” (hombre), “el gusto de ver la sonrisa de la persona” (mujer), “la melancolía de la persona que entrevisté” (hombre), y finalmente incluso “las ganas de llorar del entrevistado, pero se aguantó” (mujer). Además, se alude a “la experiencia en sí” (mujer).

Una joven añadió “la garra, el deseo de cambiar las cosas, eso te llena y es algo mágico, entonces te das cuenta que no todo está mal en un país, que hay gente, como esta chica que yo entrevisté que realmente desean un cambio”.

Darse cuenta externo y mental, que se combina con el recuerdo de los entrevistados para los cuales la entrevista era su primera vez, junto al expresar, ser escuchados, el pensar que suscita y la experiencia que queda. Para los entrevistadores sobresale el nerviosismo antes de y al iniciar la aplicación, y también dicen que recordarán el encuentro, la persona y su sentir emocional.

2.1.7. Te gustaría otra entrevista

Respecto al gusto de que lo *volviera a entrevistar* sobre el tema, la mayoría respondió afirmativamente y añadieron en su relato oraciones en el sentido de “brindar opinión” (hombre) o “me gusta dar mi opinión” (hombre), además de “desahogarme” (hombre). “Si, claro, pues que te tomen en cuenta para algo, ya es un mérito por parte del entrevistador (mujer). “Si claro, es una experiencia muy padre” (mujer) y es que “es siempre interesante responder” (mujer), además de que “fue muy divertido contestar esta entrevista” (mujer).

Una mujer señaló “me gusta colaborar” y otra añadió “así ayudo a la gente a hacer la tarea, como a ti” y me gusta “porque estoy ayudando a alguien” (mujer).

El dar opinión, ser tomados en cuenta, y el ayudar, se reiteran en la respuesta a esta pregunta, reconociendo la necesidad de ambas cuestiones. Ello junto al punto que “Sí, la verdad es que sí, yo creo que las entrevistas en la mayoría son de temas actuales, temas reales de la vida y que de alguna manera nos ayuda a reflexionar sobre lo que contestamos y sobre lo que hacemos como persona” (mujer).

En cuanto a si les gustaría *volver a aplicar otra entrevista*, la respuesta fue en general sí, con varias personas que adujeron que no. Lo primero estuvo explicado según el “me encanta conocer más” (mujer) y “me va sirviendo como experiencia” (mujer). Lo segundo en general por el tema de la entrevista más que por la práctica de la misma.

Como se dijo, gusta dar opinión, ser tomados en cuenta, ayudar y reflexionar para unos, y para los otros, conocer más y adquirir más experiencia, son las razones por las cuales les gustaría aplicar o aplicar otra entrevista.

2.2. La reflexividad

La reflexividad como concepto ha sido discutido y polémico, aquí se define desde las concepciones que interesan para esta investigación.¹⁴ Puede ser considerada como “la conciencia del investigador sobre su persona y sus condicionamientos sociales y políticos” (Guber, 2012, p.44), entendiendo que en la investigación, las descripciones y afirmaciones sobre la realidad, además de informar sobre esta, la construyen.

Desde la metodología, la reflexividad es la conciencia de la afectación del observador-investigador en lo observado-investigado, además de la mutua influencia entre investigado e investigador. Algo que se tiene en cuenta en la investigación social en últimas fechas (Cuesta, 2011). Aunque hay quien lo equipara a pensar metodológicamente (Piovani, 2018), aquí consideramos que es algo más.

También y partiendo de una visión de carácter general, puede equipararse a autoconsciencia. Bourdieu (2013) en el plano metodológico apunta la necesidad de reflexividad de quien investiga, lo que piensa, dice y escribe, ya que está cargado de prejuicios al igual que la sociedad en su conjunto y como parte de la cultura a la cual se adscribe, mismos que pueden sesgar la objetividad de la investigación, además de sus *habitus* disciplinarios y metodológicos como investigador. Sobre esta consideración es que algunas ciencias sociales, se han propuesto ser críticas con la objetivación de lo investigado, sus métodos y la supuesta investigación cultural, observar la huella de quien investiga en lo investigado, las ideas y los textos de la investigación. Desembocando en una autocrítica ética y metodológica, y en propuestas poscoloniales y perspectivas colaborativas con el sujeto a investigar, entre otras cosas (Corona, 2012, Rufer, 2012).

Aquí la reflexividad se observa en algunas declaraciones de las personas que entrevistan, sin embargo, también traemos a estas páginas algunos relatos de las personas investigadas que reflexionan al respecto en el intercambio conversacional de las entrevistas.

Por ejemplo, en el interrogante si les gustaría volver a ser entrevistados un hombre se explayó: “Sí, sobre cualquier tema estoy totalmente abierto a cualquier clase de entrevista...me da muchísimo gusto ser entrevistado por personas, por cualquier circunstancia, para expresar lo que realmente se siente ¿no? Y ser parte de esta comunidad. Pues en sí porque, porque al expresarse uno, uno explaya o dice sus ideas, o sea, uno trata de repercutir en la forma de pensar de los demás, en la forma de que vean, y compartir más que nada otro punto de vista con la demás población. Un granito de arena se podría decir” (hombre). La importancia de expresarse y la conciencia de influir en los demás.

En este sentido varias personas expusieron un reconocimiento de lo grato de opinar: “Es agradable dar a conocer y que te presten atención a tu punto de vista” (mujer). Otras, lo hicieron desde el desarrollo de la

¹⁴ No es posible exponer todos los significados y las reflexiones a las que ha dado lugar el concepto en los últimos años, por lo que aquí se muestra solo algunos autores interesados en el mismo.

autoconciencia que la entrevista le ayudó a darse cuenta de que “debería interesarme más” (hombre) con relación al tema, o “debería empezar a informarme más sobre este tipo de temas” (hombre). Varios fueron los que añadieron como la entrevista los “dejó pensando” o “me di cuenta”, un darse cuenta interno, pero en el sentido aquí de reflexividad. “Queda la conciencia sobre el tema” (hombre). Del pensar y el actuar en este *continuum* de conciencia que al parecer les dejó a algunos la entrevista, como dice un chico “me puse a pensar” y otro añadió “que tengo que hacer cambios”, o una joven expresó “me hizo reflexionar en la sociedad” y otra más “pues reflexionar en mi actuar”, en estos casos sobre la colectividad y en torno a una misma. Incluso en el interrogante sobre en qué repercutió la entrevista se dijo “repercutió en el hecho de hacerme reflexionar sobre mi actuar actual” dijo una joven y otra en el interrogante sobre lo que recordará de la entrevista añadió “la reflexión que hago de mi vida propia”, y es que en general se afirmó que el hecho de haber respondido las preguntas de la entrevista “nos ayuda a reflexionar sobre lo que contestamos y sobre lo que hacemos como persona” (mujer). En general, todo lo anterior es darse cuenta reflexivo, sin embargo, en algún punto y de alguna manera, se conecta con la reflexividad como conciencia de uno mismo y del entorno.

En cuanto a las personas que *entrevistan*, también experimentaron y expresaron la reflexividad, si bien fueron algo más parcos y escuetos, cuando afirman que “siempre es interesante e importante” conocer “el punto de vista de la gente” (hombre). “Las opiniones diferentes” (hombre) y “que compartamos puntos de vista el entrevistado y yo” (mujer) o “a lo mejor muchas personas pensamos lo mismo sobre el tema” (mujer). En todo caso, el darse cuenta desde la autoconciencia de uno y la conciencia hacia el otro, reflexionar de manera introspectiva, esto es también parte de la reflexividad, como autoconciencia, como ya se dijo.

Un darse cuenta desde la conciencia reflexiva, que para las personas entrevistadas parece haber abierto un mundo de conciencia de necesidad de expresión, atención, repercusión en los otros, un darse cuenta reflexivo de la vida y la sociedad, toda vez que de su vida y su actuar. Quienes entrevistan aludieron más a conocer diversos puntos de vista, con las diferencias o similitudes que ofrece toda comparación, el interés por las mismas y su comprensión.

3. Discusiones y conclusiones

Si se partía de la idea que “toda experiencia significativa se construye a partir del cúmulo de vivencias y de sentidos elaborados que la persona utiliza para guiar sus actuaciones y, al mismo tiempo, la experiencia produce/permite la reconsideración de las vivencias y los sentidos” (Guzmán y Saucedo, 2015: 1028), en estas páginas se ha mostrado cómo la experiencia del darse cuenta está a flor de piel, existe, se siente, se repiensa, se recrea y se co-crea.

Frente a los discursos de apatía social o desinterés por la vida de la sociedad y las juventudes, lo efímero y lo líquido, aquí se ha presentado el acercamiento sensible y experiencial entre seres humanos a través de la aplicación de la técnica de entrevista de investigación social como ejercicio metodológico, que muestra como resultado la importancia de la relación humana, del contacto con el otro, compartir sensaciones e ideas, disentir incluso, comprender siempre, y darse cuenta de todo ello. También ante la idea de investigar a los otros, aquí las y los investigadores investigan y a la vez son investigados por otros, observan y se auto observan a la vez, además de su relación con los investigados está la relación consigo mismos, el autoconocimiento y la autoconciencia.

Para varios fue la primera vez que entrevistaron, de ahí que aparece en numerosas ocasiones lo de estar nerviosos, entre otras cosas. También para algunos entrevistados fue su primera vez. Por lo que se trata de una experiencia en el sentido de novedad y contacto según el enfoque de la Gestalt, y en general, añadimos aquí, se trató de una experiencia satisfactoria, como hemos visto en varias transcripciones a lo largo de estas páginas. Como señala una joven sobre si le gustó o no ser entrevistada “Si, porque nunca me habían hecho una entrevista personal y se me hizo muy interesante”. Y otro joven dijo “ya acabó, yo quería seguir contestando preguntas”.

El devenir de la aplicación de la entrevista va del nerviosismo inicial hasta el alivio final, pasando por tristeza y risa, dolor y diversión, una gama sensitiva y emocional del darse cuenta durante la misma. También destaca el darse cuenta mental, además del interés de conocer o el gusto por externar.

En general fue un ejercicio que agradó y satisfizo, dio salida a la necesidad de expresarse y sentirse escuchados, y desarrolló el arte de prestar atención. La valoración es positiva, y dejó sensaciones de tranquilidad y agrado, junto a la inquietud de conocer más sobre un tema, en torno a la sociedad, e incluso en numerosas ocasiones sobre uno mismo. Un darse cuenta interno y externo, corporal y mental. Un darse cuenta que se encuentra con la conciencia, la autoconciencia y en algún caso la reflexividad.

Quedan las múltiples vivencias, algunas convertidas en experiencias por la novedad y la impresión de las mismas, de la primera vez para algunos, de conocer y aprender para todos, de reflexionar más para varios, como alguien dijo “toda experiencia repercute”.

Todo lo visto tiene que ver con cognición y emoción, dos pilares de la investigación, aunque lo segundo no tan visibilizado y reflexionado. En virtud de lo anterior, los resultados y su análisis, se trae a estas páginas una cita al respecto de la investigación social y el mundo afectivo, no siempre conocido y reconocido, pero siempre presente, “La práctica cuenta...cuando el sujeto se conmueve con lo que hace, cuando se ve haciendo una práctica que lo reduce a “encuestador” o “entrevistador”, a conseguir información, a transformar al otro en un dato, un caso, una frecuencia en un cuadro de doble entrada” (Messina, 2011, p.68). Lo cual se relaciona con lo dicho anteriormente de las nuevas metodologías y sus acercamientos más

sensibles o comprometidos, más conscientes o autorreflexivos (Corona, 2012, Rufer, 2012), en este caso de la entrevista (Guber, 2013), que aquí nos ocupa.

Finalmente, hay quien considera que la investigación-experiencia es una disposición de vida, “como una disposición a mirar la realidad, aprender de ella y ganar en experiencia” (Messina, 2011, p.72). Varios entrevistados/as reiteraron lo de aprender y conocer, algunos añadieron lo que de reflexión y autoconocimiento significa.

Hubo quien dijo aquello de “Mm, pues ora si que es mi primera entrevista – ríe –, que fue bonito y que espero que no sea la última entrevista” (hombre) en una pregunta sobre si les gustaría volver a entrevistarlos. Lo cual muestra que les gustó en general ser entrevistados y que desearían volver a serlo, como se mencionó en apartados anteriores. Así para unos y otros, entrevistadores y entrevistados, hubo contacto y relación consciente, desarrollo humano y cierto grado de reflexión.

Y ya para cerrar, uno de los interrogantes era lo que recordarían de la entrevista y varias personas entrevistadas señalaron “Lo agradable que es la entrevistadora”, “La amabilidad y confianza que me generó una persona que no conocía en la primera vez que hablé con ella”, “Tu amabilidad y confianza que percibí”, con lo cual las actitudes de las personas que entrevistaba parecen correctas y bien recibidas por las personas entrevistadas.

En el punto de si se deseaba añadir algo más, una muchacha dijo resumiendo actitudes, empatía, ser escuchados, apoyo mutuo, y hasta agradecimiento: “Le quiero agradecer a la persona que me entrevistó por tomarte en cuenta, y decirle que hizo un gran trabajo que continúe así y que le eche ganas para terminar la carrera”. Tal vez nos estamos encaminando a una sociedad más decente (Margalit, 1998) y una civilización más empática (Rifkin, 2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico*. Barcelona: Anagrama.
- Buber, M. (2008). *Yo y tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cannell, C. F., & Kahn, R. L. (1987). La reunión de datos mediante entrevistas. En L. Festinger, & D. Katz. (Comps.), *Los métodos de investigación en ciencias sociales* (pp. 310-352). México: Paidós,
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Morata.
- Corona, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En S. Corona, & O. Kaltmeier, (Coords.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona: Gedisa.

- Cuesta Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 21(3), 163-167. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2011.02.005>
- Fernández, A.M. (2009). *La investigación social. Caminos, recursos, acercamientos y consejos*. México: Trillas/UAM.
- Guber, R. (2012). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2013). *La etnografía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Haber, A. (2011). Nometodología payanesa. *Revista Chilena de Antropología*, (23), 9-49. DOI: [10.5354/0719-1472.2011.15564](https://doi.org/10.5354/0719-1472.2011.15564)
- Kepner, J. I. (2000). *Proceso corporal. Un enfoque Gestalt para el trabajo corporal en psicoterapia*. Ciudad de México: Manual Moderno, 2000.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista de Psicología*, (19), 87-112. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>
- Lipovetsky, G. (2004). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama.
- Margalit, A. (1998). *La societa decente*. Milano: Guerini e Associati.
- Messina, G. C. (2011). Investigación y experiencia. *Praxis & Saber*, 2(4), 61-75. DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.1126>
- Perls, F. S. (2000). *Yo, hambre y agresión*. Madrid: CTP.
- Perls, F. S., Hefferline, R., & Goodman, P. (2006). *Terapia Gestalt*. Madrid: CTP.
- Piovani, J. I. (2018). Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica. En J. I. Piovani, & L. Muñiz. (Coords.), *¿Condenados a la reflexividad?* Buenos Aires: CLACSO.
- Rifkin, J. (2009). *The empathic civilization: The race to global consciousness in a world in crisis*. NewYork: Penguin.
- Robine, J. M. (2005). *Contacto y relación en psicoterapia. Reflexiones sobre terapia Gestalt*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Rogers, C. (2007). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Rufer, M. (2012). El habla, la escucha y la escritura. Subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial. En S. Corona, & O. Kaltmeier. (Coords.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 55-84). Barcelona: Gedisa,

- Scott, J. W. (2001). Experiencia. *La Ventana*, 2(13), 158-185. Recuperado de <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/551>
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo, J. (Comp.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. (pp. 277-346). México: Pearson/Addison Wesley.
- Stevens, J. (2006). *El darse cuenta*. Santiago: Cuatro Vientos.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). La entrevista en profundidad. En Taylor, S. J., & R. Bogdan, (Coords.) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp.100-132). Barcelona: Paidós.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Verd, J.M., & C. Lozares (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Síntesis.
- Zinker, J. (2008). *El proceso creativo en la terapia gestáltica*. México: Paidós, 2008.

Datos de correspondencia

Dra. Anna María Fernández Poncela

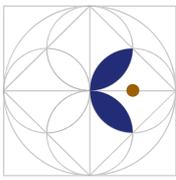
Universidad Autónoma Metropolitana,
Ciudad de México, México.
Dirección postal: Calzada del Hueso, 1,100
Colonia Villa Quietud; Alcaldía de Coyoacán, 04960
Ciudad de México, México.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3080-212X>

Email: fpam1721@correo.xoc.uam.mx



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



¿Por qué debe transformarse la escuela de modalidad especial? Pistas para pensar la transformación

***Carolina del Valle Erramouspe & **Ester Ramona Frola**

Erramouspe, C., & Frola, E. (2020). ¿Por qué debe transformarse la escuela de modalidad especial? Pistas para pensar la transformación. *Revista Convergencia Educativa*, 8, diciembre, 106-117. DOI: <http://doi.org/10.29035/rce.8.106>

[Recibido: 10 julio, 2020 / Aceptado: 25 noviembre, 2020]

En la actualidad el sistema educativo está en tensión entre las formas de pensar la educación y la demanda de los estudiantes por aprender. Hay algo que hace ruido dentro de la escuela, ese permanente murmullo que antecede a los cambios y que anticipa que ciertas prácticas, ideas y miradas están en conflicto.

Entendiendo que todas las escuelas están atravesadas por la incertidumbre, el desconcierto, los interrogantes, las dudas y perplejidades que la complejidad entraña, Pérez (2010) expresa que:

La educación es un fenómeno complejo pero los actores lo vuelven complicado, que es otra cosa. La principal cuestión pendiente es saber si la educación puede mantener su propósito emancipador o si tiene que resignarse a diluirse entre las funciones sociales que imponen las nuevas culturas (p. 82).

En este punto nos preguntamos, cómo son esas respuestas que se deben dar, para garantizar los derechos educativos de todos los estudiantes y la preocupación en torno de aquellos que presentan mayores dificultades para acceder y sostenerse en los formatos establecidos.

Las escuelas, espacios sociales y de aprendizaje por excelencia, son parte de las transformaciones históricas de todas las culturas y sociedades. Allí conviven los sujetos, las creencias, las ideas y los paradigmas. Adultos, niños y jóvenes aprenden y enseñan en un círculo virtuoso donde todos se transforman; transformación que implica comprender el mundo y, a la vez, participar activa y críticamente en él.

* Especialista en Inclusión Educativa de Personas con discapacidad. Dirección General de Educación Especial y Hospitalaria de la Provincia de Córdoba, Argentina. erramouspecaro@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-1587-2816>

** Lic. Gestión Educación Especial. Escuela de Formación Integral Apadim. Provincia de Córdoba, Argentina. esterfrola@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0002-6518-0589>

Es en este espacio donde se aprehende el concepto de diversidad, de otredad; no como un ejercicio de la aceptación desde donde se mira en la adultez, sino como una condición propia de cada ser humano y su identidad. Así, la educación es el espacio de encuentro de todos, sin diferencias y con un mismo sentido, donde la cultura se hace palabra, y la palabra es verbo en sí mismo. “Hacer”; hacer del mundo un lugar habitado por otros como uno mismo, diferentes en apariencia e iguales en esencia y así, los saberes se convierten en los lazos que nos construyen en identidad.

La cuestión de asumir una real postura de trabajo desde la diversidad en la escuela es compleja, no tiene respuestas claras y definitivas, sino que requiere de respuestas contextualizadas y de la reflexión permanente acerca de los efectos que las decisiones docentes e intervenciones tienen sobre los estudiantes. Como menciona Baquero (2001),

“la diversidad debe pensarse como una característica de toda población escolar, aun de aquella que ilusiona con su aparente homogeneidad. En tal sentido, puede hablarse de diferencia como una manera de señalar aquellos elementos singulares –o propios de una identidad cultural– de la subjetividad bajo la perspectiva de atender a su propia identidad más allá de las intenciones homogeneizadoras de las prácticas de enseñanza” (p. 9).

Una educación en equidad supone arbitrar medios, recursos e intenciones para garantizar el acceso a los saberes esperables por nivel educativo y etapa de vida, a todos los niños, niñas y adolescentes en edad escolar.

El dónde se garantiza es parte de la tensión que transita hoy la educación, abriendo un debate sobre las formas de enseñar, los responsables más idóneos, los espacios y los tiempos. La pertenencia de un colectivo de estudiantes, migrantes entre modalidades, sistemas y exclusiones es el eje de esta situación, siendo en muchas oportunidades aquellos que siempre son de “otros”; de otra escuela, de otro contexto, de otra modalidad, cuando en realidad la pertenencia es al sistema educativo y los profesionales de la educación los garantes.

Desde principios de siglo la escuela especial se fue conformando como un espacio para dar respuesta a esta “problemática” (que en muchas ocasiones es más social que educativa), transitando por diferentes objetivos y planos de ser institución educativa.

La situación de discapacidad puede ser entendida como una circunstancia o condición de las personas, pero fundamentalmente es la consecuencia de los desajustes que los entornos generan entre el sujeto, su contexto y los apoyos necesarios. La Convención de los derechos para las Personas con Discapacidad (CEJIL, 2006) en su artículo “e” señala que la misma “resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y

las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p.1).

Hoy, en este nuevo escenario, la escuela especial, debe terminar de realizar su transformación redefiniendo su misión. Al respecto Rattero (2013) expresa:

“Habitar la enseñanza es algo más que dominar un tema o apoyar aprendizajes (...) Necesitamos abrir los lugares y los días a la posibilidad de otras experiencias. Ir explorando entre posibilidades diferentes, modos de ser y de hacer en el encuentro pedagógico. Intentamos aventurarnos en el efecto zigzagueante que produce lo que allí hay por pensar... entre profesores, estudiantes y conocimientos. Entre el ofrecimiento y lo denegado, entre las regulaciones y lo que resiste” (p.8).

La modalidad especial engloba aquellas acciones que dan respuesta a las personas frente a sus propios procesos de aprendizaje, sus estilos, ritmos e intereses, es mucho más que los espacios escolares en sí y excede ampliamente el tema de discapacidad. Es un enfoque de trabajo que respeta la pluralidad, fortalece identidades, planifica centrando su mirada en la persona y genera una estructura particular para promover que ésta se desenvuelva con autonomía en el mundo.

En este universo educativo conformado por compartimientos estancos, la modalidad especial construyó sus propios espacios, y dio históricamente respuestas adecuadas a aquellas personas que así lo requerían siendo pionera en un enfoque de la complejidad

Esta respuesta hoy debe ser dada en el colectivo de estudiantes, sin niños en los bordes de las aulas, en un trabajo educativo integrado. Ya no deben ser los estudiantes los que transitan sus trayectorias con el rótulo de la inclusión, sino las prácticas deben estar paradas desde ese lugar.

La experiencia educativa debe ser rica y significativa, para promover el desarrollo integral, con docentes integrados que planifiquen un aula para todos.

Desde esta perspectiva es que se pueden pensar algunas pistas para la transformación.

Pista 1. Las escuelas especiales ya no pueden permanecer trabajando de puertas adentro con sus estudiantes con discapacidad, la actualidad demanda la construcción de espacios de trabajo colaborativo permanente, un “entre” con las escuelas de nivel respetando la trayectoria de los estudiantes

Lo contrario del desarraigo del otro: su hospitalidad.
Ese debería ser el sentido del acto del gesto-acto del educar: recibir al otro, sin cuestiones, sin preguntas, sin sospechas y, sobre todo, sin juzgar, para entablar una conversación a propósito de qué haremos con el mundo y qué haremos con nuestras vidas.
Carlos Skliar (2019).

Desde hace un largo tiempo esta posibilidad es tema de muchas reuniones, congresos, escritos y debates. Las posiciones, algunas encontradas, parten de la mirada de lo que requiere cada estudiante y los sistemas de apoyo, que por naturaleza conoce la modalidad, para acompañar las trayectorias educativas de aquellos niños, niñas y jóvenes que requieren el diseño de diversas estrategias para acceder a la propuesta educativa y desde allí construir conocimiento. Se han ido produciendo cambios, algunos a partir de la existencia de Convenciones internacionales y resoluciones ministeriales, a través de los procesos de reflexión crítica de las escuelas, generando una profunda conciencia al momento de determinar el tipo de respuesta que requiere cada individuo. Eso abre un debate profundo sobre esas decisiones tomadas sobre el presente y proyectando el futuro. Torres (2011) plantea la necesidad de profundizar el debate:

“Una vez que ya no es admisible achacar los éxitos y fracasos escolares a problemas en la estructura de los genes, ni a los dones otorgados por alguna divinidad, ni a la situación de los astros en el firmamento en el momento del nacimiento o a cualquier otra explicación irracional (en la que se asume como implícito que las personas no tenemos en nuestras manos el control sobre los asuntos humanos), uno de los retos más importantes de los actuales sistema educativos es el de contribuir a asegurar el éxito escolar” (p. 211).

Lo que la educación debe garantizar es justicia educativa, traducida en equidad de posibilidades y desarrollo integral de todos y cada uno. Los espacios donde se desarrolla esa propuesta deben garantizar la igualdad de oportunidades de acceso de todos a los saberes culturales, el acceso equitativo de saberes. ¿Equitativo? en relación al máximo alcance de saberes socialmente significativo, participación en los diferentes espacios curriculares y campos del conocimiento. En muchas ocasiones el lugar designado para el niño, niña o adolescente no da cuenta de las dificultades de él, sino de la imposibilidad de la escuela de

ser justa¹⁵. La escuela como facilitador, puente entre todo lo que sabe ese ser humano que ingresa a este espacio educativo y el vasto universo de saberes que le esperan para entrelazarse con lo que trae. Los tiempos y las formas de transitar ese tiempo-espacio educativo dependen de la escuela y sus actores adultos.

La prioridad es garantizar el derecho a la educación.

“El Estado debe reconocer que la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya” (Objetivos de la Educación. Convención de los Derechos del niño. Art. 29).

Ese derecho es para todos los niños, niñas y jóvenes, en igualdad de condiciones, sin excepciones. El espacio óptimo es aquel que sea en la comunidad del estudiante, en la escuela que eligen sus padres o él, a donde van sus hermanos y amigos, aquel que identifica los valores y creencias de su familia. Siempre atravesado por la convicción que es el mejor lugar para cada uno en convivencia con otros.

La actualidad demanda que los estudiantes transiten la educación en las escuelas de nivel, y la Convención de las PcD hace énfasis en su artículo 24 sobre esto. Ese es el primer derecho educativo que debe ser cumplido. Ingresar al sistema desde el nivel inicial facilita los procesos pedagógicos y de socialización en la primera infancia. Ese primer momento genera las bases de las próximas experiencias formales y sistematizadas. Ese derecho se completa con la posibilidad de realizar toda su trayectoria en ese espacio educativo con sus pares, sin necesidad de migrar entre modalidades, pudiendo encontrar su lugar en la escuela. Pensar esta hipótesis remite a delegar a la modalidad especial la pregunta sobre el qué y cómo enseña. La modalidad se hace presente en este espacio desde la transversalidad y la corresponsabilidad en la trayectoria de los estudiantes con discapacidad.

Nicastro plantea con profundidad que las decisiones de Estado deben ser pensadas con criterios técnicos porque sino

“la inclusión tiene un recorte de destinatarios y el problema pasa por qué no aprenden, cómo enseñarles, cómo atender a la diversidad. (...) Pero el riesgo es reemplazar una reflexión política por una decisión técnica. De esta manera se autonomizan situaciones y cada uno debe afrontar por su cuenta las contingencias propias de su formación, en un contexto en el cual los que tienen mejores condiciones podrán más y mejor que los que no tienen esas mismas condiciones”. (Nicastro, 2007, p. 3).

¹⁵ Sin connotación subjetiva ni intencionalidad.

En este andamiaje de apoyos se abren posibilidades. Se deben diseñar respuestas para los estudiantes, lo que puede significar que alguno de ellos requiere abordajes específicos, con profesionales especializados, pero ello no debe implicar apartarlos del mundo. Requiere pensar en generar propuestas diversificadas en donde todos los estudiantes estén contemplados. El encuentro entre escuelas hará que se desdibujan las diferencias que habitualmente se marcan para sectorizar propuestas, servicios, y en esa delimitación de zonas quedan estudiantes de cada lado de la línea imaginaria y culturalmente trazada.

Para ello es necesario plantear qué es lo que se tiene en común, qué fines se persiguen, qué es lo que hace que se encuentren; los fines de la educación no difieren, son el eje vertebrador desde donde se organizan todas las propuestas y prácticas. Este encuentro desde un compromiso de corresponsabilidad educativa busca generar prácticas inclusivas que alojen a todos y a cada uno los estudiantes.

En este aspecto es importante destacar que no se trata de subordinar una escuela, nivel o modalidad a otra, todo lo contrario; es poder pensar juntas, sumando formaciones profesionales, enfoques de trabajo.

Pista 2. La transformación de la escuela especial impacta en la transformación de las escuelas de nivel

Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar con el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación. De ahí que sea necesario educar la esperanza.

(Freire, 2003, p. 25).

En un análisis crítico se pueden detectar debilidades y fortalezas en ambos espacios educativos, los cuales al permanecer separados solo intensifican ambas situaciones. Ambos son complementarios en sus fortalezas y compañeros en sus debilidades. El eje de todo es el estudiante y las evidencias de aprendizaje al finalizar los ciclos y niveles educativos. Los diseños jurisdiccionales son los mismos, lo que difiere es la cercanía o lejanía con el currículo prescripto; las decisiones de su implementación están sujetas al diagnóstico de la población que habita las diferentes aulas. El encuentro entre ambas facilitará la concreción de aulas heterogéneas mediante la construcción y puesta en práctica.

La educación, como proceso, transforma a todos los que están involucrados, por lo que la transformación de la escuela de nivel y la de la modalidad especial siempre estarán ligadas.

El pensamiento tradicional de que se puede enseñar del mismo modo a todos, año tras año y que por eso todos aprenderán lo mismo en ese mismo recorte de tiempo ha quedado fuera de época. Pensar en una propuesta superadora supone pensar en el enfoque de la educación inclusiva. Cada sujeto tiene un estilo diferente de aprendizaje. Entonces, será necesario mirar el aula de manera heterogénea, teniendo presente

que nuestras formas de aprender son singulares, reconocer la variabilidad en los aprendizajes de cada uno de los estudiantes, haciendo posible una propuesta que garantice la igualdad de oportunidades con equidad.

Este cambio conlleva cambiar las prácticas de enseñanza para que nadie quede excluido del sistema educativo. Una de las maneras integrales para dar respuesta a la diversidad que actualmente se encuentra en las aulas inclusivas, a fin de diversificar las respuestas educativas, es desde el enfoque conocido como **diseño universal de aprendizaje (DUA)**, un modelo de enseñanza que busca eliminar las barreras en pos de “aprender a aprender”.

El DUA implica estructurar propuestas didácticas complejas y flexibilizadas que considere a la diversidad de intereses, de capacidades y de formas de aprender, en el aula común de todos, con todos y en todo momento. Su objetivo principal es conseguir que todos los estudiantes, con independencia de sus circunstancias o condiciones de origen, tengan las mismas oportunidades.

Todo invita a pensar que, más que los lugares donde se desarrolla el acto educativo, escuela de nivel o escuela especial, se hace imprescindible pensar en los modos en que se desarrolla y entrama ese acto. Se requiere transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad de necesidades educativas de todos los estudiantes. En el marco de una educación inclusiva, resulta necesario identificar las barreras para el aprendizaje y la participación, corriendo la mirada centrada en el estudiante para dar lugar a la mirada de un contexto que obtura o promueve los aprendizajes y posiciona al docente como partícipe activo en este proceso. Será necesario un cambio profundo desde dentro de cada institución.

Pista 3. La modalidad especial debe ser propedéutica

El tiempo educativo es global e interrelacionado y no fragmentado.
Hay que superar la división entre educación formal, no formal e informal, desde la perspectiva de que todos los estímulos, espacios y momentos educativos deben ser pensados de forma integrada, formando parte de un mismo proceso individual y colectivo. La educación formal puede ser un buen lugar para integrar los diferentes aprendizajes de forma más sistemática y a partir de su complementariedad
Joan Domènech Francesch (2009, p.101)

Las ideologías predominantes en las escuelas determinan el posicionamiento y lugar del currículum frente a las posibilidades que se asignan a los estudiantes, y ese desarrollo curricular está en consonancia con las expectativas y los cambios históricos que atraviesan las sociedades. El currículum jurisdiccional es uno solo, siendo planteado ampliamente para que los estudiantes puedan ir apropiándose de estos saberes

considerados socialmente significativos. Las formas de hacer accesible el currículum es parte de las decisiones que se toman a diario en las escuelas.

La existencia de la escuela especial se enmarca bajo la posibilidad de brindar un enfoque personalizado a los estudiantes. Es la propuesta educativa la que marca la existencia, no la situación de discapacidad; y como escuela debe responder al diseño jurisdiccional correspondiente. Debemos tener presente que el currículum es un medio y no un fin en sí mismo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Un currículum accesible es prioritario a través de las estrategias que se ponen en juego. En muchas oportunidades se corre el riesgo de determinar el éxito o fracaso escolar según la cercanía o lejanía de lo planteado colectivamente, sin considerar la diversidad que implica un grupo escolar.

En este contexto, es necesario pensar en un currículum abierto y flexible como condición fundamental para dar respuesta a la diversidad. Forteza & Pomar (1997) sostienen que es necesaria la flexibilidad en el currículum para proporcionar las ayudas pedagógicas necesarias que mejor se ajusten a la diversidad de los estudiantes dadas sus características personales, y apertura para ser sensible a los rasgos distintos del contexto donde adquieren sentido.

El currículum es clave para el logro de una genuina inclusión ya que, sustentado en objetivos de formación que son iguales para todos los estudiantes, reconoce la necesidad de diversos enfoques pedagógicos para igualar en oportunidades de aprendizaje. No se trata de que el currículum sea más o menos ajustado a lo que el estudiante “podría aprender” –discurso que coloca al estudiante como problema– sino que debe ambientar espacios y estrategias para que el potencial de cada niña/o se desarrolle –discurso que pone la carga de la prueba en la pertinencia de las propuestas del sistema educativo (Opertti, 2016b).

- La flexibilización del currículum y la diversificación del proceso de enseñanza y aprendizaje necesitan para su aplicación de una modificación efectiva de la organización de la escuela y del aula, que permitan la puesta en práctica de alternativas metodológicas donde todos los estudiantes participen y aprendan en igualdad y de forma cooperativa.
- Este posicionamiento en torno al currículum, anteriormente descrito, permite tomar decisiones razonadas y ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales, pero no es una condición suficiente. La respuesta a la diversidad implica, además, pensar otras configuraciones de apoyos posibles que acompañen al logro de la construcción de conocimiento.

Las condiciones sociales, culturales pueden modificarse frente al bagaje de herramientas que la escuela le brinda a cada sujeto. Es parte del desafío que asumen los docentes frente a la tarea pedagógica: brindar herramientas para que los niños, niñas y adolescentes puedan decidir sobre su vocación e interés. Por todo ello, la educación en su totalidad debe ser propedéutica, acompañando no solo la trayectoria actual sino

orientada hacia la posibilidad de continuar formándose permanentemente; porque el derecho a la educación contempla toda la vida.

A su vez el desarrollo vocacional en la adolescencia es fundamental para la concreción de metas personales y eso implica muchas veces continuar los estudios en otros espacios.

Pista 4. La transformación más utópica de la educación debería generar un solo tipo de escuela donde todos los estudiantes aprenden en un mismo espacio y donde todos los docentes enseñan juntos

“Cuando lo normal se hace criterio. En el primer caso me refiero a una forma de mirar, clasificar, tipificar la realidad que la normativiza, en el sentido que se impone sobre los hechos una norma que regula y ordena. Se obtiene como plus que todas las escuelas se piensan como parecidas entre sí, los alumnos como parecidos entre sí, los docentes parecidos entre sí. Así lo que opera como norma define criterios que se fijan como objetivos y como principios reguladores de las prácticas. Fuera de lo normal, está lo desviado. Así los desviados y descarriados son objeto de invisibilidad, también de intervenciones bien intencionadas que se definen como política. Una cuestión a tener en cuenta es cuál es el costo de permanecer en el marco de la norma, a veces la simplificación, a veces la reducción de la complejidad.”
Sandra Nicastro (p:3, 2007)

En estos procesos de transformación, de la educación en general, de transitar la crisis de las escuelas en particular, es importante entender y sostener lo mejor de las identidades de cada espacio educativo. No se trata de hacer desaparecer el objetivo de la educación para las personas con discapacidad en pos de unificar espacios. Se trata de potenciar lo mejor de cada ámbito para favorecer y acompañar las trayectorias educativas de todos y cada uno de los estudiantes del sistema.

Cada uno ha desarrollado una especificidad frente a la tarea pedagógica. Algunos saben de accesibilidad y comprensión de procesos, otros han desarrollado el aprendizaje de las didácticas. Ambos saben de la importancia de la educación y del impacto que esta tiene en la vida de las personas.

“Todo este tipo de revoluciones en la que vivimos inmersos plantea nuevos retos al mundo de la educación, tanto en la etapa obligatoria, como en las restantes. Además, los desafíos son obligados si tenemos en cuenta que cada vez es mayor el número de instancias y redes que disputan con las instituciones escolares las funciones que tradicionalmente se les habían encomendado: informar y educar, en el más amplio sentido de la palabra.

Nunca debemos perder de vista que la legitimidad de la institución escolar, auténtica razón de ser, está en el encargo que la sociedad le hace de promover el desarrollo y socialización de las nuevas generaciones; de facilitar su acceso al conocimiento más valioso y relevante para interpretar el mundo que lo rodea y para poder hacer frente a las obligaciones y derechos que son consustanciales al ejercicio de ciudadanía. Algo que exige estimular el desarrollo cognitivo, motor, artístico, afectivo y moral; sin olvidar tampoco la preparación para incorporarse activamente al mundo adulto en sus distintas esferas: laboral, económica, política, jurídica, militar y cultural” (Torres, 2011, p. 177).

La educación con otros es el proceso más rico que puede vivenciar cualquier ser humano, el aprendizaje “entre otros”, volver a los saberes significativos, relevantes y propios. Para que esto se dé, es necesario pensar escuelas que alojen más allá de las modalidades, que estructuren la propuesta para dar respuesta colectiva e individual a cada sujeto que transita el aula, sus múltiples escenarios. Esta preparación supone accesibilidad física, profesional y emocional del entorno. La existencia de la modalidad especial fue históricamente una respuesta a la exclusión que generaba la escuela de nivel. En sus labores, rondando los 50/60, la modalidad daba una respuesta ocupacional y de contención a personas que presentaban discapacidad. En la actualidad, la educación inclusiva se establece como un derecho irrenunciable de la sociedad XXI. Un derecho que abre las puertas a no aprender separados, sino hacerlo junto a otros (presencia); a aprender siempre en colaboración de/con otros (participación) y a mejorar siempre en la medida de las posibilidades de cada uno (logros).

Citando lo dicho por una colega entre tantos momentos de reflexión sobre lo que acontece, “lo que no se da por evolución, se da por revolución...” la escuela hoy tiene las herramientas para transformar, para proponer cambios y para producir mejores oportunidades; pero esas herramientas podemos recrearlas, redescubrirlas y reinventarlas a la luz de nuestros estudiantes, de sus intereses y necesidades como ciudadanos, como parte de una cultura que los entrama, resignificando a la escuela como un espacio público de interacción, donde cada uno, ejerciendo su derecho a una educación de igual calidad para todos, construyen representaciones de justicia, equidad e igualdad, entre un sinnúmero de apropiaciones relevantes para su desarrollo personal y colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (2006). P.141. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4940/20.pdf>
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, 9, 71-85. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/328199034_La_educabilidad_bajo_sospecha
- CEJIL (2009). Los derechos humanos en el Sistema Interamericano: Compilación de Instrumentos. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4940/20.pdf>
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Maddoni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S. (2017). *La gestión de políticas educativas públicas inclusivas*. Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas. Seminario llevado a cabo en Puerto Madryn. Argentina. Recuperado de https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Nicastro_conferencia.pdf
- Operti, R. (2017). 15 claves de análisis para apuntalar la agenda educativa 2030. Recuperado de <http://www.eduy21.org/Publicaciones/15%20claves%20para%20apuntalar%20agenda%202030%20Renato%20Operti.pdf>
- Pérez Lindo, A. (2010). *¿Para qué educamos hoy?* Buenos Aires: Biblos.
- Rattero, C. (Comp.). (2013). *La escuela inquieta. Explorando nuevas versiones de la enseñanza y del aprendizaje*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Buenos Aires: Noveduc.
- Torres, J. (2005). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- _____ (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata. Recuperado de https://issuu.com/ediciones_morata/docs/jurjo
- Villani, M. (2018). *El lenguaje nunca es inocente. Quehaceres educativos que atienden a la diversidad e inclusión*. Buenos Aires: Stella.

Datos de correspondencia

Carolina del Valle Erramouspe

Especialista en Inclusión Educativa de Personas con discapacidad.
Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

Dirección General de Educación Especial y Hospitalaria
Provincia de Córdoba, Argentina

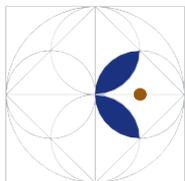
Dirección postal: Albert Bruce Sabin 6651, casa 5
Quintas de Arguello. Provincia de Córdoba, Argentina.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1587-2816>

Email: erramouspecaro@gmail.com



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Sobre la revista

Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación de la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Católica del Maule, es una publicación electrónica semestral, editada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule (Chile), definida como una revista especializada en temáticas educativas, de carácter multidisciplinario, que publica aportes que se inscriben en la categoría de: artículos, revisiones documentales, estados del arte, reseñas, ensayos y afines, tanto de académicos e investigadores nacionales y extranjeros, como de estudiantes de post – grado.

Se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa, por lo que pretende ser un foro regional, nacional e internacional de convergencia de investigaciones sobre diversos campos disciplinarios, niveles y modalidades educativos; además de abordar temáticas de larga tradición investigativa como aquellos emergentes, poniendo especial atención a los vacíos en la producción intelectual educativa, de modo de favorecer la reflexión y la discusión en torno a posiciones teóricas y metodológicas diversas sobre los problemas que plantea el quehacer educativo, de modo de contribuir a la difusión y establecimiento de parámetros de calidad en los productos de la investigación educativa.

En **Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**, el lector encontrará también reseñas de publicaciones recientes sobre educación, entrevistas a académicos de reconocido prestigio, conferencias magistrales impartidas en eventos nacionales e internacionales, subsidios metodológicos; además de los resultados de las investigaciones de los estudiantes de postgrado en el ámbito de la educación.

Las secciones que comprende *Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación* de la Facultad de Ciencias Educativas, son las siguientes:

Artículos de investigación

Investigaciones empíricas, revisiones y análisis documentales, intervenciones educativas o sistematizaciones de experiencias, estudios evaluativos o de diagnóstico, ponencias o comunicaciones a congresos, etc. (12 a 20 páginas como máximo, incluyendo referencias bibliográficas, gráficos, tablas, anexos u otros).

Ensayos

Reflexiones acerca del fenómeno educativo que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o metodología, que se ubiquen en el debate actual sobre el tema y manejen una bibliografía pertinente y actualizada. (12 a 20 páginas como máximo, incluyendo referencias bibliográficas, gráficos, tablas, anexos u otros)

Reseñas de libros

Del ámbito educativo o de disciplinas cuyas reflexiones hagan referencia a él (3 a 8 páginas como máximo).

Alcance y política editorial

Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación, recibirá sólo trabajos originales e inéditos. Será responsabilidad exclusiva de los autores cautelar esta disposición, correspondiendo al Comité Editorial de Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación, sólo la evaluación de la calidad intrínseca de los trabajos recibidos mediante los sistemas de arbitraje establecidos para este efecto.

Cada trabajo recibido por, **Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**, para su eventual publicación, es enviado a dos árbitros bajo la modalidad de revisión ciega. Cada árbitro recibirá una copia del trabajo (sin referencias de autores o afiliación a proyectos) y el protocolo de arbitraje de la revista. En el caso de diferencias significativas en los informes emitidos, el trabajo será enviado a un tercer árbitro. Desde la base de la triangulación de estos informes, el Director de la Revista, determinará su publicación o su rechazo. En todos los casos, se informará al (la) autor(a) o autores(as).

Copyright

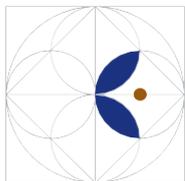
La propiedad intelectual de los artículos pertenece a los autores y los derechos de edición y publicación a **Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**. Los artículos publicados en la revista podrán ser usados libremente para propósitos educativos, académicos y de investigación, siempre y cuando se realice una correcta citación del mismo. El trabajo estará bajo licencia Creative Commons.

Patrocinadores

Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación, es financiada y patrocinada por la Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación.

Anti plagio

La Revista Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación, utiliza el programa antiplagio URKUND para garantizar la originalidad de los trabajos enviados.



Instrucciones para el envío de artículos

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato Microsoft Word.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto tiene interlineado sencillo; 12 puntos de tamaño de fuente; se utiliza cursiva en lugar de subrayado (excepto en las direcciones URL); y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las Directrices del autor/a, que aparecen en Acerca de la revista.

Directrices para autores/as

Forma y preparación de manuscritos

1. Consideraciones generales

- 1.1.** Los textos deben estar escritos en castellano, inglés y/o portugués, desarrollados en formato Word, tamaño carta.
- 1.2.** En la primera página debe figurar el título del trabajo en castellano, inglés y/o portugués, seguido del nombre y apellidos del autor (a) o los autores, institución a la que pertenece(n), teléfonos y correo electrónico.
- 1.3.** El título de la colaboración debe representar el contenido del artículo y permitir al lector situarse en el contexto específico que aborda. Se debe incluir también la traducción al inglés, en el caso de los textos en español y portugués. Los textos escritos en inglés deben incluir la traducción del título al español.

- 1.4. En caso de que el trabajo haya sido auspiciado o financiado por alguna institución, debe ser indicado al pie de página. De igual forma, los artículos derivados de un proyecto de tesis de postgrado deben indicar el nombre de la respectiva tesis, autor(es), así como del profesor(a) guía.
- 1.5. Los artículos deben incluir un resumen (abstract) que no exceda las 250 palabras; además de 3 a 5 palabras clave. Tanto el resumen como las palabras clave deben estar traducidos al inglés, en el caso de los textos en castellano o portugués. Los textos en inglés deben contener el resumen y palabras clave traducidos al castellano.
- 1.6. La extensión del trabajo debe fluctuar entre 12 a 20 páginas como máximo, en el caso de los artículos, incluyendo referencias bibliográficas, gráficos, tablas, anexos u otros. Las entrevistas y conferencias no tienen una extensión mínima ni máxima. Las reseñas deben fluctuar entre 3 y 8 páginas.
- 1.7. El tipo de letra debe ser Times New Roman, o Arial tamaño 12, empleando un interlineado de un espacio y medio, con un margen de 3 cms. por lado justificado.

2. Consideraciones referidas al texto

- 2.1. En caso de que el artículo se halle subdividido en secciones o apartados, los títulos deberán ir en negrita e irán precedidos por la numeración decimal, comenzando por 1., siguiendo por 1.1. o 2, según corresponda.
- 2.2. En la línea que da inicio a un nuevo párrafo se utilizará una sangría de cinco espacios en el margen izquierdo. Un párrafo que va a continuación de un título o un subtítulo no lleva sangría en su primera línea.
- 2.3. Las notas a pie de página serán utilizadas, preferentemente, para efectuar comentarios o agregar información que permitan ampliar la perspectiva de lo referido en el cuerpo del artículo. No hay límite de notas a pie de página, siempre que cumplan con lo señalado. Las referencias bibliográficas no deben incluirse como notas, ya que éstas deben aparecer en la lista al final del artículo.
- 2.4. Todas las tablas o gráficos incluidos en el documento deben poseer exactamente el mismo formato.
- 2.5. En el caso de adjuntar imágenes, estas deben estar en formato jpg, tiff, png y/o gif de alta resolución.
- 2.6. Las páginas o folios del documento enviado no debe incluir texto en las cabezas (headers).

3. Consideraciones referidas a la citación

- 3.1. Para las citas no textuales o de referencia general, se indicará entre paréntesis el apellido y el año; por ejemplo: (Morin, 2006). Si se trata de una fuente con dos autores, se procederá según el siguiente ejemplo: (Maturana y Varela 1984). En el caso de una fuente con más de tres autores se hará así: (Marchesi et al. 2001). Si la cita procede de una fuente indirecta, se tomará como ejemplo lo siguiente: (Cit. en Touraine 2006, p. 47).
- 3.2. Las citas textuales (en las cuales no se utilizará la letra cursiva, salvo que esta se encuentre en el texto original), serán presentadas de la siguiente manera. Cuando las citas no sobrepasen las cuatro líneas irán entrecomilladas e incorporadas en el párrafo. Las citas de más de cuatro líneas irán en párrafo aparte y exclusivo, sangrado a 10 espacios y sin comillas. Al final de cada tipo de cita se indicará entre paréntesis el apellido, el año y la página; por ejemplo: (Morin, 2006: 63). Si se trata de una fuente con dos autores, se procederá según el siguiente ejemplo: (Maturana y Varela 1984, p. 73). En el caso de una fuente con más de tres autores se hará así: (Marchesi et al. 2001, p. 98). Si la cita procede de una fuente indirecta, se tomará como ejemplo lo siguiente: (Cit. en Touraine 2006, p. 47).
- 3.3. Sólo si el (o los) autor(es) y el año han sido precisados claramente antes de introducir la cita, entonces se señalará exclusivamente el número de la página. En el caso de que la cita proceda de Internet, a continuación del apellido se escribirá “en línea” (la dirección electrónica específica será señalada dentro del listado de obras citadas).
- 3.4. El apego de la cita al texto original será pleno, reproduciéndose incluso las singularidades expresivas que pueda contener aquél, en cuyo caso, junto a la palabra o expresión que corresponda, se escribirá entre paréntesis sic.
- 3.5. La exclusión u omisión de alguna parte del texto original (ya sea de una o más palabras) será advertida en la cita poniendo entre corchetes tres puntos suspensivos en el sitio en que corresponda. Asimismo, serán puestas entre corchetes palabras o expresiones que, no hallándose en el texto original, resulta necesario introducir, ya sea para facilitar la fluidez de la lectura o bien para contextualizar una expresión o un contenido que podría resultar equívoca.
- 3.6. De acuerdo a las normas APA, al final del artículo se presentará un listado con las obras citadas, ordenado alfabéticamente según el primer apellido del autor principal. Si en el artículo se han citado dos o más obras de un mismo autor, estas se ordenarán cronológicamente, poniendo en primer lugar la más reciente (y escribiendo el apellido sólo en ésta; en las demás entradas se realizará una línea). Si coincide el año de edición, se diferenciarán agregando una letra después de éste (a, b, c).

3.7. Las referencias bibliográficas se elaborarán de acuerdo al siguiente criterio:

Libro completo de un solo autor

Apellido, coma, inicial del primer nombre, punto, año de edición entre paréntesis, punto, título del libro en cursiva, punto, ciudad de publicación, dos puntos, editorial, punto.

Ejemplo

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*, Barcelona: Gedisa.

Libro completo de varios autores

Se indicarán todos los autores, siguiendo el orden anterior. Entre el penúltimo y el último autor (o entre el primero y el segundo, si son dos) se escribirá una “y” (&, en inglés).

Ejemplo

Ceberio, M. y Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*, Barcelona: Herder.

Capítulo de libro

Se indicará el autor, siguiendo el orden anterior. Después del año se indicará el nombre del capítulo (sin comillas ni cursiva). A continuación, y tras un punto, se escribirá “En”, agregando la inicial y el apellido (este último en mayúscula) del editor o compilador del libro. Después de una coma, se escribirá en cursiva el título de éste, agregando entre paréntesis la página inicial y final del capítulo (ambas unidas por un guión).

Ejemplo

Prigogine, I. (1998). Resonancias y dominios del saber. En M. Elkaïm, *La terapia familiar en transformación (183-188)*. Barcelona: Paidós.

Artículo de revista

Después del año de publicación se hará un punto y a continuación se indicará el título del artículo (sin comillas ni cursiva). Tras un punto, se indicará en cursiva el nombre de la revista. Después de una coma, se señalará el número de la revista y, tras otra coma, la página inicial y final del artículo (ambas unidas por un guión).

Ejemplo

Villalta, M. (2009) Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios pedagógicos*, 35 (1), 221-238.

Documentos electrónicos

En general, se procede de una manera similar a lo indicado arriba, incorporando al final de cada referencia la fecha de consulta y la dirección electrónica.

Ejemplo

Fredrickson, B. L. (2000, Marzo 7). *Cultivating positive emotions to optimize health and well-being*. *Prevention & Treatment*, 3, Article 001a. Extraído el 20 de Noviembre de 2011, de: <http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre030001a.html>

Declaración de Privacidad

Los nombres y direcciones de correo-e introducidos en la “Revista Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación” se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

Aviso de derechos de autor/a



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento- NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.