



Serie Investigación

LOS RETOS
DE LA DIDÁCTICA:
LECTURAS PARA EL SIGLO XXI

Coordinadora:
Irma Amalia Molina Bernal



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

LOS RETOS
DE LA DIDÁCTICA:
LECTURAS PARA EL SIGLO XXI

IRMA AMALIA MOLINA BERNAL
Coordinadora



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

Bogotá. Colombia
2016

LOS RETOS DE LA DIDÁCTICA: LECTURAS PARA EL SIGLO XXI

Autores

IRMA AMALIA MOLINA BERNAL
JUAN GUILLERMO MUÑOZ SALGADO
NELLA CAROLINA VEGA REY
ÁNGELO ALFREDO ROMERO CÓRDOBA
VÍCTOR JAVIER CIENDÚA GÓMEZ
ALIRIO GÓMEZ OSPINA
ANA MARÍA CADENA
CARLOS ÉDGAR RODRÍGUEZ
ÁLVARO GÓMEZ PEÑA
YUBER NOHEMÍ GUTIÉRREZ AVENDAÑO
DIANA PAOLA RONDÓN BENAVIDES
LEIDY DIANA VALENCIA POLO



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

Bogotá. Colombia
2016

Los retos de la didáctica : lecturas para el siglo XXI / autores Irma Amalia Molina Bernal ... [et al.]; coordinadora Irma Amalia Molina Bernal – Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, 2016.

176 p.

ISBN: 978-958-8987-04-0 (Rústico)

1. PEDAGOGÍA – INVESTIGACIONES 2. EDUCACIÓN - INVESTIGACIONES 3. MAESTROS - INVESTIGACIONES I. Molina Bernal , Irma Amalia II. Muñoz Salgado, Juan Guillermo III. Vega Rey, Nella Carolina IV. Romero Córdoba, Ángel Alfredo V. Ciendúa Gómez, Víctor Javier VI. Gómez Ospina, Alirio VII. Cadena, Ana María VIII. Rodríguez, Carlos Édgar IX. Gómez Peña, Álvaro X. Gutiérrez Avendaño, Yuber Nohemí XI. Rondón Benavides, Diana Paola XII. Valencia Polo, Leidy Diana XIII. Título

370.7 cd. 21

LOS RETOS DE LA DIDÁCTICA: LECTURAS PARA EL SIGLO XXI

ISBN: 978-958-8987-04-0 (Rústico)

ISBN: 978-958-8987-05-7 (Digital)

- © Irma Amalia Molina Bernal
- © Juan Guillermo Muñoz Salgado
- © Nella Carolina Vega Rey
- © Ángel Alfredo Romero Córdoba
- © Víctor Javier Ciendúa Gómez
- © Alirio Gómez Ospina
- © Ana María Cadena
- © Carlos Édgar Rodríguez
- © Álvaro Gómez Peña
- © Yuber Nohemí Gutiérrez Avendaño
- © Diana Paola Rondón Benavides
- © Leidy Diana Valencia Polo

Edición: septiembre de 2016

Prohibida la reproducción o cita impresa o electrónica total o parcial de esta obra, sin autorización expresa y por escrito de la Universidad Sergio Arboleda. Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad de los autores.

Calle 74 No. 14-14. Teléfono: (571) 325 7500 ext. 2131/2260

www.usergioarboleda.edu.co

Bogotá, D.C.

Directora de Publicaciones Científicas: Yadira Caballero Quintero

yadira.caballero@usa.edu.co

Edición realizada por: Yadira Caballero Quintero, Carlos Andrés Caho Rodríguez

Director del Fondo de Publicaciones: Jaime Arturo Barahona Caicedo

jaime.barahona@usa.edu.co

Diseño carátula y diagramación: Maruja Esther Flórez Jiménez

Impresión: Digiprint

Bogotá, D.C.

PRESENTACIÓN

La Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda se complace en presentar el libro de investigación *Los retos de la didáctica: lecturas para el siglo XXI*, liderado por la doctora Irma Amalia Molina Bernal, pues es una estrategia que materializa los principios pedagógicos que entienden al estudiante como el protagonista del proceso educativo, a los docentes como los facilitadores de la formación y a la sociedad como la beneficiaria última del proceso llevado a cabo en la universidad. La Escuela de Educación trasciende de esta forma los enfoques tradicionales, para adherirse a través de ejercicios de eclecticismo reflexivo a una orientación que toma elementos de los enfoques constructivista, experiencial y de estructura de las disciplinas. Asegurando alineación curricular, dos de los objetivos de la Escuela de Educación son los siguientes:

1. Generar productos académicos fundamentados en investigaciones disciplinares que permitan consolidar a la Universidad Sergio Arboleda como referente nacional e internacional en temas de currículo y pedagogía.
2. Consolidar un grupo de estudiantes y docentes comprometidos con la innovación pedagógica y curricular, integrando de forma dinámica los conocimientos disciplinares prácticos y teóricos producto de la investigación.

Como una forma de desarrollar estos objetivos, la Escuela de Educación se ha esmerado por asegurar que los estudiantes demuestren en la práctica las competencias investigativas planteadas a través de ejercicios de investigación formativa permanente. Es por esta razón, que los

estudiantes tienen la posibilidad de publicar los resultados de las investigaciones para entregar a la comunidad académica libros, capítulos de libros, artículos en revistas indexadas, entre otros. Tal es el caso del presente libro de investigación, el cual está compuesto a manera de obra en colaboración por los resultados de los trabajos que adelantaron los estudiantes para obtener el título respectivo. Se evidencia de este modo que la Escuela de Educación no se limita a formular de manera abstracta y teórica sus objetivos educativos, sino que asegura su cumplimiento con altos estándares de calidad.

Debe advertirse que el proceso para alcanzar este tipo de productos académicos consta de un acompañamiento permanente por parte de profesores expertos, que no se limitan a enseñar un cúmulo de información sobre métodos cualitativos y cuantitativos. Por el contrario, los docentes tienen un enfoque desde la investigación acción que da plena importancia a los estudiantes para que transformen contextos específicos, documenten su labor y puedan proponer ante la comunidad académica innovaciones sobre procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, el lector encuentra aquí material académico con estándares de excelencia investigativa que plantea retos sobre las dinámicas docentes imperantes en la época actual.

Ahora bien, los resultados de investigación de docentes y estudiantes hallan coherencia permanente con los lineamientos propuestos por la Escuela de Educación. En este caso puntual, la producción de la presente obra se adscribe a la línea de currículo y pedagogía del Grupo de Investigación en Educación de la Universidad Sergio Arboleda (Invedusa), la cual a su vez fundamenta los programas de educación formal y continuada ofrecidos por la Escuela de Educación. Junto a la línea de currículo y pedagogía, Invedusa también cuenta con las líneas de evaluación, filosofía y educación, y legislación y políticas educativas. A lo largo de su existencia, el grupo ha estado categorizado en diferentes niveles por parte de Colciencias, demostrando que la investigación en educación tiene la vocación para impactar la realidad desde la teoría contextualizada.

Esta creación de productos de investigación de manera conjunta entre profesores y estudiantes cobra mayor relevancia para la institución en este momento, pues la Sergio Arboleda recientemente recibió la acreditación institucional de alta calidad y se consolidó como la universidad más joven de Colombia que ha recibido este sello oficial. La acreditación de alta calidad

demuestra que los procesos académicos puestos en marcha se caracterizan por responder a exigencias nacionales e internacionales, con suficiencia en su desarrollo y fundamentación. Pero al mismo tiempo es una exigencia mayor para la universidad, pues no basta con seguir haciendo lo mismo sino que se debe aumentar los estándares asegurando que la educación universitaria aporte a la consolidación de un mejor país.

En el caso particular de la Escuela de Educación, todos sus integrantes estamos plenamente comprometidos con las exigencias de ser cada vez mejores. Por esta razón, se continuará con la producción investigativa de los estudiantes y educadores, para fundamentar la continuidad de las especializaciones y maestrías ya existentes. Al mismo tiempo, la investigación seguirá creciendo para que sea posible la apertura de un mayor número de maestrías relacionadas con educación y en un futuro cercano, la aprobación del doctorado en Educación de la Universidad Sergio Arboleda. Se trata de retos académicos por los que nos encontramos trabajando actualmente y que se espera sean alcanzados como respuesta a los innumerables esfuerzos por entender a la educación como el motor que puede asegurar el desarrollo económico, político y social.

De modo coherente con los anteriores imperativos, los desafíos que se plantean en este texto de currículo y pedagogía, se refieren a la necesidad de innovar en torno a la didáctica que se implementa en contextos formales y no formales de educación. Así, los autores sugieren referentes teóricos que luego aplican en situaciones concretas para probar la viabilidad de los mismos. Es, en este sentido, una obra que busca cuestionar y proponer soluciones efectivas, para que la educación cumpla las exigencias que se le plantean y se constituya en una herramienta de transformación social.

Por estas razones, la decanatura de la Escuela de Educación felicita a los profesores y estudiantes que hicieron posible este libro de investigación, pues su contenido evidencia la disciplina, el amor y la pasión con la que ejercen su labor docente. La sociedad actual requiere de profesionales comprometidos en formar de manera innovadora a las generaciones futuras, razón por la cual se resalta la tarea de quienes se atrevieron a pensar de modo diferente sus contextos educativos.

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados
Decano Escuela de Educación
Universidad Sergio Arboleda

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	5
PRÓLOGO	13
Capítulo 1	
ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA LA DIRECCIÓN DE CLASES ...	17
Introducción	18
En cuanto a los paquetes didácticos	18
Secuencias didácticas	20
Planificación en la dirección de clases	23
Entornos virtuales para las didácticas	25
El enseñar y aprender desde la interdisciplinariedad	27
Conclusiones	30
Capítulo 2	
IMPLEMENTACIÓN DE RUTAS DE TRABAJO DISEÑADAS PEDAGÓGICAMENTE SEGÚN LA TEORÍA DE ROBERT GAGNÉ PARA LA PLATAFORMA MOODLE 2.8. HACIA EL APROVECHAMIENTO DE LA LABOR INDEPENDIENTE EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS	33
El problema	35
Marco conceptual	38
Teoría del procesamiento de la información.	41
El aprendizaje significativo: la adquisición del lenguaje y la sintaxis.	51
Consideraciones en la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación en un futuro próximo	53
Labor independiente en un centro de recursos	55
Metodología de la investigación	57
Resultados y discusión	60
Conclusiones	73
Capítulo 3	
LA EDUCOMUNICACIÓN Y LA PSICOLINGÜÍSTICA DE LA MANO EN UNA PROPUESTA METODOLÓGICA INNOVADORA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	75
El problema de investigación	76
Estrategia metodológica	78
Preguntas de investigación y entorno	79
¿Por qué los documentales o series para televisión?	79
Variables independientes desde lo comunicativo	80
Sobre la propuesta	82
Roles estudiantiles	84
Roles docentes	85
Fases de la propuesta	85
Idea y sinopsis	85
Investigación	86

Conformación de equipos de trabajo.....	86
Trabajo de campo.....	86
Plan de producción.....	87
Storyboard.....	87
Montaje-guion.....	87
Grabación.....	88
Temática del documental.....	88
Proceso de edición.....	89
Proceso de musicalización.....	89
Análisis de resultados.....	89
Etapa de preproducción.....	91
Etapa de producción.....	91
Etapa de posproducción.....	91
Conclusiones.....	92

Capítulo 4

LOS ESTÍMULOS AUDIOVISUALES Y LINGÜÍSTICOS DE LA PUBLICIDAD

TELEVISIVA EN EL PROCESO DE LA FORMACIÓN HUMANA EN ESTUDIANTES

DE DÉCIMO Y ONCE..... 97

Introducción.....	98
El problema de investigación.....	98
Objetivo general.....	99
La metodología.....	99
Primera etapa.....	99
Segunda etapa.....	104
Resultados.....	105
Estrategia pedagógica.....	105
La propuesta: forma-arte viral, estrategia audiovisual para la enseñanza humanista.....	106
Guión.....	106
Locaciones y actores participantes.....	107
Filmación.....	108
Edición de video.....	109
Reproducción viral en redes sociales.....	110
Evaluación de impacto.....	110
Conclusiones.....	110

Capítulo 5

ESTRATEGIA ORGANIZACIONAL PARA EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN

DE ESTUDIANTES DE INGENIERÍA INDUSTRIAL EN PROCESOS DE INVESTIGACIÓN

E INNOVACIÓN..... 115

Introducción.....	116
Metodología.....	117
Resultado.....	117
Acciones propuestas.....	120
Componente interno.....	120
Componente externo.....	123
Conclusiones.....	123
Caracterización de estudiantes.....	124
Caracterización y participación de los docentes.....	125

Capítulo 6

EL ARTE Y LA FORMACIÓN DEL MÉDICO..... 131

Introducción.....	132
Estado del arte y marco teórico.....	132

Contenido

Metodología	137
Resultados	139
Conclusiones.....	140
Capítulo 7	
LA FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN EL ÁMBITO POLICIAL.	
UN ANÁLISIS A PARTIR DE LAS IDEAS Y ACCIONES DOCENTES.....	147
Contextualización	149
Marco teórico	150
Formación docente.....	151
Formación docente universitaria.....	152
Ámbitos de formación.....	153
Competencias profesionales docentes.	153
Perfil docente:.....	156
Metodología.....	157
Participantes.....	158
Instrumentos.	158
Categorías de análisis.	158
Resultados	159
Competencias personales.....	159
Competencias prácticas.	160
Competencias de conocimientos y estructuras interpretativas.....	162
Ámbito externo.	163
Orientaciones de formación en el caso de los docentes policiales.....	164
Discusión	170
Relacionada con la metodología.	170
Relacionada con las competencias encontradas en la actualidad.....	170
Relacionada con las competencias docentes a fortalecer.	171
Relacionada con las orientaciones de formación.....	172

PRÓLOGO

*L*os retos de la didáctica: lecturas para el siglo XXI constituye el primer libro resultado de las investigaciones que adelantaron los directores de las líneas de investigación, los estudiantes, docentes e investigadores de la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda (Bogotá, Colombia). Ocasionalmente estas publicaciones contarán con artículos y ponencias de invitados nacionales e internacionales.

Los dos primeros capítulos que aparecen en este texto, tienen como fin considerar algunas estrategias en la dirección de clases, entre las cuales se resaltan la planificación, las secuencias didácticas y la importancia de la interdisciplinariedad.

El primer capítulo presenta, a manera de reflexión, una propuesta para que los docentes puedan implementar más estrategias enfocadas al aprendizaje de los estudiantes, es una inspiración, para cambiar el rumbo o transformarlo con creatividad e innovación.

El segundo tiene que ver con la implementación de rutas de trabajo diseñadas, según la teoría de Robert Gagné, para la plataforma Moodle 2.8, como estrategia de aprovechamiento de la labor independiente en la enseñanza del idioma inglés. Giró entorno del aprendizaje de la lengua extranjera, analizando las tácticas que contribuyeran al mejoramiento del aprendizaje, con la intervención del instrumento Moodle.

En dicha disertación, una vez se examinan y ejecutan las prácticas mediante un estudio cuasiexperimental, se propone la puesta en marcha de secuencias didácticas-

virtuales, que contribuyen al perfeccionamiento, dinamización de las actividades y aprovechamiento del tiempo independiente del estudiante y del docente, además que aseguran el aprendizaje del segundo idioma; ya que con las pruebas de entrada y salida que se adelantaron, se demuestra el cambio significativo en la asimilación del aprendizaje del inglés y mayor habilidad de escucha y lectura.

El tercer capítulo constituye una propuesta innovadora en la enseñanza de las lenguas extranjeras, mediante la educomunicación y la psicolingüística. Se abordó la pregunta de investigación de cómo la producción y realización de documentales y series para televisión, es una metodología educomunicativa para el aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera en colegios o universidades. Para ello los autores adelantaron el estudio desde dos miradas disciplinares, una desde los medios de comunicación y la otra desde las lenguas modernas.

La propuesta que emerge desde allí y que se avanzó mediante una prueba piloto, permite comprobar la importancia científica que existe, cuando hay un vínculo estrecho entre la psicolingüística y la educomunicación; convirtiéndose así, en un método creativo para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

El cuarto capítulo es el resultado de un trabajo de investigación sobre los estímulos audiovisuales y lingüísticos de la publicidad televisiva en el proceso de formación humana de estudiantes de décimo y once. El tema centra su objeto en el valor de impartir formación humana mediante la publicidad televisiva, teniendo presentes los estímulos lingüísticos y audiovisuales que emergen de allí.

El estudio intenta rescatar, además, los valores en los estudiantes de décimo y undécimo grado desde lo social. Hace un aporte a la convivencia ciudadana y concluye que la enseñanza de valores formativos se logra acudiendo a la creatividad e integrando diferentes áreas del conocimiento.

El quinto capítulo trata de la estrategia organizacional para el fomento de la participación de estudiantes de ingeniería industrial en procesos de investigación. La investigación expone los resultados del reconocimiento de los factores que inciden en la participación de los estudiantes en los procesos de innovación e investigación, como también, en cómo se vinculan

o interrelacionan estos dos aspectos, con la motivación que generan los docentes del programa.

La metodología que se adelantó en el estudio fue de corte descriptivo, con una muestra de 265 estudiantes, dentro de un total de 1000 y pertenecientes a los semestres de sexto a décimo. Igualmente fueron encuestados docentes de estos estudiantes teniendo presente el vínculo laboral, es decir, catedráticos o profesores de planta.

El capítulo 6 presenta la caracterización e impacto de los aportes pedagógicos de las expresiones artísticas, en los procesos de formación integral de los médicos. El tema abordado, se adelantó por la enorme tecnificación de la medicina y cómo ello genera grandes distancias entre la relación médico-paciente. De esa manera se proyecta participar en la humanización del médico, tratando que este, mediante una estructura vivencial y artística, logre tener mejores relaciones con sus pacientes.

El último capítulo –en el marco de la Dirección Nacional de Escuelas de la Policía– tuvo como propósito identificar qué tipo de formación necesitan los docentes de la policía, con el ánimo de contribuir en el desarrollo de las competencias profesionales.

El proceso metodológico que se aplicó a la muestra escogida, permitió instituir que efectivamente, se han desarrollado una serie de competencias pero, que es primordial mejorar otras, tales como: la comunicativa, científica, didáctica y aprendizaje continuo. Así, el grupo sugiere que para efectos de procesos de acreditación como universidad, es necesario que se acudan a estrategias didácticas enfocadas a la exploración del entorno y su intervención y se implementen procesos de evaluación y autoevaluación en todos los estamentos, iniciando con el docente.

Por último, se advierte a los lectores que, como la mayoría de capítulos de este libro es producto de los trabajos de investigación de los estudiantes para obtener el título de magíster en Docencia e Investigación Universitaria, los documentos completos se encuentran en repositorios de la Universidad Sergio Arboleda.

Irma Amalia Molina Bernal,
Bogotá, 2016

ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA LA DIRECCIÓN DE CLASES

Irma Amalia Molina Bernal¹

Resumen

Este capítulo propone cinco aspectos, que permiten, si así se quiere llamar, ser un pasaje de las diferentes formas de cómo abordar procesos y estrategias eficientes en la dirección de clases. Este constituye un espacio de reflexión para que los docentes tengan presente que los escenarios académicos pueden ser un contexto para aprender y también para enseñar a pensar.

Palabras clave

Dirección de clase, paquetes didácticos-planificación, entornos virtuales, interdisciplinariedad.

Abstract

This article proposes five aspects, allowing, if you call, be a passage of the different ways of how to address processes and efficient strategies in classroom management. This is a space for reflection for teachers, keep in mind that academic settings

¹ Doctora *Honoris Causa* en Educación. Magíster en Docencia e Investigación Universitaria. Medalla al máster en Educación. Especialista en: Gerencia Social de la Educación, Gerencia de Recursos Humanos y en Docencia Universitaria Administradora Educativa y Educadora en Preescolar. Par evaluadora Colciencias. Profesora en pregrados y posgrados. Docente internacional y conferencista nacional e internacional. Actualmente es la directora de Investigaciones en la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda (Bogotá, Colombia).

an example -and the classroom- can be a context for learning and also for teaching thinking.

Key words

Address class, - Didactic - Planning Packages - Virtual environments – Interdisciplinarity.

Introducción

Es prioritario que el docente reflexione sobre su labor, por ello habrá que deliberar en cuanto a: ¿por qué tener presente los paquetes didácticos? ¿A qué se refieren las secuencias didácticas? ¿Para qué la planificación de la dirección de clases? ¿Por qué es necesario incluir los entornos virtuales para las didácticas? ¿Cómo enseñar y aprender desde la interdisciplinaria? Con ello se hará que paulatinamente, se siga forjando un docente de calidad para una educación de alta calidad. En palabras de Bain (2014) “lo que deseamos es promover un aprendizaje profundo, apasionado, dichoso y creativo” (p. 25).

En cuanto a los paquetes didácticos

En los paquetes didácticos se deben tener claros aspectos como: hacer seguimiento y evaluación; generar interacciones con otros docentes; crear talleres de autoformación y actualización; saber diseñar los distintos espacios o momentos de una sesión; conocer las actividades que se van a desarrollar; trazar una red de actividades de aprendizaje; y elaborar un plan de actividades de acompañamiento virtual y una buena caracterización de los estudiantes con los cuales se va a trabajar o se está trabajando. Ello conlleva que los maestros asuman de una manera diferente, las implicaciones que se dan al preparar las clases.

Para ilustrar dichas implicaciones, se acude a un estudio en el que se presenta cómo se diseña un paquete didáctico en el área de la matemática. El objeto central del “paquete” es ofrecer a los estudiantes y docentes herramientas y materiales eficientes que les permitan usar el conocimiento, pero a la vez aplicarlo de forma sistemática, esto es: transferencia del conocimiento. Así, Suárez et al. (2005), afirman:

El paquete didáctico es un conjunto de materiales que concretan operativamente los cuatro organizadores del currículo: objetivos, contenidos, metodolo-

gía y evaluación. En particular, las estrategias didácticas y metodológicas, los conocimientos matemáticos y los elementos teóricos para ampliar la cultura matemática de los estudiantes (p. 308).

La experiencia que se comparte allí, que se relaciona con la caracterización de actividades de aprendizaje, y que llama la atención, es que el docente debe tener presente las horas totales que adelantará, puede ser un semestre o un módulo. Una vez se tenga ello, es conveniente que se establezcan las relaciones o secuencias de los contenidos, con el fin de integrar las actividades y no repetir en otro momento, claro, en ocasiones la retroalimentación es necesaria, ya que fortalece los objetivos de aprendizaje.

Para la elaboración de un paquete didáctico, es importante seguir una metodología de elaboración de materiales que facilite su creación. El modelo que se puede utilizar, a manera de ejemplo, es el ASSURE, propuesto por Heinich, Molenda, Russell y Smaldino (Benítez, 2010), quienes se basaron en los eventos de la instrucción propuestos por Robert Gagné y tienen sus bases centradas en el constructivismo. Aunque es una propuesta dada en los años noventa, hoy sigue cobrando vigencia.

En el modelo ASSURE inicia llamando la atención que es necesario hacer la caracterización de los estudiantes: edad, características físicas y sociales, conocimientos previos, actitudes y aptitudes, competencias; en qué se destacan y, en general, saber con quiénes se enfrentará el docente.

El segundo aspecto fundamental, es planear y diseñar qué se espera, cuáles son los objetivos enfocados en el aprendizaje de los estudiantes y qué porcentajes se quieren alcanzar. Esto no es tarea fácil, pero es conveniente que se piense y diseñe desde la planeación, qué es lo que se persigue con el conocimiento disciplinar que se compartirá con los estudiantes y cuáles serán los niveles de integración con las otras áreas temáticas.

Una vez contemplado lo anterior, se reflexionará sobre qué materiales, estrategias y medios se emplearán para cumplir esos objetivos. Hoy se cuenta con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), desde allí se hacen grandes diseños y conexiones; pero además hay metodologías integradoras que ayudan a enriquecer los eventos de una sesión, como son las que aparecen en el libro de Pimienta (2012) *Estrategias de enseñanza aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*.

El autor presenta estrategias para indagar sobre conocimientos previos; estrategias que promueven la comprensión mediante la organización de la información; estrategias para trabajar en grupos y metodologías activas para contribuir en el desarrollo de competencias.

Los tres últimos aspectos contemplados en el modelo ASSURE tienen que ver con la organización de los escenarios para propiciar el aprendizaje, acudiendo al uso de las mejores estrategias y medios; hacer que los estudiantes participen, lo cual implica incluir metodologías activas y tener presente en una constante, la revisión y valoración de los resultados de aprendizaje; este aspecto, asegura procesos de reflexión sobre las dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

Con ello, el profesor puede hacer su “plan de clase”, documentar e integrar actividades acordes e ir evaluando sistemáticamente. El trabajo planificado del docente prima (teniendo siempre presente al estudiante) y facilitará la creación de su propio paquete didáctico.

La pregunta que surge con la propuesta precedente es: ¿cómo diseñar paquetes didácticos pertinentes en currículos flexibles? Una de las tantas respuestas, de acuerdo con la disciplina, es que se trabaje en lo fundamental que es el conocimiento que se imparte, este debe constituir para el estudiante, una experiencia de aprendizaje, donde él mismo, será guiado por una evaluación sistemática, enriquecida de representaciones y estrategias, que permitirán la articulación exitosa de los aspectos contemplados.

Secuencias didácticas

Dentro de las secuencias didácticas el seguimiento es una constante, hay que diseñar estrategias de valoración y de aprendizaje; gestionar la integración de los conceptos; interactuar con el material de estudio; adelantar acompañamiento en forma continua y, en general, ejecutar actividades encaminadas a la estructuración del conocimiento y actividades de exploración y de aplicación.

Con el ánimo de ilustrar cómo se pueden clasificar las estrategias y, de esa manera, obtener éxito en el desarrollo de las didácticas, la tabla 1 plantea cuatro estrategias que se deben contemplar en el inicio de la programación de una clase o sesión.

Tabla 1. Clasificación de estrategias de aprendizaje

Estrategias de aprendizaje en las secuencias didácticas	
1. Estrategias afectivas disposicionales y de apoyo	1.1. Estrategias afectivo-emotivas y emocionales 1.2. Estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de los recursos
2. Estrategias metacognitivas, de regulación y control	2.1. Conocimiento 2.2. Control 2.2.1. Estrategias de planificación 2.2.2. Estrategias de evaluación, control y regulación
3. Estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información	
4. Estrategias de procesamiento y uso de la información	4.1. Estrategias de adquisición de la información 4.2. Estrategias de codificación, elaboración y organización de la información 4.3. Estrategias de personalización y creatividad 4.4. Estrategias de repetición y almacenamiento 4.5. Estrategias de recuperación de la información 4.6. Estrategias de comunicación, uso de la información adquirida y transferencia

Fuente: Gargallo (2006).

El seguimiento e integración de las actividades es esencial para el logro de los objetivos y para un buen procesamiento y adquisición del conocimiento, por esto el autor integra en “momentos” las estrategias conducentes al aprendizaje.

La primera estrategia de esta secuencia tiene que ver con lo afectivo y emotivo del estudiante y con el cómo se interactúa en lo social, instante crucial, ya que los alumnos están constantemente en cooperación y correlacionados con los otros, al igual que el docente.

Por otro lado, se establecen estrategias de control y regulación, lo metacognitivo. Aquí es fundamental diseñar habilidades para aprender a pensar y enseñar y, teniendo presente que el aprendizaje tiene evolución cognoscitiva, implica que se fundamenten estrategias que conlleven la búsqueda y selección de la información, el procesamiento y el cómo usar esa información, tal como se plantean los aspectos tres y cuatro aquí contemplados. De allí que es necesario revisar la conceptualización de la metacognición.

El concepto de la metacognición se refiere principalmente a dos aspectos. El primero corresponde al conocimiento que adquiere la persona en relación con su propia actividad cognitiva: capacidades, habilidades y experiencias en realización con la ejecución de las diversas tareas, también sobre la naturaleza de las tareas y sus características que influyen en su abordaje, y el conocimiento sobre las estrategias que pueden ser utilizadas para solucionar determinado tipo de tareas (Flavel, 1987 en Klimenko y Alvares 2009, p. 21).

Sin lugar a dudas, para los estudiantes es más fácil desarrollar procesos, asimilarlos, construirlos y deconstruirlos cuando son significativos para ellos. Por esto, los alumnos pueden emitir sus propias soluciones y formular articulaciones e inferencias que se relacionan con otras áreas.

Así, es necesario diseñar secuencias didácticas que permitan que el estudiante asuma el papel activo y responsable de su aprendizaje, pero ¿cómo o qué se debe hacer para emprender estrategias metacognitivas que ayuden a enseñar a pensar y sobre todo, a que el estudiante asuma un papel responsable en la adquisición del conocimiento?

Para responder el anterior cuestionamiento, puede hacerse una apuesta desde los planteamientos que hace Elosúa y García (1993), quienes aseguran que para diseñar habilidades para enseñar a pensar se debe tener presente:

Estrategias cognitivas con las cuales los estudiantes puedan resolver problemas y desde allí, tomar las decisiones que consideren más adecuadas. Contempla que estas tácticas las hay de elaboración, de organización y de recuperación. Las primeras son las que facilitan relacionar, integrar y correlacionar el conocimiento dado ya adquirido por los estudiantes; las segundas permiten, desde las instrucciones que se den, que el alumno sea reflexivo y responsable de su aprendizaje y las últimas son todas las actividades que hacen posible que el estudiante retenga –memoria–, pero a la vez desarrolle aplicaciones, lo que hoy se conoce como un saber hacer en contexto.

Estrategias motivacionales, como ya se reveló, al hacer una caracterización de los estudiantes, se puede saber sus intereses y expectativas; además qué acciones emprender con los contenidos para encontrar buenos aprendizajes. Esto tiene que ver con las dinámicas con que se les presenta un nuevo tema, a qué se recurre; el vínculo del tema con los otros; la aplicación de los temas vistos a la realidad; y el captar la atención, desde el antes, durante y después.

En síntesis, qué haría cada docente para lograr muy buenos resultados y tener animado a todo el auditorio.

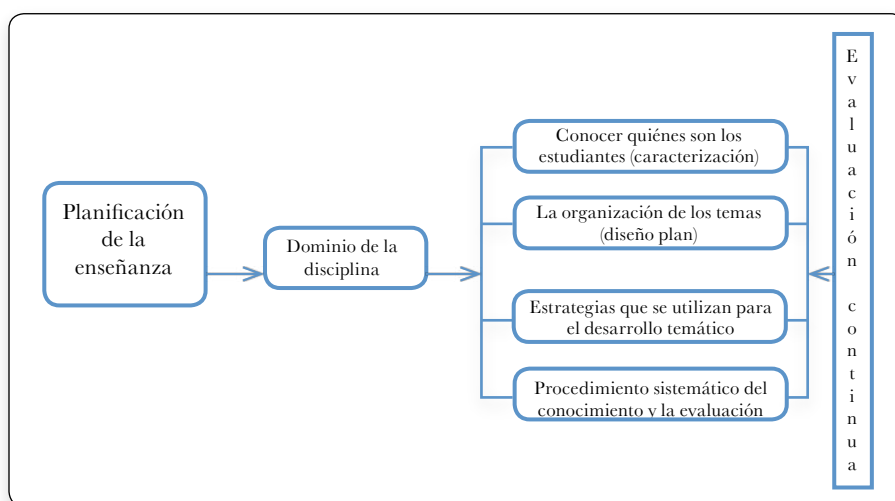
Estrategias metacognitivas, los autores aseguran que un punto crucial para el aprendizaje es ofrecer herramientas a los estudiantes para el autoaprendizaje, es decir, aprender a aprender, este proceso favorece el conocimiento de las personas.

Con las anteriores estrategias, se puede planear y diseñar acciones para llegar a prácticas novedosas, innovadoras y creativas en el aula.

Planificación en la dirección de clases

De acuerdo con lo anterior, ¿cuáles serán las capacidades y destrezas con las que se debe contar para poder planear de manera eficiente la dirección de una clase o sesión? ¿Cómo atender a la dificultad de los estudiantes y valorar los aprendizajes de los mismos? ¿Cómo están aprendiendo y frente a ello, cómo diseñar los mejores espacios para que se apropien efectivamente de los conocimientos y los puedan aplicar en otros contextos? ¿Qué modelos traen los estudiantes y cómo desde la planeación se pueden tener presentes? Para estas reflexiones se propone el modelo de planificación que aparece en la figura 1.

Figura 1. Planificación de la enseñanza



Fuente: elaboración propia.

La propuesta resalta la importancia del manejo de la disciplina, como se sabe, ello es un elemento esencial; luego aborda cuatro grandes ejes. El primero, que no se va a describir más en este capítulo, es saber quiénes son los estudiantes que conforman el grupo –caracterización del curso–. El segundo tiene que ver con la organización de los contenidos, esto es fundamental en la planeación de una sesión, de ahí que el docente debe saber qué asignaturas ya han cursado los estudiantes –para el caso de semestres del segundo en adelante–. Una vez que se diseñen las unidades y que se les dé su ordenamiento lógico, se aconseja compartirlas a los estudiantes sesión a sesión qué se hará. A ello es lo que se llama el diseño del plan.

El plan es vital, ya que permite proyectar al docente hasta dónde quiere llegar y qué debe hacer para conseguir los objetivos perseguidos. A manera de ejemplo pueden contemplarse los siguientes aspectos: temas y subtemas a desarrollar, estrategias que se utilizarán, referencias bibliográficas sugeridas y número de estudiantes participantes.

Hoy se recomienda acudir a metodologías activas, al aprendizaje cooperativo o colaborativo, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizajes basados en las TIC, proyectos, entre otros. Todas estas estrategias favorecen los aprendizajes de los estudiantes. Rodríguez (2009) cuando se refiere a la planeación de la asignatura manifiesta:

El plan de clase es un instrumento teórico-metodológico que tenemos a nuestro alcance todos los profesores. Aprender y comprender la esencia de dicho instrumento permite a los educadores visualizar con antelación el camino viable para el logro de aprendizajes, los cuales es necesario visualizarlos dentro de planes estratégicos que dan dirección general en lo referente a la formación integral de alumnos aptos para enfrentar el siglo XXI (p. 1).

Lo dicho le asegura al docente el éxito en el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes, a través de la retroalimentación. Por ello, la propuesta resalta el procesamiento sistemático del conocimiento y la evaluación; y en todo este proceso de las clases, se sugiere la evaluación continua.

Innegablemente la planificación de la dirección de clases, tiene que ver con los cuatro pilares de la educación que propuso Delors (1994) en *La educación encierra un tesoro*. Allí el autor expresó que el aprender a conocer,

aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser, son las competencias para el futuro. En ese sentido, lo que se planea, proyecta y articula desde el aula, tendrá un mayor impacto en el aprendizaje.

Por último, para afianzar la planificación de clases se puede tener presente, entre otros, el libro de Bain (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, quien a modo de introducción, define a los mejores maestros y posteriormente, deja a los lectores –docentes– ideas de: cómo preparar las clases, cómo tratar a sus estudiantes y cómo evaluar a los estudiantes y así mismos. Las enseñanzas que allí se brindan, permiten pensar más en el estudiante y por supuesto, fortalece las interacciones de las clases.

Entornos virtuales para las didácticas

Los entornos virtuales son otra oportunidad en la dirección de clases y son una estrategia esencial en las didácticas, sobre todo, contribuyen en el desarrollo y perfeccionamiento del trabajo colaborativo y rescatan el aprendizaje significativo.

Podría entonces hacerse la siguiente pregunta: ¿cómo originar escenarios colaborativos en entornos virtuales que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes? Autores como Vidal, Llanusa, Olite y Vialart (2008) resaltan que los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA) ayudan a que las interacciones que se originan en el aula, se centren en los estudiantes y en sus perspectivas. Los EVEA son espacios que contemplan actividades complementarias –fuera del salón de clases– y en tiempos diferentes; constituyéndose en recursos de apoyo a la enseñanza mediante un trabajo de acompañamiento en red. Con respecto al uso de las TIC en el aula, se destaca:

Pese a esta variedad de formas de incorporación de las TIC a la educación escolar y de los usos que las acompañan, conviene señalar que, desde nuestra perspectiva, el potencial de las TIC para transformar las prácticas educativas y su impacto sobre lo que se hace y se dice en las aulas, y sobre quién, cuándo, cómo, con quién y para qué se hace o se dice, depende en último extremo tanto de las posibilidades y limitaciones de las tecnologías utilizadas como de los usos efectivos que hagan de ellas los participantes (Bustos y Coll, 2010, p. 167).

Lo que afirman los autores es que con las TIC existen oportunidades de aprendizaje, pero también grandes debilidades, pues estas se han encargado de ir transformando los entornos tradicionales.

Así mismo los autores señalan cinco criterios para elaborar una caracterización de entornos virtuales que garanticen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Primero saber con qué equipos cuenta la institución (redes, plataformas, sistemas de interconexión, recursos tecnológicos y configuración de los mismos, aulas virtuales, entre otras).

Segundo, herramientas que se tienen: multimedia, videoconferencias, lista de correos, tableros electrónicos, etc. Tercero, analizar y saber qué interacciones se pueden originar entre las tecnologías con las que se cuenta. Cuarto, interacciones asincrónicas y sincrónicas. Y quinto, objetivos que se persiguen.

De aquí que es fundamental que los profesores contemplen dentro de su plan de formación docente, una capacitación continua en TIC, pues esta permite, dentro de otros aspectos, implementar los entornos virtuales para el aprendizaje (EVA) y fortalecer el desarrollo de metodologías activas, como es el caso del estilo investigativo, propuesto en Suárez² (2010, p. 31), que destaca las siguientes características:

- El docente propone problemas interdisciplinarios, los cuales generan, por parte de los alumnos, proyectos para buscar soluciones.
- El docente enseña exclusivamente con enfoque interdisciplinario e investigativo.
- El docente estimula la generación de problemas por parte de sus alumnos y el desarrollo de proyectos.
- Lo que se espera, fundamentalmente, es que el alumno piense con sentido interdisciplinario e investigativo, desarrolle procesos de búsqueda y aplique procesos de investigación científica.

Las anteriores particularidades del estilo activo, se logran fortificar con el uso adecuado de las TIC y el trabajo en redes. Vale la pena, a manera

² En el libro *Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos (2001-2008)* también aparecen las experiencias de la Universidad de Antioquia y la Universidad Nacional Autónoma de México.

de síntesis, tomar el ejemplo de la incorporación de los EVA, sugerido por Bustos y Coll (2010, pp. 179-180).

- 1) Un espacio para la creación, gestión y entrega de secuencias de actividades de aprendizaje, con propuestas realizadas por el profesor que los estudiantes puedan seleccionar y desarrollar;
- 2) una serie de dispositivos que permitan a los estudiantes identificar las características y variables relativas a la exigencia de la tarea propuesta, de tal manera que puedan ajustar su forma de abordar la tarea tanto de manera individual como grupal y en colaboración;
- 3) una serie de funciones automáticas que proporcionen información tanto al profesor como a los estudiantes sobre quién hace qué, cómo, cuándo, con quién y con qué resultados, de manera que sea posible poner en marcha procesos de autorregulación y ofrecer ayudas al aprendizaje tanto de naturaleza individual como grupal;
- 4) una estructura dinámica que permita pasar con rapidez y facilidad del trabajo individual al trabajo grupal, conservando la identidad y especificidad de ambos espacios de trabajo, y que permita al profesor entregar devoluciones en ambos planos.

Al revisar estos espacios y los cuatro momentos, se constatará la importancia de tener presente los paquetes didácticos y las secuencias didácticas para involucrar las TIC en el aula y generar espacios virtuales de enseñanza.

El enseñar y aprender desde la interdisciplinariedad

Antes de incursionar en el tema de enseñar y aprender, primero debe conceptualizarse qué se entiende por interdisciplinariedad. Para Visser (2002) la interdisciplinariedad son las aplicaciones de métodos y procedimientos que se dan desde una disciplina a un problema o situación establecida, dentro de otra área disciplinaria. Lértora (2000, citado en Grisolí, 2008) manifiesta que se da la interdisciplinariedad cuando el problema está planeado en términos que no se pueden resolver desde una sola disciplina. Considero que hay interdisciplinariedad cuando existe conexión entre las diversas disciplinas, generando hilos conductores de conocimiento, favorables para la adquisición de aprendizajes.

¿Cómo planear las clases desde la interdisciplinariedad y que atiendan a las exigencias de la investigación y la acción docente? ¿Cuál será el reto para enseñar y aprender desde este contexto?

Con los planeamientos e insumos ya abordados en este escrito, se han ido generando inquietudes e iniciativas por parte de los docentes, construyéndose así el aula como un lugar de grandes oportunidades para el conocimiento, para los estudiantes y para el mismo aprendizaje.

El abordar la interdisciplinariedad, desde lo esbozado, permite que se construyan más aprendizajes significativos, por las conexiones que se forjan en este proceso. Un ejercicio interesante aquí, sería intentar examinar, desde diferentes miradas, los contenidos que se imparten –ojalá con otros profesionales– y hacer análisis críticos desde diferentes puntos de vista. Al estudiar cómo llevar la interdisciplinariedad a la práctica universitaria, se trae como sustento lo siguiente:

Para llevar a cabo una formación universitaria interdisciplinar se precisa ir más allá de lo que establece el Plan Bolonia. Esto se consigue con currículos interdisciplinarios en los nuevos estudios de grado. Las expectativas académicas de los profesores y alumnos deben contribuir a crear un clima académico centrado en la interdisciplinariedad. Esto es algo muy difícil de conseguir, pero sí contribuiría a una mayor visibilidad social y socialización del conocimiento. Los requisitos básicos en la formación universitaria son motivación intrínseca para buscar y leer bibliografía acerca de temas divergentes, establecer relaciones complementarias entre diversos campos de conocimiento y considerar la construcción del conocimiento desde puntos de vista divergentes. Para ello es necesario establecer un contexto de creatividad organizacional que favorezca la creatividad individual (Hennessey y Amabile, 2010; Zhou y Shalley, 2008). Resulta pertinente, además, centrarse en la complejidad de la vida del ser humano y del contexto sociocultural en el cual tiene que construir el conocimiento para mejorar la calidad de vida individual y colectiva [...] (Fernández-Ríos, 2010, p. 173).

Lo anterior posibilita comenzar a dar respuesta a los interrogantes planteados y es que siempre hay perspectivas, tanto de los estudiantes como de los docentes. Así que como estrategia fundamental está que el docente identifique los problemas que desde su disciplina quiere resolver.

Cuando se adelantan ejercicios desde la interdisciplinariedad en las facultades o programas, se disminuye la repetición de contenidos y se

aumentan y proponen nuevas estrategias y metodologías de enseñanza. En la tabla 2 se presentan procesos, estrategias y actividades que son soporte para provocar el trabajo interdisciplinario en las aulas.

Tabla 2. Estrategias para fomentar el trabajo interdisciplinario

Procesos	Estrategias	Actividades
<i>Comunicación</i> Fortalecimiento de los procesos de comunicación entre personas	<ul style="list-style-type: none"> - Para aprender a escuchar y dialogar - Para mejorar la interacción entre personas - Para cultivar los procesos reflexivos - Para incentivar el trabajo en red - Para estimular el trabajo colaborativo - Para la vinculación de individuos, grupos y sectores 	<ul style="list-style-type: none"> - Debates e intercambios presenciales - Debates e intercambios a distancia - Producción colaborativa de textos escritos - Producción colaborativa de materiales audiovisuales - Coevaluación y heteroevaluación entre pares - Tutorías individuales y colectivas
<i>Información</i> Acercamiento a la realidad y fortalecimiento de los procesos de estimulación cognoscitiva y asimilación de la información	<ul style="list-style-type: none"> - De lectoescritura - Para la asimilación de información - Para la acomodación (cognoscitiva de la información) - Para organizar (sistematizar la información obtenida) 	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetización digital - Alfabetización de múltiples lenguajes - Búsqueda y selección de fuentes - Reconstrucción crítica - Reflexión e integración de conceptualizaciones y experiencias - Observación y registro en terreno - Registro fotográfico
<i>Conocimiento</i> Construcción de conocimiento interdisciplinario	<ul style="list-style-type: none"> - Para fortalecer los procesos de categorización - Para robustecer los procesos de conceptualización - Para afianzar los procesos de teorización - Para consolidar el pensamiento complejo - Para aprender a construir argumentos - Para construir un pensamiento analítico 	<ul style="list-style-type: none"> - Producción de ensayos/ monografías - Diseño e implementación de proyectos de investigación en el aula - Trabajos con conceptos paradigmáticos - Elaboración de organizadores gráficos de la información - Integración de la narrativa audiovisual para el análisis del contenido (cine) - Diseño de proyectos de intervención

Fuente: Quintá, Maass, Orta, Trigos y Sabulsky, 2014, p. 102.

La tabla 2 reporta una serie de estrategias que responden a los procesos de comunicación, información y conocimiento. Lo que se propone aquí, es que se piensen los procesos como integrales y de esa manera, se logren articular las actividades. Hay que intentarlo. Para adquirir mejores compromisos con los procesos de enseñanza-aprendizaje y para enseñar a aprender desde pensamientos complejos.

Conclusiones

Los aspectos e ideas que se plantean en este capítulo, son propuestas dadas por la autora y alimentadas por otros representantes e investigadores. Es necesario entonces:

- Reflexionar sobre el papel del docente.
- Reconocer la necesidad de hacer apuestas por unas didácticas enfocadas en los aprendizajes.
- Implementar escenarios diversos en el aula, apostar por la innovación y la creatividad.
- Contemplar la planeación, las secuencias didácticas y diseñar actividades de aprendizaje.
- Conocer a los estudiantes antes de la organización de los contenidos de enseñanza y actividades que adelantará el maestro.
- Diseñar el propio plan de clase, de una sesión o de un módulo.
- Contemplar actividades para los EVA y las TIC en el aula.
- Enseñar y aprender desde la interdisciplinariedad, acudiendo a estrategias y actividades de comunicación, información y conocimiento.
- Establecer dentro de sus actividades un plan de formación continua en estrategias que fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2ª ed.). Valencia: Universidad de Valencia.
- Bain, K. (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes en la universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Benítez, M. G. (2010). El modelo de diseño instruccional Assure aplicado a la educación a distancia. *Tlatemoani, Revista Académica de Investigación*, 1. Recuperado de http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/01/pdf/63-77_mgbl.pdf
- Bustos, A. y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacio de enseñanza y aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 15(44), 163-184.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO (Ed.), *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). México: UNESCO.
- Elosúa, R. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid; Ediciones Narcea.
- Fernández-Ríos, L. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento: ¿más allá de Bolonia? *Innovación Educativa*, 20, 157-166.
- Gargallo, L. (2006). *Las estrategias de aprendizaje y su integración en el currículo escolar*. Memorias del Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Grisolía, M. (2008). La interdisciplinariedad en la enseñanza de las ciencias. *Ciência & Educação*. Recuperado de <http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/marygri/documents/PPD/Interdisciplinariedad.pdf>
- Klimenko, O. y Alvares, J. L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12(2), 11-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219002>
- Pimienta, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson Educación. Recuperado de <http://www.uvg.edu.gt/DQF/Estrategias-de-ensenanza-aprendizaje-docencia-universitaria-basada-en-competencias-la-Edicion-2012.pdf>
- Quintá, M. C. (coord.), Maass, M., Orta, M., Trigos, L. y Sabulsky, G. (2014). Estrategias para la formación interdisciplinar en las áreas de humanidades y ciencias sociales y en artes, arquitectura y diseño. *Red Innova Cesal*. Recuperado de http://www.innovacesal.org/micrositio_redic_2014/redic_2014_5_interdisc_HyCS_Artes.pdf

- Rodríguez, E. (2009). La planeación de clase: una habilidad docente que requiere de un marco teórico. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, 7(13). Recuperado de http://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/rodriguez-planeacion_clase.html
- Suárez, C. C. (comp.). (2010). *Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos (2001-2008)* (2ª ed.). Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Suárez, L., Cordero, F., Daowz, P., Ortega, P., Ramírez, A., Torres, J. L. e Instituto Politécnico Nacional. (2005). De los paquetes didácticos hacia un repositorio de objetos de aprendizaje: un reto educativo en matemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 8, 307-334.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (s.f.). *Metodología para la elaboración del paquete didáctico*. Recuperado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/DirEducCont/mateducdig/metodologia/met_elab_mat_did.pdf
- Vidal, M., Llanusa, S., Diego, F. y Vialart, N. (2008). Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol22_1_08/ems10108.htm

IMPLEMENTACIÓN DE RUTAS DE TRABAJO DISEÑADAS PEDAGÓGICAMENTE SEGÚN LA TEORÍA DE ROBERT GAGNÉ PARA LA PLATAFORMA MOODLE 2.8. HACIA EL APROVECHAMIENTO DE LA LABOR INDEPENDIENTE EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

Juan Guillermo Muñoz Salgado¹

Resumen

Este proyecto giró alrededor del aprendizaje de una lengua extranjera, en el desarrollo de la labor independiente que se presenta al interior de la Universidad Nacional de Colombia en el Programa de Lengua Extranjera (PLE), para el nivel III de inglés en clases presenciales. En primera instancia, el estudio centró la atención en discutir conceptos que intervengan y contribuyan a una mayor y mejor participación de los aprendices en labores de este tipo, con la mediación de una herramienta tecnológica como Moodle 2.8.

A renglón seguido, y teniendo en cuenta los conceptos tratados, se puso en marcha la propuesta: la implementación de secuencias diseñadas pedagógicamente para el espacio virtual seleccionado, con el propósito de dar a conocer,

¹ Licenciado en Filología e Idiomas de la Universidad Libre (Bogotá). Especialista y magíster en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda (Bogotá, Colombia).

dinamizar y promover la labor independiente, acción complementaria a lo hecho tradicionalmente en el programa de forma presencial.

El estudio recurrió a una metodología mixta de diseño cuasiexperimental. El análisis de los datos que arrojaron los instrumentos correspondientes a dicha metodología (exámenes de entrada y salida sobre conocimiento del inglés y aprendizaje autónomo, junto con un cuestionario de actitudes), evidenció un cambio significativo en el nivel de aprendizaje del inglés de los grupos tratados con las rutas que se trazaron, con un porcentaje mayor en las habilidades por separado (lectura y escucha).

Los resultados del estudio –sobre aprendizaje autónomo– coincidieron con algunas anotaciones de la bitácora de investigación. Además se constató que existe poco interés en adentrarse en el aprendizaje autónomo que, considerando el tiempo que debe invertirse, sobrepasa los límites de tiempo disponible de los estudiantes para el componente autónomo.

Palabras clave

Aprendizaje, inglés, Moodle 2.8 y pedagogía.

Abstract

This project revolved around learning a foreign language in the development of independent work presented within the National University of Colombia in the Foreign Language Program for Level III English classes. In the first instance, the study focused attention on discussing concepts involved and contribute to greater and better participation of trainees in work of this type, with the mediation of a technological tool like Moodle 2.8.

The implementation of sequences designed pedagogically for the selected virtual space, in order to raise awareness, stimulate and promote independent work, complementary action: Immediately afterwards, and taking into account the concepts discussed, the proposal was launched as traditionally done in the program in person.

The study used a mixed methodology of quasi-experimental design. The analysis of the data produced by the instruments corresponding to this methodology (tests input and output on knowledge of English and autonomous learning, together with a questionnaire attitudes) showed a significant change in the level of learning of English-treated groups routes designed, with a higher percentage in the skills separately (reading and listening).

Study results-above learning freelance basis, coincided with some entries in the log research. In addition it was evident that there is little interest in autonomous

learning delve into that, considering the time that must be invested, beyond the limits of time available for students for independent component.

Key words

Learning, English, Moodle 2.8 and pedagogy.

El problema

En concordancia con los objetivos y la descripción del PLE que la Universidad Nacional de Colombia ofrece a los diferentes programas profesionales, se prioriza el aprendizaje de una lengua extranjera y la acumulación de estrategias que le permitan al estudiante desarrollar su autonomía al aprender (aprender a aprender). Este último está organizado en tres grandes etapas: despertar de la conciencia a manera de reflexión como acción de partida; momento indispensable de cualquier proceso en búsqueda de autorregulación y cambio de actitud, nivel en el cual se sugiere un acompañamiento cercano del profesor hasta procurar un espacio menos controlado, para dar paso a la independencia estudiantil que irá tomando progresivamente su propio ritmo y que se reflejará en su comportamiento y actitud, demostrando un mayor pensamiento crítico, responsabilidad y actitud participativa comprometida al enfrentar nuevas experiencias educativas, en relación con las actividades asignadas, junto con el continuo ejercicio de seguimiento, autoevaluación y mejoramiento de su proceso.

Dicha etapa incluye el progreso paulatino que debe mostrar el estudiante y la preparación profesional con que cuenta el maestro como facilitador y guía hacia los dos grandes fines: el aprendizaje de una lengua extranjera y la suma de estrategias hacia la autonomía (Programa Alex, 2008).

Hasta aquí, el programa enumera una serie de elementos de infaltable intervención en la obtención de los propósitos ya establecidos, y un par de actitudes demostrables de parte de los actores principales del proceso, que a medida que el documento avanza, se conjugan con la aparición de unos nuevos espacios de práctica: la clase taller, el centro de recursos y el trabajo por proyectos.

En cada uno de ellos, se hace alusión explícita o implícita al asunto de las estrategias, a través de las cuales, la labor independiente se convertirá en

una actividad efectiva de refuerzo, apoyo y profundización de los distintos temas y habilidades que comprenden el conjunto de conocimientos de un idioma, cercanos a los que a lo largo de la clase se tratan, pero en dirección a la autonomía, proceso continuo que construye el estudiante. El papel del maestro es una vez más el de un guía, facilitador y motivador de todas las dinámicas que puedan llegar a contribuir con el objetivo último, sobre la misma lógica aplicada al comienzo del proceso.

Desde el inicio del semestre, el docente explica a la clase la importancia del componente autónomo (modo del programa de referirse a la labor independiente) y las diferentes formas de uso del centro de recursos, lugar dispuesto por el programa y adecuado con múltiples herramientas, tales como monitores de apoyo para consultas y práctica del idioma por medio de clubes de conversación, libros de consulta, fichas de autoaprendizaje, computadores con acceso a Internet y programas computacionales diseñados para el aprendizaje de una lengua extranjera, revistas y otros tipos de material audiovisual, facilitadores de la labor independiente.

En el centro de recursos, cuya asistencia es un porcentaje de la calificación final, el estudiante tiene la posibilidad de realizar otra clase de actividades concertadas con el maestro –persiguiendo los mismos objetivos correspondientes al trabajo independiente–, paralelas a las prácticas diarias del aula. Sin embargo, el programa no contempla formalmente otra serie de tareas y espacios reales o virtuales en los cuales el alumno se apersona del desarrollo de sus actividades independientes, de ser así, basado en su amplia o corta experticia en el tema.

Varias situaciones se presentan al respecto. En un primer caso hipotético, son los estudiantes quienes debieran hallar espacios y material en el cumplimiento del componente autónomo, recurriendo estos, a su capacidad de autodireccionamiento, o se dieran a la búsqueda de material o situaciones que a su parecer encuentran llamativos, pertinentes, adecuados, etc., que suplan, a fin de cuentas, la inasistencia al centro de recursos.

El caso anterior, solo ocasiona una confusión mayor o igual a la que se presenta cuando un estudiante llega al centro de recursos y al no recibir la atención de un monitor o profesor, selecciona con poco criterio o prueba recursos, para terminar, por no contar con un objetivo claro, una actividad determinada o la orientación oportuna. El gran suceso de la actividad

independiente se ve diezmado por la falta de planeación, monitoreo, ejecución, evaluación y motivación que el docente debería haber concebido desde las instrucciones de clase, dejando por su cuenta al estudiante recién iniciado en el campo de la labor autónoma.

En contraste, con bastante menos frecuencia, existen los casos en que el alumno se convierte en un laborioso y estricto aprendiz autónomo, es decir, toma conciencia de las habilidades que requieren refuerzo, organiza los espacios y los tiempos para acceder al conjunto de actividades a su disposición e incursiona progresivamente en el camino hacia el aprendizaje autónomo.

Si bien es cierto que las disposiciones y propósitos que plantea el programa recalcan la adquisición de estrategias, a la par con el aprendizaje de la lengua, en la práctica, y considerando la interpretación singular y la autonomía delegada al docente en el marco del aprender a aprender (Holec, 1987), y con la ayuda de los espacios de la clase taller, el proyecto de clase y el componente autónomo, la baraja de posibilidades aumenta y por lo tanto su efectividad también,

Para efectos de comprensión, se hace énfasis en la diferenciación entre una labor independiente y el trabajo autónomo al que alude el programa; porque a pesar de los objetivos y directrices, en contraste con las bases teóricas sobre la labor autónoma, de la mano con las opiniones manifestadas de algunos docentes, y con las experiencias vividas por los estudiantes en el centro de recursos y grados de satisfacción, los niveles de autonomía en comparación con las expectativas que se infieren del documento de base no son equiparables. El investigador decide por lo tanto referirse al componente autónomo, nombre asignado por el programa para el trabajo –aparentemente– autónomo a desarrollar durante el nivel, con el término de labor independiente.

La razón principal es la delimitación conceptual, ya que considerar una labor independiente, influenciada por el docente, con mayor o menor control del estudiante, con o sin objetivos, metas, continuidad, evaluación, etc., comparable con la complejidad y alcances del concepto “trabajo autónomo”, sería caer en el error de tomar la teoría al pie de la letra, sin hacer la reflexión sobre la práctica, la cual muestra mayores evidencias, más fieles a la realidad que representa.

El término labor independiente, por su parte, permite libertad para entender un proceso concebido y diseñado por un conjunto de personas con conocimientos pedagógicos, puesto a disposición de los educandos para que, de forma relativamente independiente, desarrollen de forma progresiva cierto tipo de contenidos y habilidades, a través de un entramado de dinámicas y prácticas reunidas en un espacio preparado: la web.

Después surge la idea de crear un espacio virtual de encuentro, en atención a los factores mencionados, en una de las plataformas de mayor empleo en educación superior, diseñada para el aprendizaje en diferentes asignaturas y cuyos contenidos y servicios permiten unificar criterios sobre actividades elaboradas o adaptadas pedagógicamente y fomentar la utilización de servicios de apoyo que el centro de recursos oferta, que se acompañan de sitios web y actividades en línea de comprobada confiabilidad entre los maestros de lenguas. Tales esfuerzos procuran impulsar la labor independiente y la implementación paulatina de la misma en las dinámicas cotidianas con los estudiantes del programa por medio de un espacio virtual adecuado para tal fin.

Se opta por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, mediante la integración de ellas en los procesos habituales de enseñanza-aprendizaje, promotoras de nuevos espacios y oportunidades de trabajo colaborativo, en concordancia con los medios modernos de interacción, de uso frecuente por la comunidad educativa mundial. De acuerdo con los planteamientos anteriores se formula la siguiente pregunta:

¿En qué medida la implementación de rutas de trabajo diseñadas pedagógicamente, según la teoría de Robert Gagné, para la plataforma Moodle, mejora el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en el desarrollo del componente autónomo (labor independiente), en los cursos presenciales de inglés de nivel III, en la Universidad Nacional de Colombia?

Marco conceptual

Así las cosas, se hablará del aprendizaje y el modelo de equilibrio. La epistemología genética es el primer gran referente a abordar (Piaget y Petit, 1971). El origen y el desarrollo de los procesos cognitivos hacen de gran interés esta teoría, en la búsqueda de una delimitación conceptual. El aprendizaje se presenta de forma natural en un sujeto que responde activamente al llamado

interno de sus necesidades funcionales, a través de la acción y con ayuda de un sistema cognitivo móvil. A continuación una explicación más detenida.

En el crecimiento y el progresivo desarrollo se presentan como eventos conjuntos y armónicos del ser humano, en el que se conjugan fenómenos que se transforman a la luz de la configuración de estructuras internas que aumentan en su eficacia en la medida en que obtengan mayor flexibilidad, movilidad y entrenamiento. El desarrollo se da a lo largo de varias etapas llenas de cambios coyunturales en acción con el ambiente, hasta culminar en la adultez, etapa cumbre de “equilibración” mayor. Por ende, el ser humano y su evolución se basan en el constante dinamismo, en la repetida travesía en el entorno del individuo ante tantas carencias, a las que, con el tiempo, intentará saciar con ayuda de sus funciones mentales iniciales.

Se procede a explicar los procesos que comprenden el fenómeno de apropiación del conocimiento y enseguida, las etapas que transita el individuo para alcanzar el estado de pleno desarrollo.

El primer proceso se conoce como “equilibración” y está compuesto por dos sucesos cuyo movimiento se da en direcciones contrarias. Por una parte la asimilación responde a la influencia del medioambiente sobre el sujeto (respuesta a las necesidades en contacto con las estructuras previamente constituidas), y la acomodación se asegura de hacer corresponder las estructuras al cambio que la asimilación ha permitido, dando cabida a la transformación como función inherente del proceso en mención. El estado temporal final, inmediatamente después de superados los procesos de asimilación y acomodación se conoce como adaptación. “Puede llamarse ‘adaptación’ al equilibrio de tales asimilaciones y acomodaciones: tal es la forma general del equilibrio psíquico, y el desarrollo mental aparece finalmente, en su organización progresiva, como una adaptación cada vez más precisa a la realidad” (Piaget y Petit, 1971, p. 4).

La transformación implica la existencia de estructuras móviles que se acomodan a cuanto cambio se presenta, así mismo el poder de un propulsor que las impulse a movilizarse: el funcionamiento constante. Parece ser una característica intrínseca de sistemas, órganos y seres vivos en general, la que persiste, al igual que en la teoría de la selección natural, la que resiste a las inclemencias externas y es capaz de transformar lo foráneo en propio, para subsistir.

Ahora bien, cada fase o peldaño en el desarrollo variará según la forma de configuración que las estructuras variables posean, en respuesta a las diferentes necesidades fisiológicas, intelectuales y afectivas que hacen uso de la acción como modo de entrenamiento hacia el fortalecimiento y el desarrollo progresivo. Se tendrán en cuenta tres de las etapas mayores y sus correspondientes fases según Piaget y Petit (1971).

1. La etapa sensorio-motriz, caracterizada por el descubrimiento del entorno inmediato que los sentidos le permiten asir al infante.

2. La etapa de operaciones concretas se divide en tres fases: a) preoperacional, ligada a la aparición del juego simbólico y el lenguaje; b) intuitiva, se considera una inteligencia práctica ya que favorece la aplicación de lo conocido exclusivamente al plano de lo particular, de la situación específica conocida (pensamiento irreversible y no científico) y c) entrada a las operaciones concretas en la cual la reversibilidad empieza a aflorar pero en las cercanías aún de lo concreto.

3. La etapa de operaciones formales es el desprendimiento del pensamiento de lo real y lo inmediato, ahora traspasa los límites espacio-temporales y entra en los confines de lo abstracto.

La continuidad y la contigüidad de las etapas del desarrollo dotan al presente modelo ontogenético de una característica primordial de estructuración organizada, clara y fiable para dar tratamiento a múltiples clases de estudios sobre el aprendizaje, proporcionando a los investigadores de diversas disciplinas una especie de revelación del arcano del cambio que sufre el ser y su mundo.

Según esta, la evolución de un ser conjuga factores genéticos, procesos y actividad mental constante mediante estructuras flexibles, que gracias a las llamadas invariantes funcionales (organización, acumulación, asimilación y adaptación) movilizan todos los elementos y condiciones, con el aprendizaje en la cúspide.

Desde el nacimiento del ser, comienzan a reconfigurarse aquellas estructuras en la presencia de perturbaciones exógenas, que al completar las reglas de transformación o alcanzar el estado de equilibrio, hace gala de una potencia interior que termina por movilizar y modificar sus esquemas integrando la realidad dinamizadora. El punto límite será el aprendizaje,

llámese este autónomo, autodirigido, independiente, con mayor o menor intervención o apoyo externo. Punto límite pero no definitivo porque un nuevo aprendizaje habilitará al sujeto para ulteriores y más complejos resultados del aprendizaje, como se verá en posteriores líneas.

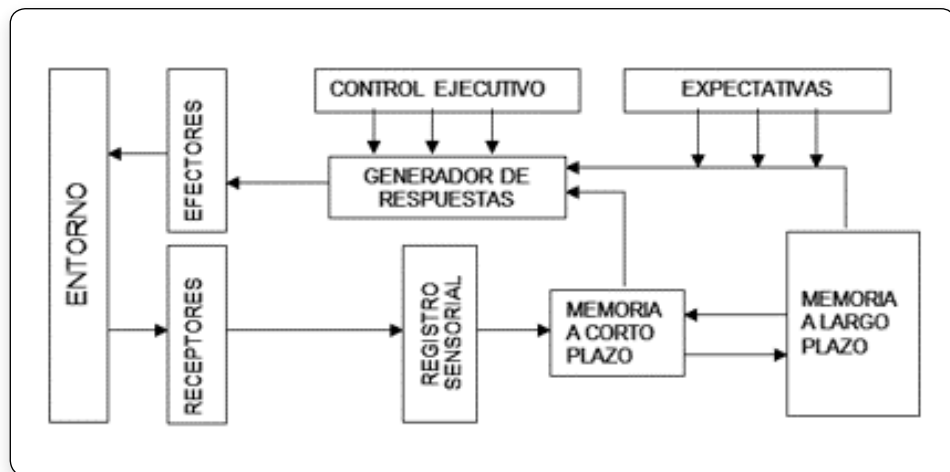
Teoría del procesamiento de la información.

Existen varios aspectos por rescatar que son propicios para el objetivo del presente trabajo. La teoría moderna del aprendizaje expuesta en forma de teoría del procesamiento de la información por Gagné (1975). El autor coincide con varios de sus contemporáneos en que la mente es una entidad estructurada en continua transformación y construcción. Transformación que puede llevarse a cabo de manera intencional y que va más allá del simple proceso de crecimiento biológico de una etapa o una disposición genética: la interacción con un medio exterior, fuente esencial de saberes. El resultado de esta experiencia se cristalizará en una nueva forma de comportamiento: el aprendizaje; el cual se dará si y solo si se evidencia un cambio en la conducta del aprendiz que denote el paso por el proceso transcurrido, una transformación tácita que demuestre una nueva actitud durante un periodo de tiempo permanente.

Surge a este punto la importancia del conocimiento de un primer esquema en relación con el procesamiento de la información con base en el modelo de memoria expuesto por Atkinson y Shiffrin (1968), como elemento fundamental para profundizar la teoría del aprendizaje e identificar los diversos mecanismos e instancias del proceso en conjunto. Es menester del interesado en aplicar dicha teoría, analizar los procesos particulares de aprendizaje y las pautas que de ellos se desprendan, en el afán de tenerlos como referentes en el momento de la instrucción.

Para dar una mirada breve al funcionamiento del modelo, se parte de un caudal de información proveniente del exterior (medioambiente) y del paso que él recorre a través de múltiples estructuras (registro sensorial, memoria a corto plazo, memoria a largo plazo, generador de respuestas, etc.), en cuyo transcurso la información inicial recibida sufre cambios substanciales en respuesta a los influjos causados por cada estructura. Lo anterior se conoce como procesamiento de la información y se convierte en un modelo de aprendizaje sistemático aún vigente.

Figura 2. Procesamiento de la información según la teoría moderna del aprendizaje



Fuente: Atkinson y Shiffrin (1968).

Con base en el procesamiento de la información planteado aquí, se expone todo un método de instrucción hacia el desarrollo de las capacidades cognitivas. Su utilidad radica en el hecho de abrir lugar a la reflexión y tener la posibilidad de intervenir favorable y progresivamente sobre las capacidades del aprendiz, marcando puntos de referencia bien delimitados. Por lo tanto, cada esfuerzo por obtener un aprendizaje a través de la instrucción, o en el caso actual de investigación, una forma de autoinstrucción, deberá considerar principalmente unas fases del evento general, que en ocasiones bien precisas algunas podrán ser omitidas, y unos procesos mentales que en ellas suceden en el evento del aprendizaje. En las rutas de trabajo diseñadas por el investigador, cada uno de los eventos ha sido contemplado y presentado en forma explícita en las secciones, enunciados y actividades propuestas.

Se comenzará por definir las fases acompañadas por los procesos mentales internos, a fin de entender el instante y las formas adecuadas en que el aprendizaje permite ser influenciado. De tal manera, la instrucción empieza a ganar importancia capital y constituye un intento organizado desde el exterior por obtener aquellos resultados deseables, teniendo en cuenta los procesos internos que el aprendiz experimenta, y así, poder atenderlos en el momento de seleccionar actividades y proporcionar

situaciones comunicativas, ofrecidas en las rutas para la plataforma Moodle en el desarrollo de la labor independiente.

Con el ánimo de compaginar fases y procesos del aprendizaje en un principio, para continuar con los resultados del aprendizaje y los eventos en la instrucción, se ofrecerá paralelamente cortas acotaciones sobre cómo se integrarán estos al proyecto, para después de la explicación de las fases y procesos, incluir un cuadro de apoyo de la teoría moderna del aprendizaje (Gagné, 1975) que intentará abarcar los elementos fundamentales.

La etapa motivacional da inicio a la escalada. Se habla particularmente de una motivación estimulante, en donde el aprendiz se ve impelido a dirigirse hacia la meta trazada, teniendo en mente el incentivo que obtendrá si logra el objetivo (expectativa). De acuerdo con algunos especialistas en sociología, esta es un tipo de fuerza interior que el ser humano manifiesta al querer impactar el mundo que lo rodea, una especie de fuerza inherente frente a la realidad que lo estremece, lo repele y lo atrae constantemente.

Ahora, es posible actuar en contra de la falta de motivación, con ayuda de la influencia externa ejercida por el instructor o de una actividad en línea estimulante en un caso hipotético, en donde se busca despertar el interés por medio de la explicitación del incentivo anticipadamente. En otras palabras, el juego de mostrar el trofeo que se recibirá si finaliza el reto, con el propósito de dar el primer gran impulso (establecimiento de la motivación). Se conoce esta fase como la etapa preparatoria, aunque de gran importancia, no comprende sino un primer momento.

El proyecto pretende tener el factor motivacional de su lado, tras haber escogido un ambiente virtual, familiar para la gran mayoría del estudiantado, de tanta concurrencia para el fomento del aprendizaje independiente en diferentes asignaturas de los distintos programas académicos; junto con actividades interactivas llamativas con base en las temáticas de la asignatura de nivel III de inglés, diseñadas para el autoaprendizaje. Así también, las rutas cuentan con una sesión de aproximación a los objetivos a alcanzar durante la secuencia.

La siguiente fase es la comprensión. Se destaca el prestar atención y la percepción selectiva como procesos semejantes a un halo de luz que se centra en los puntos claves para posteriormente capturar la información externa seleccionada y poder disponer de ella para el siguiente paso.

La fase de adquisición es el paso siguiente. De particular interés por ser la etapa en la cual el suceso del aprendizaje se cristaliza, gracias al tránsito del flujo de información que se da entre la memoria de corto plazo a la de largo plazo entrelazada con la siguiente etapa. Entra en escena el cifrado (versiones propias de la información real inicial) que cambia según el tiempo de permanencia, correspondiente al lugar de almacenamiento (memoria de corto y largo plazo) en el que reposará. Sea esta etapa particularmente el nivel central en el que el aprendizaje se engendra.

De su lado, las rutas de trabajo consideran cuidadosamente el mencionado suceso, asegurándose tanto de que las anteriores etapas de preparación sean provistas, como del esmero por la consecución de este paso mayor.

Dicho antes, la etapa de adquisición y la de retención tienen estrecha cercanía. Es así que mientras la fase precedente emplea la memoria a corto plazo, en la fase de retención, los eventos se almacenan en memoria a largo plazo. Aunque el acceso a la experiencia mental ocurrida a este nivel sea difícil de describir, se destacan tres eventos que logran caracterizar su funcionamiento. Ellos son: el almacenamiento permanente e intenso del recuerdo, el desvanecimiento y la interferencia (Gagné, 1975). Con estos tres fenómenos se vislumbran algunas características de la fase en mención, además de sacar a la luz algunos rasgos distintivos de la complejidad del funcionamiento de la memoria.

Continúa la fase de recordación, etapa encargada de la recuperación de lo elaborado previamente; dicha fase denota una capacidad de la mente de accesibilidad del conocimiento retenido en el gran almacén de la memoria. Se insiste aquí en la activación que debe recibir esta etapa en el aprendiz, enfocándose en el referente que el cifrado y experiencias sobre asuntos relacionados con el nuevo aprendizaje tengan, o indicaciones claras al respecto. Las anteriores etapas se han cubierto en las rutas de trabajo gracias a la realización de ejercicios de práctica del vocabulario o información contenida en las actividades en posteriores secciones, tratando de reciclar la información aprendida. Se hace uso de otra herramienta de clase conocida como portafolio para la consignación del vocabulario y las expresiones nuevas.

Enseguida viene la fase de generalización, cuya importancia radica en la posibilidad de trasladar el conocimiento adquirido de un contexto particular a múltiples contextos en donde esa información tenga aplicación

haciendo uso de la recordación. Se habla especialmente de la transferencia en el aprendizaje escolar, la cual enfatiza en la necesidad de ofrecer, desde la instrucción o actividades diseñadas para la autoinstrucción, diversidad de contextos con el objeto de ejercitar esta capacidad. En las secuencias de las rutas se dio en variadas estrategias y tareas, por ejemplo, relacionando otro tipo de habilidad a la trabajada, o presentando otra clase de actividad corta que requiera la utilización de la información con un nivel de dificultad mayor o simplemente con un cambio de situación.

La penúltima fase es la expresión mayor del aprendizaje, su acto de demostración. La fase de desempeño evidencia el aprendizaje adquirido, de tal suerte que aquella expectativa del comienzo se transforme finalmente en realidad y sirva, además, como ejercicio de constatación del desempeño logrado, tanto para el instruido como para el instructor.

Sin embargo, no es sino hasta la aparición de la última fase que el aprendiz confirma conscientemente la recompensa prometida desde la etapa de motivación. La fase de realimentación ratifica el recibimiento de la recompensa en la culminación del proceso de aprendizaje.

Por medio de ejercicios de comprensión y extensión, de corrección inmediata o posterior (hoja de respuestas, transcripciones en el caso de actividades de escucha, corrección del profesor o de un monitor) las rutas cubren este par de fases, junto con las fases precedentes, reconociendo la relevancia de la etapa de evaluación o constatación de la información transmitida.

Justamente centrar la atención en un ambiente virtual por medio de una plataforma diseñada con tales características, facilita reforzar temas de la asignatura y ampliar y encontrar otros espacios en donde los conocimientos de la clase tengan aplicación, ya que existen no pocos temas y actividades de todo tipo, a los que el estudiante acude, sin ser necesariamente los temas de la clase o propicios para el aprendizaje independiente. En consecuencia, refrescar el conocimiento recogido en la clase presencial y acercar la memoria a senderos ya recorridos, al igual que proponer nuevas experiencias que apunten a procesos de transferencia, recordación o reafirmación por ejemplo, contribuyen al afianzamiento de los saberes en el camino por la apropiación de un idioma.

Es oportuno ahora, incluir la tabla 3 realizada por Suárez (2005), que compila la información tratada en los párrafos preliminares, además de

Implementación de rutas de trabajo diseñadas pedagógicamente según la teoría de Robert Gagné para la plataforma Moodle 2.8. Hacia el aprovechamiento de la labor independiente en la enseñanza del idioma inglés

divisar otros horizontes conceptuales en donde la teoría puede encontrar cabida para su aplicación, sin pretender detenerse en los eventos externos que pertenecen a objetivos instruccionales, cuyo interés traspasa los límites conceptuales de esta sección dedicada al aprendizaje.

Tabla 3. Resumen de los elementos de la teoría del aprendizaje de Robert Gagné

Interno			Externo	
Estructuras del sistema nervioso	Fases en el aprendizaje	Procesos del aprendizaje	Eventos de la instrucción	Resultados del proceso de aprendizaje
Receptor	Fase de motivación	Expectativas	Activar la motivación Informar el objetivo Dirigir la atención	Información verbal Habilidades intelectuales
Registro sensorial	Fase de aprehensión	Atención	Recuerdo de prerrequisitos	Solución de problemas Reglas Conceptos Discriminaciones
Memoria a corto plazo		Percepción selectiva		
Memoria a largo plazo	Fase de adquisición	Cifrado	Guiar el aprendizaje	Estrategias cognoscitivas
Memoria a largo plazo	Fase de retención	Acceso a la acumulación		
Generador de respuestas	Fase de recordación	Acumulación de la memoria	Promover la retención y la recordación	Actitudes
	Fase de generalización	Recuperación		
Efector	Fase de desempeño	Transferencia	Promover la transferencia	Habilidades motoras
	Fase de retroalimentación	Respuestas		
		Refuerzo	Retroalimentar	

Fuente: Suárez (2005).

La primera columna de la tabla 3 comprende las estructuras internas pertenecientes al sistema nervioso central, componen a su vez el sistema de procesamiento de la información, lugares por donde la información atravesaría aparentemente.

Las siguientes dos columnas tienen estrecha relación, ya que un proceso interno culminado con satisfacción da como resultado la obtención de una fase principal de aprendizaje. El tránsito de fase a fase implica una dinámica progresiva de preparación, procesamiento, refuerzo y afianzamiento de la información.

La cuarta columna de orden externo engloba los factores ambientales, ajenos en general al aprendiz y del dominio de la instrucción –o cualquier otra forma de enseñanza, incluyendo las experiencias dadas en el trabajo independiente a través de un ambiente virtual acondicionado para tal evento–, que activan el desarrollo interno respondiendo a las demandas requeridas por los procesos presentes.

Por último, la quinta columna contiene los resultados esperados del proceso de aprendizaje y sustentados por la instrucción y otros métodos, divididos entre tipos bien diferenciados de productos o habilidades que según su naturaleza habilitan al sujeto a actuar de una u otra forma.

En el aprendizaje de una lengua extranjera, utilizando la labor independiente como actividad complementaria con el uso de una herramienta tecnológica mediadora, se contemplan varios tipos de resultados del aprendizaje, tales como la información verbal, que en principio parece ser el primer resultado al que el aprendizaje de un idioma está abocado, por el uso continuo de cifrado, por ser el medio de transmisión principal en un aula de idioma extranjero, o por dedicarse a ejercitar la facultad del aprendiz de expresar cuerpos de información disponible para lograr la comunicación de maneras diversas, según el medio en el que lo haga (oral o escrito).

Así mismo se encontrarán varias clases de habilidades intelectuales, sin las cuales, pensar en la adquisición de un idioma sería inaudito, unidas con las actitudes, otro resultado del aprendizaje necesario en el alumno en el sentido de hallar un gusto o su disposición, positiva o negativa, frente a la lengua extranjera.

Más allá de la relación con la facultad verbal anterior, el aprendizaje de una lengua comprende toda una serie de habilidades de tipo actitudinal, intelectual y motriz –desde la simple articulación de un sonido foráneo hasta la gesticulación del aprendiz en una situación comunicativa–. Retomando la habilidad intelectual, por ejemplo, existen las ocasiones en que el aprendiz aplicará discriminaciones básicas en el descubrimiento de nuevas palabras, haciendo la diferenciación simple entre una palabra conocida y otra desconocida. Con el tiempo, conocerá las categorías gramaticales que le permitirán la discriminación en un ejercicio de completar con palabras de diferentes categorías, serán el conjunto de discriminaciones, entre los posibles vocablos que según su uso, una característica única a esa categoría, le ayudarán a añadir la palabra adecuada y formular una oración correcta, en un subgrupo de habilidades intelectuales conocido como concepto definido.

Del mismo modo, uno de los resultados del aprendizaje de mayor repercusión en el trabajo independiente es el de las estrategias cognoscitivas. Los procesos de aprendizaje dependen en gran medida de las formas escogidas por el aprendiz para actuar sobre el objeto de conocimiento, semejantes a la orientación de su atención a aspectos relevantes, o de qué codificará la información que llevará a su repositorio memorístico. En consecuencia, son la puesta en marcha de capacidades adoptadas por el sujeto para ejercer control sobre otras facultades como el cifrado o la transferencia.

Por ende, un aprendiz independiente debe poseer un gran número de estrategias, o por lo menos concentrarse en reunir las y trabajarlas en el transcurso de su proceso de aprendizaje, en la lógica del aprender a aprender, que es el objetivo fundamental que entraña el trabajo llevado a cabo con autogobernabilidad relativa. A este respecto, el proyecto implementó una sección al finalizar cada secuencia o ruta, con el objetivo mayor de hacer incursionar al estudiante en el campo del aprendizaje autónomo, para el caso de la labor independiente. Actividad que supone la reflexión y el vuelco de la mirada hacia el interior del aprendiz, utilizando un diálogo sencillo y directo con cuestionamientos acerca del rol como aprendiz independiente, acercándose poco a poco a la dinámica de introspección que las estrategias cognitivas y metacognitivas demandan.

Culminando esta breve explicación de la teoría del aprendizaje, las destrezas de organización interna o estrategias cognoscitivas propias de

cada aprendiz, sumadas a las actitudes evidenciables en el comportamiento después de lo aprendido, además del resto de capacidades aprendidas, se multiplican en el abanico de posibilidades que resulta, según el perfil del aprendiente, las capacidades que lo facultan para enfrentar los retos de aprendizaje, los desafíos o resultados que se escojan emprender. Los contenidos de las rutas por su parte, son seleccionados por habilidades, escucha y lectura básicamente, de tal manera que se atiendan principalmente este par de aprendizajes y resultados correspondientes.

Ampliando el tema de las condiciones básicas para el aprendizaje, sea de una lengua o de cualquier otro campo del conocimiento, a pesar de depender parcialmente de factores genéticos y en concordancia con las tendencias modernas del constructivismo y la corriente experiencial, el aprendizaje extrae de la experiencia su mayor fuente de energía. Una vez más, el entorno en el cual el aprendiz esté inmerso influirá de manera determinante en el desarrollo de todo el conjunto de capacidades cognitivas en el futuro.

Por lo tanto, el acto de aprender no se da de forma espontánea, súbita u oscura, sino por el contrario, proviene claramente de unas condiciones perceptibles, latentes e identificables. “[...] serie de circunstancias dentro de las que dicho proceso tiene lugar, es decir, las circunstancias en que ocurren una serie de modificaciones observables de la conducta humana que justifican la denominación de aprendizaje” (Gagné, 1971, p. 5).

Vale la pena retomar, para ir cerrando esta sección, los elementos y significado que el hecho de aprender engendra. Los elementos básicos para tal suceso son: un aprendiz o sujeto que aprende, unos eventos externos o situación estimulante que impactan el sistema perceptivo del sujeto y el correspondiente resultado o respuesta a la estimulación, de donde se desprende el cambio observable y perdurable, o actuación que ratifica la presencia de un acto nuevo aprendido.

En el campo de un idioma, son sonidos articulados, palabras con sentido, estructuras sintácticas, ideas simples o complejas los que permanentemente llegan al aprendiente, quien en la medida en que decodifique los códigos actuará con acierto en una situación comunicativa, según habilidades intelectuales, información verbal de varios tipos, actitudes frente al idioma y estrategias cognoscitivas propias de su perfil.

Es difícil dejar de lado aquellos sucesos previos, sin los que cada tipo de nuevo aprendizaje sería incapaz de surgir. Aludimos a las ya conocidas condiciones internas o prerrequisitos cognitivos interiores. Ahora bien, existen condiciones externas que deben acudir a las exigencias de las condiciones internas, de las que perfectamente se valdría la instrucción, para el caso, las rutas provistas aquí. Así pues, cada clase de aprendizaje sugiere un tipo característico de condición interna que debe considerarse para luego encontrar un equivalente en el grupo de condiciones externas y lograr unas circunstancias propicias para su aparición.

Las rutas de diseño pedagógico del presente proyecto, buscaron la presencia de condiciones específicas, en procura de la etapa de adquisición principalmente, ya habiendo mencionado lo definitivo del momento cumbre en el proceso de aprendizaje. Se incluyeron además reglas de primer orden, en las instrucciones de cómo abordar una grabación en un ejercicio de escucha, en otro momento en la revisión de formas verbales de distintos tiempos en la secuencia de lectura, y en relación con las reglas de tipo superior, en la presentación de problemas nuevos o situaciones comunicativas complejas en las que se requería la aplicación de reglas básicas anteriormente explicadas.

En la misma línea de los resultados del proceso de aprendizaje contenidos en las secuencias pedagógicas, la información verbal se incluyó trayendo a colación contextos, frases célebres y personajes conocidos por los estudiantes, próximos a los intereses de un universitario promedio, relacionados con series de televisión, cine, temas de actualidad, de cultura universal y académica; del tipo de información verbal de hecho, la cual apela a los ambientes significativos para entrelazar la información anterior y la que se pretende enseñar.

En última instancia, las condiciones para atender a los resultados de aprendizaje conocidos como actitudes y estrategias cognoscitivas, coincidieron en la totalidad de las secciones finales de cada ruta pedagógica con el segmento autonomía. El segmento persuade al estudiante, lo invita a pensar sobre la dependencia en el aprendizaje, sobre los grandes personajes que han optado por el camino de la autonomía, en general, acerca de todas las posibilidades, principios y acciones que conllevan el laborioso sendero hacia la independencia cuando se decide aprender por sí mismo.

En síntesis, el nexo entre el mundo interior del sujeto, dotado de sistemas capacitados para alimentarse de la realidad circundante, y el mundo exterior, pleno de tesoros enmarañados prestos a ser descubiertos, exige el entendimiento de ciertas reglas de juego establecidas, desde las características mentales propias del actor y que, gracias a los interesados en impartir la instrucción o de los interesados en velar por ellas en materiales preparados como las rutas propuestas, se logran direccionar y materializar en acciones formativas.

Al igual, y como ya se expuso, la incursión de un aprendiz en el elaborado universo de una lengua se remite a varias condiciones y tipos de aprendizaje en conjunto, que básicamente se vinculan con la complejidad de la situación enfrentada, en armonía con las capacidades del aprendiz, de lo preparado del terreno de aprendizaje, que en el caso de la instrucción formal es trabajo del formador, o en trasfondo de la alternativa aquí propuesta, quien debe activar el conjunto de facultades en múltiples etapas, que componen las condiciones del aprendizaje.

Para el caso del proyecto, se intenta cumplir a cabalidad y con minucia con cada uno de estos prerrequisitos expuestos en el diseño y puesta en marcha de la experiencia investigativa.

El aprendizaje significativo: la adquisición del lenguaje y la sintaxis.

Ausubel, Novak y Hanesian (1983) proponen que el funcionamiento cognitivo preverbal caracteriza las dimensiones cognitiva y conductual de edades muy tempranas. La apropiación de conocimiento práctico se adquiere a través de formaciones verbales básicas y de aprendizaje simbólico. Con el tiempo, entre la interacción con dicho tipo de procesos, aquellas formaciones se convertirán en formas complejas de funcionamiento cognitivo.

Cristalizar la experiencia en cuerpos abstractos de información abre una puerta a otra dimensión colmada de actividad mental superior que transgrede el plano de la imagen, con el lenguaje como intermediario infaltable. La apropiación de un lenguaje y su funcionamiento sistemático se vuelven en un instrumento de infinitos alcances con el cual realidades inmediatas y lejanas son susceptibles de ser capturadas momentáneamente para ser liberadas en el instante elegido por el hablante.

En resumidas cuentas, en términos del aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1983) el lenguaje es indispensable para varias operaciones mentales mayores de las que la adquisición de conceptos y la resolución de problemas sobresalen. Las principales razones para llegar a esta afirmación radican en el hecho de que el pensamiento opera gracias a procesos de transformación que se dan dentro de él, tan similares a los que las funciones representativas de las palabras ejecutan.

Más aún, los procesos de verbalización o codificación interna de las oraciones, en su afán por sacar a la luz conceptos o proposiciones inéditos, hacen del refinamiento de las ideas una actividad común en el transcurso anterior a la concepción del concepto o proposición final o nombramiento. En consecuencia, las ideas que acabarán siendo conceptos o proposiciones terminan bien delimitadas, refinadas y prestas a ser transmitidas más fácilmente (facultad de transferibilidad de los conceptos o proposiciones).

Piaget e Inhelder (1969) y Vygotski (1986) concuerdan en que la capacidad lingüística y el pensamiento lógico emergen en puntos próximos en el proceso de desarrollo y manifiestan una relación causal. La capacidad para adquirir conceptos y proposiciones evoca la huella genética presente en el individuo para la representación y codificación. La experiencia y el entrenamiento con el exterior son la senda por donde habrá de progresar.

Por otra parte, la sintaxis de una lengua y su adquisición en el potencial hablante esclarecen en cierta medida otro de los tantos medios, relaciones y fenómenos en los que el lenguaje toma parte. El código sintáctico es responsable de la organización, las posibles combinaciones y variaciones que los diferentes tipos de palabras cumplen en un entorno compartido por un grupo de hablantes. El hablante hace efectivo su dominio del código mediante extensas exposiciones que comprenden la decodificación de significados inmersos en las oraciones a su alcance.

El aprendizaje informal de la sintaxis es un proceso de aprendizaje gradual y extenso, comparable a otras formas de aprendizaje y retención significativos; pero en este caso la propia estructura del lenguaje es la tarea de aprendizaje u objeto del mismo (Ausubel et al., 1983, p. 73).

El hablante requiere conjugar un grupo de ideas expresadas verbalmente con normas que rigen las formas verbales para hablar correctamente, para entender y ser entendido. Es así que la proposición contiene un significado

que pretende ser transmitido, incluido por el hablante según las formas correctas a su disposición; es este proceso psicológico de transacción con el que la sintaxis contribuye.

De acuerdo con los preceptos de la asimilación, es simple para un infante o para el aprendiz de un idioma como el inglés, comprender una nueva frase de manera intencional y sustancial. Vista en la totalidad de los objetos de aprendizaje significativo, la integración se hará si la estructura cognitiva dispone de conceptos y proposiciones adquiridas. Es cuestión de dominio y práctica, con base en la etapa de maduración correspondiente y su respectiva sintaxis diferenciada las que habilitan al futuro hablante para participar de las creaciones maravillosas de la humanidad y trascender el tiempo y el espacio.

Para finalizar y en concordancia con el aprendizaje de un idioma extranjero, la adquisición de significados por asimilación considera fundamental la función mediadora de la lengua materna. La misma, funge como punto de contraste con el que el nuevo código sintáctico es comparado para, a partir de ahí, inferir el funcionamiento del nuevo sistema representativo. Las funciones y categorías sintácticas, la manipulación eficiente de patrones estructurales, el significado de conceptos prevalece y son transferibles desde el idioma de base, la lengua materna.

A esta instancia ya es posible comprender los fenómenos inmersos en la adquisición del lenguaje, llámese este español o lengua extranjera para el caso particular de la población en estudio. En síntesis, entender la concepción y el desarrollo de la lengua primera, junto con sus particularidades, exhibe el modo en que una segunda lengua se adquiere.

Consideraciones en la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación en un futuro próximo

Especialistas en la materia llegan a pensar en la dificultad para identificar instrumentos que permanezcan vigentes, dada la aparición y desaparición súbita de tantos medios que desfilan, en el afán por responder a la sociedad de consumo hambrienta de novedad. A pesar de lo anterior, tres elementos son recurrentes en las herramientas concebidas para la implementación en procesos de aprendizaje.

Referenciamos los elementos con base en los principios teóricos de la psicología de la educación virtual (Coll y Moreno, 2008). El primero es la adaptabilidad, compuesta por el fácil acceso y manejabilidad experimentada por el usuario en el empleo de la herramienta, llegando a los límites de recibir asistencia sin recurrir a un agente real o viviente. Cualquier artefacto debe poder manipularse sin inconvenientes por la mayor cantidad de usuarios potenciales posibles y responder a muchas de sus demandas.

El segundo es la movilidad. Implica pasar de los espacios físicos a espacios virtuales, que son facilitadores de intercambio de conocimientos y que dependen de la disposición de los dispositivos necesarios, computador de escritorio, computador portátil, tableta o aparato móvil (caso del *m-learning*) con tecnología apropiada y un acceso a la red, de forma que el contenido de aprendizaje y una gran gama de apoyos estén disponibles a la distancia de un clic.

De gran relevancia para las comunidades de conocimiento y las modalidades virtuales como la que se pretende implementar, alternativas a las tradicionales y más formales maneras de abordar los saberes, se encuentra en tercer lugar la colaboración en el trabajo cooperativo, a partir de la planeación, la ejecución y la evaluación de tareas grupales en función de un objetivo común: aprender en conjunto. En nuestra opinión, el mayor aporte que las tecnologías han agregado a las formas de construcción de conocimiento, sacando partida de las riquezas y habilidades individuales, considerables niveles, fuentes y tipos de saberes, encaminados hacia una elaboración hombro a hombro.

En primer lugar, para el caso del instrumento escogido por este proyecto, la plataforma en la que se encuentran las rutas cuenta con todos los requerimientos exigidos de adaptabilidad, facilidad de acceso y uso, diseñada para el aprendizaje con una concurrencia habitual del público universitario a este medio le da una ventaja enorme en términos de manejo y familiaridad, en relación con otros tipos de herramientas en donde la implementación requeriría de mayor tiempo y adaptación al espacio virtual, que serían potencialmente desventajas.

La plataforma Moodle hace un recorrido guiado por videos y ejemplos para estudiantes, explicando desde sus bases conceptuales pedagógicas hasta la forma de maniobrar y desenvolverse en ella con facilidad. La universidad

además ofrece cursos periódicos y gratuitos de capacitación, dirigidos a toda la comunidad educativa.

En segunda instancia una de las grandes debilidades del centro de recursos del PLE es la carencia de interacción en espacios diferentes al físico, supeditado a los horarios, personal capacitado y capacidad de atención a la cantidad significativa de estudiantes a quienes debe recibir. La propuesta de contenidos adecuados según temáticas del nivel, agrupados en una plataforma mediante rutas de trabajo pedagógicamente diseñadas, con variadas como llamativas maneras de desarrollar la labor independiente mediada por un espacio virtual, es en el sentido más simple, funcional, práctica y efectiva según se pueda comprobar con el estudio.

Finalmente con la creación de chats, foros, servicio de mensajería, invitación a clubes de conversación y otras actividades ofertadas por el centro de recursos del programa, con el tiempo se espera aprovechar al máximo la interacción y el cooperativismo en búsqueda de canales de comunicación que no se han conjugado sino individualmente en cada clase por medio de la plataforma Moodle, en el momento en que el proyecto pueda ser difundido el PLE.

Labor independiente en un centro de recursos.

Básicamente el trabajo realizado por los estudiantes del PLE en el centro de recursos del programa se circunscribe a las condiciones en que se produzca, entre los polos de una actividad preparada, poco significativa y con sentido de obligatoriedad, con la intermediación de tecnologías digitales o medios impresos; versus la capacidad llevada a la acción mediante la participación intencionada y activa del sujeto, en ejercicio de su autonomía, como la capacidad de tomar control de su propio aprendizaje; o de una forma menos elaborada, un modo particular de dirigir por sí solo su aprendizaje, más conocido con el término de autodireccionamiento y que no constituye necesariamente las cualidades de aprendizaje autónomo (Benson, 2001).

Es el ideal desde los principios del programa y del sentir de los maestros transmitir a la comunidad el valor inigualable de la labor independiente, cual valiosa oportunidad del estudiante para administrar y gestionar el aprendizaje de una lengua. Ejercitar la capacidad de autodireccionamiento que puede ser encaminada e inducida en la marcha, en el transcurso de una

labor independiente, y hacerla trascender de los dominios de una asignatura, de una institución, convertida en trabajo autónomo en toda la extensión del término.

Como respuesta a esta demanda, el proyecto adopta los direccionamientos hechos por Tassinari (2011). En su modelo dinámico para el aprendizaje autónomo en lenguas, ofrece un conjunto de descriptores, adoptados por el proyecto como enunciados de guía para los estudiantes, incrustados al finalizar cada secuencia en una serie llamada automanía, en aras de satisfacer esta necesidad de introducirlos progresivamente en el campo del aprendizaje autónomo.

En concordancia con el tipo de actividades, materiales, recursos tecnológicos y propósitos propios del centro de recursos del PLE, se aproxima ampliamente a la descripción de un centro de recursos de autoaprendizaje (*self-access centre*). Para algunos autores, los centros de recursos de autoaprendizaje son una manera de ver los materiales que han sido acondicionados para que los estudiantes puedan hacer uso de ellos en la elaboración individual de una tarea (Sheerin, 1991). Sin embargo, la idea del centro de recursos es comparable al término de ambiente para el aprendizaje compuesto por profesores, recursos y sistemas de armonización de todos ellos, construyendo un ambiente único, con el rol activo del estudiante en interacción particular con los recursos (Gardner y Miller, 1999).

De acuerdo con Sturtridge (1997), gran conocedor del tema como consultor experimentado en varios proyectos sobre centros de autoacceso a lo largo del mundo, sobresale un número de factores que contribuyen al éxito o al fracaso en la adopción de estos lugares como fuente principal de actividad independiente. Se enlistan a continuación con el fin de contrastarlos y reflexionar al respecto en un futuro cercano. Los factores claves comprenden los siguientes ámbitos: la dirección del centro de recursos, las facilidades que presta el centro, la capacitación del personal y el desarrollo, entrenamiento y progreso del aprendiz, la cultura y perfil del alumno y materiales. Enseguida la ampliación de cada ítem.

En complemento, existe conciencia sobre la dificultad de encontrar materiales perfectamente adaptados para lograr una actividad independiente exitosa, más si está a disposición una serie de requisitos generales y particulares que el material idealmente debe reunir. Dickinson (1987) habla de factores

generales como el interés, la variedad y la claridad, etc.; y factores particulares, el establecimiento claro de los objetivos a alcanzar en la actividad, instrucciones de aprendizaje, lenguaje significativo de entrada, flexibilidad de los materiales, consejos para el aprendizaje de la lengua objetivo, retroalimentación y exámenes, acompañamiento considerando historial y progreso, materiales de referencia, factores motivacionales y demás.

Los anteriores rasgos serán útiles para confrontar los apoyos existentes en el centro de recursos, en la selección y propuesta que se pretende hacer por medio de las rutas de trabajo, con el objetivo de ampliar el conjunto de posibilidades, escogidas cuidadosamente, con las que los estudiantes cuenten a la hora de abordar independientemente el idioma.

En retrospectiva, analizar el desempeño y las dinámicas promovidas por el centro de recursos del PLE, a la luz de los factores claves comentados, entrevé varias fallas, según la experiencia del investigador y apoyada en informes, no disponibles para la publicación, sobre la percepción de los estudiantes del componente autónomo desarrollado en el centro de recursos. Por ejemplo, la inclusión explícita de las actividades del centro en los cronogramas de los docentes o en la participación frecuente de estudiantes, profesores y personal encargado de la creación de actividades, punto que viene mejorando en los últimos meses.

También la accesibilidad y capacidad de atención, en respuesta a las diferentes clases de visitas del aprendiz inexperto en cuestiones de aprendizaje independiente, autodirigido o autónomo. O acerca de planes de mejoramiento, de público conocimiento, en respuesta a las sugerencias y la evaluación de la actividad transcurrida en el lugar. En definitiva, no es prudente ni coherente con los objetivos del trabajo hacer aseveraciones en esta etapa, se posterga la reflexión hasta el momento en que los instrumentos de recolección de datos y procesos metodológicos de análisis cumplan con su objetivo de soportar con evidencia la investigación.

Metodología de la investigación

La investigación fue de tipo mixto, de diseño cuasiexperimental. Para el cuasiexperimento se seleccionaron dos clases de nivel III y veinte estudiantes por clase pertenecientes a la modalidad presencial del programa, con una intensidad horaria de cuatro horas semanales durante un semestre académico.

El número de estudiantes para el cuasiexperimento variará al final, ya que depende de la deserción que se suele dar en todas las asignaturas. De los cerca de cuarenta estudiantes de las dos clases se harán tres grupos de más de diez personas.

Las variables de control que se aseguraron para el cuasiexperimento fueron: tiempo de trabajo cercano a 20 horas, nivel al que pertenecen los estudiantes, III nivel, rango de edad entre los 17 y los 22 años y horario de clase, de las 16 a las 18 horas.

Por su parte, las variables experimentales comprendieron: la asesoría del maestro (X), las rutas de trabajo diseñadas en la plataforma Moodle (Y) y el trabajo autónomo o labor independiente diferente a las rutas o forma tradicional (XX). Los tres grupos se graficaron así:

Grupo A experimental: X + Y (asesoría del maestro + rutas pedagógicas en Moodle).

Grupo B control: X + XX (asesoría del maestro + trabajo independiente).

Grupo C experimental: Y (rutas pedagógicas en Moodle).

En un primer momento se llevó a cabo una evaluación inicial de conocimiento del inglés con el fin de marcar un punto de partida de las habilidades trabajadas, lectura y escucha, para ambas clases a través de Testpodium (www.testpodium.com), un sitio web confiable para la realización de pruebas de clasificación según escalas internacionales. El test comprendió, en su composición total, las habilidades de lectura y escucha, habilidades centrales de este proyecto, junto con gramática, comunicación y vocabulario para complementar su alcance.

Para la evaluación del nivel de autonomía en relación con el desarrollo de labor independiente, se tomó como base el modelo con descriptores, de evaluación de la autonomía del estudiante en forma de lista de control o *checklist* propuesto por Tassinari (2011) para el centro de recursos de la Freie Universität Berlin.

Volviendo al cuasiexperimento, los grupos experimentales A y C eligieron la habilidad en particular, lectura o escucha, según la puntuación del examen como se explicará más adelante. El grupo B, en cambio, escogió la habilidad o habilidades que decidió trabajar, entre las que se encuentran

lectura, escucha, escritura, expresión oral, pronunciación, vocabulario y gramática, al igual que el material o las formas en que él resuelva desarrollar su labor independiente.

En relación con el tipo de asesoría que se impartió a los grupos, se hizo referencia a la guía del maestro en situaciones de dificultad, al seguimiento y recolección de tareas asignadas en la plataforma en fechas determinadas, y a la retroalimentación semanal que se hizo de dichas tareas.

El maestro tuvo, además de su conocimiento, el soporte del grupo de estudiantes del centro de recursos del PLE. El grupo C fue el único en no recibir asesoría por parte del docente para observar hasta a qué punto las rutas de trabajo posibilitan el desarrollo de la labor independiente, sin recurrir al profesor.

El nivel de desempeño ideal de los estudiantes del programa de nivel III, es el nivel A2, sin embargo, dada la extensión de la escala y como se evidenció en el examen de entrada de inglés, existieron casos de puntajes bajos en los que los estudiantes requerían más apoyo y seguimiento del maestro y del grupo de apoyo del centro de recursos. Es así como, en caso de recibir una puntuación menor o igual al 50 %, menor a veinte puntos en la nota final en el examen de conocimiento del inglés, se seguirá la ruta diseñada para el nivel A2 en la habilidad escogida a su parecer, con una mayor intervención y cuidadoso seguimiento si la situación lo exige.

Los demás se clasificaron en los grupos restantes, tomando los puntajes más altos para realizar su trabajo independiente libremente, y el grupo de resultados promedio, en el grupo de las rutas sin acompañamiento del docente, cada grupo siguiendo las pautas para el cuasiexperimento.

De vuelta al cuasiexperimento, el periodo de prueba de las rutas comprendía dos meses. Al culminar, se efectuaron dos pruebas de conocimiento del inglés y de trabajo autónomo (postest), con el objetivo de comparar el nivel alcanzado después del cuasiexperimento, según las condiciones particulares de cada grupo.

También se practicaron cuestionarios de actitud acerca de las experiencias de los tres grupos, en relación con la facilidad en el acceso, el apoyo que representó el tipo de guía recibido para el aprendizaje de la habilidad escogida, conocimiento acerca de las actividades disponibles para abordar

el tema asignado, el nivel de satisfacción y de motivación frente a la labor independiente durante el experimento y otros factores que pudieran encontrarse en el desarrollo de la labor independiente y que no se consideraron previamente.

Al recolectar esta valiosa información por medio del instrumento cualitativo, se realizaron análisis a través de gráficos de barras, sobre los múltiples cuestionamientos que cubrían las percepciones de las tres experiencias pedagógicas. En las preguntas abiertas, formas de recabar información cualitativa con la intención de identificar otras opiniones y motivaciones que se pudieran haber escapado a las preguntas cerradas, se llevó a cabo un agrupamiento por series de categorías creadas por el investigador, considerando cada opinión como una pequeña unidad de sentido, para después reunir las en grupos de opiniones similares que facilitarían el análisis.

Luego se procedió a hacer el análisis de los resultados de tipo cualitativo arrojados por los instrumentos mediante el programa estadístico SPSS. La presentación de los resultados se hizo a través del gráfico conocido como caja de bigotes, con el propósito de ilustrar fácilmente los resultados del análisis de datos.

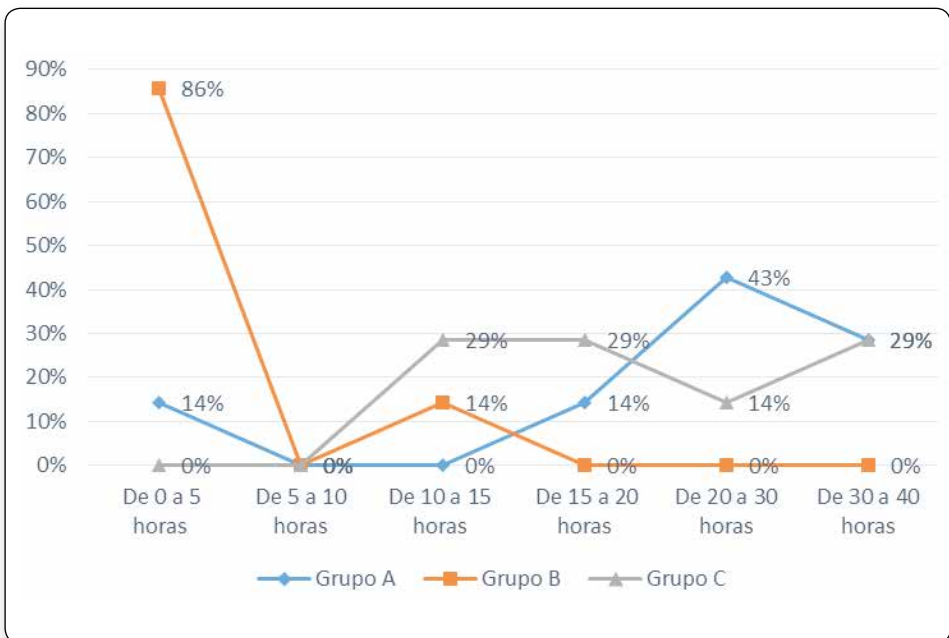
El análisis que se eligió para este cuasiexperimento fue la prueba Duncan. El análisis de varianza a una vía se utiliza cuando se estudia una variable cuantitativa, para el caso, las notas finales de los test seleccionados (junto con los resultados que sean interesantes examinar en profundidad convertidos a números), a partir de tratamientos (metodologías en los grupos A, B y C) aplicados a los individuos.

Resultados y discusión

La metodología propuesta basada en el diseño y elaboración de rutas de trabajo con un trasfondo pedagógico fase por fase, para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, disponibles para la plataforma Moodle 2.8®, contó con la aceptación de la mayoría de los participantes de los grupos experimentales A y C según el cuestionario de actitudes, con una aceptación significativa de la metodología con fines específicos, entre los que se encuentra el fortalecimiento de una habilidad en particular, presupuesto considerado en la oferta hecha por el proyecto.

El acompañamiento del maestro en el grupo experimental A influyó favorablemente en la culminación de la experiencia pedagógica hasta el final del semestre en comparación con los integrantes del grupos B, quienes fueron perdiendo la motivación en el transcurso de las semanas posteriores al comienzo del cuasiexperimento. En el caso de los grupos A y C su permanencia fue sobresaliente (figura 3). Dicha conclusión se apoya también en otras preguntas del cuestionario de actitudes sobre motivación y nivel de satisfacción (figura 7), además de sumarse a los resultados del examen de conocimiento del idioma inglés en las dos habilidades trabajadas (*reading* y *listening*), validados por los análisis estadísticos a través de la prueba Duncan, hechos en SPSS, en los cuales los grupos A y C se destacaron entre los puntajes con mayor cambio positivo (figuras 4, 5 y 6).

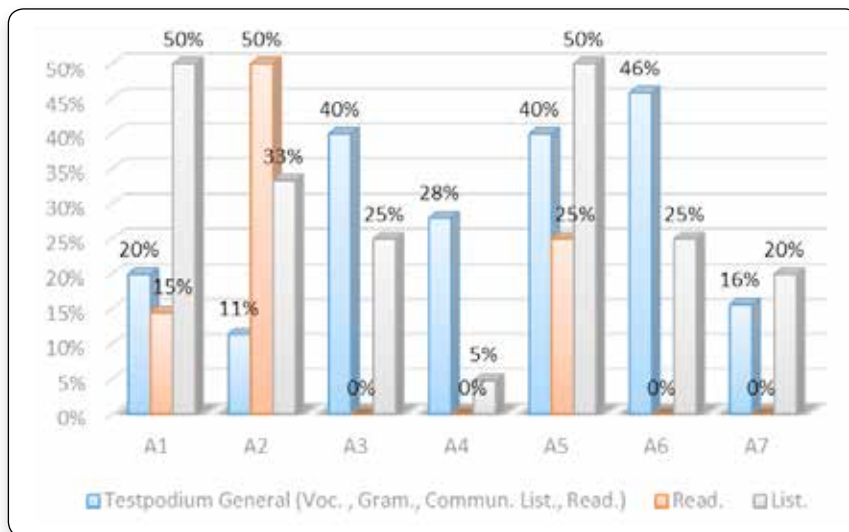
Figura 3. Tiempo en horas dedicado a la metodología pedagógica asignada según el grupo



Fuente: elaboración propia.

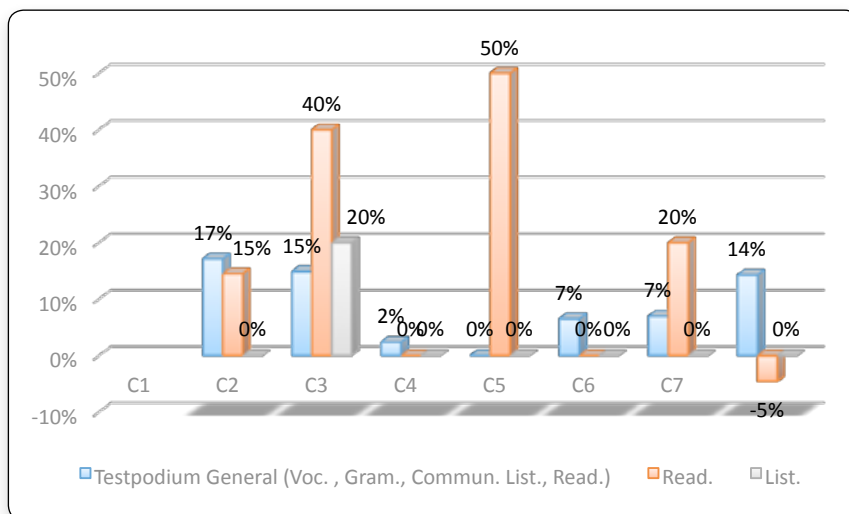
Implementación de rutas de trabajo diseñadas pedagógicamente según la teoría de Robert Gagné para la plataforma Moodle 2.8. Hacia el aprovechamiento de la labor independiente en la enseñanza del idioma inglés

Figura 4. Diferencia pre y postest inglés. Grupo A (rutas pedagógicas y docente)



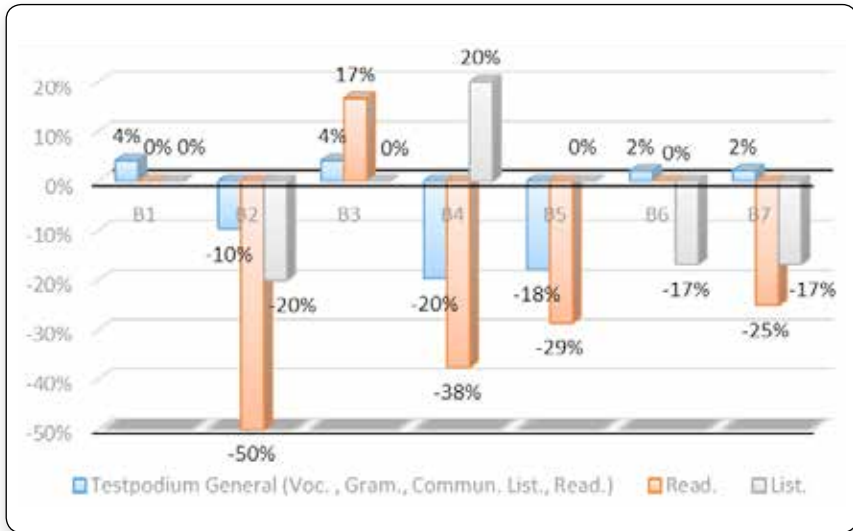
Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Diferencia pre y postest inglés. Grupo C (rutas pedagógicas)



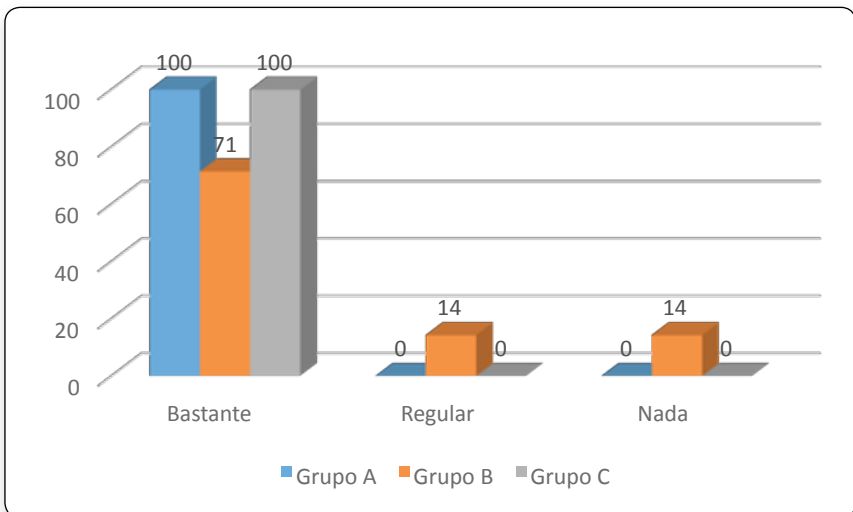
Fuente: elaboración propia.

Figura 6. Diferencia pre y postest inglés. Grupo B (metodología tradicional)



Fuente: elaboración propia.

Figura 7. Gusto por la metodología



Fuente: elaboración propia.

Atender, desde las posibilidades de la instrucción, las demandas internas de un estudiante motivado por mejorar sus habilidades comunicativas por medio de las secuencias pedagógicas aquí expuestas, fue posible gracias a las consideraciones hechas desde el andamiaje teórico con la teoría de los principios básicos del aprendizaje para la instrucción (Gagné, 1975). Las rutas de diseño pedagógico del presente proyecto, buscaron la presencia de condiciones específicas en procura de la etapa de adquisición principalmente, resaltando lo definitivo del momento cumbre en el proceso de aprendizaje.

En suma, al existir una concepción pedagógica en el diseño de materiales en una plataforma virtual de aprendizaje, además del seguimiento cercano del docente, los niveles de aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, aumentarán considerablemente y la motivación se mantendrá constante para la culminación de la labor independiente. Aquella motivación inicial como primer destello de luz, que llega a su pleno fulgor en la etapa final de materialización del aprendizaje, recorriendo cada una de las fases internas del aprendiz (Gagné, 1975), es posible en el andamiaje bien logrado por este proyecto.

Para tal evento, adicionalmente se conjugaron estrategias como el recordatorio automático al correo institucional, propio de la plataforma, las fechas límites de entregas con prórrogas de hasta dos semanas sin afectar la nota final, la revisión y retroalimentación en corto tiempo de los productos y tareas, los recordatorios y la motivación en clase a lo largo de los dos meses acordados para la experimentación. Por supuesto, teniendo a favor otros factores considerados desde el planteamiento teórico conceptual, como la relación de las actividades con temas del *syllabus* de la asignatura, la interacción de las actividades con el estudiante, la integración de más de una habilidad y contextos para aplicar el conocimiento en otros escenarios. Lo anterior sugiere, afirmando la teoría del triángulo interactivo (Coll y Moreno, 2008) (profesor, estudiante, contenidos, sean estos a través de medios virtuales o por cualquier otro medio) que el rol del maestro es imprescindible.

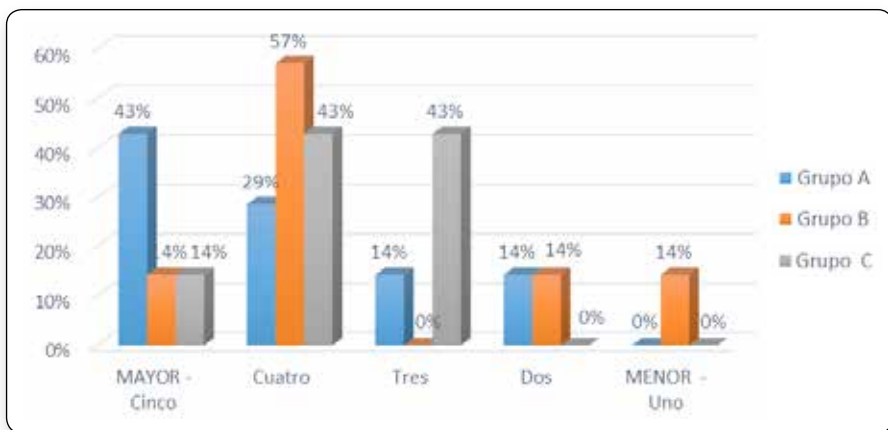
Otra de las asumibles causas de la permanencia y trabajo continuo del grupo A y C en las rutas pedagógicas es la planeación y organización de las actividades dispuestas en secuencias conectadas por diálogos dirigidos a los participantes, los temas centrales del *syllabus* del nivel y la reutilización del vocabulario y las expresiones en tareas de extensión o *follow-up*. El trabajo organizado tarea por tarea en una y secuencia tras secuencia disponible en una

plataforma con horas, fechas y recordatorios de entrega, mejora el manejo del tiempo y permite ahorrar este en comparación con la metodología tradicional.

Con apoyo en los datos (figuras 8 y 9), más del 70 % del grupo B tuvo algún inconveniente al acceder a las actividades (sin olvidar la mínima participación del grupo con un estudiante en la metodología asignada), por lo tanto sigue existiendo una ventaja clara al haber seleccionado las actividades y ofrecerlas en secciones organizadas, siguiendo la estructura de concepción pedagógica, de los eventos de la enseñanza de Gagné (1975); o de hacerse por un medio diferente a las rutas, es imperativa la presencia de un consejero o guía en la elección del material o dinámicas, cualquiera que sea el camino que el estudiante emprenda.

Se insiste en permitir libertad al estudiante de escoger como mínimo la habilidad a trabajar, pues visto en la experiencia de varios años, y según experiencias narradas por estudiantes de otras clases, en algunos casos se asignan para toda una clase materiales específicos para una única habilidad, o materiales audiovisuales que cubren lectura y escucha. Sin embargo, dichas prácticas privan a los estudiantes de poder ejercer su capacidad de elegir, uno de los principios básicos de la labor independiente y de la motivación, y los dejan a expensas de materiales que no cumplen con los requerimientos básicos de un material diseñado para el autoaprendizaje.

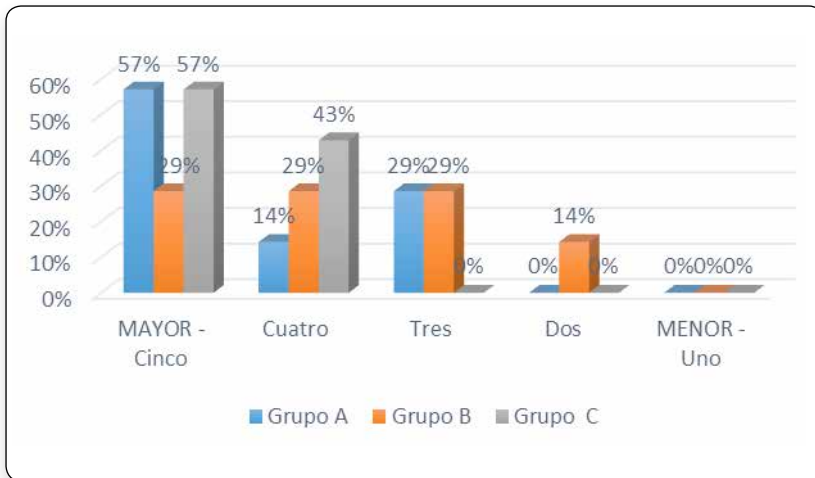
Figura 8. Planeación y organización del tiempo



Fuente: elaboración propia.

Implementación de rutas de trabajo diseñadas pedagógicamente según la teoría de Robert Gagné para la plataforma Moodle 2.8. Hacia el aprovechamiento de la labor independiente en la enseñanza del idioma inglés

Figura 9. Facilidad en el acceso a las actividades

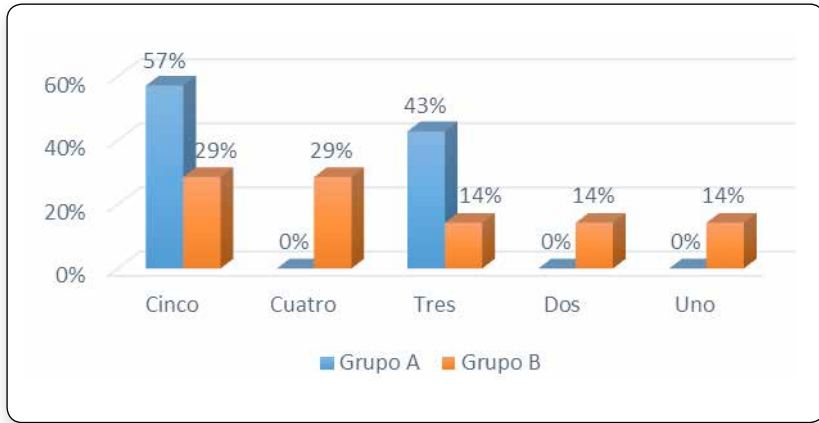


Fuente: elaboración propia.

En diferente dirección se dieron los intentos por incluir paulatinamente algunas prácticas y cuestionamientos referentes al trabajo independiente, según los *can do statements* y el modelo Tassinari (2011), dirigidos a aumentar los niveles de autonomía en el aprendizaje del estudiante de una lengua extranjera. Los cuestionamientos y tareas se incluyeron al final de cada secuencia en una sección llamada automanía; la sección permitía unas primeras reflexiones acerca de varias de las esferas que comprenden el aprendizaje autónomo. Los resultados del postest sobre aprendizaje autónomo no mostraron cambios significativos.

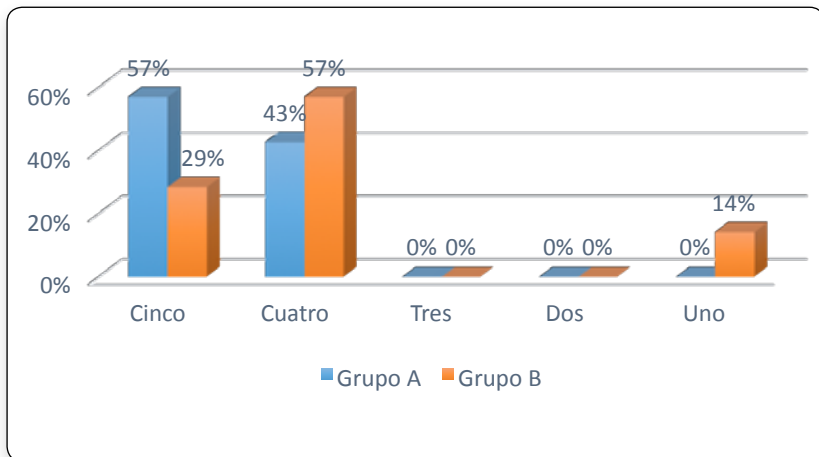
Es posible afirmar sobre las rutas diseñadas para la plataforma Moodle 2.8® que permiten mayor interacción (docente, estudiante, contenidos), oportunidades de acompañamiento y orientación que se reflejaron en una mayor sensación de efectividad y calidad del docente en el grupo A, mostrada en los datos arrojados por el test de actitudes y sus porcentajes (figuras 10, 11 y 12), que para incluir al grupo C, ya que no forma parte de las figuras anteriores, se cita una vez más el promedio de permanencia de quince y más horas, con la totalidad de sus participantes en alguno de los rangos superiores (figura 3).

Figura 10. Calidad de la orientación del docente



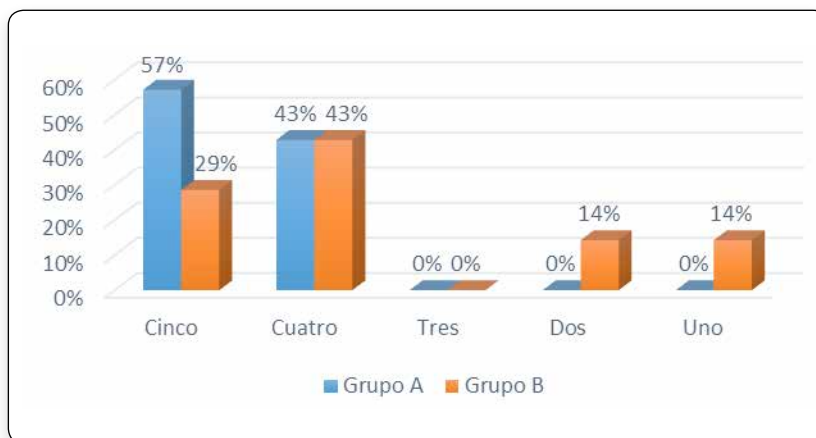
Fuente: elaboración propia.

Figura 11. Orientación y acompañamiento del docente



Fuente: elaboración propia.

Figura 12. Efectividad en la orientación y acompañamiento del docente

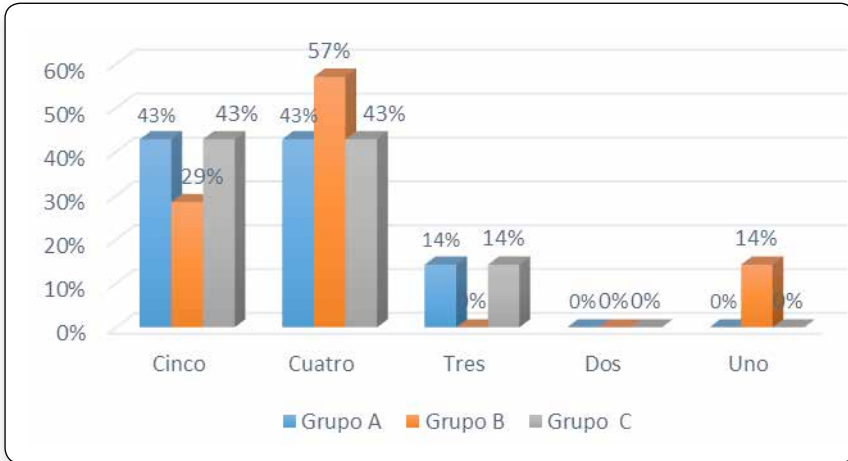


Fuente: elaboración propia.

También la retroalimentación fungió como factor motivacional y punto de encuentro del estudiante con un par, fuese monitor o profesor, en búsqueda de interacción y refuerzo de la motivación inicial según los principios de la teoría de las fases del aprendizaje y eventos de la enseñanza (Gagné, 1975), muy importante en el aprendizaje de una lengua. Contrario a esto, se asume como una desventaja para el grupo B que, por causa de la falta de experticia del estudiante al escoger las actividades a seguir, olvida varios factores que los materiales o recursos deben poseer, como algún tipo de retroalimentación.

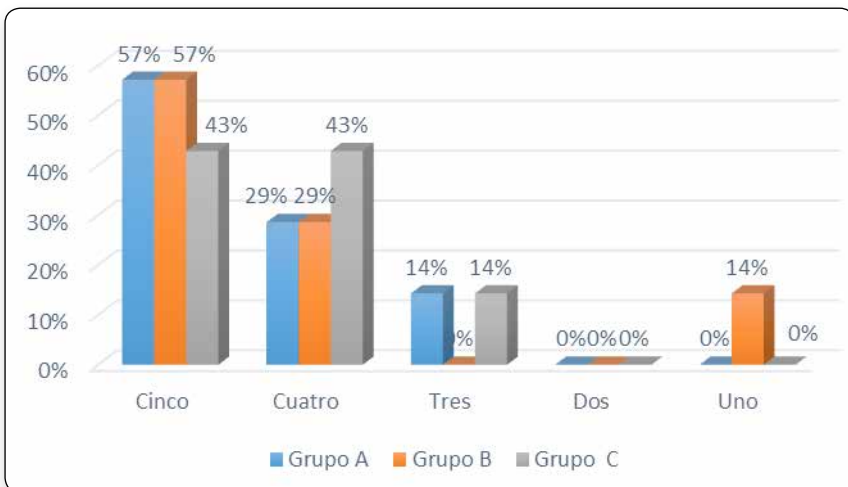
Se trae a colación el análisis de las preguntas 13 y 14 del test de actitudes (figuras 13 y 14), preguntas dirigidas hacia la retroalimentación oportuna y de calidad vivida en la experiencia pedagógica por los grupos, asegurando cerca del 80 % con un buen nivel de satisfacción, agregando la presumible desventaja del grupo B a quien su único participante postergó la retroalimentación hasta la semana final, poniendo en consideración que en cualquiera de los primeros dos cortes del semestre el estudiante había tenido la oportunidad de haberla recibido.

Figura 13. Retroalimentación oportuna en la experiencia pedagógica



Fuente: elaboración propia.

Figura 14. Pertinencia de la retroalimentación



Fuente: elaboración propia.

Es conveniente sugerir encuentros de retroalimentación con un encargado y conocedor del tema (profesor/monitor) a manera de consejero pedagógico, con base en los factores claves enunciados por este estudio según Sturtridge (1997), de por lo menos tres veces al semestre, o en cualquier instante donde se estime importante, entendiendo la oportunidad con múltiples propósitos que esta provee; objetivos como supervisar y redirigir si es necesario, recomendar formas y recursos más efectivos de aprender, motivar al estudiante por sus logros y retarlo con sus dificultades, orientar finalmente la práctica de la labor independiente que realizada de la forma tradicional termina por delegarle muchas funciones desconocidas para el aprendiz, mayormente inclinado por el plano de lo cognitivo y el cumplimiento de los temas de la asignatura.

Lo anterior implica y sugiere una mayor preparación del grupo de profesores y monitores en cuanto a la consejería pedagógica, poniendo en consideración el nivel de preparación actual de ambos actores, nivel de preparación desconocido que ameritaría una corta pero significativa investigación exploratoria.

Además y en concordancia con los comentarios finales de la clase, vistos en uno de los interrogantes del cuestionario de actitudes (figura 3), las rutas están por encima del tiempo estimado, y como había de esperarse, a algunos estudiantes les podría tomar el doble de tiempo en realizarlas. No obstante, el nivel de satisfacción sobre la metodología propuesta por este estudio para grupos A y C (figura 7) y los alcances en los test de conocimientos del inglés (figuras 4 y 5) de los estudiantes escogidos para transitar las rutas pedagógicas en los grupos A y C, deben aprovecharse al máximo. Ahora bien, la exigencia académica de la Universidad Nacional de Colombia junto con el perfil del estudiante, su compromiso, aunados a las metas del programa al terminar el nivel III, demandan cambios en el número de horas que se juzgarían como ideales, muy por encima de las diez horas que estima el PLE.

Retomando el tema de las motivaciones sobre la experiencia pedagógica de tipo independiente (figura 15), se marcó una leve inclinación por reforzar una habilidad que necesita atención, coincidiendo con dos preocupaciones del planteamiento del problema: la primera, la disimilitud del nivel de las cuatro habilidades que los estudiantes poseen al ingresar a nivel III por examen de clasificación o por la poca práctica de la misma en su paso por la asignatura en la universidad, más su preocupación por atender tal

desbalance. La segunda rescatando otra intención y ventaja de las rutas con diseño pedagógico, focalizarse en una habilidad, que aunque requiere de otras habilidades y conocimientos previos, centra su atención en la exposición del estudiante a actividades que refuercen esta habilidad.

La afirmación se apoya además en los datos arrojados por la prueba estadística Duncan. Los totales en el examen general de conocimiento del inglés progresaron; pero claro y con significancia estadística, fue el progreso en las habilidades de *reading* y *listening* por separado, por lo tanto, existen razones justificadas con valores numéricos que respaldan ese enunciado, habiendo visto una marcada diferencia entre los tres grupos en la presentación del pretest, en donde había puntuado el grupo B (tablas 4 y 5). Por consiguiente, se recomienda considerar una única habilidad para reforzar, teniendo en cuenta la necesidad del estudiante, además del nivel en que se encuentre la habilidad que requiere atención, con el objetivo de equilibrarla, dedicando este componente de labor independiente a lograr dicha meta.

Tabla 4. Duncan. Calificación en *reading* posttest

Grupo	N	Subconjunto para alfa = 0,05
		1
A	7	51,7857
C	7	73,2143
B	7	75,0000
Sig.		0,052

Fuente: elaboración propia.

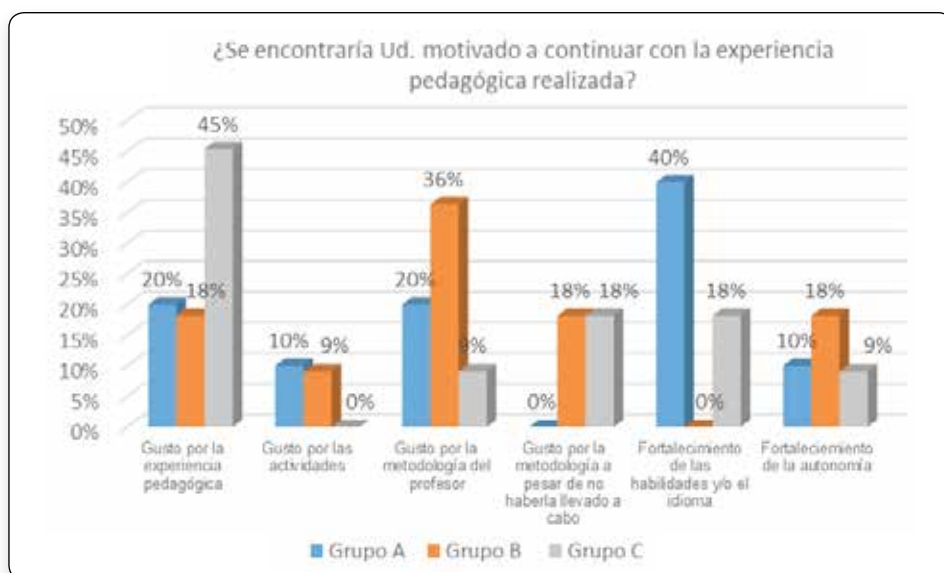
Tabla 5. Duncan. Calificación en *listening* posttest

Grupo	N	Subconjunto para alfa = 0,05
		1
C	7	57,1429
B	7	62,5000
A	7	66,5000
Sig.		0,077

Fuente: elaboración propia.

En un segundo plano una última motivación llama la atención (figura 15), existe una intencionalidad por desempeñarse autónomamente respetando tiempos y preferencias en los recursos a utilizar siendo estos, oportunidades difíciles de asegurar en una clase presencial y compartida, la investigación pone en consideración de los lectores este par de opiniones de parte de los participantes de los tres grupos, extraídas del cuestionario de actitudes, como evidencia del sentir de los estudiantes en relación con la labor independiente, que a pesar de no haber seguido la metodología asignada, caso del grupo B, expresan un deseo de liberarse de las metodologías tradicionales o de aquellas que confunden autonomía con abandono, rescatando su valor y crucial necesidad en el ámbito universitario actual.

Figura 15. Motivación para continuar en el futuro



Fuente: elaboración propia.

Los participantes respondieron a la pregunta:

Si tuviera que llevar a cabo de nuevo la experiencia pedagógica de la misma forma como se desarrolló en el reciente semestre, ¿se encontraría Ud. motivado para continuar con ella?

Sí, porque el método autónomo de enseñanza hace que vaya de por medio la motivación a realizar un trabajo en específico, que no sea impuesto, generando así una enseñanza más amena y tranquila. Sin embargo, es complicado cuando las costumbres clásicas de enseñanzas generan paradigmas con este método, y como no está direccionado e incluye el libre albedrío, puede afectar y dejarse de lado, porque se da más valor a trabajos que tienen fecha, nota y una metodología directa. En mi caso personal, así ocurrió, siendo una lástima. Sin embargo, por el hecho que en mí no hubiese funcionado en primera instancia (ya que es mi primera oportunidad de aprender por mí mismo por parte de un profesor) no quiere decir que no funcione, y creo que debe ser implementada en todas las etapas del aprendizaje en la universidad, y explorar todo el potencial que tiene el estudiantado, que actualmente, en el peor de los casos, es castrado por las metodologías que imperan en la universidad (Juan David Lozada, estudiante participante del grupo B).

(...) las rutas de trabajo autónomo ayudan al estudiante a fortalecer habilidades tanto en lectura, gramática, escucha y al momento de hablar (...) sí, la metodología utilizada fue excelente, fueron trabajos dinámicos y participativos donde el enfoque principal era enseñar y que el conocimiento sea bien recibido por los estudiantes. El profesor siempre tuvo la energía suficiente para enseñar y motivar para no desertar en el intento del aprendizaje de otra lengua (Cindy Santoyo, participante del grupo A).

Me gustaron mucho las rutas de trabajo realizadas, son muy interesantes y motivan al estudiante a aprender la lengua extranjera. Son muy buenas y ayudan a las personas que no les gusta este idioma a hacer su aprendizaje agradable y acogedor (Martín Rossi, participante del grupo C).

Conclusiones

En conclusión, esta investigación y la propuesta aportan información reciente para el conocimiento sobre las dinámicas del componente autónomo (labor independiente) al interior del PLE. Se incluye y como propuesta principal, la experimentación y puesta a punto de las rutas con diseño pedagógico disponibles en la plataforma Moodle 2.8: un gran aporte del proyecto para la comunidad educativa que semestre tras semestre acude al PLE. En respuesta a los objetivos general y específicos, trazados en la primera parte, recurriendo al diseño cuasiexperimental con un proceso multimodal o mixto que acercó de manera más profunda el problema de investigación. Por último, vale la pena volver, por ejemplo, a Piaget y a Gagné en materia de investigación pedagógica.

Referencias

- Atkinson, R. y Shiffrin, R. (1968). Human memory: a proposed system and its control processes. En, K. W. Spence y J. T. Spence (Eds.) *The psychology of learning and motivation* (Vol. 2), (pp. 89-195). Nueva York: Academic Press.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. Ciudad de México: Trillas.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching. Autonomy in language learning*. Londres: Pearson Education.
- Coll, C. y Moreno, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gagné, R. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. Ciudad de México: Diana.
- Gardner, D. y Miller, L. (1999). *Establishing self-access: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. (1987). The learner as manager: managing learning or managing to learn? En, A. Wenden y J. Rubin (Eds.) *Learning strategies in language learning*, (pp. 145-156). Londres: Prentice Hall.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1969). *Psychology of the child*. Nueva York: Basic Books.
- Piaget, J. y Petit, N. (1971). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Programa Alex. (2008). *Programa para el desarrollo del aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras (Alex)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sheerin, S. (1991). Estado del arte. *Self-access, Language Teaching*, 24(3), 143-157.
- Sturtridge, G. (1997). *Teaching and language learning in self-access centres: changing roles?* En, P. Benson y P. Voller (Eds.) *Autonomy and independence in language learning* (pp. 66-78). Londres: Longman.
- Suárez, C. (2005). *La inteligencia, el aprendizaje y el pensamiento creativo*. Bogotá: La Serpiente Emplumada.
- Tassinari, M. G. (2011). Evaluating learner autonomy: a dynamic model with descriptors. Reading. *SiSAL Journal*, 3(1), 24-40
- Vygotski, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.

LA EDUCOMUNICACIÓN Y LA PSICOLINGÜÍSTICA DE LA MANO EN UNA PROPUESTA METODOLÓGICA INNOVADORA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

*Nella Carolina Vega Rey*¹

*Ángelo Alfredo Romero Córdoba*²

Resumen

Esta investigación sustancialmente metodológica pretende unificar las experiencias de dos disciplinas académicas. Por un lado, la trayectoria de un investigador en el campo de las lenguas modernas, para este caso el inglés, y por otro, el aporte de una investigadora en los medios de comunicación. Esta propuesta se desarrolló a través de una prueba piloto, la cual le imprimió la validez científica que este proyecto exige de la mano de la educomunicación y la psicolingüística, esta como cimiento para los métodos de enseñanza de lenguas, y ambas teorías como protagonistas del desarrollo de un modelo piloto innovador para el aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera.

¹ Comunicadora social y periodista de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia). Especialista y magíster en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda (Bogotá, Colombia).

² Licenciado en Lenguas Modernas –Español-Inglés– de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia). Especialista y magíster en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda (Bogotá, Colombia).

Palabras clave

Educomunicación, interacción comunicativa, praxis comunicativa, medios de comunicación, estrategia, lengua extranjera, psicolingüística, método.

Abstract

This study which is very methodological in nature is intended to unify the experiences of two quite different academic fields. On one hand, there is the experience of a researcher on the modern language field, for this case, English as a foreign language, on the other hand the contribution of a researcher in the communication field. This proposal was developed through a pilot attempt or test, which indeed has sealed this project with a scientific validity that this work demands from educommunication and psycholinguistics, the latter one as the foundation to all language teaching methods, and both as leading theories for the development of a pilot teaching model that is expected to be innovating as well as for teaching and learning a foreign language.

Key words

Educommunication, Communicative interaction, Social Media, Communicative praxis, Strategy, Foreign language, Psycholinguistics, Method.

El problema de investigación

Con el fin de responder a lo trazado, se planteó la siguiente pregunta: ¿cómo la producción y realización de documentales y series para televisión, es una estrategia o metodología educomunicativa para el aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera en colegios o universidades? Con base en este interrogante el problema de investigación, obedece a que:

- Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE): el 96 % de los colombianos no habla inglés.
- Un estudio presentado por Andrés Sánchez (2012) del Banco de la República, según Pruebas Saber 11, sostiene que el 93 % de los alumnos se encuentra en un nivel de principiante, 5 % en un nivel de inglés básico, 2 % en intermedio y 1 % registra un nivel alto.
- Otro estudio estadounidense divulgado por la Universidad Eafit en el 2012 asegura que Colombia ocupa el puesto 41 en el mundo de 44 países evaluados en manejo del inglés en niveles avanzados. Por debajo de naciones como El Salvador, Costa Rica y Perú.

Esto se debe a algunos factores como la ausencia de:

- Recursos económicos por parte de las instituciones educativas de carácter público, las cuales no poseen la infraestructura y equipos necesarios para un correcto aprendizaje (laboratorios de inglés, sistemas, *softwares* lúdicos y herramientas audiovisuales); y por parte de padres de los estudiantes, quienes no poseen el dinero suficiente para ingresar a sus hijos a establecimientos que manejen los requerimientos anteriores.
- Actualización, capacitación en una pedagogía innovadora de la enseñanza y aprendizaje, por parte de los docentes en el idioma inglés.
- Motivación, conciencia, constancia, disciplina, decisión del estudiante hacia el aprendizaje de un idioma extranjero para el desarrollo de su vida integral y profesional. No obstante, esto bien puede ser un factor cultural.
- Material didáctico adecuado y actualizado para facilitar la metodología de la enseñanza por medio de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTICS).

Dichas falencias repercuten en la vida de las personas, afectando la formación en su entorno personal y educativo, de igual forma acaban el interés por el idioma. En cuanto al ámbito laboral, se evidencian ciertas desventajas, cuyos resultados dificultan el acceso a un empleo de mayor remuneración, al no dominar un idioma extranjero.

De acuerdo con esto, es imperativo promover y crear proyectos, acciones innovadoras, establecer didácticas y estrategias variadas según las necesidades de las personas para hacer de ellas individuos aptos y competitivos ante los cambios de orden mundial en diferentes sectores. Hablar inglés se ha convertido en una prioridad y no en un lujo; es un estilo de vida que conlleva un mejor estatus social y laboral.

Por esta razón, el Ministerio de Educación Nacional integró en la Ley General de Educación (ley 115 de 1994) el inglés como lengua extranjera en básica primaria y secundaria. Así mismo, la Revolución Educativa: Visión 2019, que incluye el Plan Decenal de Educación y el Plan de Desarrollo 2001-2010. Estos son proyectos estratégicos enfocados en incrementar la competitividad, a través del uso de los medios y tecnologías de la información y la comunicación, para desarrollar competencias en el idioma inglés, con efectos posteriores sobre las competencias laborales.

Esta iniciativa que abanderó la exministra de Educación Cecilia María Vélez White, tuvo sus comienzos en el año 2006 y se proyecta actualmente hasta el 2019. Los siguientes resultados son evidencias de una investigación, entre otras tantas, “Investigación política del bilingüismo en Bogotá” (Rodríguez, 2011), en la cual, se discrimina profundamente el posible problema conceptual del aprendizaje-enseñanza del idioma; así como la falta de un currículo orientado a contener los elementos necesarios para el desarrollo de ambientes.

En la revisión documental del proyecto “Bogotá Bilingüe” no se encontró evidencia del modelo de bilingüismo que apropiaría o en que se soportaría el proyecto; sin embargo, en un informe de avance y logros presentado por la Universidad Nacional, se señalan entre los logros alcanzados durante el periodo 2008-2010 los siguientes: la “adopción de un modelo de educación bilingüe basado en un enfoque aditivo por contenidos”, “estudio y reflexión sobre la literatura científica y experiencias significativas en torno al enfoque aditivo por contenidos”, “formación de maestros en lengua inglesa, bilingüismo y enseñanza por contenidos”, “formulación de unos delineamientos para la educación bilingüe en el Distrito Capital”, entre otros. Sin embargo, en el informe solo se menciona el modelo adoptado, pero no se desarrolla el concepto, ni las estrategias mediante las cuales se está aplicando en el marco del proyecto “Bogotá Bilingüe” (García 2011, p. 17).

Por todo lo anterior, urge entonces desarrollar metodologías innovadoras y efectivas de: cómo hacer de la producción y realización de documentales y series para televisión, una estrategia educomunicativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Estrategia metodológica

Para la validación científica de este estudio cuasiexperimental descriptivo fue preciso trabajar con dos grupos: uno experimental y otro de control. La muestra en cuanto al grupo experimental se determinó con base en su condición socioeconómica, sociocultural y según su lugar de residencia, para este caso: Bosa, Soacha y zonas aledañas, que en resumen quiere decir que estos estudiantes pertenecen a los estratos 1, 2 y en menor cantidad estrato 3. En total formaron parte de este grupo, siete estudiantes de la carrera tecnológica en Gestión de Talento Humano de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), sede Soacha.

El grupo control contó con un total de nueve estudiantes pertenecientes a un instituto de idiomas, nivel III de proficiencia en la lengua inglesa y según las mismas condiciones sociales y culturales del conjunto experimental. Estos fueron expuestos a la metodología tradicional en el aprendizaje y enseñanza del inglés. Es decir, las clases se desarrollaron a la luz del método inductivo, tipo conductista, en el cual existe un libro guía y el docente explica la temática a trabajar.

El pretexto investigativo que llevaría a emerger la interacción de la lengua entre los participantes del proyecto en sus cuatro habilidades (*speaking, listening, writing* y *reading*), fue precisamente la producción y realización de documentales y series para televisión; pero además de esto, era necesario descubrir qué elementos contienen estos géneros que permiten que el aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua sea adquirida y afianzada.

Preguntas de investigación y entorno.

Es pertinente sustentar cuáles fueron los objetivos a los que apuntó esta estrategia metodológica, para ser reconocida como un modelo curricular innovador, no antes aplicado en ningún estamento académico.

1. Identificar los elementos de función y estructura que tienen el documental y las series televisivas, que pueden ayudar a la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

2. Descubrir en las fases de producción y realización de documentales y series de televisión, los componentes del proyecto mismo, aplicables en la creación de estrategias psicolingüísticas y educ comunicativas que facilitarían la enseñanza y aprendizaje del inglés. Como punto de partida se determinaron el tiempo, lugar y espacio en donde se expondrían a los participantes a las condiciones necesarias para validar la prueba científica. Los escenarios propuestos en los cuales se desarrolló la teoría fueron las instalaciones de la Universidad Sergio Arboleda, entre la biblioteca y las aulas correspondientes. Se adelantaron cuarenta sesiones, dentro de un marco teórico y práctico fue el número que se estableció para que la estrategia funcionara en su totalidad.

¿Por qué los documentales o series para televisión?

Cabe señalar que para la presente investigación, estos cimientos teóricos cinematográficos fueron los pertinentes para plantear esta estrategia peda-

gógica, ya que el elemento creativo emerge en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, y actúa como un elemento de función y estructura frente a la transmisión de una segunda lengua, en este caso el inglés. Esta lengua requiere de un ambiente dispuesto y diferente a los medios tradicionales que poco o nada han sido efectivos, en su enseñanza.

El documental es motivo de controversia, tanto por su definición como por su adaptación dentro del cine y por su carácter real y vivencial. Cerca de los años treinta, cuando las producciones cinematográficas (películas) se centraban en los momentos históricos de la época como por ejemplo, las guerras, los conflictos, la belleza del arte europeo, y en otros casos, el relato del resurgimiento de movimientos pictóricos y arquitectónicos, se discutía aun sobre la veracidad de esta especie filmica, a lo que muchos pioneros hicieron cesante su opinión y justificación sobre este hecho.

En el libro de Rodríguez, S. (1999), aparece la historia, que fue Precisamente fue Grierson (1926), creador de la Escuela Documental Británica, maestro del género y pionero en usar por primera este vocablo inglés (*documentary*) –documental-, dentro del campo lingüístico cinematográfico, el que destacó que el documental “es toda interpretación creativa de la realidad”. Más adelante López (1960) indicó: “El documental es una película carente de ficción, que informa con sentido creador y recreativo sobre la vida del hombre actual en su relación con los otros hombres y con el mundo y con las circunstancias que lo rodean” (p. 24). Por último, para Flaherty (1980): “La finalidad del documental, tal como lo entendemos, [...] es representar la realidad bajo la forma en que se vive”. Por todo lo anterior el grupo experimental se enfocó en producir y realizar un cortometraje sobre la intolerancia en Bogotá.

Variables independientes desde lo educomunicativo.

Para poder medir la veracidad de este modelo didáctico, fue imprescindible observar y registrar de manera rigurosa lo que sucedió en cada etapa, según las variables de interacción comunicativa que abarca lenguaje verbal y no verbal, es decir, la quinesia (lenguaje corporal y gesticular) y la proxemia (distancia social), la cual permitió calcular la confianza de cada estudiante en su participación individual y grupal, de igual forma el liderazgo que ellos asumieron en cada grupo y el nivel de motivación por aprender y emplear

la lengua inglesa. Y la creatividad para plasmar el producto final que es el documental.

Variable dependiente para esta investigación: aprendizaje del idioma. Variable independiente: estrategia o metodología de la que fue protagonista el grupo experimental con un pretest y un postest. El grupo control trabajó la misma cantidad de sesiones que enfatiza este proyecto con la metodología tradicional.

Tabla 6. Variables y grupos de investigación

Asignación de sujetos al azar	Variable D	Variable I	Medición de la variable D
X	Aprendizaje del idioma	Exposición a	Postest
X	Medición de entrada del pretest	la estrategia o metodología	X
	XX	X	X

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Variables basadas en los métodos psicolingüísticos aplicados
Variable descripción observación resultado

Content-based proactividad	Comm. Appr. Vocabulario
Confianza	Lectura
Responsabilidad	Escritura
TPR respuesta efectiva	Habla
	Escucha

Fuente: elaboración propia.

Las variables descritas en la tabla 7 son pertinentes, ya que constan la manera en que la lengua facilitó cualificar los componentes comunicativos y psicolingüísticos, y su valoración se hizo desde una mirada cualitativa que después otorgó la posibilidad de medir cuantitativamente las habilidades lingüísticas en la lengua inglesa, y al mismo tiempo revisar si hubo condiciones propicias desde las estrategias pedagógicas utilizadas en cada sesión, que a su vez generaron resultados medibles acorde con los objetivos tanto del proyecto investigativo como de la proficiencia lingüística misma. Lo anterior se resume en los tres métodos tenidos en cuenta:

- *Communicative approach*: nivel de proactividad: alude a la iniciativa y a la capacidad de ser responsable en cada proceso, también hay proactividad cuando el sujeto decide las condiciones, las elabora para que estas le permitan escalar en todo sentido.

- *Content-based*: en el texto de Domínguez G. (2008), señala el autor, que según Brown (2001) el éxito de enseñar y aprender una lengua se debe más al centrarse en qué aprender, y eso se logra con el desarrollo y refuerzo de las habilidades al momento de aprender o enseñar, aunque con base en un contenido específico, para lo cual es ineludible el hecho de haber medido las destrezas comunicativas obvias para el caso de los eventos comunicativos: vocabulario, lectura, escritura, comprensión auditiva y habla.

- *Total physical response*: nivel de respuesta efectiva: la respuesta efectiva es un término ajustado al método propuesto por Asher (1996, citado en Institución Educativa Escuela Normal “Claudia Múnera” y Universidad Católica de Manizales, 2012), quien concibe un método que se apoya en la idea de que una lengua se puede aprender a través de las instrucciones, las cuales deben generar reacciones físicas que para el caso de este proyecto de investigación, se consideraron relevantes al existir una emulación en cuanto a dirección y actuación, entre otros componentes de elaboración de documentales o series para televisión.

Por lo tanto, para el caso de la medición de las variables, la naturaleza cualitativa en primera instancia, hizo necesario que se implantara un cálculo de tipo nominal, lo que quiere decir que los siguientes términos se emplearon para establecer cómo se daba cada variable: E: excelente. MB: muy bueno. B: bueno. A: aceptable. I: insuficiente. D: deficiente. Así se supo en qué medida tales variables alteraron positiva o negativamente la estrategia pedagógico-didáctica propuesta.

Sobre la propuesta

Este fenómeno hizo posible que una estrategia de carácter psicolingüístico y educomunicativo se hubiera encontrado en cada sesión de producción y realización del formato audiovisual, al igual que aquellos procesos evaluativos que a su vez permitieron determinar aciertos y fallas en la aplicación de esta estrategia educomunicativa y psicolingüística.

Desarrollo de la estrategia metodológica por medio de las tres etapas de producción y realización del documental y series para televisión, a través de los elementos de función y estructura. Para comprender la sinergia de este proyecto, es relevante describir las tres fases de su aplicación respectivamente.

1. Fase de preproducción: contiene siete componentes de función y estructura: idea y sinopsis, investigación, equipo de trabajo, trabajo de campo, plan de producción, *storyboard*, guion y montaje.

2. Fase de producción: proceso de grabación y desempeño artístico.

3. Fase de posproducción: con dos procesos concluyentes como la edición y la musicalización.

Estrategias en clase (talleres y actividades en las cuarenta sesiones). Se fijaron cuatro directrices didácticas, soportadas en fuentes bibliográficas especializadas en procesos de innovación y creatividad, las cuales se consideraron pertinentes para este tipo de investigación.

1. *Brainstorming* o lluvia de ideas: esta técnica según Palomo (2000), consiste en que cada uno de los participantes se desinhiba en un ambiente académico o laboral con los demás compañeros y en el que surja de manera espontánea toda la creatividad e innovación individual. Es una puesta en común de ideas u opiniones, las cuales se van estructurando hacia los objetivos trazados. Los participantes se olvidan de las barreras que aparecen en un ambiente organizacional, como autoridades, estatus entre sus mismos compañeros, hasta competencia en cuanto al conocimiento.

Para las cuarenta sesiones, esta técnica fue un gran aporte por toda la descripción ya mencionada, además de la interacción que hubo entre los siete estudiantes que descubrieron cuáles fueron sus fortalezas, aptitudes y debilidades frente al proceso. Siempre se realizó al comienzo de los encuentros.

2. Socialización de conocimientos previos: como su nombre lo indica, se realizó una puesta en común en cada una de las cuarenta sesiones, de los ejercicios, actividades, talleres, consultas educacionales y todo lo concerniente al idioma inglés, con los cuales se construyó y se unificó el conocimiento.

3. Juego de roles: desde un inicio se pidió a los participantes asumir sus cargos. Se les llamó tal cual por su nombre, es decir: director, productor... esto con el objetivo de que se apropiaran realmente de sus perfiles en este proceso de producción.

4. Método Philip 4 X 4: después de interactuar las temáticas particulares para cada encuentro, cada grupo discutía y destinaba las tareas pendientes, según la etapa de producción y realización. Esto se convirtió en un hábito para los participantes, al saber que debían correlacionar sus conocimientos y avances con los demás grupos.

Porotrolado, esto favoreció medir la continuidad del proceso psicolingüístico, según los tres métodos de enseñanza escogidos para tal fin: *content-based*, *total physical response* y *communicative approach*. Y desde lo educomunicativo, existió una sinergia entre las variables de interacción comunicativa y los diversos componentes del documental o serie para televisión.

Roles estudiantes.

Los asistentes de este proyecto fueron los protagonistas de las cuarenta sesiones, pues enriquecieron cada clase con sus aportes e investigaciones previas, según las temáticas educomunicativas y los talleres del habla inglesa. Estas fueron sus competencias a desarrollar:

- Se establecieron las bitácoras semanales con sus respectivos avances para cada sesión.
- Se determinaron cargos, funciones y responsabilidades.
- Se seleccionaron los líderes de cada grupo: dirección general, producción de campo, producción ejecutiva, dirección artística –que incluyó: ambientación, utilería, vestuario y maquillaje–, libretistas y traductores.
- Cada líder incentivó a su grupo para el cumplimiento de las bitácoras. Para lograr una evaluación cualitativa y cuantitativa del proceso, fue pertinente que los estudiantes tuvieran claridad sobre el cómo y el porqué de su participación en la interacción del proceso; por otro lado saber cuáles fueron los beneficios personales, tanto en el conocimiento y avance del inglés, como en el aprendizaje sobre la realización de un medio de comunicación, en este caso, el documental.

Roles docentes.

Desde este ángulo, fue necesario replantear la actuación del docente dentro del aula de clase, pasar de ser el protagonista del salón a un guía y acompañante de los conocimientos previos que el alumno poseyera. El profesor fue el facilitador de la competencia comunicativa que incluye los códigos y significados propios del idioma. Todas estas consideraciones fundamentan la propuesta de la presente investigación.

Fase 1 preproducción y siete componentes de función y estructura.

Preproducción: sesiones de la uno a la veinte.

- Se hizo una prueba de entrada o *diagnostic test* para medir la proficiencia de la lengua de los siete participantes. Su nivel de clasificación se ubicó por debajo del nivel A1 según el Marco Común Europeo (MCE).
- Se realizaron múltiples ejercicios interactivos y estimulantes que suscitaban todo el potencial de creatividad y espontaneidad de los estudiantes, herramientas pertinentes para el desarrollo de las cuarenta sesiones, para esta etapa se determinaron veinte.
- En esta fase se logró, a través de la conformación de grupos, fijar los elementos que forman parte del documental para que los aprendices los tuvieran en cuenta.
- La lengua inglesa asoció cada idea a través de ejercicios de lluvia de ideas, las cuales pretendían evidenciar qué tan profundo o superficial era el vocabulario que los estudiantes tenían y así determinar qué necesidades había en este aspecto.

Fases de la propuesta

Idea y sinopsis.

La idea que surgió durante esta fase se basó en un tema en el que los estudiantes se sentían muy familiarizados (la intolerancia), y que los llevó a bosquejar su propuesta. Esto al mismo tiempo dio origen a la sinopsis de la temática.

Investigación.

Es esta sección de la preproducción la que motivó a los estudiantes a salir al campo de acción, el de la vida real según su visión, y junto con el idioma enfrentar su propuesta de modo casi autónomo, donde la necesidad de comunicar ideas específicas en inglés requirió de asistencia por parte nuestra como guías o docentes. No sin antes fijar las directrices según sus funciones, tales como: libretistas, productores, productores ejecutivos, directores artísticos, entre otros; lo que dio pie a concretar no solo la idea sino el modo en que esta debía estructurarse, y de nuevo, el inglés fue el canal de comunicación de sus ideas, decisiones y demás cuestiones relacionadas con el desarrollo del proyecto.

La investigación que adelantaron se centró en entrevistar a diversas personas en la calle, incluyendo a quienes hablaran inglés como lengua materna o como segunda lengua. Esta etapa del documental fue esencial en el manejo del pánico: interactuar en espacios reales en una lengua casi desconocida y estar en frente de situaciones y personas que no pertenecen a sus círculos sociales. La investigación también dio cabida a un trabajo de grupo más centrado, dinámico y exigente que a su vez permitió la consolidación aún más específica de los subgrupos de trabajo, donde sus respectivos papeles los cumplieron con mayor naturalidad.

Conformación de equipos de trabajo.

Para asumir los roles, fue necesario tener conocimientos previos sobre cómo operaban sus perfiles en cada una de las tres etapas de producción y realización de un documental o serie para televisión, los cuales son: productor, director, escritor, productor de campo, director artístico (ambientación, escenografía, vestuario y maquillaje), continuidad, camarógrafo y editor.

Trabajo de campo.

Como su nombre lo indica, fue el desplazamiento de los líderes de cada grupo –quienes debían, como requisito indispensable, poseer un nivel de conocimiento de lengua inglesa un tanto superior al de los demás estudiantes o participantes– hacia los lugares o posibles locaciones en las cuales se rodó la propuesta filmica.

Plan de producción.

Consistió en un plan o cronograma de trabajo, allí se estableció el orden de las escenas de acuerdo con el número de días, teniendo en cuenta interiores o exteriores. La fecha, hora de inicio y terminación del plan filmico, al igual que la intervención de actores y actrices. Este fue un proceso sinérgico, en donde todos los equipos de estudiantes, trabajaron en simultáneo para ahorrar tiempo y prever imprevistos en el rodaje.

Storyboard.

Construcción paralela del *storyboard* y la escritura del guion. El grupo de dibujantes se encargó de plasmar cuadro por cuadro la idea, incluyendo el tipo de movimientos corporales (lenguaje no verbal) que se querían reflejar. En este marco, ha de considerarse que la creatividad y la motivación fueron dos de los grandes elementos de función y estructura, sobre los cuales los grupos cimentaron sus trabajos artísticos, y también sobre los cuales, esta investigación argumenta su objetivo específico número uno, el cual precisa identificar esas unidades en la producción y realización de documentales y series para televisión.

Montaje-guion.

La estructuración del guion implicó que el estudiante hiciera una completa inmersión en cuatro aspectos que componen la puesta en escena y que son esenciales en el lenguaje televisivo: la voz, la música, el sonido y lógicamente las imágenes. Ciertamente es que a través del tipo de aprendizaje –por medio del juego de roles que asumieron los participantes dentro del aula y fuera de ella en la producción del documental– se logró que asociaran cuatro dimensiones que operan e intervienen en la interacción lingüística y comunicativa del inglés, las cuales son: dimensión lingüística, discursiva, sociolingüística y estratégica.

Fase II. Producción y dos componentes de función y estructura. Cabe aquí resaltar lo apropiado de mantener los tres métodos en un movimiento transversal, que sirvió para intercalar el aprendizaje de la lengua inglesa, como la producción misma del video. No obstante, no era únicamente interrogar a individuos sobre el tema intolerancia, era también, saber utilizar los implementos logísticos: cámaras y luces, que por medio de la

instrucción en inglés: cómo grabar, cómo angular sobre las escenas, cómo mover las cámaras, ayudaron a que sus reacciones físicas correspondieran (seguramente por la imitación o lenguaje no verbal, gestual y corporal).

Ahora bien, por parte nuestra hubo una aplicación más constante del método *total physical response*, lo que llevó a la práctica el modo en que se debía ejecutar cada acción o elemento propio del documental.

Grabación.

Precisamente fue desde esa actividad investigativa visual que nació el nombre del documental: “No faltan palabras, tan solo una mirada” (*No words, just a sight*) de todo el registro visual que el grupo recolectó para la escritura de esta producción.

Temática del documental.

El rodaje comenzó en Bar Candelaria (Candelaria’s Bar), donde los sujetos grabaron, según el plan de rodaje, la escena final del documental. Allí estaba el personaje central, Alejandro, quien después de sufrir un día lleno de actos de intolerancia (transporte público, abuso animal en las calles, etc.) y agotado de sus labores cotidianas llega a un bar común, con el ánimo de descargar todo su estrés. Se encuentra con Krystal, ciudadana norteamericana, quien ha estado, sin que él se diera cuenta, todo el día presenciando y registrado a través de sus dibujos, todos los actos de intolerancia que percibió Alejandro.

Aparte de que esta fue la trama central del guión televisivo, los estudiantes-actores en ese momento, tuvieron la oportunidad de intercambiar con personas de otros países nativos, no solo para realizar las entrevistas pertinentes al documental, sino también como ejercicio que surgió de forma espontánea en ellos para la práctica del idioma inglés.

Listado de locaciones de rodaje:

1. Bar. Interior noche (Candelaria’s Bar). Intercambio de lenguaje, entrevista.
2. Exterior. Frente al estadio El Campín. Entrevista travestis, intolerancia, homosexualidad.
3. Tienda Club Millonarios. Entrevista intolerancia equipos.

4. Interior estadio El Campín. Entrevista sobre barras bravas.
5. Interior. Transmilenio.
6. Interior. Cafetería.
7. Exterior. Calles del barrio La Candelaria. Entrevistas.
8. Interior. Oficina.

Fase III. Posproducción y dos componentes de función y estructura. Sesiones 33-40.

Proceso final. Se determinó el proceso de realización del documental. En esta fase se respetó y se siguieron las directrices que el grupo experimental trazó para la conclusión de esta idea. Los líderes encargados aportaron el plan de rodaje y orden de escenas para que los creativos del proceso de edición y musicalización, mostraran todo su bagaje artístico y se lucieran con sus propuestas. Aquellos avances con respecto a lo que sugiera una posproducción, tales como: la edición de sonido, diálogos, escenas y demás componentes, tuvieron que ser hechos en inglés para que así mismo se consolidaran conceptos, vocabulario nuevo y estructuras gramaticales, sin dejar de lado, como era de esperarse, las cuatro habilidades comunicativas.

Proceso de edición.

Trabajo minucioso donde se insertaron los subtítulos del documental (en inglés y español). Los programas que se utilizaron en este proceso fueron de selección voluntaria por parte de los estudiantes.

Proceso de musicalización.

Fueron valiosas la espontaneidad, creatividad y motivación (elementos de función y estructura del documental) entre el grupo de participantes y la interacción con los docentes, para llegar al proceso final de ambientación musical.

Análisis de resultados.

Este estudio produjo efectos positivos al facilitar los medios de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Todas las directrices anteriores se organizaron de manera tal que fructificaron en ventaja del

proceso que se llevó a cabo con los individuos participantes. De algún modo, hubo interferencia de variables que influyeron en los resultados obtenidos pero que no impactaron negativamente este interesante experimento.

Los resultados de experimentos previos a este estudio, hechos por uno de los coautores del mismo, arrojaron datos similares, es decir, una mejora en la competencia comunicativa de los sujetos. Teniendo en cuenta la versatilidad del método, las tres fases esenciales y consideradas como un todo, proveyeron los elementos esperados para verificar la efectividad de la metodología aplicada a modo de estrategia de enseñanza.

Así pues, se encontró que las cuatro habilidades se vieron afectadas positivamente al observarse una alteración favorable según las pruebas escritas y orales. Los datos recibidos fueron puestos en comparación con criterios del MCE, además de tener en cuenta los criterios profesionales basados en las experiencias como docentes de los autores del proyecto.

Desde el inicio del estudio-proyecto se hizo énfasis en la utilización de la lengua anglosajona como puente canalizador y comunicativo de todo el proceso. Los sujetos mantuvieron su carácter cooperativo bajo dichos parámetros, evento que permitió fluidez durante las tres fases planeadas para los objetivos propuestos. Luego aparecieron variables que no se consideraron antes o que pese a esto no perjudicaron la realización del documental; cosas como el tráfico, el clima, la iluminación, otros sujetos ajenos a la producción del video, etc., y aun así, el proyecto llegó a feliz término.

Ahora bien, después de esta descripción general de cómo fue posible generar los productos esperados, se explica a continuación lo que, en términos generales, se encontró.

Dentro de la temática escogida para la elaboración del documental, en primer lugar se estableció cuál podía ser la etapa que más efectos sobre las habilidades lingüísticas en inglés traería. En un inicio se pensó que la etapa de producción sería la que más huella dejaría en el proyecto, no se estimaron las demás porque no existía claridad sobre si el solo hecho de escribir un guion o dibujar el *sketch* o prediseño sería lo bastante útil para reforzar todas las demás habilidades.

Fue hasta el momento de examinar, discutir y contrastar la información recibida que se pudo reflexionar sobre cuál de las tres etapas tenía mayor

función en el proceso. Se concluyó que las tres etapas y no una sola influyeron en el mejoramiento comunicativo de los sujetos.

Etapas de preproducción.

Lo que se halló en esta fase fue que a través de las discusiones que se presentaron para tomar una decisión referente a la temática del documental, se evidenció una motivación actitudinal, lo que al mismo tiempo facilitó que los estudiantes se vieran abocados a utilizar el inglés como el puente comunicativo para transmitir sus ideas. El diseño del *storyboard*, la escritura del guion y los repasos de reglas gramaticales, todo en conjunto tuvo un fruto favorable. Se observó que las habilidades con mayor enriquecimiento fueron *speaking* y *writing*, sin embargo, las demás habilidades parecían mejorar en las otras etapas.

Etapas de producción.

Siempre se pensó que esta etapa sería crucial para ayudar a los participantes a desarrollar aún más sus competencias en inglés, y en efecto así fue, pero se descubrió algo más llamativo. Los resultados que surgieron fueron no sorprendentes sino más bien reafirmantes sobre los paradigmas que se plantearon antes de empezar las grabaciones, no obstante, estas aseveraciones no restaron importancia al papel que cumplía y de hecho cumplió este paso dentro del proceso de elaboración del video.

Por ende, se observó que casi que de manera paralela las cuatro habilidades lingüísticas básicas registraron un ponderado ascendente que, teniendo en cuenta el nivel A1 registrado según preexamen aplicado en los estudiantes, sí se notó una franja que indicaba un avance en su desarrollo comunicativo en lengua inglesa. Si bien los sujetos no alcanzaron un salto gigante hacia B1, sí hubo indicios de progreso, ya que pasaron de nivel A1 a A2.

Etapas de posproducción.

Siendo el último proceso y el que de algún modo generó mayores expectativas durante el desarrollo del documental, puesto que era la etapa final y conllevaba la inmediata aplicación de un examen defensorio. Dicho examen mostró un mejoramiento significativo en la mayoría de los participantes, esto debido a que otros no lograron avanzar de la misma forma, aunque ello de ningún modo invalida el proyecto.

Lo que señalan los resultados posteriores al examen final, es un avance considerable teniendo en cuenta las bases poco sólidas en la lengua, lo que implica que todo el proceso compuesto de tres pasos (preproducción, producción y posproducción) tuvo consecuencias positivas en la funcionalidad y efectividad de la metodología aplicada.

Es importante recalcar que esto siempre dependió de más factores, ya que las teorías psicolingüísticas que dieron origen a los métodos fueron específicas al respecto, factores como el ambiente, la motivación, la constancia y la disciplina deben ser permanentes y fuertes, y de acuerdo con los antecedentes de este mismo proyecto aplicado en otros contextos por el coautor de este estudio, dan credibilidad y validez científica.

Conclusiones

Según las fases de producción del documental, el uso del idioma inglés como canal comunicativo y todos aquellos elementos que en conjunto se conectaron durante este proyecto investigativo, y con base en los datos recogidos en los instrumentos y en el diario de campo y los resultados obtenidos, podemos concluir que esta metodología educomunicativa y psicolingüística funcionó al ser aplicada en una población previamente escogida y cuyos avances en sus capacidades en lengua inglesa así lo corroboran.

Por su parte, las variables previstas ciertamente ejercieron sus funciones que nos proporcionaron lecturas más fluidas y claras sobre cada proceso o movimiento en el tiempo que duró la aplicación de esta metodología.

En cuanto a las etapas del documental se infiere que las tres, preproducción, producción y posproducción, afectaron positivamente no solo las piezas que consideramos fundamentales (interacción, proxemia, quinesia, motivación, participación y liderazgo), sino también los tres métodos psicolingüísticos que también cumplieron con su misión, de principio a fin. Además se puede afirmar que la producción tuvo mayor peso en el desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua inglesa, mas no con esto queremos decir, que las otras fases fueron de menor relevancia o tuvieron menor impacto.

Este experimento pedagógico pasó por varios estadios, en los cuales se incluyeron aspectos educomunicativos y psicolingüísticos que se convirtieron en la raíz de una nueva metodología que pretende no solo estimular la

motivación, creatividad y proficiencia en la lengua inglesa, sino también ser una herramienta útil en diferentes espacios académicos, sean estos, colegios, escuelas, universidades e instituciones de educación superior. Podría establecerse como parte del currículo o contenido temático del área de inglés y planes de estudio de comunicación social.

Por último, conforme a los objetivos específicos podemos afirmar que existió una identificación de todos los componentes y estructuras tales como: idea y sinopsis, *storyboard*, plan de grabación y su ejecución, musicalización, guion y los propios equipos de trabajo, que constituyen un documental, cuestión que sentó las bases prácticas de nuestra investigación y que junto con el uso del inglés como canal facilitador de todos los actos comunicativos, nos permitimos rectificar la efectividad de nuestra propuesta metodológica.

Así mismo descubrimos los componentes aplicables de nuestra estrategia metodológica, aquellas herramientas canalizadoras que en compañía de la lengua inglesa permitieron la fluidez de todos los procesos comunicativos y educomunicativos en inglés.

Como recomendación, es pertinente que la aplicación de esta estrategia metodológica se realice en un tiempo entre cuatro y seis meses, referente a un periodo académico como mínimo. A mayor tiempo, la estrategia se puede estandarizar a un nivel B2, según el MCE.

Referencias

- Alcoba, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en la educación superior. *Contextos educativos*, 15, 93-106. doi: 10.18172/con.657
- Arenas, A. (2012). Educomunicación, ciudadanía y medios escolares: entrevista con cinco investigadores latinoamericanos. *Colciencias tipo 10*. Entrevista. Universidad Santiago de Cali.
- Ballesta, P. J. y Céspedes, V. R. (2013). La educación para los medios en un aula ocupacional a través de la Wiki. *Revista Científica de Opinión y Divulgación del Grupo "Didáctica, Innovación, Multimedia"*, 9(25), 1-18.
- Berko, J. y Bernstein, N. (1999). *Psicolingüística*. Madrid: McGraw-Hill.
- Condemarín, M. y Medina, A. (1998). *Evaluación de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Delgado, P. (2003). Repensar la edu-comunicación desde la globalización: alternativas educativas. *Comunicar Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 21, 90-94.
- Domínguez G. (2008). *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Monografías Marco Ele. Recuperado de http://marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf
- Fernández, A. (2012). Educomunicación, ciudadanía y medios escolares: entrevista con cinco investigadores latinoamericanos. *Colciencias tipo 10*. Entrevista. Universidad Santiago de Cali.
- Grande, M. y Abella, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 11(3), 56-84.
- Hernández, S. (2013). Hacia una definición del documental de divulgación histórica. *Comunicación y sociedad = Communication and society*, 17(2), 89-124.
- Herrero, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 1, 138-143.
- Institución Educativa Escuela Normal "Claudia Múnera" y Universidad Católica de Manizales (Comps.). (2012). *El saber pedagógico y la formación de maestros*. Recuperado de http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/docs/COMPILACION_CONGRESO.pdf
- Lejarcegui, C. (1992). Reflexiones sobre la relación entre la teoría psicolingüística y la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 7, 193-198.

- Littlewood, W. (2013). Developing a context-sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching. *English Teaching*, 68(3), 3-25. doi: 10.15858/engtea.68.3.201309.3
- Los estudiantes colombianos no saben inglés. (4 de enero de 2012). *Caracol Radio*. Recuperado de <http://www.caracol.com.co/noticias/actualidad/los-estudiantes-colombianos-no-saben-ingles/20120104/nota/1601606.aspx>
- Málaga, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la educomunicación para el cambio social. *Revista Comunicar*, 29(15), 115-120.
- Orozco, G., Navarro, E. y García, A. (2012). Desafíos educativos en tiempos de autocomunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Revista Comunicar*, 38(19), 67-74.
- Palomo, M. A. (2000). El proceso marketing-innovación como fuente de ideas creativas. *Ingenierías*, 3(8), 41-48.
- Pardo, C. (22 de abril de 2012). Colombia estaría débil en capacitación ante el TLC. *Portafolio*. Recuperado de <http://www.portafolio.co/economia/colombia-estaria-debil-capacitacion-el-tlc>
- Preocupa bajo nivel de bilingüismo en Colombia, según la Universidad Eafit. (16 de marzo de 2013). *Caracol Radio*. Recuperado de http://caracol.com.co/radio/2012/03/16/nacional/1331883300_655516.html
- Real Academia Española. (s.f.). Colaborar [Definición]. *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=colaborar>
- Real Academia Española. (s.f.). Confianza [Definición]. *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=ttIyhpIT7DXX2p26VbYf>
- Real Academia Española. (s.f.). Diccionario [Definición]. *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>
- Zenón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. *Revista de Didáctica*, 5. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/5/zanon-psicolinguistica.pdf>
- Rodríguez, S. (1999). *Noticiarios Documentales Cinematográficos, Catolicismo social de la época*. Madrid: Editorial Complutense
- Rodríguez (2011). *Evaluación de las políticas de Bilingüismo en Bogotá. Proyecto Bogotá Bilingüe* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/1569/1/RodriguezGarcia-AlixRocio2011.pdf>
- Sánchez (2012). Estudio del Banco de la República. [Http:// www.banrep.gov.co/publicaciones/pub_ec_reg4.htm](http://www.banrep.gov.co/publicaciones/pub_ec_reg4.htm)

LOS ESTÍMULOS AUDIOVISUALES Y LINGÜÍSTICOS DE LA PUBLICIDAD TELEVISIVA EN EL PROCESO DE LA FORMACIÓN HUMANA EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO Y ONCE

Victor Javier Ciendúa Gómez¹

Resumen

La presente investigación busca hacer un aporte a la enseñanza desde el modelo humanista. Se evidencia que la sociedad es un mundo lingüístico presto a ser descifrado y que en la misma, se encuentran patrones que forman al ser humano como un individuo con ciertas inclinaciones de identidad y comportamientos. Estos elementos son usados por la publicidad televisiva para lograr ciertos efectos en los consumidores-televidentes, aunque podrían emplearse para fines educativos que direccionen la creación de una estrategia pedagógica, en la cual su eje fundamental sea el humanismo. Ello lleva a formularse la pregunta problema: ¿cómo hacer formación humana a través de los estímulos audiovisuales y lingüísticos propios de la publicidad televisiva?

Palabras clave

Educación humanista, estrategia pedagógica, publicidad televisiva.

¹ Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bogotá, Colombia). Especialista y magíster en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda (Bogotá, Colombia).

Abstract

This research seeks to contribute to teaching from the humanistic model; practice is given, since it has been shown that society is a linguistic world that is ready to decipher and that in itself is a series of patterns that are forming the human being as an individual with certain inclinations of identity and behavior.

These elements are used by television advertising to achieve certain effects on consumers - viewers who turn from perception approach could be used to fully educational purposes to propitiate the creation of a teaching strategy in which its base is the humanism as the linchpin, this leads to the question formulated problem: How do human formation through own audiovisual and linguistic stimuli of television advertising?

Key words

Humanist education, pedagogic strategy, tv. Publisher.

Introducción

Con la presente investigación se busca, a partir de un análisis de los estímulos audiovisuales y lingüísticos que utiliza la publicidad televisiva, proponer una estrategia pedagógica para el proceso de la formación humana en estudiantes de grados de media vocacional, específicamente décimo y once.

El problema de investigación

Los estudiantes en la escuela han tenido comportamientos poco convencionales, puesto que se han dejado permear por el consumismo y la globalización, así lo expresa Daniel Mato (1999 p.57): “en los actuales tiempos de globalización se ha acrecentado, la trascendencia política de los procesos de construcción de identidades en América Latina”. A su vez Cano et, al. (2008) afirman que:

(...) el consumo ha dejado de ser visto como un proceso meramente económico y utilitario, para ser conceptualizado como un proceso social que implica símbolos y signos culturales y un elemento importante en la construcción simbólica de identidades y diferencias individuales y colectivas.

La investigación tiene como contexto específico, la institución educativa departamental José María Obando, ubicada en el municipio del Rosal

(Cundinamarca) a veinticinco minutos de Bogotá. Su horario escolar oscila entre las siete de la mañana y las dos y treinta de la tarde. Los estratos sociales a los que pertenecen los integrantes se encuentran entre el uno y el tres; cuenta con aproximadamente ochocientos estudiantes, de los cuales el grado décimo tiene treinta y cinco estudiantes y el grado once treinta y ocho estudiantes. Estos dos grados serán el centro de estudio de la presente investigación.

La presente investigación es de enfoque cualitativo e interpretativo, se divide en diferentes fases de trabajo que permitirán su adecuado desarrollo. La primera es el diseño y propuesta metodológica, donde se seleccionarán los instrumentos y elementos que se emplearán en el aula escolar; la segunda es la aplicación de herramientas de investigación en los grados décimo y once del colegio José María Obando y la tercera se basa en la interpretación y análisis de datos recolectados durante la segunda fase. El logro fundamental será diseñar una estrategia de formación humana a partir de los elementos significativos de la publicidad televisiva y, desde allí, se establecerán las conclusiones pertinentes al trabajo desarrollado.

Objetivo general.

Crear una estrategia pedagógica que permita la formación humana por medio de comerciales que posean los estímulos audiovisuales y lingüísticos propios de la publicidad televisiva.

La metodología

Primera etapa.

Se destinará un promedio de doce horas de grabación exclusivamente para el espacio de la publicidad televisiva, en la cual se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- Horarios y canales de mayor audiencia entre los estudiantes de décimo y once: para lo cual se realiza una preencuesta en los respectivos grados donde se ejecuta la investigación, que permite obtener la información requerida para formalizar y consolidar los horarios y canales de mayor recepción en los jóvenes; las preguntas a las que responde la preencuesta son:

¿Después del horario de clase, cuantos días de la semana ve televisión?

¿Cuál es el horario en el cual usted ve televisión?

¿Cuáles son sus canales de preferencia y por qué?

Después de hacer el análisis de las preguntas trabajadas con los estudiantes, se tienen en cuenta las respuestas planteadas por parte de los cursos en observación.

- Franja horaria: al no poder abarcar las doce horas del día para la respectiva grabación, se utiliza el horario de mayor audiencia en televisión, conocido como *prime time*, que va desde las 3:00 p. m. hasta las 11:00 p. m. A su vez, estas son las horas en que los estudiantes tienen mayor tiempo libre, en este sentido, hay que considerar el horario institucional donde se realiza la investigación.
- Selección y discriminación de comerciales de televisión: para la selección de comerciales es necesario tener presente que solo se trabaja con aquellos que poseen un contenido crítico y “humanista”, para ello nos remitimos a los postulados de Cortina (2000) que aparecen en *Ética mínima*, los cuales fueron especificados en el marco teórico de esta investigación; desde allí se escogen los que aportan al avance investigativo.

Cabe destacar que para la recolección audiovisual se usaron diferentes equipos de video que permitieron capturar las imágenes publicitarias, que luego fueron evaluadas desde un dispositivo de edición según los postulados de percepción y recepción en la comunicación de Moscovici (1981) que son usados en el enfoque de las representaciones sociales, tomado de Rodríguez (2009)

Se eligieron tres *spots* publicitarios con posible contenido frente a la sensibilización de comportamientos sociales, estos son:

- Pauta publicitaria de Coca-Cola: comercial de dos minutos de duración, este toma una situación cotidiana en la vida de los habitantes de la capital colombiana como los trancones, escenario que suele ser molesto para los que transitan en automóviles, ya que están perdiendo alrededor de dos horas y cuarenta minutos por día. Coca-Cola emplea este componente para ofrecer un cine gigante y promocionar un nuevo tamaño del producto, a la vez

que obsequia comida usual de los cinemas. Se busca cambiar la perspectiva de lo que suele ser molesto y convertir dicho momento en un espacio de beneficio y provecho dentro de un día normal capitalino.

- Pauta publicitaria de Bancolombia: su duración es de un minuto treinta segundos, la historia se narra en un día lluvioso de un pueblo de la costa colombiana, donde los habitantes hacen uso indiscriminado del agua sin ser conscientes de las consecuencias que traería el no darle un manejo correcto al líquido. Luego llega la sequía y los pobladores se encuentran sedientos y sin nada que beber, solo un habitante del pueblo tomó la decisión de recolectar agua, este hombre al ver la situación decide compartir el agua que había recolectado, haciendo la reflexión sobre los beneficios del ahorro.
 - Pauta publicitaria de MetLife: *spot* de tres minutos y veintisiete segundos de duración que cuenta la historia de dos personajes, un hombre adulto y un infante, quien hace el papel de narrador omnipresente. La niña relata por qué su padre es el mejor papá del mundo. Se observan diferentes situaciones que lo dejan ver de tal manera, luego de ello la historia toma otro curso, pues quien narra, muestra las diferentes mentiras que dice su padre, pues todo lo que al principio era felicidad, se convertirá en situaciones de esfuerzo por parte del padre que hacía esfuerzos poco comunes con tal de para darle una mejor vida a su hija, dejando de lado su propio bienestar. Con ello se intenta dejar claro que todo esfuerzo que se haga por los niños siempre traerá grandes beneficios.
- Diseño de cuestionario “encuesta”: se diseñaron preguntas enfocadas a la recolección de datos que facilitan evidenciar la forma en que los estudiantes observan la publicidad televisiva. Dichas preguntas indagaban por la connotación y denotación del mensaje, elementos sociales, signos y percepción desde la semiótica, con el fin de establecer algunas variables que presenta la investigación. La encuesta consistió en marcar con una X, la respuesta más adecuada que considerara el entrevistado.

1. De la pauta publicitaria que usted acaba de observar, lo que más recuerda es:

- a. El mensaje.
- b. El producto.
- c. La satisfacción de una necesidad.

2. Teniendo en cuenta que la imagen publicitaria es la conceptualización de un determinado producto o servicio, con el único fin de vender o presentar el mismo al público que está dirigido, y que se manifiesta visualmente en los distintos medios de comunicación, usted considera que el comercial le está proponiendo por encima de todo:

- a. Una motivación al consumo.
- b. Tendencia a algunos comportamientos sociales.
- c. Una forma o manera de vivir la vida.
- d. Un modelo a seguir con pautas determinadas.

3. Si el mensaje publicitario es la forma o el medio empleado para dar a conocer un producto comercial o industrial, podría decir que dentro de la pauta publicitaria evidencio claramente:

- a. Solución de problemas/evasión de problemas.
- b. Mensaje negativo.
- c. Convencimiento de que el producto funciona.
- d. Crea una necesidad.

4. Desde las pautas publicitarias se puede denotar:

- a. La venta de un producto o servicio.
- b. La mezcla de emociones y sentimientos.
- c. Causas sociales.
- d. Estrategias de mercadeo.

5. Considera usted que el comercial está mostrando:

- a. Los beneficios de Coca-Cola para la sociedad.

- b. Un cambio de actitud en el consumidor.
 - c. Necesidad por el consumo.
 - d. La felicidad y el reconocimiento social del que la consumió.
6. En el *spot* publicitario lo que más despierta su atención es:
- a. La música que se usa.
 - b. Los colores que implementa.
 - c. El tiempo climático.
 - d. Todas las anteriores.
7. Desde la narración en que se centra el comercial, su foco de atención es en:
- a. Los escenarios que la recrea.
 - b. La historia.
 - c. El tiempo contemporáneo.
 - d. Las situaciones cotidianas.
8. Cree que este tipo de comercial incentiva a consumir el producto porque:
- a. Promueve valores tanto familiares como sociales.
 - b. Es creativo.
 - c. Da soluciones a problemas de la vida cotidiana.
 - d. Ninguna de las anteriores.
9. ¿Cuál de estos elementos sociales ve reflejados en el *spot* publicitario?:
- a. La cultura.
 - b. El contexto social.
 - c. La población.
 - d. Todas las anteriores.
10. Los comerciales generan en usted:
- a. Aceptación del producto y del mensaje.

b. Aceptación del producto pero rechazo del mensaje.

c. Aceptación del mensaje pero no del producto.

d. No acepta ni el producto ni el mensaje.

11. La escena que más le impacta a usted es:

a. Cuando se adquiere la felicidad ya sea mentida, ahorrada o comprada.

b. En el momento que le presentan situaciones de la vida cotidiana y su posible solución.

c. Los valores y actitudes a los que se enfrentan los protagonistas de la historia.

d. La manera en la que cada uno cumple sus deseos.

Antes de responder la encuesta, se tuvo que solicitar un consentimiento informado a padres y acudientes, ya que el trabajo a desarrollar se hizo con menores de edad. Dicho consentimiento da a conocer el trabajo que se viene realizando y algunas particularidades a las que se exponen los estudiantes, esto con el fin de evitar incidentes legales en el uso de imágenes, grabaciones y toma de muestras, según lo establece la Ley General de Educación (ley 115 de 1994).

Segunda etapa.

- Proyección de videos: en esta etapa se sugiere el trabajo de campo dentro de la institución educativa donde se proyectarán los videos seleccionados anteriormente, para ello se eligieron dos días –de dos horas trabajo– con cada grupo de estudiantes.

A los estudiantes que entregaron el consentimiento informado se les explicarán los diferentes tecnicismos que se manejarán en el transcurso de las actividades, para luego emitir un video de sensibilización y llevar a cabo la encuesta prevista para dicha actividad.

Se da paso a un debate donde se explican algunos postulados de Cortina (2000) sobre los componentes de la ética y la moral entendidos como un valor, realizando una interrelación con lo explicado y el contenido de los *spots* en estudio. Posteriormente se entrega a los estudiantes las encuestas antes diseñadas, para después socializarse y tomar apuntes pertinentes de

las opiniones de cada individuo, usando como instrumento grabaciones de video y diarios de campo.

Se trabaja en equipos de cuatro personas con el objeto de limitar y sintetizar los análisis. Se organizan grupos de trabajo en los cuales haya un relator, que recolecta las opiniones de los estudiantes en un acta de reunión, reunión que genera un diálogo que evalúa el impacto observado durante la proyección. Al mismo tiempo, los participantes proponen los contenidos que les gustaría encontrar en los comerciales de televisión que se emiten en horario *prime time*, tratando de establecer un “modelo” de comercial que pudiese ser diseñado, en el que a su vez sea posible la enseñanza lingüística y audiovisual que conlleva la semiótica (Ochoa, Silva y Sarmiento, 2015).

Resultados

Estrategia pedagógica.

En relación con los datos recolectados, se propuso una estrategia pedagógica que apunta a la enseñanza con enfoque humanista –a partir de los elementos sociales que utiliza la sociedad en el marco de la publicidad–, esta consiste en capacitar a los estudiantes en algunos valores éticos y sociales. Por otro lado, se les enseña a realizar un guion o *story book*, donde el marco interdisciplinario ejerce un papel importante. Desde allí se logra enseñar gramática, texto escrito, análisis de discurso, redacción y sintaxis, entre otras disciplinas correspondientes a la lengua castellana.

Se enseña el uso de recursos audiovisuales con la creación, producción y edición de audio y video. Se impulsa la creatividad del estudiante y la sensibilidad al color, la música y los diferentes signos semióticos.

La estrategia se denominó “Forma-arte viral” y consistió en crear un *spot* publicitario donde se manifiesta el inconformismo con los contenidos que existen en la publicidad actual. Parte de una pequeña escuela y se reproducirá por redes sociales (WhatsApp, Facebook, Instagram, YouTube, entre otras), con el fin de volver este espacio en un video viral, que logre generar y despertar conciencia frente a los contenidos que a diario llegan por televisión, con ello no solo se imparte una formación en valores, sino que, trascenderá a hogares, familias e incluso a otras instituciones educativas donde se motive a los maestros a usar y aplicar estas estrategias de formación.

Cabe resaltar que los estudiantes son los encargados de ampliar la red de proyección, ya que ellos darán a conocer el producto de su trabajo en sus propias redes sociales, donde se motivará la reproducción masiva del *spot*. Se contará con el apoyo de docentes, padres de familia y comunidad educativa.

La propuesta: forma-arte viral, estrategia audiovisual para la enseñanza humanista

Esta estrategia pedagógica surge como parte de la investigación aquí presentada y de los elementos sociales que emplea la publicidad televisiva. Busca dar un aporte significativo a la enseñanza humanista enfocada en los valores morales que debe poseer el individuo; y ayudar a que la comunidad educativa perciba la publicidad desde una perspectiva crítica y analítica a la hora de visualizar los comerciales que las grandes cadenas emiten.

Los componentes a tener en cuenta son: guiones, locaciones, actores participantes, filmación, edición de video, reproducción viral por redes sociales, retroalimentación y evaluación de impacto.

Por otra parte, la presente estrategia pretende fortalecer la interdisciplinariedad en las diferentes áreas del conocimiento, entre ellas: lengua castellana, informática, artes, matemáticas y sociales, que se integrarán al proceso y desarrollo de la misma.

Guión.

Aquí se pueden tomar elementos que abarcan la enseñanza de la lengua castellana, donde el diseño del guion seguirá un parámetro estructural de una narración secuencial, incluyendo la historia que se desea contar, para ello se debe tener en cuenta los pasos que permitirán un adecuado desarrollo de la actividad planteada. Se propone considerar algunas pautas propuestas por la Universidad de Barcelona:

- El hecho o tema global sobre el que gira la historia.
- Los aspectos concretos o específicos de ese hecho, problema o tema que se quiere contar.
- Elementos especiales como tiempo o eje temporal (cuando suceden los hechos), lugares o espacios (donde acontecen) y personajes que intervienen o que ejecutan las acciones.

- El propósito general que se quiere lograr: el mensaje que se desea transmitir o las cuestiones dramáticas que el espectador deberá resolver.
- Una vez hecho lo anterior, se debe estructurar la historia, es decir, definir un orden lógico sobre el cual se presentará la información, pensando en el relato que se tendrá, para ello obsérvese la siguiente secuencia:
- Introducción: para planear el problema, el tema o la situación que se va a narrar, presentar los personajes y exponer la meta del protagonista.
- Desarrollo: para exponer los detalles o explicaciones de esa situación, problema o tema (debe ser claro, por ejemplo, qué, cuándo, cómo y por qué pasó el hecho y quién estaba).
- Cierre o final: desenlace del hecho, solución del problema o conclusión del tema y si se desea, una moraleja que evidencie el propósito del autor.

Después de definir la estructura a grandes rasgos, se debe empezar a escribir el guion literario con una extensión que oscile entre las 250 y 500 palabras para que el video dure entre tres y cinco minutos aproximadamente. Se debe reparar en algunos aspectos especiales en el momento de redacción del texto: separar diálogos de personajes, relatar las situaciones en minúsculas y mayúsculas, con ello el actor diferenciará los aspectos contados a lo largo del texto.

Locaciones y actores participantes.

Por ser una estrategia de índole pedagógica se sugiere servirse de espacios escolares o ambientes aledaños a este, que permitan evidenciar que son estudiantes los que emiten el mensaje que se quiere transmitir. Además se recomienda que los actores participantes pertenezcan a la institución educativa, donde se realice una interacción con alumnos de diferentes grados, para ello se puede contar con la ayuda del maestro de sociales. El espacio debe cumplir con los siguientes aspectos mínimos:

- Tener una intensidad de ruido disminuido, con el fin de evitar perder la voz del actor principal.

- Que mantenga una relación con la historia que se narra.
- Evitar espacios donde se ponga en riesgo los implementos tecnológicos.
- Que faciliten adaptar la locación, para realizar un montaje de escenografía acorde al tema desarrollado.

A su vez, los actores deben cumplir con algunos parámetros básicos, que permitan un buen entendimiento del tema a tratar, los cuales pueden ser:

- Tener una buena vocalización y pronunciación (en el caso de incluir participantes con problemas vocálicos se propone utilizar subtítulos de apoyo).
- Poseer una adecuada armonía y *feeling* con la cámara.
- Usar una correcta gesticulación acorde con la historia narrada.
- Evitar titubeos y quebrantos de voz.
- Demostrar seguridad y conocimiento del tema.
- Hacer buen uso de maquillaje y adecuaciones de vestuario (si es el caso).

Se recomienda además, efectuar ensayos antes de la grabación para evitar la menor cantidad de errores al momento de hacer la intervención con implementos audiovisuales.

Filmación.

La filmación es un ejercicio complejo, es por ello que tanto el maestro como el encargado de filmación deben tener un mínimo de conocimiento en manejo de recursos audiovisuales, es allí donde se puede contar con el apoyo y conocimiento de docentes especializados o con conocimientos en tecnología. Cabe señalar que no es necesario emplear cámaras profesionales, se incentiva el uso de la creatividad docente y de las TIC.

No debe olvidarse capacitar a los estudiantes en el manejo de recursos audiovisuales para evitar tomas improvisadas del *spot* en proceso, de esta manera, se puede cumplir con algunos requisitos básicos para una adecuada captura de imágenes.

La idea general es lograr una calidad amplia de captura de imágenes y videos, con el fin de facilitar el proceso de edición, teniendo en cuenta que hay errores que no pueden corregirse en el siguiente paso.

Edición de video.

Se sugiere hacer uso de las salas de sistemas de la institución educativa, donde se deberá instalar un programa que permita la edición de video. Dicho programa deberá tener canales de secuencia que faciliten digitalizar óptimamente la información recolectada durante el proceso de filmación, para ello se aconseja Movie Maker (básico), Adobe Premiere o Sony Vegas Pro (profesionales).

Se deben además recopilar todas las tomas que se capturaron en el proceso anterior, evaluando una por una las de mejor calidad de sonido e imagen. En el caso de que las tomas sean de muy baja calidad o con amplios defectos, se deberá repetir el proceso de filmación hasta lograr una calidad aceptable. Algunos elementos que darán sentido y secuencia a la historia que se narra, son:

- Selección de escenas: escoger y editar las mejores escenas, omitiendo errores de grabación y de movimientos indeseados.
- Música: elegir un fondo musical donde no se exceda el volumen y tono de las voces de los actores y que a su vez le dé un ambiente propicio a la historia.
- Colores: dependen del tema que se esté tratando (vivos u opacos). El editor de video deberá estar capacitado en:
 - Corte de escenas innecesarias usando cultivos.
 - Aplicación de transiciones de video.
 - Edición de efectos (brillo y contraste).
 - Eliminación del ruido y audición de la música.
 - Creación de texto y diapositivas.
 - Manejo de la línea de tiempo.
 - Captura y digitalización.
 - Importación de ficheros.
 - Manejo de los clips.

Recuérdese que el espacio publicitario deberá oscilar entre los tres y cinco minutos.

Reproducción viral en redes sociales.

La versión final del video podrá proyectarse a los profesores del colegio, para luego adelantar una evaluación de impacto, hacer ajustes y dejar listo el *spot* para su divulgación en redes sociales, los aspectos a evaluar serían los siguientes:

- Introducción de valores morales dentro de la narración.
- Motivación no consumista de un producto o servicio.
- Manejo del lenguaje.
- Uso de imágenes agradables.
- Creatividad de la historia.
- Mensaje claro y apto para todo tipo de público.
- Generación de sentido crítico en el espectador.

Con ello, la pauta se encuentra lista para lanzarse en medios de comunicación masivos. Se realiza entonces una proyección a la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes, profesores, entre otros), que evaluará los aspectos antes mencionados y ayudará a divulgar el video por Facebook, YouTube, WhatsApp, Twitter, entre otras redes sociales digitales. Se busca con esto generar conciencia crítica frente a la manera como se está asumiendo el contenido publicitario.

Evaluación de impacto.

Gracias a que será un video que circulará por la web, se podrá tener control de la cantidad de reproducciones. Se espera que el impacto sea elevado, para ello se debe enfatizar en el especial cuidado de todos los elementos que comprenden el diseño y ejecución del video.

Conclusiones

- Es posible despertar un sentido crítico y humanista en los estudiantes, a través de videos transmitidos y medios audiovisuales.
- Es viable hacer uso de la creatividad para la enseñanza de valores formativos, integrando diferentes áreas del conocimiento.

- Se puede motivar al estudiante para que haga un adecuado uso de las TIC en el proceso de formación, integrando diferentes áreas del conocimiento que se tratan en el modelo curricular de una institución educativa.
- Se puede generar en el estudiante conocimiento sobre análisis crítico del discurso, creación de texto escrito, análisis del contenido de la imagen, retórica, pragmática, sintaxis, coherencia y cohesión del texto, entre otras, que fortalecerán las competencias para un correcto desarrollo de las pruebas evaluativas ejercidas en Colombia, como lo son las Pruebas Saber.
- Se logra incluir las redes sociales como un proceso de enseñanza, tanto dentro como fuera del aula.
- Se recomienda integrar la mayor cantidad de estudiantes en el proceso de creación y desarrollo de la estrategia, realizando ejercicios de retroalimentación constante, donde se le recuerde al alumno los ejes morales.
- Es forzoso hacer seguimiento constante a las demás áreas integradas al desarrollo de la estrategia, con el objeto de que no se pierda el horizonte.
- Es importante despertar el interés de los participantes en las actividades, pues en algunos casos estos mostrarán desagrado por el ejercicio propuesto, por ello es valioso fomentar una buena actitud frente a la finalidad de la estrategia implementada, donde se resalte con especial cuidado, las competencias que posee cada individuo.

Referencias

- Aguaded, J. I. (1993). Hacia el aula mediada, la educación sin muros. *Revista Comunicar*, 1(3), 9-8. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=3&articulo=03-1994-02>
- Aguaded, J. I. (1997). La televisión en el nuevo diseño curricular español. *Revista Comunicar*, 5(8), 97-108. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=8&articulo=08-1997-15>
- Aguaded, J. I. (1998). Educar en los medios: apostando por la ciudadanía. *Revista Comunicar*, 6(11), 6-8. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=11&articulo=11-1998-01>
- Aguaded, J. I. (2000). *Teleconsumidores activos: consumimos televisión, aprendemos a verla*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Aguaded, J. I. y Díaz, G. R. (2008). La formación de telespectadores críticos en educación secundaria. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, 121-139. Recuperado de http://www.ull.es/publicaciones/latina/_2008/12_19_Huelva/Aguaded.html
- Barba, M. (2005). La publicidad televisiva con actantes infantiles (hasta 12 años): análisis de contenidos audiovisuales. *Revista Comunicar*, 5(25), 1-7. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=25&articulo=25-2005-066>
- Bermúdez, E. (2009). *Consumo cultural y construcción de representaciones de identidades juveniles*. Maracaibo: Universidad del Zulia, Centro de Estudios
- Cano Bedoya, Víctor Hugo, Gallego Correa, Carolina, Patiño G., Carlos Darío, Arias Zapata, Francisco Javier (2008), Consumo de éxtasis y búsqueda de armonía: referentes de una identidad juvenil Psicología desde el Caribe [en línea], (junio) : [Fecha de consulta: 6 de septiembre de 2016] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21302103>> ISSN 0123-417X
- Cortina, A. (2000), *Ética Mínima, El ámbito de la ética*, 16-22. editorial Tecnos, Madrid, España. ISBN: 84-309-3471-5. Recuperado de: http://sanchez-lengerke.com/ucm/server2/backupsMigracion/Mediateca/Mediateca/Cursos/ETICA/paq0/pdf/Cortina,_Adela-Etica_minima.pdf
- Díaz, A. L (2009) Tecnologías afectivas: de cómo los teléfonos móviles participan en la constitución de subjetividades e identidades. En tecnología cultura experta e identidad en la sociedad del conocimiento (pp 215-248) Servicio de publicaciones. Sociológicos y Antropológicos. Recuperado de <http://lasa.international.pitt.edu/lasa2001/bermudezemilia.pdf>

- Gómez, F. (2010). La influencia de la televisión en el alumnado de tercer ciclo de primaria en el ámbito rural y urbano. Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4978/TD%20de%20Francisco%20Manuel%20G%C3%83%C2%B3mez%20Olea.pdf?sequence=1>
- Jakiwara, L. (2012). Los usos y costumbres de la recepción televisiva en los jóvenes escolares de Lima metropolitana y su evolución (1997-2010). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/15015/1/T33689.pdf>
- Ochoa, D., Silva, A. C., y Sarmiento, J. A. (2015). Actividades y uso del tiempo de las y los jóvenes que ni estudian ni trabajan en Colombia. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 29(15), 149-162.
- Mato (1999) Globalización y comunicación Corporativa <https://liccindy.woedpress.com/2014/10/03/globalización>

ESTRATEGIA ORGANIZACIONAL PARA EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES DE INGENIERÍA INDUSTRIAL EN PROCESOS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Alirio Gómez Ospina¹

Resumen

Este capítulo muestra los resultados obtenidos en el proceso de reconocimiento de los factores que inciden en la participación de los estudiantes de ingeniería industrial en investigación e innovación; igualmente analiza los entornos personales laborales y académicos, así como también, el vínculo entre estudiantes y docentes, desde la parte motivacional y la actualidad investigativa. Con lo anterior se establecen estrategias de orden organizacional, que permitan fomentar la participación de los estudiantes del programa en investigación e innovación.

Palabras clave

Ingeniería industrial, estrategia, investigación, innovación.

Abstract

This chapter shows the results obtained in the process of recognition of the factors that affect the participation of students

¹ Licenciado en Diseño Tecnológico de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Especialista y magister en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda (Bogotá, Colombia).

of Industrial Engineering in research and innovation; also analyzes labor and academic personal environments, as well as the link between students and teachers, from the motivational part and present research. With the above a number of strategies organizational order, which fosters the participation of students in research and innovation program established

Key words

Industrial engineering, strategy, research, innovation.

Introducción

La investigación y la capacidad innovadora revisten gran importancia en los procesos industriales de todos los países, en Colombia en particular, los índices de investigación e innovación son preocupantes, ello implica una reducción en la competitividad en todos los aspectos y en especial en lo referente a la industria.

Según el estudio del Banco de La República (2013), con respecto al producto interno bruto, a precios corrientes de las grandes ramas de la actividad económica en su variación trimestral 2001-2012, se evidencia la caída en la producción industrial de 14,4 % en 2004 a 2,68 % en el 2012, con un mínimo de -0,66 % en el 2009. Ello contrasta con la variación de otros sectores económicos (agropecuario, de silvicultura, caza y pesca) con una caída del 8,5 % (máxima) en 2001 a 1,78 % en 2012 (mínima).

Lo anterior se refleja igualmente en la contracción de un 0,7 % en producción industrial en el año 2012, hasta la caída de un 1,9 % en el 2013, con apenas un incremento de 1,3 % en el 2014.

Con base en ello y, desde la práctica docente de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia), fue posible identificar que la participación de los estudiantes en procesos de investigación e innovación es reducida, en comparación con la matrícula total con un porcentaje menor al 1 %; lo que lleva a reflexionar del porqué de esta situación y el cómo lograr mejorar estos índices de participación.

Así, el desarrollo de la investigación en cuestión, busca determinar la relación entre las acciones por parte de la universidad para la promoción de la investigación, la participación e incidencia de los docentes y las motivaciones de los estudiantes en sus diferentes entornos. Además, brinda información

necesaria para la estructuración de la institución en el área específica, y propone una estrategia organizacional que permita y estimule la investigación en dirección a la capacidad innovadora desde la Facultad de Ingeniería.

Desde los aspectos conceptuales se tiene que la innovación, según Schumpeter (1996, p.41), “consiste no solo en nuevos productos y procesos, sino también en nuevas formas de organización, nuevos mercados y nuevas fuentes de materia prima”, lo cual si bien es una base para establecer lo que se espera lograr con los estudiantes, fue necesario determinar otros elementos como tipologías, niveles, clases de habilidades y cuál de estas tiene nexo directo con el ejercicio de la ingeniería.

Metodología

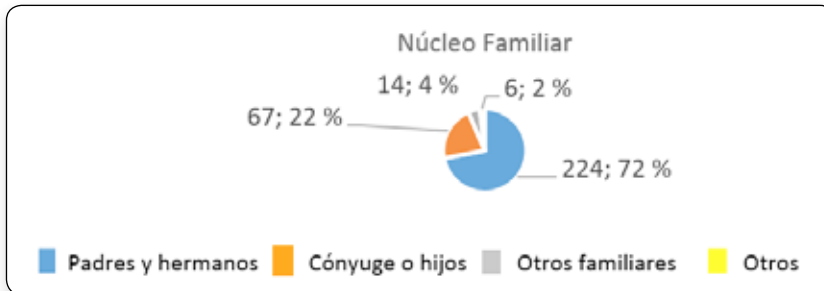
En el marco de la investigación descriptiva, se desarrolló una metodología en donde se encuestó a estudiantes –en cuanto a su entorno personal, laboral y académico, con el fin de determinar cuál de estos incidía en su voluntad de participar en procesos investigativos innovadores– y docentes, para conocer en qué nivel y cómo sus acciones repercuten en este proceso. Así mismo se recogió y analizó la información de las acciones que realiza la universidad para la promoción y fomento de las líneas y semilleros de investigación.

En principio se fijó una población de mil estudiantes en nivel profesional (de 6° a 10° semestre), la muestra se compone de 265 de estos, a quienes se les envió vía correo electrónico la encuesta en la que se formularon 18 preguntas indagando, por ejemplo: por su entorno laboral, familiar y académico; de igual modo se procedió con los maestros, que se encuestaron en su totalidad. En esta encuesta se averiguó por su vínculo con la universidad (docente de cátedra o de planta), su actividad investigativa y la puesta en escena de sus investigaciones en el aula como elemento motivacional para los estudiantes.

Resultado.

Las encuestas se analizaron de forma correlacional teniendo como elemento de entrada si el estudiante era o no partícipe de las líneas de investigación y, de este modo, poder establecer los motivos por los cuales lo eran o no lo eran e igualmente, por qué motivos, sí lo eran –según el caso de cada uno–. Así se conoció que el entorno familiar no es un factor que motive al estudiante a participar en los procesos investigativos (figura 16).

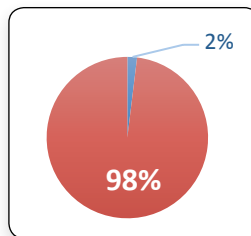
Figura 16. Entorno familiar



Fuente: elaboración propia.

De los 265 estudiantes encuestados el 72 % convive con un núcleo familiar compuesto por sus padres o hermanos y el 22 % con su cónyuge o hijos. Podría suponerse que siendo mayoría aquellos que conviven con sus padres puede existir una alta participación en las líneas de investigación, sin embargo en la figura 17 se aprecia una muy baja participación, en donde tan solo seis de los 311 están involucrados; lo que significa que el 98 % no forma parte de ninguna línea o semillero de investigación.

Figura 17. Porcentaje de estudiantes pertenecientes a líneas o semilleros de investigación

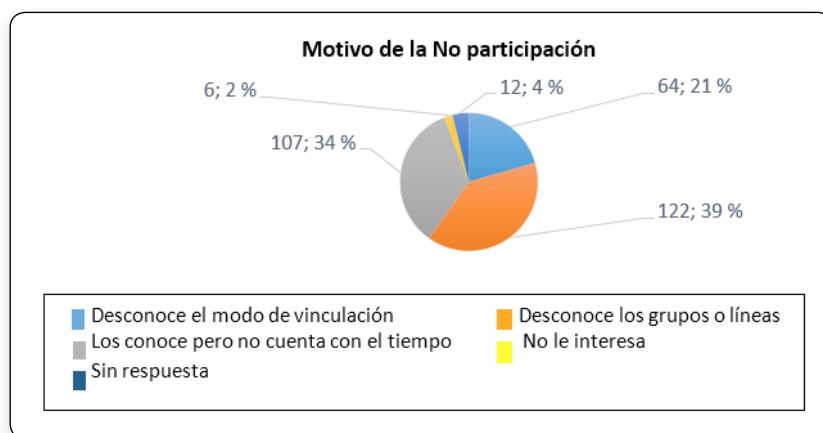


Fuente: elaboración propia.

Al revisar las encuestas, puntualmente la pregunta sobre el motivo por el cual no forma parte o no se ha vinculado a las líneas de investigación, se reconoce que el 34 % de los estudiantes no conoce las líneas o semilleros de investigación; un 21 % no sabe sobre el mecanismo de vinculación y un 34 % asegura no estar interesado. Puede inferirse que los mecanismos de promoción

y divulgación resultan insuficientes y que si se lograra hacer más difusión se podría incrementar significativamente la participación de estudiantes.

Figura 18. Discriminación porcentual de las causas por las cuales no participa en las líneas de investigación



Fuente: elaboración propia.

Frente a los aspectos académicos, sí se evidenció una tendencia respecto al reconocimiento de las líneas de investigación y los semilleros, así como una sensación de insuficiencia en los estímulos brindados por la universidad, y en lo laboral, se encontró que el factor más relevante es el tener ocupaciones remuneradas, ya que esto no permite que se tenga disponibilidad de tiempo.

Figura 19. Distribución porcentual de la situación laboral de los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Respecto de los docentes se pudo establecer que un factor importante es el tipo de relación que tienen con la universidad, ya que no existen aportes al proceso investigativo por parte de los profesores de cátedra, sin embargo, tampoco hay aportes de los docentes de planta debido a sus cargas académicas o administrativas, dejando de lado el ejercicio investigativo en cuanto a las necesidades propias del sector productivo (figura 20).

Figura 20. Tipo de asesoría brindada por los docentes a los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Cabe resaltar que en el proceso de esta investigación, se ejecutaron acciones en el marco de estrategias de la institución, que contemplan factores internos y externos y vinculan a docentes y estudiantes.

Acciones propuestas

A continuación se presentan las acciones que se ejecutaron:

Componente interno.

- Docentes de planta: en este aspecto se abordan la capacitación docente, la asignación de carga investigativa disciplinar e interdisciplinar y el reconocimiento y el patrocinio a las investigaciones. Se pretende que los docentes de planta se comprometan con los procesos de investigación de la coordinación de ingeniería industrial, y que también, conozcan sobre los procesos en las demás coordinaciones. Ya que las necesidades de las empresas no son discriminadas sino que suelen ser de tipo interdisciplinario, lo que obliga a tener conocimiento de otras

disciplinas, para poder dar una solución real que aporte a la mejora de la producción.

Una de las prácticas más exitosas es llevar a los docentes a realizar praxis investigativa en otras coordinaciones dentro de su asignación normal de carga investigativa, consiguiendo así una producción científica más completa. La capacidad de producción literaria en Colombia es baja, lo que hace evidente la necesidad de contar con capacitación en este sentido y que al mismo tiempo, permita una actualización a los profesores en cuanto a la normativa nacional e internacional de los requerimientos para la publicación de artículos científicos. Para la institución es imprescindible que los maestros además de tener conocimiento del idioma inglés, cuenten con la actualidad tecnológica.

- Docentes de cátedra: en la construcción de la estrategia se contempló la necesidad de vincular más a los profesores con la universidad y sus procesos, por lo que se establecen los mismos aspectos que con los docentes de planta pero con un enfoque diferente. La capacitación apunta a dos objetivos, uno que refiere al conocimiento teórico y otro que apunta al conocimiento y la capacidad práctica. El patrocinio ofrece a los profesores de cátedra la oportunidad de obtener recursos bibliográficos y físicos de la universidad, previa concertación de derechos de autor y en todo caso, contemplando que se nombre a la universidad como patrocinadora de la investigación, así como la pertenencia del material bibliográfico y físico para la universidad, una vez terminada la investigación.

En cuanto a la asignación de carga se propone que el docente de cátedra cuente con un mínimo de dos horas como asesor adjunto de alguna línea de investigación o trabajo de grado de los estudiantes, lo que permite que el docente esté actualizado y vinculado con las líneas de investigación de la universidad.

- Estudiantes: se busca lograr una mayor vinculación de estudiantes por medio de incentivos involucrando lo menos posible el presupuesto de la universidad. En este elemento se consideró el aprovechamiento de las experiencias laborales, se pretende establecer un complemento entre el desempeño laboral y lo realizado en el aula, generar un sistema de estímulos de orden académico y un ambiente donde se encuentren el

trabajo realizado por los estudiantes y el trabajo interdisciplinario ejecutado por los docentes, finalmente las convocatorias públicas internas bajo condiciones claras con alcance a todos los estudiantes y publicaciones que faciliten el reconocimiento de los trabajos hechos.

El desarrollo de estas actividades en conjunto con las demás planteadas con anterioridad, permitirá también que los estudiantes tengan una mayor y mejor participación en procesos investigativos y en la publicación de artículos científicos, en donde además se aborden las necesidades reales del sector productivo.

- Estímulos: se propone la creación de becas para estudiantes de mejor rendimiento o por participación en las líneas de investigación; establecer un sistema de puntuación en donde los alumnos puedan intercambiar una asignatura por la realización de una investigación en la que puedan desplegar una habilidad práctica cuando se tenga dificultad con el aprendizaje netamente teórico, como puede presentarse en algunas de las escuelas de formación técnica en Alemania (La Actualidad de Alemania, 2015).

De igual manera fijar la creación de la figura de monitor investigador, el objetivo de esta figura es que el estudiante que se encuentre realizando una investigación con un determinado enfoque pueda ser monitor de la clase vinculada más directamente con su investigación, dando tiempo así a que asista al 50 % de las clases y el otro 50 % lo dedique al desarrollo de la investigación, esto permitiría superar el obstáculo del tiempo que se presenta a la mayoría debido a su actividad laboral.

El complemento al currículo hace referencia a llevar al estudiante a que tome y apruebe un mínimo de tres asignaturas de otra disciplina, con el propósito de darle nuevas perspectivas para la resolución de problemas en dirección a la interdisciplinariedad, a la generación de relaciones interpersonales con estudiantes de otras facultades, de modo que sea factible las convocatorias a propuestas de investigación multidisciplinarias y multisesemestrales (lo que facilita la continuidad de las investigaciones y la profundización de las mismas).

- Aprovechamiento de experiencias laborales: como se demostró en el estudio descriptivo, la mayoría de los estudiantes trabaja durante el

día, lo que implica que ellos cuentan con experiencias laborales que pueden aprovecharse, buscando que los estudiantes hagan un análisis de las problemáticas y necesidades detectadas en su entorno laboral, y cuáles serían sus posibles propuestas de solución potenciando sus habilidades como investigadores.

- Convocatorias y trabajo inter y multidisciplinario: lleva a la generación de propuestas de solución reales.

Componente externo.

En este componente se tiene en cuenta las acciones que debe ejecutar la universidad con agentes externos para lograr el objetivo, el cual es fomentar la vinculación de estudiantes a las líneas de investigación con dirección a potenciar sus habilidades innovadoras. En estos términos, y considerando que la universidad cuenta con alianzas estratégicas, se propone la generación de alianzas estratégicas con pymes, ya que estas son las que presentan la mayor cantidad de dificultades en el momento de optimizar su producción, mejorar procesos, reducir costos y ser competitivas.

El objetivo de esta alianza es conseguir que estas pymes aporten información sobre sus procesos, necesidades y problemáticas, y ofrezcan plazas de trabajo de medio tiempo, de tal manera que los estudiantes que ingresen a ellas puedan en el otro medio tiempo realizar la investigación pertinente para la solución de los problemas, alcanzando así un beneficio triple (universidad-estudiante-pymes).

Para este componente se establecen dos formas de acceder a estas alianzas: a) búsqueda por parte del estudiante, quien deberá traer los certificados y documentación necesaria para que se dé el aval en un manejo similar a la pasantía, y b) por parte de la universidad, quien abrirá el espacio en su página web para las empresas que deseen inscribirse y participar en el programa.

Conclusiones

Con el desarrollo de este tema se concluye:

- Se ha logrado establecer qué elementos influyen directamente en un ámbito académico como el de la Universidad ECCI, en donde el Programa de Ingeniería Industrial solo cuenta con el ciclo profesio-

nal en horario nocturno y en donde el 99 % de sus estudiantes está vinculado laboralmente; reconociendo además, el desconocimiento que existe de las líneas de investigación como factor importante, y de igual modo, el factor tiempo como uno de los obstáculos para la participación en las líneas y procesos investigativos.

- La universidad tiene una estructura sólida en temas que deben abordarse, a modo de investigación, sin embargo, no se ha contemplado el reconocimiento de los estudiantes, sus motivaciones y experiencias. Las acciones realizadas están direccionadas a asuntos de orden general propios de la ingeniería industrial, pero se deja de lado la realidad del sector productivo y de los estudiantes, por lo que se pierde significado e interés, razón por la cual, no hay motivación para vincularse a las líneas de investigación.
- No se reconocen acciones respecto de este proceso en donde se vinculen los estudiantes con empresas aliadas, se identifiquen sus necesidades y se propongan soluciones, no existe un sistema de recordación permanente, la publicación de artículos es desconocida por los estudiantes así como los beneficios que pueden obtener de ello.
- La percepción de los alumnos es que cada uno debe llevar a cabo un trabajo de tesis con un tema nuevo. Solo algunos saben del proceso para la realización de tesis como opción de grado y aquellos que lo hacen no conocen los trabajos anteriores, por lo que se desvinculan sin lograr mayor profundización o aplicación.
- Más allá de la propuesta de la presente investigación, es necesario que la universidad establezca un sistema que permita y garantice que los estudiantes reconozcan permanentemente las líneas de investigación así como el modo de vinculación, que se generen estímulos y convocatorias con parámetros de participación claros, sin dejar de lado las acciones pertinentes que debe asumir frente a los docentes, de manera que se propicie y estimule la actividad investigativa.

Caracterización de estudiantes.

Una vez realizadas las encuestas y analizados los resultados se procede a fijar puntos concluyentes que sirvieron como base para la estructuración de

una propuesta de estrategia organizacional para la vinculación de estudiantes. Para una mejor comprensión de estas conclusiones véase la tabla 8.

Tabla 8. Conclusiones de la caracterización para estudiantes

Pregunta	Análisis
<ul style="list-style-type: none"> Entorno personal 	<ul style="list-style-type: none"> El entorno personal no es un elemento influyente en la decisión de vincularse o no a las líneas o semilleros de investigación
<ul style="list-style-type: none"> Entorno laboral 	<ul style="list-style-type: none"> La situación laboral de los estudiantes se hace importante, ya que siendo un ciclo académico que se desarrolla netamente en la jornada nocturna, aquellos alumnos que cuentan con un trabajo estable no tienen el tiempo para poder ser partícipes. Así mismo se puede determinar que el apoyo dado por el empleador o el acceso a la información no es una limitante y por el contrario está siendo desaprovechado
<ul style="list-style-type: none"> Entorno académico 	<ul style="list-style-type: none"> Los componentes del entorno académico deben apuntar principalmente a la promoción continua de las líneas de investigación y a la forma de vincularse a ellas. Será útil una reestructuración de tiempos con el fin de permitir su trabajo en horario académico, vincularlos con los procesos académicos, buscar espacios de proposición temática de interés para los estudiantes, de manera que estos sean acordes con las necesidades del sector productivo, lo que conlleva abrir espacios para alianzas estratégicas de donde se pueden retroalimentar, conocer y dar a conocer dichas necesidades para el desarrollo de investigación aplicada que en verdad favorezca a la industria colombiana Con el propósito de adelantar un proceso exitoso, no se puede determinar la culminación del proceso con la graduación del estudiante investigador, lo que sugiere vincular y estratificar a los estudiantes investigadores para que se ascienda en un escalafón y se dé continuidad, seguimiento y profundización a la investigación Uno de los componentes más significativos y atractivos en el momento de diseñar estrategias, consiste en un sistema de incentivos y reconocimiento para los estudiantes que participen y tengan resultados tangibles

Fuente: elaboración propia.

Caracterización y participación de los docentes.

- Uno de los grandes obstáculos que se observan tanto en la Universidad ECCI como en otras universidades, es el tipo de vinculación de los docentes, la proporción entre docentes de planta y docentes de cátedra y lo que esto significa. Evidenciándose un alta tasa de docentes de cátedra.

- Los docentes no cuentan con trayectoria ni participación en procesos investigativos, debido a la falta de tiempo o de interés, es por esto, que se hace forzoso para el avance de la industria, el aporte al conocimiento y la riqueza académica, un cambio estructural en la vinculación de docentes, y la asignación de carga académica y acompañamiento investigativo de modo que se promueva la participación y producción científica.
- El desarrollo de la ingeniería industrial se soporta en dar solución a los problemas que presenta la industria o sector productivo, sin embargo en la medida en que los profesores cuentan con vinculación como docentes de planta se observó que se alejan del entorno productivo, lo que resulta contraproducente, una vez que esto causa, paradójicamente, un distanciamiento de los requerimientos de las empresas, perdiendo así el sentido mismo de la ingeniería industrial. De allí la gran importancia de las alianzas estratégicas con empresas que lleven a la universidad sus necesidades reales para ser abordadas por los docentes según su especialidad.

Referencias

- Academic. (2013). Home. Recuperado de http://www.esacademic.com/dic.nsf/es_mediclopedia/11078/habilidad
- Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería. (1996). Actualización y modernización curricular ingeniería industrial. Recuperado de <http://www.acofi.edu.co/portal/documentos/Ingenieria%20industrial.pdf>
- Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería. (2009). *Ciencia, tecnología e innovación en ingeniería, como aporte a la competitividad del país*. Bogotá: Opciones Gráficas Editores Ltda.
- Asociación Nacional de Empresarios de Colombia. (2014). Colombia: balance 2014 y perspectivas 2015. Recuperado de <http://www.andi.com.co/SitEco/Documents/Balance%202014%20y%20perspectivas%202015.pdf>
- Banco de la República. (2005). PIB. Metodología año base 2005. Recuperado de <http://www.banrep.gov.co/es/info-temas-a/4024>
- Berry, M. M. & Taggart, J. H. (1994). Managing technology and innovation. A review. *R & D Management*, 24(4), 341-353.

- Briola, M. (2014). Estrategia organizacional. Recuperado de http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/marco_archivos/XIV%20Jornadas%20de%20Epistemologia/Jornadas/ponencias/Actas%20XIV/Trabajos%20Episte/Briola2.pdf
- Dankhe, G. (1989). *La comunicación humana: ciencia social*. Ciudad de México: McGraw-Hill. Emprenda.. Recuperado de www.emprenda.es/faq.php?id=5&tema=48&f=44&lang=cas
- Enciclopedia Culturalia. (2013). Cuál es el significado de habilidad. Recuperado de <http://edukavital.blogspot.com/2013/01/conceptos-y-definicion-de-habilidad.html>
- Escuela Colombiana de Carreras Industriales. (2013). *Area de mecanica*. Recuperado de <http://investigación.ecci.edu.co/index.php/academica/educacion-ontinuada/area-de-mecanica>
- Fuentelsaz, C. (2004). Cálculo del tamaño de la muestra. *Matronas Profesión*, 5(18), 5-13.
- Fortna. (2014). *Fortna*. Disponible en: www.fortna.com
- Fundación Cotec. (2014). Prospectiva tecnológica. Recuperado de http://www.eenbasque.net/guia_transferencia_resultados/files/Red_CIDE-TemaGuide-COTEC-Prospectiva_Tecnol%2B%A6gica.pdf
- Ginnk Educación Creativa. (2014). Home. Recuperado de www.ginnk.mx/3-elementos-principales-de-la-innovación
- La Actualidad de Alemania. (2015). Home. Recuperado de <http://www.tatsachenueber-deutschland.de/es/educacion-y-ciencia/main-content-07/el-sistema-de-ensenanza-superior.html>
- Mena, I., Vizcarra, R. y Sepúlveda, G. (2005). Estrategia de aprendizaje creativo. *Intangible Capital*, 8(1), 1-22.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-44132.html>
- Montenegro, I. (2014). Chile: modelo exitoso de ciencia, tecnología e innovación. Recuperado de <http://www.razonpublica.com/index.php/internacional-temas-32/7513-chile-modelo-exitoso-de-ciencia,-tecnolog%C3%ADa-e-innovaci%C3%B3n.html>

- Nieto, L. E. (1985). *El café en la sociedad colombiana*. Bogotá: Áncora.
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. (2013). Índice mundial de innovación 2013: los EE. UU. se unen a las cinco naciones más innovadoras y Suiza se mantiene en el primer puesto. Las dinámicas locales, elemento clave para superar la brecha mundial en innovación. Recuperado de http://www.wipo.int/pressroom/es/articles/2013/article_0016.html
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013). *Estudios económicos de la OCDE Colombia. Evaluación económica*. Recuperado de http://www.oecd.org/eco/surveys/Colombia_Overview_ESP%20NEW.pdf
- Pensamiento Interactivo. (2010). Charles Handy. Las 4 tribus de la cultura organizacional según los dioses griegos. Recuperado de <http://manuelgross.bligoo.com/content/view/1053642/Charles-Handy-Las-4-tribus-de-la-cultura-organizacional-segun-los-dioses-griegos.html>
- Pérez, J. (29 de abril de 2013). El sector industrial colombiano necesita innovar. *El Colombiano*.
- ProExport Colombia. (2013). Estadísticas de exportación. Sectores. Recuperado de <http://www.colombiatrading.com.co/herramienta/estadisticas-exportacion/importacion-sectores>
- Proexport Colombia. (2013). Home. Recuperado de <http://www.colombia.travel/es/turista-internacional/colombia/geografia>
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas. *Educación y Educadores*, 8, 9-19.
- Rojas, R. A. & Ocampo, F. E. (2010). Prospectiva de la ingeniería industrial en Colombia al 2020. “Retos y desafíos”. Recuperado de [http://www.acofi.edu.co/portal/documentos/documento%20final%20acofi%20V2.0\[1\].doc](http://www.acofi.edu.co/portal/documentos/documento%20final%20acofi%20V2.0[1].doc)
- Schumpeter, J. (1978). *Teoría del desenvolvimiento económico*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Schumpeter, J. (1996). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Barcelona: Ediciones Folio.
- Sectorial, Portal Financiero, Económico y Empresarial. (2011). Planeación estratégica organizacional. Tipos de estrategias. Recuperado de https://www.sectorial.co/index.php?option=com_content&view=article&id=127:planeacion-estrategica-organizacional-tipos-de-estrategias&catid=40:informes-especiales&Itemid=208
- Segredo, A. (2011). La gestión universitaria y el clima organizacional. *Educación Médica Superior*, 25(2), 164-177.
- Ulloa, G. (2008). Eduteka. Recuperado de aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ingeso/article/.../6742

Universidad de los Andes. (2015). Recuperado de <https://industrial.uniandes.edu.co/investigación/grupo-de-investigación/grupo-de-investigación-pylo>

Universidad del País Vasco. (2000). Enseñanza e investigación. La relatividad especial en el sistema universitario alemán. *LLull*, 23, 577-597.

Universidad del Rosario. (2011). *Política de investigación y fomento de la innovación de la Universidad del Rosario*. Bogotá: Universidad del Rosario.

EL ARTE Y LA FORMACIÓN DEL MÉDICO

Ana María Cadena¹
Carlos Édgar Rodríguez²

Resumen

El presente capítulo da cuenta de algunos de los resultados de la tesis: “La caracterización de los aportes pedagógicos de las manifestaciones artísticas en los procesos de formación integral en el pregrado de medicina”. Corresponde al tipo de investigación cualitativa –historias de vida– y se elaboró para obtener el grado de magíster en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda (Bogotá, Colombia).

Palabras clave

Manifestaciones artísticas, pregrado en medicina, formación integral, historias de vida, comisión artística estudiantil.

Abstract

This chapter shows some of the results of the thesis: “The characterization of the educational contributions of artistic

¹ Artista plástica de la Universidad de Wollongong (Wollongong, Australia). Especialista y magíster en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda (Bogotá, Colombia).

² Médico cirujano de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá, Colombia). Especialista y magíster en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda (Bogotá, Colombia).

expression in the process of comprehensive training in the undergraduate medical". Is the type of qualitative research -stories of Life-; prepared for the degree of Master in Teaching and Research University Sergio Arboleda University.

Key words

Artistic expressions, undergraduate medical education, comprehensive education, life stories, student artistic commission.

Introducción

La excesiva tecnificación de la medicina ha generado una evidente distancia en la relación médico-paciente, la cual es notoria en la práctica cotidiana de los profesionales de la medicina y también en los procesos de formación médica. El énfasis en la formación técnica y la formidable mediación tecnológica, conducen con frecuencia a una pérdida de la visión integral del sujeto enfermo, que a menudo se reduce a un diagnóstico, una patología, una tarjeta de seguro, un número, una cuenta, etc. Sin generalizar esta situación y sin que sean las únicas causas, es posible que la introducción de nuevas perspectivas de formación médica o la recuperación de modelos de formación integral, pueda ser una alternativa para aportar soluciones a lo que algunos llaman crisis de humanización de la profesión médica.

La caracterización de los aportes pedagógicos de las manifestaciones artísticas en los procesos de formación integral en el pregrado de medicina, será útil para considerar la inclusión de una comisión artística estudiantil en el sistema pedagógico del pregrado de medicina.

Así, se pretende contribuir a la humanización del servicio médico por medio de la vivencia artística, haciéndola un pilar estructural de la educación integral del médico en formación. Los méritos pedagógicos de las artes, incluyendo el desarrollo del pensamiento complejo, la sensibilidad aplicada, el desarrollo del sentimiento de empatía y la formación del concepto de solidaridad, contribuirán en la formación de un médico con mejores herramientas para su quehacer profesional y con una visión holística de la relación interpersonal y de la dimensión humana de su trabajo.

Estado del arte y marco teórico

Mediante la aplicación de la investigación cualitativa, a través del método de diseño de estudios de caso múltiple en cinco historias de vida y, el

estudio de las manifestaciones artísticas y su papel en la formación integral, se plantearon categorías emergentes para la caracterización de los aportes de las manifestaciones artísticas a la formación en el pregrado de medicina.

Con ello se buscó reflexionar sobre las limitaciones propias de una educación centrada en lo técnico, con frecuencia reduccionista y en ocasiones excesivamente pragmática. Lo cual lleva a proponer como alternativa integrar el aporte de las humanidades y el papel de la dimensión estética en el currículo de la carrera de medicina, generando medios para el fortalecimiento de las dimensiones de la formación integral (Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia, 2005) con base en las expresiones artísticas. En este sentido,

(...) surge la necesidad para la educación del futuro de una gran religación de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales con el fin de ubicar la condición humana en el mundo, de las resultantes de las ciencias humanas para aclarar las multidimensionalidades y complejidades humanas y la necesidad de integrar el aporte inestimable de las humanidades, no solamente de la filosofía y la historia, sino también de la literatura, la poesía, las artes (Morin, 2001, p. 50).

El papel clave de la estética en la interacción humana y en la apropiación del entorno, debe estudiarse para conocer sus alcances en la formación de jóvenes universitarios. Es trascendental tener en cuenta los efectos negativos de una formación que solo se centra en aspectos técnicos y que se precipita cada vez más hacia la hiperespecialización. Como señala Morin (2001), “la especialización que se encierra en sí misma sin permitir su integración en una problemática global o una concepción de conjunto del objeto del cual no considera sino un aspecto o una parte” (p. 43).

Dicha formación puede dar lugar a profesionales con una visión estrecha de su contexto, una fragmentación reduccionista en el enfoque de los problemas, escasa sensibilidad, o en el mejor de los casos, limitaciones en la búsqueda de soluciones creativas a los retos de su quehacer cotidiano. Al respecto, Jaramillo Uribe (1966) resalta el ideal griego de la formación integral:

(...) la noción de formación integral de la personalidad es tal vez la más importante de las que componen el ideal griego de la educación (...) para el griego, escoger un conocimiento en lugar de otro, unilateralizar la educación en algún sentido, era mutilar la personalidad (p. 29).

Más adelante el mismo autor agrega:

Es una idea estrictamente griega, que el saber, incluso el saber científico, debe tener un fin de formación moral (...) no conocieron (los griegos) el tipo que han visto aparecer las civilizaciones modernas poseedor de un gran cúmulo de conocimientos científicos y, en cierta forma, ciego para la vida moral. En la frase tan citada de Rabelais –Gargantúa– de que ciencia sin conciencia es la muerte del alma, resuena esta herencia del humanismo griego (Jaramillo, 1966, p. 30).

Se revisaron en la investigación diferentes alternativas de inclusión de las disciplinas artísticas en el campo de la medicina y se integraron y correlacionaron conceptos claves, entre otros: las ocho dimensiones de la formación integral: espiritual, cognitiva, ética, afectiva, corporal, estética, comunicativa y sociopolítica (Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia, 2005). Las siete inteligencias propuestas como modelo contemporáneo en la definición de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, kinésica y dos formas de inteligencia personal, una que se dirige hacia los demás (intrapersonal) y otra que apunta hacia la propia persona (interpersonal) (Gardner, 2001, p.5).

Así como la vía de acceso estética (Gardner, 2011, p.164) y los siete saberes para la educación del futuro: las cegueras del conocimiento, los principios de un conocimiento pertinente, la condición humana, la identidad terrenal, las incertidumbres, la comprensión y la ética del género humano (Morin, 2001); entre otros elementos teóricos necesarios para lograr categorizar los aportes que las manifestaciones artísticas podrían hacer a la formación del médico en su pregrado.

Del análisis de todas estas tendencias surgen argumentos teóricos en favor de la inclusión de estos aportes en el currículo de la carrera de medicina. Es claro que, como parte de la formación integral del médico, debe ser posible y es necesario tener en cuenta la posibilidad de abordar temas ricos en contenidos diferentes a los propios (por ejemplo anatomía, fisiología, patología). Se destaca aquí, la vía de acceso estética y los aportes de la observación, contemplación y apropiación estética a la estructura de pensamiento desarrollada en el estudiante, con respecto a lo cual señala Gardner (2011): “las obras de arte se captan en función de su organización, su sentido del equilibrio y su idoneidad, además de por otras características

más específicas como el color, las sombras, los tonos o la ambigüedad del significado” (p. 164).

Ello indica cómo en el acto mismo de captar una obra de arte, se ejercita la intuición como forma de conocimiento, al tratar de desentrañar el significado ambiguo de la obra y al permitir al espectador relacionar esta con su contexto, sus circunstancias, su momento histórico, consiguiendo así desarrollar el pensamiento complejo. Por otro lado, los detalles de la obra perceptibles por medio de los órganos de los sentidos estimulados, forman parte de la experiencia estética y al mismo tiempo crean un puente de comunicación entre artista y observador.

(...) si las artes visuales enseñan algo, es que ver es primordial para hacer. Ver, algo más que el mero mirar, requiere un ojo ilustrado; esto es tan cierto y tan importante para comprender y mejorar la educación como para pintar un cuadro (Eisner, 1998, p. 15).

Desde esta perspectiva teórica, es evidente que desplegar la capacidad de observar contribuirá a formar médicos más hábiles en su profesión en aspectos claves como el diagnóstico a través de los datos semiológicos. Por esta vía se estimulará la capacidad de percibir al otro en su necesidad. Se propone que el médico en formación logre desarrollar capacidades para desentrañar las circunstancias personales del paciente que afectan la salud del mismo, así como que apropie, hasta cierto punto, las emociones que manifiesta, para de manera conjunta abordar el proceso salud-enfermedad y contribuir en las diferentes etapas del ciclo vital de las personas que atiende, tanto en la recuperación de la salud como en su conservación.

Múltiples aportes teóricos señalan la importancia de las artes en los procesos de formación. Para Nussbaum (2010): “la formación artística y literaria puede cultivar la comprensión de varias maneras distintas, mediante la compenetración con diferentes obras literarias, musicales, plásticas y coreográficas” (p. 145). En este sentido

(...) las artes cumplen una función doble en las escuelas y las universidades: por un lado cultivan la capacidad de juego y de empatía en modo general y, por el otro, se enfocan en los puntos ciegos específicos de cada cultura (p. 147).

Se resalta de allí, el valor que se da a la empatía, pues la investigación concluye la necesidad de fortalecer este sentimiento, esencial en la relación médico-paciente. Esta capacidad puede florecer en el campo escénico,

particularmente en la práctica teatral, pues para representar teatralmente a otro es indispensable comprenderlo, apropiarlo. Morin en sus planteamientos sobre la reforma del modo de vivir, destaca la importancia de lo que denomina “la relación estética”:

(...) la reforma de vida también debe desarrollar un componente estético, esencial para vivir poéticamente. La vida práctica puede y debe comportar una dimensión estética en los objetos, los instrumentos, los servicios de mesa, la decoración de las casas y los lugares de trabajo (Morin, 2011, p. 253).

Morin hace una invitación directa a impregnar lo cotidiano de arte y a generar vivencias estéticas valiosas para el bien ser y estar del hombre. El filósofo francés también se refiere a la relación estética con nuestro cuerpo:

(...) una relación de complicidad con nuestro propio cuerpo, que reclama relajación, cuidados, caricias, y también danza y movimiento. Despertar y estimular de nuevo nuestros cinco sentidos, con los placeres y las alegrías de la mirada, el oído, el olfato, el tacto y el gusto (Morin, 2011, p. 254).

Con lo cual nos hace pensar en cuán significativo será para el médico desarrollar su manera de tocar al paciente y al comunicarse, el modo de impregnarlo de amor por las experiencias placenteras que aún puede vivir, teniendo en cuenta las limitaciones que la enfermedad o su condición particular de salud le imprime.

Según Suárez: “sería interesante investigar si el apoyo a estas disposiciones creativas a través de las actividades artísticas, tales como la pintura, el modelaje, la dramatización, actividades de exploración sensorial, etc., reforzarían la tendencia a descubrir y crear cognoscitivamente” (2011, p. 103). Volviendo a Morin (2011)

(...) la relación estética no debe considerarse un lujo. Nos conecta con lo mejor y lo más sensible de nosotros mismos. Nos entrega un mensaje de autenticidad sobre nuestra relación con los demás, con la vida y el mundo. Nos proporciona la ocasión de maravillarnos, nos ofrece momentos de felicidad. Esta capacidad no puede sino ayudarnos a resistir la crueldad de este mundo y la barbarie humana (p. 254).

Lo que nos lleva a pensar en el médico en formación, la manera en la que es expuesto al dolor humano y cómo su relación estética con el mundo lo puede ayudar a sobrellevar esta pesada carga.

Otro elemento teórico fundamental de la investigación fue la revisión de la importancia dada a la formación artística en los aportes de la Escuela de Pensamiento y Creatividad (Fundación López Quintás, A. 2015) como fuentes para propiciar la formación en actitudes, prácticas, comportamientos y saberes, que permitan al estudiante analizar posibilidades y contar con herramientas para el desarrollo más efectivo e integral de su actividad profesional, de tal forma que (en el caso del médico) su aporte social no sea únicamente el relacionado con un saber técnico, sino también que se considere su actuación como un aporte humanístico en especial en su capacidad comprensiva del drama de las personas que reciben su atención.

A partir de los aportes metodológicos de la investigación cualitativa y de las contribuciones de los profesores entrevistados, las categorías resultantes de todos estos análisis podrán utilizarse, es nuestra propuesta, como elementos para diseñar e implementar una comisión artística estudiantil que fortalezca la visión integral de la formación en la carrera de medicina dentro de un esquema de formación integral que tenga en cuenta las disciplinas artísticas. Este esquema podría en el futuro ser modificado, adaptado y adoptado por otras carreras, previo diagnóstico institucional.

Metodología

El paradigma empleado en la presente investigación fue el cualitativo en tanto que no se buscó explicar un fenómeno, sino comprender la complejidad de la formación integral y desde esta comprensión, poder especificar las categorías conceptuales más relevantes para diseñar una comisión artística estudiantil que contribuya a la formación integral de los estudiantes de medicina.

El diseño cualitativo fue la teoría fundamentada: con los datos que se recolectaron y los análisis se plantea construir una propuesta de lo que sería una comisión artística estudiantil para los médicos en formación, que se podría sugerir como un eje transversal del sistema pedagógico.

La recolección de la información para la presente investigación se hizo a través de cinco entrevistas semiestructuradas a destacados profesionales de la medicina que han dedicado su vida a la docencia y que tienen especial afinidad por las manifestaciones artísticas. Las fases de la investigación fueron:

Fase 1. Recolección y análisis de información asociada con las categorías de análisis (estado del arte): formación integral, currículo, inteligencias múltiples, disciplinas artísticas y su aporte a la formación integral, cátedras transversales, etc.

Fase 2. Recolección y análisis de información sobre la presencia o ausencia de las disciplinas artísticas en las prácticas pedagógicas y en el proceso de formación de los profesores expertos seleccionados como historias de vida y tomados como estudios de caso.

Fase 3. Selección de cinco profesores de medicina con las características que se definieron antes, para aplicarles entrevistas semiestructuradas que ayudaron a conocer los elementos de las disciplinas artísticas que contribuyeron a su formación integral, aquellos que se sirven, en su práctica pedagógica o en su rol profesional, de experiencias que resulten significativas frente a los objetivos planteados.

Fase 4. Solicitud de citas para efectuar las entrevistas a los profesores escogidos y realización de las mismas.

Fase 5. Análisis de los datos recolectados a partir de las categorías de análisis que se construyeron en el marco teórico.

Nota: las siguientes fases son una recomendación para continuar la investigación en un futuro:

Fase 6. Diagnóstico institucional para presentación de la propuesta de comisión artística estudiantil en los programas de medicina de diferentes universidades.

Fase 7. Implementación de la comisión artística estudiantil para los alumnos de pregrado de medicina, como un eje transversal del sistema pedagógico.

Fase 8. Validación de los principales hallazgos con los participantes y expertos en formación de futuros profesionales de la medicina.

Una vez se eligieron los profesores se buscó que mediante sus historias de vida, sus experiencias artísticas más influyentes y su punto de vista sobre la problemática en cuestión, se extrajera información relevante para la implementación de alternativas pedagógicas en relación con los problemas planteados. Se diseñó una entrevista semiestructurada (véase anexo 1) con el

objetivo de recoger la información requerida para la investigación, publicarla con fines académicos y generar propuestas pedagógicas (véase anexo 2).

Este modelo de entrevista luego de pasar por varias etapas de corrección, se escogió por la flexibilidad de su estructura y la posibilidad que daba al entrevistado de ahondar en su historia sin sentir la entrevista como una camisa de fuerza exigente y rígida, sino más bien como una guía para el diálogo con los entrevistadores.

El análisis de las entrevistas utilizó matrices de recolección de información (véase anexo 3) donde se agruparon cinco categorías definidas por las opiniones de los entrevistados, para luego establecer los puntos de encuentro y desencuentro en sus discursos. Con la ayuda de infografías de cada discurso, fue posible identificar gustos y preferencias estéticas de los entrevistados, así como los temas recurrentes y las diferencias identificables.

Resultados

De acuerdo con los testimonios recogidos mediante las entrevistas y las ideas presentadas en el estado del arte y el marco teórico, encontramos que el arte contribuye al desarrollo de seres humanos más conscientes de su corporeidad y su dimensión espiritual, más sensibles, empáticos y solidarios. En el caso de los médicos, el aporte del arte en su formación como seres humanos integrales, es vital para su óptimo desempeño profesional. La conciencia del otro manifiesta en el arte, es útil para aplicarla en la relación médico-paciente, logrando así construir un mejor vínculo interpersonal. Las experiencias estéticas en la vida de las personas, varían según sus historias personales, aptitudes, actitudes, entorno y gustos personales.

Como es usual, la exposición de resultados de la investigación cualitativa resulta extensa y muy enriquecedora en el análisis de cada una de las respuestas, para cada uno de los entrevistados. En nuestro caso, tuvimos además la enorme fortuna de entrevistar a verdaderos personajes de la mayor experiencia en los temas planteados. En efecto, el Dr. José Félix Patiño, en su condición de exministro de Salud, exrector de la Universidad Nacional de Colombia, expresidente de la Academia Nacional de Medicina, entre otros muchos cargos, puede considerarse uno de los médicos más importantes del país en la actualidad.

Así mismo los destacados profesores: Guillermo Marín, cirujano plástico, jefe de posgrados de la Universidad El Bosque; Felipe Coiffman, reconocido internacionalmente en el campo de la cirugía plástica; Roberto Amador, docente emérito de la Universidad Nacional de Colombia, neurólogo de probada autoridad mundial en el campo de la investigación; e Ismael Roldán de similar trayectoria académica, cuyas biografías engrandecen la presente investigación y cuyas entrevistas constituyen en sí mismas documentos de singular valor histórico.

En cuanto a las categorías transversales que surgieron como puntos de encuentro del pensamiento de los profesores entrevistados, se definieron las siguientes:

- Sentido estético, actitud contemplativa, apreciación artística.
- Formación profesional-orientación curricular.
- Deshumanización-humanización.
- Comunicación-relación médico/paciente.
- Formación integral.

Cada profesor aportó desde diferentes puntos de vista a las categorías centrales, recordando vivencias trascendentes con el arte desde su propia experiencia como estudiantes, docentes, líderes del sector salud en el país y como gestores. Cada entrevista resultó ser en sí misma un testimonio y un aporte teórico para documentar nuestra propuesta pedagógica. Las preguntas sobre obras de arte relacionadas con la pedagogía, los aportes del cine y la literatura, nos llevaron a puntos de encuentro y a posibilidades didácticas que se pueden organizar en un cuerpo de aportes de las manifestaciones artísticas a la formación profesional de los médicos.

Conclusiones

Para cerrar este corto recuento de nuestra investigación que es más una aventura de exploración y confluencia con los entrevistados, desarrollamos algunas infografías que permitieran reunir elementos de encuentro y a la vez señalar singularidades que constituyeran contribuciones adicionales. En este sentido, fue valioso descubrir lugares comunes en la literatura como la

importancia de García Márquez para todos los profesores, la trascendencia de algunas pinturas o pintores (clásicos y contemporáneos), el valor de la música, la danza, el teatro, el cine, algunas películas utilizadas con frecuencia como herramienta de trabajo en la sensibilización de los estudiantes de medicina ante problemas éticos del ejercicio y, en general, aportes claves para la construcción de una propuesta pedagógica, enriquecida por diferentes visiones.

Es evidente que la aproximación al arte no se logrará con acciones puntuales o espacios reduccionistas, sino que se requerirá de un movimiento que irrumpa la cotidianidad del médico en formación y su transcurrir universitario, para lo cual hemos propuesto como resultado de nuestra investigación, la introducción de la comisión artística estudiantil, que será sin duda una novedosa alternativa. Esta estará constituida por estudiantes guiados por distintos profesores según sus intereses artísticos lo requieran, cuya dinámica partirá de la narración oral de casos de relación médico-paciente, hasta su dramatización por medio de puestas en escena, o el análisis de filmes, muestras pictóricas y otras obras de arte, que permitan al médico en formación ampliar su punto de vista sobre la realidad del paciente y su enfermedad, y su rol como agente de servicio de la humanidad.

El arte es un pilar estructural de la formación integral de los médicos. Las experiencias artísticas marcan a un individuo para toda su vida. La sensibilidad desarrollada mediante la apreciación artística aporta elementos claves para el ejercicio comunicativo entre el médico y su paciente. Urge abrir espacios constantes para apreciación y experiencias artísticas en las facultades de pregrado de medicina.

Las iniciativas meramente curriculares pasan a un segundo plano en la vida de los estudiantes, puesto que su misma naturaleza académica, determina la participación mediada por una calificación. Para el médico en formación, el arte debe ser parte de su experiencia de vida. La participación estudiantil de carácter libre y autónomo en una comisión artística, le permitirá enriquecerse como ser humano integral y de esta manera ser potencialmente un mejor ser humano, por consiguiente un mejor agente de servicio.

Referencias

- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia. (2005). *La formación integral y sus dimensiones. Propuesta Educativa N° 3*. Bogotá: Kimpres.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2011). *Verdad, belleza y bondad reformuladas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Jaramillo, J. (1966). *Sobre las humanidades en la carrera de medicina*. Texto inédito.
- Fundación López Quintás. (2015). Escuela de pensamiento y creatividad. Recuperado de <http://www.escueladepensamientoycreatividad.org>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Suárez, C. C. (2011). *La inteligencia, el aprendizaje y el pensamiento creativo*. Bogotá: La Serpiente Emplumada.

Anexos

Anexo 1. Formato entrevista semiestructurada.

Título de la investigación

“La caracterización de los aportes pedagógicos de las manifestaciones artísticas en los procesos de formación integral en el pregrado de medicina”

Entrevista semiestructurada

Bloque 1. Sobre la formación integral: el entrevistador debe hacer un preámbulo donde explique que dividirá las preguntas en este tema de lo general a lo particular.

¿Qué es para usted formación integral (en general)?

¿Qué es para usted formación integral en medicina? (Nos referimos especialmente al pregrado).

¿Cómo ve la formación integral en la medicina de hoy en Colombia?

Bloque 2. Sobre las disciplinas artísticas y formación integral.

2A. Aportes generales

¿Qué aportes en su opinión podrían dar las disciplinas artísticas a la formación integral?

De las siguientes disciplinas artísticas: ¿cuáles considera que podrían utilizarse más como apoyo a la formación integral en medicina? ¿Por qué?

Literatura

Pintura

Escultura

Cine

Teatro

Fotografía

¿Cómo pueden las disciplinas artísticas contribuir a fortalecer los siguientes aspectos?:

Integración de conocimientos

Formación técnica

Formación humanística

Relación médico-paciente

Trabajo en equipo

Por favor sintetice ideas y categorías conceptuales. (Es una pregunta de refuerzo respecto a lo que quede incompleto en la respuesta anterior).

2B. Aportes específicos, formación particular (la del entrevistado):

¿Cuáles disciplinas artísticas pudieron haber influido en su proceso de formación como médico?

¿Recuerda algunas experiencias concretas en las que las disciplinas artísticas hayan tenido que ver con su vida profesional? ¿Recuerda especialmente a algún profesor que utilizara las disciplinas artísticas en el proceso de formación?

¿Cuál es la experiencia con el arte que en su opinión lo ha marcado más y por qué?

Cite una obra literaria que considere clave en el proceso de formación integral de un médico.

Cite una pintura.

Cite una escultura.

Cite una película.

Cite una obra de teatro.

Cite una fotografía.

Cite alguna otra disciplina artística que usted crea sería de interés para la formación integral de médicos. Si tuviera que recomendar una, ¿cuál sería?

¿En qué forma ha aplicado usted el aporte de las disciplinas artísticas en su trabajo docente?

¿Qué ejemplos exitosos quisiera compartir en relación con la aplicación de las disciplinas artísticas en la formación médica? (Propios o de terceros).

¿Qué ejemplos de otros centros educativos que conozca incluyen las disciplinas artísticas en el currículo de la carrera de medicina?

¿Qué aspectos históricos de la influencia de las disciplinas artísticas en la formación médica quisiera destacar?

Bloque 3. Preguntas sobre incorporación de las disciplinas artísticas al currículo de medicina.

¿Cuáles son en su concepto las posibilidades actuales de incorporar las disciplinas artísticas en el currículo de medicina?

¿A través de qué mecanismos pedagógicos se podría desarrollar esta incorporación de las disciplinas artísticas al currículo? (Cátedras libres, seminarios, conferencias, inmersiones, etc.).

¿Cuáles serían los métodos didácticos más apropiados para este fin?

En síntesis: ¿cómo se puede fomentar la creatividad y la comunicación desde las disciplinas artísticas? (Pregunta refuerzo).

¿Cómo se puede dar un rol más importante a las disciplinas artísticas en la situación actual de la educación médica?

¿Qué valores en su opinión se podrían desarrollar o consolidar con una propuesta de fortalecimiento del currículo a partir de las disciplinas artísticas?

Aportes adicionales

¿Qué comentarios adicionales le gustaría que registráramos en esta entrevista sobre los temas que hemos tocado?

¿Quisiera compartir algún material con nosotros para la construcción de una propuesta de cátedra?

Anexo 2. Formato solicitud consentimiento informado.

Ciudad:

Fecha:

Yo _____, identificado con cédula de ciudadanía _____ de _____, por medio de la presente y habiendo participado como sujeto entrevistado para la tesis: “La caracterización de los aportes pedagógicos de las manifestaciones artísticas en los procesos de formación integral en el pregrado de medicina”, autorizo a que exclusivamente con fines académicos sea publicado el contenido de la entrevista y las fotos registro del encuentro.

Cordialmente,

Firma Nombre

Profesión, especialidad

Cargo actual e institución

Datos de contacto (teléfonos, correo electrónico y dirección)

Anexo 3. Tabla para análisis entrevistas por categorías.

Categoría	Página	Cita
Sentido estético, actitud contemplativa, apreciación artística		
Formación profesional, orientación curricular		
Deshumanización/ humanización		
Comunicación, relación médico- paciente		
Formación integral		

LA FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN EL ÁMBITO POLICIAL. UN ANÁLISIS A PARTIR DE LAS IDEAS Y ACCIONES DOCENTES

Álvaro Gómez Peña¹

Yuber Nohemí Gutiérrez Avendaño²

Diana Paola Rondón Benavides³

Leidy Diana Valencia Polo⁴

Resumen

En el marco del proceso de acreditación institucional y el paso de la Dirección Nacional de Escuelas de la Policía Nacional hacia la universidad policial, la presente investigación se propuso como objetivo identificar el tipo de formación que

¹ Licenciado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia). Especialista y magíster en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda (Bogotá, Colombia).

² Psicóloga de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja, Colombia). Especialista y magíster en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda (Bogotá, Colombia).

³ Licenciada en Educación Infantil y Preescolar de la Universidad del Tolima (Ibagué, Tolima). Especialista y magíster en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda (Bogotá, Colombia).

⁴ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad del Atlántico (Barranquilla, Colombia). Especialista y magíster en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda (Bogotá, Colombia).

requiere el docente universitario de la Policía Nacional con el fin de contribuir al desarrollo de sus competencias profesionales. Se realizó con una metodología cualitativa y con una muestra de profesores que trabajan en cuatro escuelas de policía ubicadas en Bogotá.

El proceso metodológico que se ejecutó permitió establecer que los profesores han desarrollado competencias para su ejercicio docente tales como: relaciones interpersonales, trabajo en equipo, adaptabilidad, liderazgo y orientación del servicio a la comunidad. Mientras que se encontró que hay algunas competencias que requieren fortalecerse como el aprendizaje continuo y la competencia comunicativa, didáctica y científica. Lo que nos permitió sugerir que es menester que los docentes interioricen y apliquen un modelo pedagógico por competencias con enfoque socioformativo, que usen estrategias didácticas dirigidas a la exploración e intervención del entorno y que formulen procesos de evaluación con especial énfasis en la autoevaluación.

Palabras clave

Docencia universitaria, investigación, formación docente policial, enfoque pedagógico, competencias.

Abstract

In the frame of the process of institutional accreditation and the step of the National Direction of Schools (DINAE) towards police university, the present investigation, it proposed as aim to identify the type of formation that the university teacher of the State police needs in order to contribute to the development of his professional competitions. There was realized by a qualitative methodology and by a teachers' sample that they are employed at four (4) Policeman's Schools located in the city of Bogota.

The methodological process carried out, it allowed to establish that the teachers have developed competitions for his educational exercise fell like: interpersonal relations, teamwork, adaptability, leadership and orientation of the service to the community. Whereas one thought that there are some competitions that they need to be strengthened like: the constant learning, the communicative, didactic and scientific competition. What allowed us to suggest that there is needed that the teachers internalize and apply a pedagogic model for competitions with approach formative partner, that they use didactic strategies focused in the exploration and intervention of environment, and formulate processes of evaluation with special emphasis in the autoevaluation.

Keywords

University teaching, investigation, formation, police teacher, pedagogic approach, competitions

Contextualización

El mando institucional le encomendó a la Dirección Nacional de Escuelas (Dinae), unidad encargada de la educación superior en la Policía Nacional, la misión de cumplir con calidad, las funciones de docencia, investigación y proyección social, establecidas en la ley 30 de 1992. Para lograrlo, en conjunto con la comunidad educativa, la Dinae organizó un sistema educativo policial (SEP) y un proyecto educativo institucional (PEI), en donde se disponen las políticas y directrices que cada uno de los integrantes de la comunidad educativa debe seguir para educar al personal policial con el más alto nivel académico, científico y humano.

Por lo anterior, en la investigación se fijó como objeto de estudio la formación docente de los profesores policiales. Teniendo en cuenta la importante labor que lidera el profesorado que se encuentra adscrito a las escuelas de policía, ubicadas en el territorio nacional. Reconociendo que los docentes son quienes asumen el reto de profesionalizar a los policías, en todos los grados, y quienes cursan los diferentes planes de estudio de la educación formal, no formal y para el trabajo y el desarrollo humano, aportando con su trabajo al mejoramiento y al cambio institucional.

La formación docente en Colombia la lideran instituciones educativas como la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Universidad Pedagógica Nacional. En general, las licenciaturas en horario diurno tienen una duración de diez semestres y en horario nocturno de doce semestres.

En la actualidad existe un convenio entre la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, mediante el cual se adelantó un estudio diagnóstico para analizar la formación de los docentes en Colombia.

Estudio que evidencia que en el país hay setenta facultades de educación que forman parte del Sistema Nacional de Formación de Educadores, de las cuales cuarenta y cinco son privadas y veinticinco públicas. El escalafón del profesor universitario, de la mayoría de universidades, comprende las categorías de profesor auxiliar, profesor asistente, profesor asociado y profesor titular, categorías que establece la ley 30 de 1992.

Además, reporta que la diversidad en los programas de formación se favorece de los decretos que aprueban la autonomía universitaria y la variabilidad que existe en los PEI, que le aportan al estudiante visiones diferentes para su ejercicio profesional. Por su parte, el decreto 272 de 1998 determina el rol del maestro como investigador, lo que plantea una reflexión en torno al quehacer docente que debe darse en cada institución educativa.

Ahora bien, las escuelas de policía forman a las personas que ingresan a la carrera policial. Su oferta académica cuenta con programas técnicos, tecnológicos, pregrados y posgrados aprobados por el Ministerio de Educación Nacional. Es importante mencionar que por medio del SEP se direcciona el proceso investigativo, docente y de proyección social.

Teniendo en cuenta que la docencia, se incluye como una de las políticas a las que la institución le debe dar importancia, está inmersa en el PEI, que a su vez, plantea la importancia de la doctrina educativa del docente policial como el encargado de llevar a cabo procesos educativos de alta calidad. El PEI de la institución define el perfil docente como “el conjunto de características profesionales y comportamentales que permiten desarrollar un proceso de selección, desarrollo y evaluación, para garantizar su desempeño exitoso” (Policía Nacional, 2009, p. 67), clasificando fundamentalmente dos tipos de perfil, uno general que hace referencia a su trayectoria académica y profesional, y otro específico que fija una serie de condiciones que el profesor debe cumplir acorde con la asignatura que desea impartir.

La Facultad de Educación adscrita a la Dinae creó un programa a distancia para formar licenciados en educación con énfasis en convivencia, con el fin de ejecutar un proceso de formación para los policías que deseen enseñar en las aulas policiales. Se tiene que: un 43,94 % de los profesores policiales son técnicos, 3,55 % tecnólogos, 21,11 % profesionales, 22,78 % especialistas, 8 % magísteres y el porcentaje restante está en proceso de formación doctoral. La profesionalización policial de calidad, está influenciada por el nivel académico de los profesores que les enseñan a ser policías.

Marco teórico

Una de las materias que ha sido objeto de estudio durante muchos años, es la formación docente, debido a la importancia que representa para el sistema educativo un profesional integral. Se evidencia entonces que no es

suficiente tener conocimientos, es necesario un profesional que promueva el desarrollo del ser humano. Según lo anterior, se habla de formación del docente universitario, ámbitos de formación, perfil docente y recientemente de competencias profesionales docentes.

Formación docente.

Esteve (2006) sugiere que existen dos modelos de formación docente, uno denominado consecutivo, que consiste en iniciar una formación académica en contenidos científicos y posteriormente pasar a los conocimientos pedagógicos, psicológicos y destrezas sociales y comunicativas. El otro modelo es el simultáneo, en el que se reciben al tiempo conocimientos científicos y pedagógicos.

Guisasola, Pintos y Santos (2001) sostienen que no es suficiente la preparación científica y la formación psicopedagógica, sino que un programa de formación continua del docente debe construirse desde la investigación educativa que incluya una reflexión teórica sobre la educación, así como desde el proceso de enseñanza y práctica del aula que se fundamente en la didáctica de la teoría y su relación con la solución de problemáticas reales y cotidianas.

Desde esta postura se propone una formación continua que desarrolle una reflexión crítica de los materiales curriculares utilizados en la práctica docente y la elaboración de nuevos materiales para la clase, estructurando el programa de formación desde el tratamiento científico de los problemas didácticos, desde el grupo cooperativo de profesores y acompañamiento del grupo de tutores (Molina, 2012).

Perrenoud (2001) manifiesta que no se pueden formar profesores sin considerar opciones ideológicas según el modelo de sociedad y de ser humano que se defienda, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera.

Para el desarrollo de este proyecto tomamos como referente a Guisasola et al. (2001), puesto que la educación policial debe propender por dar respuesta a las necesidades de la ciudadanía, para lo cual se precisa de una formación continua del docente, que permita reflexionar acerca de los problemas reales

de un modo crítico y así mismo, evaluar constantemente las estrategias que se utilizan para lograr que los estudiantes se apropien de los conocimientos que les ayuden a ejercer con eficacia su profesión.

Formación docente universitaria.

Para Mosquera (2008) los procesos de formación de los profesores se deben organizar según modelos didácticos y deben asociarse con la enseñanza de las ciencias mediante investigación dirigida. De allí que para la enseñanza de conocimientos científicos se plantee la perspectiva constructivista del cambio didáctico, que considera la necesidad de efectuar cambios conceptuales (reorientaciones que el profesor asume en relación con nuevos conocimientos sobre la ciencia, la actividad científica y la enseñanza de las ciencias), metodológicos (nuevas orientaciones del profesor en el aula de clase) y actitudinales (nuevas y mejores predisposiciones del profesorado hacia la enseñanza).

Ahora bien, se propone la integración de teoría didáctica-práctica docente, que permita la formación de actitudes del profesorado hacia la innovación y la investigación didáctica. Este modelo favorece la formación docente apoyándose en modelos de enseñanza por investigación orientada a la solución de problemáticas reales.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, Borrasca y Bozu (2013) ofrecen el portafolio como estrategia de reflexión, análisis y mejora de la práctica docente, destacando el potencial de un portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional del profesorado. La participación en una experiencia de portafolio contribuye a la adquisición y desarrollo del conocimiento profesional para la docencia universitaria. Zabalza (2007) propone tres modelos de aproximación a la docencia, así:

Modelo de aproximación empírica: se concibe desde el contacto con la realidad y la experiencia diaria, basándose en la propia idea de lo que es la enseñanza y la educación, sin embargo, no es considerado un conocimiento formalizado, más bien superficial de lo que sucede en la práctica.

Modelo de aproximación profesional: es una modalidad de conocimiento sistemático y fundamentado, es decir, requiere una preparación específica con rigor metodológico, definiendo el saber qué hacer y el por qué hacerlo,

esto es, empleando elementos teóricos y técnicos (tomaremos como referente este modelo).

Modelo de aproximación técnica especializada: analiza de forma específica procesos y técnicas respecto a la enseñanza-aprendizaje, se dirige sobre todo a investigadores y evaluadores de programas.

Ámbitos de formación.

García-Martínez (2009) propone cuatro ámbitos de formación, a saber:

Ámbito personal (Clarke y Hollingsworth, 2002): alude a valores, creencias, actitudes, cultura, etc.

Ámbito de conocimientos y estructuras interpretativas (Cochran, 1998): enfatiza la importancia no solo del conocimiento (curricular, estudiantes, estrategias didácticas), sino también de la estructura para reflexionar, interpretar y actuar.

Ámbito práctico (Van Driel et al., 2001): focaliza las experiencias docentes en la práctica de enseñanza, y tiene en cuenta la capacidad del profesor de adaptarse al contexto.

Ámbito externo (Cochran, 1998): incluye algunos contextos como los cambios de la escuela y de políticas (currículo, evaluación).

La importancia de incorporar en este trabajo los ámbitos de formación radica en la influencia que tienen estos en la optimización del desempeño docente, en el sentido de considerar aspectos que implican el desarrollo de competencias propias del ser humano, al igual que las fundamentadas en conocimientos específicos, con el fin de ser llevadas a la praxis. En el caso de la formación del docente universitario en la Policía Nacional se requiere de un profesional con valores, actitud reflexiva e investigativa, que sea práctico y capaz de servir a la sociedad, lo cual se logra con la integración de los elementos en mención.

Competencias profesionales docentes.

Zabalza (2007) define las competencias como un constructo que sirve para referirse al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para realizar algún tipo de actividad que tiene cierto nivel de

complejidad. En esta línea, la docencia universitaria se concibe como una serie de competencias en la que desempeñan un papel fundamental los conocimientos teóricos combinados con la práctica. Con base en lo anterior, el autor plantea las competencias que debe desarrollar un docente:

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares.
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.
- Tener manejo didáctico de las TIC.
- Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.
- Relacionarse constructivamente con los alumnos.
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- Implicarse institucionalmente.

Las competencias profesionales docentes permiten a los maestros lograr una práctica efectiva en el aula. Para Sawyer (2004), la práctica de la enseñanza es en sí es un arte creativo y propone como metáfora de esta creatividad la imagen de una actuación improvisada.

La relación entre la creatividad y las diferentes cualidades y competencias del docente es un aspecto abordado desde distintos ángulos en la literatura. Halliwell (citado en Alsina, 2006) sugiere cuatro cualidades principales de la enseñanza creativa: un sentido claro de necesidad, habilidad de interpretar la situación, deseo de asumir riesgos y destreza para controlar y evaluar eventos.

Por otra parte, Mosquera (2008) estudian los criterios de enseñanza y plantean que el conocimiento científico se supedita a los contenidos de las disciplinas, que sean pertinentes para solucionar problemas específicos. Los autores manifiestan que el conocimiento en las ciencias naturales presenta sus contenidos (saber qué), sus procesos experimentales (saber cómo) y sus aplicaciones (saber para qué) como constituyentes de un solo evento epistemológico. Por ello estos procesos deben basarse en:

La interpretación de los hechos.

- El registro cuantitativo o cualitativo de los datos correspondientes a los hechos observados.
- El planteamiento del problema con base en la observación teóricamente concebida.
- La clasificación de los hechos observados.
- El diseño de modelos experimentales según la formulación de hipótesis y su contrastación a través del control de variables para resolver el problema.
- La inferencia a partir de los resultados obtenidos; esta actividad se apoya en la argumentación de los resultados como consecuencia de las hipótesis planteadas.

De igual forma, los autores en comento refieren que las competencias tienen un sentido de lo educativo que promueve el desarrollo simultáneo de la dimensión humana de las personas (el valor social de la cultura al tiempo que el reconocimiento del valor individual del ser); de la dimensión cognoscitiva (saberes y conocimientos); de la dimensión cognitiva (actitudes, ideas y creencias sobre el mundo, derivadas de los saberes y conocimientos disponibles en la persona) y de la dimensión práctica (lo que hacemos a partir de lo que somos, de lo que sabemos, conocemos y creemos).

De acuerdo con lo precedente, para este trabajo se retoman los aportes de Zabalza (2007) en el entendido de que uno de los grandes deberes que tiene el docente es reflexionar sobre la enseñanza: ¿qué enseña? ¿Cómo lo hace? ¿Por qué? De esta manera podrá potencializar esas construcciones que el individuo requiere desarrollar, para ejecutar actividades complejas.

Así mismo, como una herramienta fundamental para el proceso enseñanza-aprendizaje se concibe la competencia comunicativa, toda vez que desarrolla el lenguaje como instrumento. Estas habilidades son necesarias para el intercambio pedagógico efectivo (Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado de la Policía).

Es importante resaltar que toda organización –y para este caso la responsable de la labor educativa– requiere de una formulación de planes y programas

enmarcados en un enfoque, a partir de allí el docente proyecta sus propios recursos para su desempeño sabiendo que debe aplicar “los conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas a fin de integrar la interpretación del contexto de trabajo y la formulación de metas de aprendizaje” (Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, 2011, p. 21).

Perfil docente:

Finalmente se relacionan los aportes teóricos de los diferentes autores con relación al perfil docente, así:

La doctrina educativa policial, define el perfil docente como el conjunto de características profesionales y comporta mentales que permiten desarrollar un proceso de selección, desarrollo y evaluación para garantizar su desempeño exitoso. El perfil docente tiene dos componentes, uno técnico y otro biomédico, el primero alude al nivel educativo, experiencia profesional y formación pedagógica y el segundo a la condición física, psicológica y comportamental.

Perrenoud (2001) plantea que si se desea construir saberes y competencias, el docente debe ser organizador de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, sujeto que gestiona la heterogeneidad y regulador de los procesos y caminos de formación, pero, si se quiere desarrollar una ciudadanía adaptada al mundo contemporáneo, el maestro debe ser una persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la ley, organizador de una vida democrática, conductor cultural e intelectual. Por su parte Fernández (2003) define la profesión docente de acuerdo con unos papeles que deben asumir en torno a tres aspectos:

- Técnico: se describe al maestro como un experto en guiar el aprendizaje de los alumnos conforme con determinadas reglas metódicas de reconocida solvencia.
- Ético y socializadores de la profesión: el docente es un agente de primer orden en el proceso de socialización metódica de los menores en el tejido social.
- Satisfacción de las necesidades de autorregulación de los individuos en formación y de sus demandas de bienestar.

Según el autor el profesor debe ser un guía del conocimiento y ejercer como administrador de medios de comunicación, entendiendo que estos constituyen un aporte significativo al cambio o innovación de la educación al generar nuevas posibilidades de expresión y participación.

En línea con lo anterior, establece una serie de características que debe reunir un buen docente, tales como: diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje, buscar y preparar recursos y materiales didácticos, proporcionar información y gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden, motivar al alumno y formar para vivir en sociedad. Agrega que los profesionales de la educación deberían reorientar sus objetivos en función de la cultura circundante, así como sus procedimientos y técnicas.

Para el desarrollo del estudio se tomarán en cuenta algunos aspectos teóricos de Fernández, pues la docencia policial exige una formación integral en términos de saberes, competencias y satisfacción de necesidades de la comunidad.

Metodología

La investigación tiene por objetivo principal identificar el tipo de formación que requiere el docente universitario de la Policía Nacional que contribuya al desarrollo de sus competencias profesionales.

Para responder tanto a la pregunta problema como a los objetivos propuestos, se estableció una ruta de investigación cualitativa que permitiera comprender al docente policial actual, y así proponer algunas opciones de mejora para el profesor policial de mañana. Para el desarrollo del proyecto investigativo, se diseñaron cinco etapas que garantizarán un proceso riguroso y sistemático, así:

Etapa 1. Fundamentación: está integrada por cuatro subfases en las cuales se lleva a cabo la revisión bibliográfica, la sistematización de los antecedentes, la construcción del marco teórico y la elaboración de la propuesta de investigación.

Etapa 2. Diseño de instrumentos: comprende la creación de categorías y la elaboración de los instrumentos ajustados a los objetivos propuestos. Se diseñaron entrevistas, encuestas y fichas de observación.

Etapa 3. Aplicación y recolección de datos: esta fase está compuesta por dos subfases: aplicación de instrumentos y recolección de datos.

Etapa 4. Análisis: en este momento de la investigación, se realizará la sistematización y el análisis de la información.

Etapa 5. Informe final: mediante un documento escrito se incluye el recorrido que se hizo.

Participantes.

El universo de la investigación fueron las veintisiete escuelas de policía que existen en el territorio nacional. La población objeto de la investigación fueron los docentes policiales uniformados, y como participantes se seleccionaron cuatro escuelas de policía así: Escuela de Cadetes de Policía “General Francisco de Paula Santander (ECSAN), Escuela Metropolitana de Policía “Teniente Coronel Julián Ernesto Guevara Castro (ESMEB), Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia (ESCIC) y Escuela de Policía en Protección y Seguridad (ESPRO).

El criterio para escoger las escuelas fue una muestra intencional, tomando en cuenta aspectos como las características y ubicación. Las escuelas participantes fueron: ECSAN, donde se forman los directivos de la institución, ESMEB, escuela donde se forman los patrulleros, ESPRO, escuela de especialidades de la Policía y la ESCIC que cuenta con programas de extensión en el área de inteligencia.

Instrumentos.

La pregunta de investigación planteada, y los objetivos establecidos, presentan la importancia de la recolección de información, la cual es fundamental, ya que la calidad del dato ayudará a profundizar en los análisis que se realicen de la misma y la comprensión del fenómeno que se estudia. Y para este caso en particular, se diseñaron y aplicaron encuestas, entrevistas y fichas de observación para la recolección de información. Cada uno de los instrumentos permitió ampliar y profundizar en algunos aspectos en torno a las competencias de los participantes.

Categorías de análisis.

Según el marco de referencia que se elaboró y los antecedentes del objeto de estudio, se establecen las competencias docentes para efectuar el

análisis de la formación requerida para los profesores. Estas competencias están compuestas por categorías, subcategorías y descriptores que detallan la comprensión de cada competencia del perfil de los docentes. Son:

- Personales: asuntos personales, socioafectivos y conocimiento de sí mismo.
- Prácticas: grado de conocimiento de su contexto, formas de enseñanza, investigación, aplicación de las TIC y diversidad cultural.
- De conocimiento y estructuras interpretativas: formación docente, enseñanza, carácter investigativo y evaluación.
- Ámbito externo: profesor policial, perfil docente, orientaciones pedagógicas institucionales y formación docente.

Resultados

Los resultados obtenidos de la aplicación de los tres (3) instrumentos diseñados para la recolección de información en esta investigación, permiten plantear la formación que requiere el docente universitario de la Policía Nacional para contribuir al desarrollo de sus competencias profesionales.

Competencias personales.

La aplicación de los tres instrumentos a los docentes que laboran en las escuelas de policía (ECSAN, ESMEB, ESINC y ESPRO), evidencia que los maestros cuentan con las competencias personales, descritas líneas atrás. Esto se asocia al manejo y comprensión de situaciones, la creatividad, la capacidad de relacionarse y el dominio personal; su desempeño docente, está influenciado por su formación policial, que aplica los valores de vocación policial, honestidad, compromiso, servicio, disciplina, solidaridad, trabajo en equipo, etc. Ellos hacen que la educación impartida se centre en los estudiantes, para hacerlos más competentes y útiles a la sociedad.

El profesor es ante todo un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana, que no es perfecta, que está supeditada al ensayo y al error. El educador debe entenderse como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones, que es una persona que lleva sobre sus hombros la responsabilidad de transmitir y formar nuevos conocimientos y, por lo tanto, está en la capaci-

dad de influir en la vida de sus estudiantes. Por ende, las decisiones que tome deben ser meditadas antes de su puesta en marcha, por consiguiente debe haber una planeación.

Los resultados reflejan que la mayoría de los docentes maneja en el desarrollo de sus clases, la metodología magistral y consigue mantener activos a sus estudiantes con su liderazgo proyectivo. Vale la pena también reflexionar sobre el clima institucional, los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia de la escuela y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen.

De esto se puede detallar que por la misma misión de la institución policial, los profesores no sienten que pueden tomar decisiones autónomas e independientes. Queda además en evidencia que la práctica docente no es neutral, cada profesor, en su quehacer educativo, manifiesta sus valores personales, creencias, actitudes y juicios, que según su solidez, así será la calidad e impacto de las decisiones o acciones que emprenda.

Los datos analizados indican que los docentes encuestados tienen seguridad en sus comportamientos, expresan confianza en sí mismos, practican la cooperación, usan aproximaciones objetivas a la solución de problemas, manifiestan tener espíritu de trabajo, puntualidad, disciplina y demuestran compromiso con la institución policial. También prueban ser tolerantes, hábiles para liderar, empáticos, imparciales e íntegros. Los datos también revelan que los docentes no se sienten en la total libertad de tomar decisiones respecto a su quehacer educativo; la autonomía docente se circunscribe a las directrices y políticas institucionales.

Competencias prácticas.

Se relaciona con el grado de conocimiento de su contexto, las formas de enseñar, la investigación, la aplicación de las TIC'S y la diversidad cultural. Así mismo, se enlazan con las experiencias docentes y con el contexto en que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiantes, libros y todos los otros materiales de estudio y el currículo).

En esta competencia el conocimiento está guiado por la experiencia, la cual desempeña un papel clave en el desarrollo o cambios de los conocimientos

prácticos del profesor. Dentro de esta categoría se resalta que los docentes manifestaron aplicar trabajo en equipo; utilizar las TIC como facilitadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje y promover el interés para que los estudiantes consulten referencias relacionadas con la temática a tratar. Así también los datos señalan que los educadores implementan estrategias para desarrollar su clase, con el fin de lograr que los alumnos alcancen los objetivos propuestos por la institución policial; de igual manera los profesores dicen aplicar en el contexto de su clase, estrategias que facilitan conocer las experiencias previas de sus educandos. No obstante, no se describe ningún tipo de metodología empleada para este propósito.

En cuanto a la planificación del proyecto de aula, la entrevista deja ver el reconocimiento de la responsabilidad en la labor docente en el proceso, aunque en los relatos no se identifica la preparación de contenidos, solo del ambiente de aprendizaje, que si bien tiene un nivel de importancia, no debe ser el punto central de los esfuerzos para un escenario de aprendizaje. A su vez, se reporta que el docente manifiesta que siempre aplica saberes previos sobre la temática planteada, pero en la aplicación del instrumento no lo evidencia.

Además, en la preparación de su práctica docente se consideran los recursos físicos y logísticos (horarios, diseño de ayudas), sin embargo, puede notarse que no hay claridad en el cómo realizarla y se limita a la mera descripción de las tareas, sin profundizar en la metodología para la enseñanza, toda vez que cuentan con poco tiempo, pues deben combinar la labor docente con el desempeño de actividades administrativas que tienen gran demanda.

Otro indicador esencial incumbe a la investigación, aquí se observa que un gran número de los docentes encuestados no da la relevancia merecida al desarrollo de la investigación en el proceso de formación de sus estudiantes, por consiguiente, tampoco se cuenta con vinculación propia en investigaciones, lo cual se refleja en la escasa producción científica o escritos que ayuden a fortalecer este proceso al interior de la institución.

En la entrevista los docentes identifican falencias en la participación de estos procesos, ya que se requiere que una persona que se dedique de pleno a la docencia y de tiempo para la realización de procesos investigativos en el orden académico o disciplinar.

Competencias de conocimientos y estructuras interpretativas.

Esta competencia se enfoca en que el trabajo de los docentes está orientado por la comprensión, pero ese conocimiento está inmerso en estructuras evolutivas complejas. Dentro del instrumento aplicado, se evaluaron la formación docente, la enseñanza, el carácter investigativo del docente y la evaluación en el desarrollo del proceso de formación.

La subcategoría que los docentes mejor valoraron aquí se vincula con la “evaluación”, pues ven a esta, en función de la formación de los estudiantes, como también en el crecimiento profesional de ellos mismos, como cuando aplican la autoevaluación. Los profesores indican que aplican evaluaciones iniciales, durante el desarrollo del proceso y al final de las asignaturas o módulos. En dichas evaluaciones también emplean para observar los progresos, entrevistas, encuestas, test, pruebas de desempeño y estudio de casos.

La subcategoría que menor tuvo calificación, está relacionada con el “carácter investigativo”, esta hace referencia a la producción intelectual de los docentes; como se había enunciado en la anterior categoría, hay muy poca producción intelectual de los docentes adscritos a estas cuatro escuelas en las cuales se aplicó el instrumento.

En cuanto a la formación docente, los encuestados declaran que su formación profesional necesita fortalecerse para estar acorde con las competencias que deben desarrollar los estudiantes. Así mismo, se requiere mayor participación de los educadores, en las jornadas de capacitación que realiza la Dinae, con mayor número de eventos académicos y temáticas variadas, para seguir fortaleciendo sus competencias; a diferencia de los otros dos descriptores dentro de esta subcategoría se evidencia que los profesores manifiestan tener dominio de los contenidos disciplinares que trabajan con los estudiantes.

Una vez confrontados los instrumentos aplicados en el desarrollo de esta investigación, se evidencia desde la competencia de conocimientos y estructuras interpretativas que existen falencias en la formación docente, teniendo en cuenta que aún no existen parámetros académicos para seleccionar al personal que se encarga de formar a los profesionales de policía, la mayor parte de los docentes policiales son empíricos, es decir, no han tenido un proceso de profesionalización en docencia, el poco conocimiento

adquirido ha sido a través de la participación en un diplomado de técnicas docentes que ofrece la Dinae.

Por otro lado, se identificaron falencias con respecto al proceso investigativo, puesto que no es visible la producción de conocimiento en la institución, lo que según lo dicho por los docentes obedece a la carencia de tiempo para el desarrollo de esta actividad. Por parte de la institución universitaria, existen políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación, traducidas en la evaluación del currículo docente y los conocimientos adquiridos por los egresados, pero de acuerdo con la información recolectada se observa que no existen estrategias contundentes que permitan alcanzar un resultado positivo en el mejoramiento del desempeño docente.

Ámbito externo.

Como su nombre lo indica para esta categoría “externo” se relaciona con los factores ajenos a la voluntad de los docentes; para esta investigación se tomaron como referencia el perfil docente exigido por la institución universitaria; las orientaciones pedagógicas institucionales y la formación docente que exige u ofrece la entidad, para fortalecer el perfil docente de sus funcionarios. En cuanto a este último, la institución tiene estipulado un “perfil general del docente”, que lo integra un componente técnico (nivel de formación, experiencia profesional y formación pedagógica); uno “biomédico” (condición física, psicológica y comportamental) y un perfil específico del docente, que hace referencia a las características particulares de cada docente, según la asignatura que desarrolla en determinado programa.

La mayoría de los docentes que participaron en la aplicación de los instrumentos, señala que el perfil que está diseñado, es muy básico y no permite que se desarrolle una verdadera carrera docente al interior de la entidad. También es de resaltar que no existe un estatuto docente en la Dinae, la normatividad que estipula la categorización docente para la Policía Nacional (decreto 03 de 2005), contempla requisitos que impiden llevar a cabo el desarrollo profesoral.

Las capacitaciones que ofrece la Dinae para la cualificación docente, deben afianzarse con mayor número de eventos y tiempos mínimos para estar recibiendo actualizaciones. Finalmente esta triangulación metodológica permitió evidenciar las competencias actuales de los docentes policiales,

así como aquellas que son necesarias para el fortalecimiento del quehacer educativo policial en el ámbito universitario.

Orientaciones de formación en el caso de los docentes policiales.

El docente policial diseña las mejores estrategias de aprendizaje y de evaluación, para garantizar el desarrollo y consolidación de las competencias. Entendiendo las competencias desde la “doctrina educativa para el docente policial” como el “conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que le permitan al integrante de la institución, ejecutar de manera exitosa su labor policial” (Policía Nacional, 2009, p. 71).

Con el propósito de dar cumplimiento al objetivo propuesto –estudiar las competencias profesionales desarrolladas por el docente policial en la actualidad–, se toma como base de análisis, la información suministrada por los cien educadores adscritos a la Dinae, y quienes desarrollan su función profesoral en las escuelas de policía, ECSAN, ESMEB, ESINC y ESPRO.

Los datos corroboran que las nueve competencias que desarrollan con mayor frecuencia los profesores en la Dinae, son las que se describen a continuación. Se deja evidencia, que el significado de las mismas se tomará de la doctrina educativa para el docente policial.

Relaciones interpersonales: capacidad para interactuar y establecer vínculos con diferentes personas y grupos, en diversos contextos. Los docentes policiales, exteriorizan aplicar la escucha respetuosa ante las opiniones de los estudiantes y compañeros docentes.

Trabajo en equipo: capacidad de integración y aceptación de situaciones que demanden resultados de trabajo colectivo, en torno a un objetivo. La calificación dada por los docentes para esta competencia fue de 4,73, sobre 5, lo que demuestra la voluntad de aplicación de la misma.

Adaptabilidad: capacidad para asimilar y responder adecuadamente a situaciones de cambio y estrés. Para ajustarse a contextos sociales y laborales diversos, de acuerdo con las necesidades y requerimientos de la función policial, respeto a la diferencia. En el instrumento se indagaba a los docentes sobre si en la labor docente, aceptaban las diferencias de opiniones de los estudiantes; se obtuvo como calificación que el 68 % siempre lo hace y un 32 % casi siempre.

Habilidad comunicativa: capacidad para comunicarse en forma oral y escrita, de manera lógica y precisa. Capacidad de comunicación en otros idiomas. La herramienta indagaba por la comunicación asertiva con el grupo de estudiantes, a lo cual se obtuvo una calificación promedio de 4,65 sobre 5.

Liderazgo: capacidad de orientar y dirigir equipos de trabajo o grupos sociales para la consecución de objetivos comunes, que permitan la acertada toma de decisiones y generen impacto en los procesos propios de la función de policía. Capacidad para organizar y planificar el tiempo. En esta competencia, se le preguntó al profesor por la planificación de las actividades a desarrollar en el aula con antelación, a lo que el 67 % de los encuestados declaró que siempre y el 31 % que casi siempre, de igual forma la calificación promedio se ubicó en 4,62 sobre 5.

Efectividad en el servicio: capacidad para orientar el desempeño policial al logro de resultados productivos, según metas establecidas. Habilidad para diseñar, desarrollar y evaluar planes, programas y proyectos. En el instrumento encuesta se indagaba a los docentes sobre la fijación de metas y prioridades a la hora de realizar una tarea. El 63 % manifiesta que siempre se fija metas y el 36 % que casi siempre, es decir, un 99 % de los docentes le da una connotación positiva a este descriptor.

Orientación del servicio a la comunidad: disposición y compromiso permanente para atender de manera efectiva las necesidades y requerimientos de la comunidad, contribuyendo así a la convivencia. Responsabilidad social y ambiental. Compromiso ético. Se preguntaba al profesor si generaba actividades tendientes a afianzar valores y creencias en los estudiantes, para lo cual la calificación fue de 4,60 sobre 5. El 65 % asegura que siempre adelanta este tipo de actividades y el 31 % que casi siempre.

Educador: capacidad para multiplicar conocimientos y experiencias desde su sentir, pensar y actuar, con el fin de fortalecer la imagen institucional, el saber policial y los procesos de desarrollo comunitario. Se preguntaba sobre el dominio de los contenidos disciplinares que imparte a sus estudiantes. La calificación que se obtuvo fue de 4,56 sobre 5.

Aprendizaje continuo: capacidad para asimilar constantemente conocimientos y desarrollar habilidades, destrezas y actitudes, que optimicen el desempeño laboral. Habilidad para el manejo de las TIC. Habilidad

de analizar y evaluar información. Se les indagaba a los docentes sobre el reconocimiento de la autoevaluación como herramienta para mejorar el desempeño docente y el empleo de diferentes estrategias para aplicar en las clases. La calificación fue de 4,54 sobre 5.

Para finalizar, se tomaron las competencias anteriormente expuestas, para equipararlas a las nueve competencias genéricas que tiene fundamentado el modelo de gestión del talento humano para la Policía Nacional, cuyo objetivo es vincular el mundo educativo con el ámbito laboral, mediante el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades, habilidades y actitudes de quien aprende, para lograr un profesional competente e integral.

Por otra parte, la formación docente conecta el desarrollo de competencias que posibilitan aumentar la calidad educativa en la labor de enseñanza, a través del fortalecimiento de las diferentes dimensiones del ser humano; desde los aspectos social, espiritual, físico y mental, en aras de tomar el conocimiento complejo y convertirlo en aplicable a los diferentes ámbitos en los que se desempeña.

De acuerdo con el diseño metodológico ejecutado durante el desarrollo del proyecto “La formación del docente universitario en el ámbito policial”, se estableció que en la institución existen falencias en lo que corresponde a la formación inicial y continuada del docente, puesto que la mayoría de profesores ha tenido una evolución fundamentada en el empirismo. Así mismo, se evidenció la escasa participación de los mismos en eventos y proyectos de investigación, lo cual se aduce a la falta de tiempo para realizar este tipo de actividad.

En atención a lo precedente, se considera que la carencia de procesos investigativos por parte de los docentes de la Policía Nacional, no solo se debe a la falta de tiempo, sino también a que no han sido formados para investigar; por tanto, no tienen el conocimiento para realizar este tipo de actividad, concibiéndola como compleja y dispendiosa, dificultando así el progreso de la institución, además, repercute en que los estudiantes no demuestren interés por investigar, puesto que no van a contar con el acompañamiento de una persona idónea.

En este sentido, el perfil del docente universitario no puede ser ajeno a las funciones esenciales que debe asumir, tales como: docencia e investigación,

por ende, es necesario generar una propuesta que les permita desarrollar actitudes y aptitudes que den respuesta a las tendencias educativas que surgen de la dinámica social.

La Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2011) sugiere una serie de competencias a tener en cuenta en el ejercicio profesoral, ya que forman parte de la formación integral y contribuyen al desempeño exitoso de sus funciones, para el caso del docente universitario de la Policía Nacional, a partir del análisis de información y en coherencia con los ámbitos de formación propuestos por García-Martínez (2009), se recomienda el fortalecimiento de las competencias que se citan a continuación:

Ámbito personal. Competencia interpersonal: se debe orientar el fortalecimiento de habilidades personales en lo referente a la orientación y la gestión de valores, especialmente aquellos que promueven el respeto por la diferencia y las habilidades para el desempeño en trabajo en equipo.

Ámbito práctico. Competencia comunicativa: para su desarrollo, es necesario que el docente policial tenga las habilidades para gestionar la información y transformarla en autoaprendizaje, reconociendo esta como una herramienta esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje, toda vez que se desarrolla el lenguaje como instrumento de “representación, interpretación y comprensión de la realidad y de intercambio de conocimientos, ideas, pensamientos y emociones” (Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, 2011. p.52). Estas habilidades son imprescindibles para el intercambio pedagógico efectivo.

Competencia didáctica: se debe generar en el docente las habilidades para la planificación del proyecto de aula, en donde pueda formular estrategias y recursos para sus áreas temáticas específicas, así como la atención a la diversidad y la evaluación de los alumnos. Teniendo en cuenta el enfoque institucional y a partir de allí, proyectar su desempeño efectivo.

Ámbito de conocimiento y estructuras interpretativas. Competencia científica: a través de esta competencia se pretende gestionar conocimiento, de tal modo que los docentes sean partícipes del proceso de transformación educativa por el que está transitando la Dinac, lo cual se logrará mediante el establecimiento de un perfil docente universitario para la Policía Nacional,

en el que se fijen parámetros que vinculen al docente con la actividad investigativa, permitiendo así potencializar los conocimientos pedagógicos y específicos.

Competencia de innovación y mejora: implica la apropiación de herramientas que propendan por la generación de cambio por medio de la formulación de propuestas investigativas fundamentadas en procesos de diagnóstico y evaluación.

La reflexión institucional frente a la necesidad de afianzar estas competencias en aras de visibilizar la calidad educativa se hace urgente, para ello el esfuerzo debe ser conjunto desde la gestión individual como la de organización educativa.

Por su parte, el modelo pedagógico institucional, presenta un enfoque constructivista, “que supone privilegiar el aprendizaje activo y autónomo, como estrategia para que el estudiante construya su propio conocimiento” (Policía Nacional, 2010, p. 54).

Dicho modelo representa aspectos positivos y aplicado en otros contextos o instituciones genera cambios en los paradigmas de la formación integral; sin embargo, la realidad actual de la institución que durante su historia ha estado ligada a la formación castrense y jerarquizada en ocasiones resulta poco aplicable; toda vez que en la dinámica institucional se pueden evidenciar dificultades en la aplicación de pensamiento crítico como producto de un aprendizaje activo y autónomo.

Para ello, es ineludible plantear un nuevo enfoque pedagógico que se ajuste a la realidad institucional y que tenga aplicabilidad en toda la comunidad académica; teniendo en cuenta que el modelo pedagógico constituye el elemento articulador entre el docente, el estudiante, la institución educativa, la comunidad, la cultura y el conocimiento.

La propuesta presentada busca que se implemente en la Dinae, el modelo pedagógico por competencias con enfoque “socioformativo”, el cual según Tobón (2013) es:

Un marco de reflexión acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas íntegras, integrales y competentes para afrontar los retos-problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación de cultura

artística, (...), difiere de otros enfoques por competencias en que enfatiza en cómo cambiar la educación desde el cambio de pensamiento de las personas responsables de ella a través de la investigación acción, teniendo en cuenta a [la] persona humana como un todo, una de cuyas dimensiones son las competencias p.85 .

La tabla 9 presenta una comparación entre el modelo actual y el que se propone, ya que permite evidenciar la factibilidad en la aplicación del enfoque socioformativo en la Dinac.

Tabla 9. Comparación entre el modelo actual y el que se propone

Característica	Enfoque constructivista	Enfoque socioformativo
Concepto de competencias	Desempeño en procesos laborales y sociales dinámicos, abordando las disfunciones que surgen	Actuaciones integrales ante problemas y situaciones de la vida con idoneidad, ética y mejora continua
Epistemología	Constructivista	Compleja
Características del currículo	Tiende a ser integrador para abordar procesos disfuncionales del contexto y a enfatizar en funciones de tipo laboral y poco en disfunciones de tipo social	Enfatiza en el modelo educativo sistémico, el mapa curricular por proyectos formativos, los equipos docentes y el aseguramiento de la calidad
Implementación con los estudiantes	Asignaturas y espacios formativos dinamizadores	Proyectos formativos

Fuente: elaboración propia.

El enfoque socioformativo concibe al ser humano en su integralidad, dentro de una multiplicidad de dimensiones interdependientes, con un modo de pensar complejo y cuya realización se da compartiendo e interactuando con los otros y el contexto. Promueve la formación de competencias con base en los problemas del contexto y los intereses de los estudiantes; se emplean estrategias didácticas que fomentan la formación del espíritu emprendedor, la exploración y la intervención en el entorno.

La evaluación en este enfoque se apoya en la autoevaluación de las competencias de la metacognición, se complementan con la covaloración (realizada por pares) y la heterovaloración (realizada por el docente

mediador). Se valora tanto el saber ser como el saber conocer y el saber hacer dentro del ámbito cualitativo y cuantitativo.

El lugar que asume el docente es el de mediador de la formación humana integral a partir de la asesoría, acompañamiento, apoyo, instrucción y gestión de recursos. Para concluir, se busca que los estudiantes construyan un sólido proyecto de vida y desplieguen las competencias establecidas en el currículo mediante estrategias de aprendizaje afectivo –motivacional, cognitivo–, metacognitivas y de desempeño.

Discusión

El docente contemporáneo exige una correcta preparación tanto para la adquisición del conocimiento como para la actualización e implementación de los mismos, en virtud de suplir las necesidades que demanda la sociedad en términos de competitividad. Lo anterior, en atención a que ha sido la comunidad quien visiona a estos profesionales como gestores de conocimiento y formadores de seres humanos. Los principales puntos de discusión son:

Relacionada con la metodología.

El desarrollo de las etapas realizadas permitió el abordaje secuencial y lógico de las competencias de los docentes policiales, consiguiendo identificar aquellas susceptibles de mejorar. Los instrumentos diseñados y aplicados desde la perspectiva de la investigación cualitativa, favorecieron la recolección de información adecuada, contribuyendo al proceso de triangulación de la misma y al logro de los objetivos propuestos.

El proceso de investigación cualitativo facilitó la identificación de competencias de los docentes policiales, focalizando en las desarrolladas en la actualidad y las que requieren fortalecerse a través de procesos de formación.

Relacionada con las competencias encontradas en la actualidad.

El docente policial a través de su experiencia disciplinar ha desarrollado habilidades que le permiten proponer un escenario de enseñanza-aprendizaje cercano a la necesidad del profesional de policía. En tal sentido, se describen las competencias que se hallaron:

Relaciones interpersonales: los docentes policiales, evidencian la aplicación de la escucha respetuosa ante las opiniones de los estudiantes y sus colegas.

Trabajo en equipo: de los docentes participantes en la recolección de información, se hizo visible la capacidad de integración y aceptación de situaciones que demanden resultados de trabajo colectivo.

Adaptabilidad: frente a la capacidad para asimilar y responder adecuadamente a situaciones de cambio, así como para ajustarse a contextos sociales y laborales diversos, se evidenció que un 68 % de los docentes siempre logra esta adaptación.

Liderazgo: el 67 % de los docentes participantes manifiesta su capacidad de orientar y dirigir equipos de trabajo, organizando y planificando el tiempo disponible.

Orientación del servicio a la comunidad: en relación con la disposición y compromiso permanente para atender de forma efectiva las necesidades y requerimientos de la comunidad, el 65 % de los docentes expresó que siempre genera actividades tendientes a afianzar valores y creencias en los estudiantes.

Relacionada con las competencias docentes a fortalecer.

La calidad educativa en la labor de enseñanza, debe reflejarse en el fortalecimiento de las diferentes dimensiones del ser humano, en tal sentido, se debe tener en cuenta los procesos formativos en los docentes que permitan la identificación de aspectos a mejorar como los que se enuncian a continuación:

Aprendizaje continuo: la mayor tendencia de los docentes se cimienta en la experiencia disciplinar, sin mantener formación continua que favorezca competencias como investigadores, argumentando el poco tiempo para su desarrollo.

Competencia comunicativa: para su desarrollo, requiere que el docente policial tenga las habilidades para gestionar la información y transformarla en autoaprendizaje, reconociéndola como herramienta primordial para el intercambio pedagógico efectivo.

Competencia didáctica: el profesor en la actualidad no genera con claridad elementos de planificación para su proyecto de aula, dificultando la formulación de estrategias y recursos para el desarrollo efectivo de su área temática.

Competencia científica: existe gran debilidad frente a esta competencia, se hace indispensable plantearla como aspecto fundamental en el docente, toda vez que la gestión del conocimiento a través de estos procesos permitirá potencializar los logros institucionales en lo relacionado con lo educativo y su función pública.

Relacionada con las orientaciones de formación.

El enfoque pedagógico institucional presenta un enfoque constructivista, el cual privilegia un aprendizaje activo y autónomo, sin embargo, la realidad institucional trae una historia ligada a la formación castrense y jerarquizada, generando con ello dificultades en su aplicación. Para ello se propone las siguientes orientaciones:

Considerar el planteamiento de un nuevo enfoque pedagógico ajustado a la realidad institucional, y que tenga aplicabilidad en toda la comunidad académica; como lo es el modelo pedagógico por competencias con enfoque socioformativo, que hace énfasis en la transformación a través de procesos de investigación acción.

Tener presente que el enfoque socioformativo promueve la formación de competencias con base en los problemas del contexto y los intereses de los estudiantes; empleando estrategias didácticas enfocadas a la exploración y la intervención de un entorno.

Formular procesos de evaluación con énfasis en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, toda vez que permite la identificación de las diferentes dimensiones que atañen al ser humano en su quehacer disciplinar.

Referencias

- Acevedo, R. (2003). Factores que inciden en la competencia docente universitaria: un modelo jerárquico lineal. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26870.pdf>
- Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: un estudio a partir del contexto universitario inglés. *Revista electronica complutense de investigación en educación musical*, 3(2), 1-16.
- Borrasca, B. y Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educación XXI*, 16(2), 343-361. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2646
- Bozu, Z. (2008). *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/1360>
- Delgado, M. (2012). *Mejoramiento de la competencia investigativa en la formación docente de la Licenciatura en Educación Básica*. Bogotá: Universidad Libre. Recuperado de <http://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/5857>
- Díaz, M. (2008). Reseña de “Diez nuevas competencias para enseñar” de Philippe Perrenoud. *Tiempo de educar*, 9(17), 153-159.
- Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado. (2011). *Modelo de competencias profesionales del profesorado*. Castilla y León: Red de Formación del Profesorado de Castilla y León.
- Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. *Perspectivas y Problemas*, 2, 1-14.
- Esteve, J. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. En: Varios autores. *Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente* (pp. 19-86). Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf
- García-Martínez, A. (2009). *Aportes de la historia de la ciencia al desarrollo profesional de profesores de química* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fernández (2003). Competencias Profesionales del Docente en la Sociedad del Siglo XXI. Universidad de Castilla La mancha.
<http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/cursos/competenciaprofesionales.pdf>
- Guisasola, J., Pintos, E. y Santos, T. (2001). Formación continua del profesorado, investigación educativa e innovación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 207-222.

- Hernández, R., Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Revista Educación XXI*, 15(2), 249-270.
- Londoño, G. (2012). Visión integral del desarrollo profesional. *Revista de la Universidad de la Salle*, 57, 161-176. Recuperado de: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/763>
- Marín, M. y Torres, S. (2010). La formación de profesores universitarios en el contexto iberoamericano. Congreso Iberoamericano de Educación. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R1101_Marin.pdf
- Mas, Ó. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15, 1-17.
- Mas, Ó. (2012). Las competencias pedagógicas y digitales del docente universitario. Recuperado de http://www.academia.edu/2041196/LAS_COMPETENCIAS_PEDAGOGICAS_Y_DIGITALES_DEL_DOCENTE_UNIVERSITARIO_Un_elemento_nuclear_en_la_calidad_docente_e_institucional
- Molina, I. (2012). Estado del arte sobre tutorías. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 12(22), 167-176.
- Monereo, C. (2012). *Las competencias profesionales de los docentes*. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf>
- Mosquera, C. (2008). El cambio didáctico y la formación del profesorado de ciencias. Perspectivas actuales y futuras. capítulo VII (pp. 175-204. Ciudad: Editorial.
- Padilla, J. (2008). La formación del docente universitario con miras al desarrollo humano. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(1), 90-99.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312338_APOYO6.pdf.
- Policía Nacional. (2009). *Doctrina educativa para el docente policial*. Recuperado de http://www.policia.gov.co/portal/page/portal/UNIDADES_POLICIALES/Escuelas_formation/sespo/LA_ESCUELA/AREAS/AREA_ACADEMICA/Inducci%F3n%20Virtual%20Docente/Plan%20de%20Trabajo%20Acad%E9mico/INSTRUCTIVO%20PLNA%20DE%20TRABAJO%20ACAD%20MICO.doc.

- Policía Nacional. (2010). *Proyecto educativo institucional*. Recuperado de http://www.policia.edu.co/documentos/normatividad_2016/PEI.pdf
- Portilla, A. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/5017>
- Quezada, N. (2010). *Metodología de la investigación; estadística aplicada a la investigación*. Lima: Macro.
- Sánchez, J. (2006). *El desarrollo profesional docente universitario*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de <http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>
- Soto, D. (2010). El profesor universitario de América Latina: hacia una responsabilidad ética, científica y social. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*. Recuperado de http://universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=1461:el-profesor-universitario-de-america-latina-hacia-una-responsabilidad-etica-cientifica-y-social&catid=36:ensayos-acadcos&Itemid=81
- Tamayo, M. (2011). *El proceso de la investigación científica* (5ª ed.). Ciudad de México: Limusa.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ª ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Zabalza Beraza, M.A. (2003) “ Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional” Madrid: Narcea. Junio



LOS RETOS
DE LA DIDÁCTICA:
LECTURAS PARA EL SIGLO XXI

En el libro *Los retos de la didáctica: lecturas para el siglo XXI*, los autores presentan propuestas, desde la investigación, que permiten robustecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, integrando, desde las diferentes disciplinas, aspectos creativos, innovadores y metodológicos, que propenderán por los aprendizajes de los estudiantes, por la formación y actualización de los docentes y por el fortalecimiento y calidad de la educación.

De esa manera, en la mayoría de los capítulos, se dan estrategias para que los docentes de cualquier área incluyan dentro de la planeación de las clases, diversidad de tácticas, como: dinámicas para el seguimiento y evaluación de las sesiones y aspectos a tener presentes al preparar las actividades a desarrollar. También hacen una apuesta a la inclusión de los procesos de formación humana, a través de los estímulos audiovisuales; es decir, cómo aprovechar otros recursos para contribuir a la formación de los estudiantes.



Fondo de Publicaciones
Universidad Sergio Arboleda



9 789588 987040

UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA

Calle 18 No. 14A-18. Tels: (575) 420 3838 - 420 2651. Santa Marta
Carrera 15 No. 74-40. Tels: (571) 325 7500 ext. 2131 - 322 0538. Bogotá, D.C.
www.usergioarboleda.edu.co