

CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación Semestral

Vol. 13. Número 26 / julio - diciembre 2016 / ISSN 18144144



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra



Cuaderno de Pedagogía Universitaria

Vol. 13 • Número 26 • Julio-diciembre 2016

ISSN 1814-4144

Centro de Desarrollo Profesional

© Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Consejo editorial

Comité asesor	Rafaela Carrasco, vicerrectora académica de grado, campus Santiago, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana Pedro Silverio, vicerrector académico de grado, campus Santo Tomás de Aquino, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana Miguel Ángel Zabalza Beraza, Departamento de Didáctica y organización escolar, Universidad de Santiago de Compostela, España
Dirección general	Ana Margarita Haché, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
Dirección editorial	Florlena Paredes, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
Comité científico evaluador	Alexandre Sotelino Losada, Universidad de Santiago de Compostela, España; Álvaro Díaz Gómez, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia; Carlos Alberto Escobar Otero, Universidad de La Salle, Colombia; Carmen Gloria Prado, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Cristina Varela Portela, Universidad de Santiago de Compostela, España; Edith González Bernal, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia; Francisco Cruz, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Ginia Montes de Oca, Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), República Dominicana; Gretel Silvestre, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Guillermo Londoño, Universidad de la Salle, Colombia; Joan Rué, Universidad Autónoma de Barcelona, España; José Luis Carballo Crespo, Universidad Miguel Hernández de Elche, España; José Luis Meza Rueda, Universidad de La Salle, Colombia; Juan Gabriel Faxas Guzmán, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Jusmeidy Zambrano Rosales, Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela; Laura Lodeiro, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Lisette Reyes, Purdue University, Estados Unidos; María Julia Diz López, Universidad de Santiago de Compostela, España; Milton Molano Camargo, Universidad de La Salle, Colombia; Nancy Montes de Oca Recio, Universidad de Camagüey, Cuba; Nora Ramírez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Prudencio Piña, Escuelas Radiofónicas Santa María, República Dominicana; Rosa María Cifuentes, Universidad de la Salle, Colombia; Victoria Martínez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
Corrección de estilo	Margie Sánchez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
Traducción	Ángela Federica Castro, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana Samuel Bonilla, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
Cuidado de edición	Carmen Pérez Valerio, Departamento Editorial corporativo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
Soporte técnico	Iván Carrasco, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
Fotografías e ilustraciones	Elías Rodríguez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana Juan Santiago Pichardo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
Diseño y diagramación	Ana Svethania Gómez, Svetha Designs, República Dominicana
Impresión	Amigo del Hogar, República Dominicana <i>Printed in Dominican Republic, 2017</i>

CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación Semestral

El *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* es una publicación semestral de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), coordinada por el Centro de Desarrollo Profesional (CDP). Está dirigida a estimular la investigación científica en el área pedagógica y que los resultados divulgados respondan a las necesidades de la comunidad académica en los ámbitos nacional e internacional. Contiene seis secciones fijas: La peña pedagógica, Voces de nuestros lectores, Ventanas abiertas a la pedagogía universitaria, Ecos desde las facultades, Pasos y huellas y Notas bibliográficas.

CONTENIDO

2 Editorial

3 La XVII peña pedagógica

4 Voces de nuestros lectores

Ventanas abiertas a la pedagogía universitaria

5 Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula
Denise Vaillant y Lourdes Cardozo-Gaibisso

15 Capacitación Profesional Docente: realidades de la Educación Inclusiva
Danny Rivera Flores y Corina Núñez Hernández

Ecos desde las facultades

26 ¿Cómo llegan a ser profesores los estudiantes de pedagogía en educación secundaria en Chile? La práctica y la teoría en la formación del conocimiento profesional docente
Margot Recabarren

36 El b-learning y la clase invertida para el desarrollo del aprendizaje activo, la autogestión y el pensamiento crítico en el ámbito universitario
Jeanette Chaljub

Pasos y huellas

48 Entrevista al profesor Dinápoles Soto Bello

Notas bibliográficas

52 Reseña del libro Sin fines de Lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades
Clara Cruz

Todos los textos están disponibles en:
<http://cuaderno.pucmm.edu.do>



EDITORIAL

En esta ocasión nos acercamos a una edición cuyo objetivo es abrir un espacio de reflexión sobre el desarrollo de la profesionalización docente. Todo esfuerzo empleado en el desarrollo profesoral, su evaluación, su acompañamiento, tiene un resultado directo en que los estudiantes aprendan de un modo más eficaz. Esta mejora podrá acontecer en la medida que los mismos docentes observen, reflexionen y analicen su propia práctica y, sobre todo, reevalúen sus creencias pedagógicas. En todos los espacios educativos existe un esfuerzo permanente para apoyar, monitorear y mejorar la gestión docente. En la educación superior, esta se convierte en una acción conjunta entre Facultades, Departamentos y los mismos docentes para lograr un desarrollo profesional continuo que impacte la calidad del aprendizaje.

Las iniciativas de formación a través de talleres, seminarios, certificaciones y otras modalidades se realizan con el fin de remediar las debilidades reportadas en las evaluaciones docentes. Sin embargo, las investigaciones han demostrado que existen limitaciones en estos programas. Es necesario, entonces, repensar su formato, su evaluación y acompañamiento, ya que la mayoría de los docentes continúa repitiendo las mismas estrategias, su manejo del contexto sigue débil y es evidente la resistencia a la innovación educativa. Probablemente, estos resultados precarios se deban a la ausencia de participación activa por parte de los profesores, la falta de contextualización y la corta duración de las intervenciones.

Una inquietud que surge es explorar qué tipo de programas de formación del profesorado ejerce mayor impacto en su desarrollo profesional. Es evidente que debe ser uno que inicie con la revisión de la práctica docente y la reflexión sobre la misma con el propósito de promover su mejoramiento. La profesionalización y todo cambio permanente parte de la persona misma y por su autogestión. Ken Bain sustenta su tesis declarando que los profesores excelentes llegan a este grado por su constante autoevaluación, reflexión y buena disposición a cambiar.

Para adentrarnos de lleno en el tema que nos ocupa en esta edición, presentamos en **Ventanas abiertas a la pedagogía universitaria** una revisión exhaustiva a cargo de la Dra. Denise Vaillant y la doctoranda Lourdes Cardozo-Gaibisso. Su artículo revisa la mejor evidencia disponible sobre las intervenciones en materia de desarrollo profesional docente en el periodo 2000-2016. Los resultados muestran que el desarrollo profesional docente es entendido teóricamente de manera similar en la literatura. Sin embargo, los estudios evidencian también una enorme diversidad en lo que respecta a la duración, el contenido y las modalidades de implementación de programas. En esta misma sección presentamos el artículo "Capacitación profesional docente: realidades de la educación inclusiva"

por los psicólogos Danny Rivera Flores y Corina Núñez Hernández. El propósito de la investigación es realizar una revisión teórica sobre este tema y evaluar las realidades de los docentes que se mantienen ajenos a la capacitación en necesidades educativas especiales y los procesos de inclusión que deberían estar implementando.

En **Ecos desde las facultades**, presentamos a la articulista Margot Recabarren con su investigación "¿Cómo llegan a ser profesores los estudiantes de Pedagogía en Educación Secundaria en Chile? Este estudio recalca el impacto de las experiencias previas y la relación teoría-práctica en la conformación de la actuación docente. Esta investigación revaloriza la importancia del modelado docente, el valor del acompañamiento cercano y la reflexión como claves para mejorar los procesos del desarrollo profesional de los futuros docentes. Para concluir esta sección, ofrecemos la iniciativa de Jeanette Chaljub con su artículo "El b-learning y la clase invertida para el desarrollo del aprendizaje activo, la autogestión y el pensamiento crítico en el ámbito universitario". Esta investigación contempla una innovación metodológica bimodal en la que se diseña una situación de enseñanza para que los alumnos puedan ir aprendiendo conceptos y estrategias nuevas antes de la clase por medio de videos y lecturas de documentos. El objetivo principal de este estudio es desarrollar la autogestión y el pensamiento crítico a través de la clase invertida y trabajo colaborativo en estudiantes de la Carrera de Educación.

En **Pasos y huellas**, traemos a entrevista al profesor Dinápoles Soto Bello, un verdadero modelo de innovación educativa en las Ciencias Básicas. Don Dinápoles ha mantenido un desarrollo profesional y ha impactado por 48 años la enseñanza de la Física y asignaturas afines. Este laureado maestro considera que la enseñanza debe focalizarse en principios y razonamientos en todas las actividades de formación del estudiante para cultivar y "vivenciar" la ciencia.

Como cierre, en la sección de **Notas bibliográficas**, ofrecemos la reseña del libro "Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades" de Martha Nussbaum a cargo de la profesora Clara Elena Cruz Ramírez. En esta controversial obra se defiende vehementemente la reincorporación de los estudios humanísticos a la educación. Nussbaum propone una nueva mirada a la pedagogía socrática como un mecanismo liberador e insta a los educadores a implementar la argumentación para que sus estudiantes desarrollen la vocación de ciudadanos de una nación heterogénea.

Los invitamos a reflexionar sobre su crecimiento permanente como profesionales de la docencia a través de la lectura de estos artículos, cuya intención es la mejora de la calidad en la pedagogía universitaria.

La XVII peña pedagógica

El jueves 2 de marzo se llevó a cabo el encuentro celebrado para compartir el número XXIV del Cuaderno de Pedagogía Universitaria en el campus Santo Tomás de Aquino. Esta reunión se organizó en el salón de profesores del edificio de Postgrado con el fin de exponer ideas y opiniones sobre los artículos publicados en el CPU. A continuación, ofrecemos los detalles de los comentarios principales que suscitaron los diferentes artículos:

Ana Margarita Haché de Yunén dio la bienvenida y motivó el diálogo ameno a partir del impacto en los asistentes de la lectura de los diferentes artículos. Se dio inicio a la reunión con la exposición del artículo “Factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes de la PUCMM-CSTA” de la profesora Leyda Brea, el artículo es un extracto de su tesis doctoral, habla de cómo la implicación del estudiante con su alma mater viabiliza una educación de mayor calidad.

Ana Margarita relacionó el artículo con el proyecto de Miguel Zabalza denominado *Engaged*, en el que se afirma que las experiencias universitarias positivas marcan al estudiante y mejoran su formación. Se comentó que en el artículo se perciben muchos de los objetivos de la Vicerrectoría Académica, por lo que Alexandra Borbón sugiere que sea socializado en los distintos espacios académicos de la Universidad para fomentar el sentido de pertenencia en los estudiantes.

El Profesor José Alejandro Rodríguez compartió su perspectiva sobre el artículo de su autoría “Competencias comunicativas y su incidencia en el desarrollo de los procesos de comprensión y producción discursiva-académica”. Valoró la capacidad comunicativa como una habilidad social que requiere destrezas lingüísticas, las cuales implican unos saberes y principios metodológicos que pueden ser adquiridos a partir de las disciplinas. Sugirió, por tanto, que se promuevan las competencias comunicativas desde las diferentes asignaturas.

Los asistentes asintieron con el profesor afirmando que el artículo es claro y específico, y brinda pautas y estímulo a quienes deseen poner en práctica estrategias para fomentar las competencias, pues entienden que desde cada asignatura hay que comunicar. Lilia Ramos comentó cómo el Depto. de Lingüística toma en cuenta la opinión de los estudiantes a través de 5 preguntas que contestan de manera anónima y donde se realiza una valoración de las clases.

El profesor Luis Humberto Vargas habló sobre el desafío de las redes y cómo la Universidad está posicionada para hacer frente a estos retos.

A raíz de los comentarios suscitados, Sara Gúilamo introdujo el libro reseñado: La utilidad de lo inútil y lo vincula con una entrevista a Chomsky donde expone un planteamiento sobre el personal administrativo, la burocracia y rigidez, lo cual desayuda la academia. Esta docente motivó a que consideremos la colaboración de cada uno de los miembros de la PUCMM para promover el valor que debemos dar a nuestros estudiantes, que ellos no se sientan una matrícula, sino que los valoremos como personas con necesidades de crecimiento y que todos estemos dispuestos a colaborar con su desarrollo.

Para el cierre de este encuentro, se le dio la palabra a Alexandra Borbón quien hizo un recuento de sus cuarenta y dos años de docencia. Sus primeros años como profesora imitó a los docentes que más impactaron su vida, luego desarrolló su estilo propio. En el 87 le propusieron ser directora de Ciclo Básico, correspondientes a los estudios generales. Explicó que la administración robó tiempo a su docencia, lo cual la apena, pues su pasión es la enseñanza.

Ina Percival intervino como estudiante de Alexandra, de cómo esta maestra la inspiró por el trato personal que daba a cada estudiante, los llamaba por sus nombres, se preocupaba por el desarrollo profesional y como personas, y todos los presentes dieron fe y testimonio de su pulcritud y organización en el trabajo administrativo y su labor académica. Con este intercambio tan emotivo se cerró la reunión. La profesora Lilia Ramos valoró el encuentro sugiriendo que la Universidad realice más espacios como La Peña Pedagógica para la socialización del conocimiento.

Asistentes: Ina Percival, Isa Bisonó, José Alejandro Rodríguez, Ynmaculada Torres, Sara Gúilamo, Alexandra Borbón, Ana Margarita Haché, Oliva Hernando, Lilia Ramos, Leyda Brea, Luis Humberto Vargas, Florilena Paredes.

En esta sección compartimos las opiniones que nos envían nuestros lectores sobre los artículos publicados en el ejemplar del Cuaderno de Pedagogía Universitaria: No. 24 / julio - diciembre 2015

Aspectos fundamentales que definen al maestro y su rol

En este artículo se puede apreciar cómo el Lic. Wilfredo Rosario describe con mucha precisión y claridad la personalidad científica del maestro, resaltando la identidad individual, la relación con el mundo y, sobre todo, el deseo de conocer, motivado por la curiosidad natural y su empeño de erradicar la ignorancia.

Me parece muy acertado insistir en la necesidad de que el maestro muestre ese afán por conocer las cosas a través de la búsqueda continua y sistemática del saber.

Comparto la idea de que el maestro debe ser un agente investigador que genere ideas, que las aplique y que las vincule con su diseño pedagógico y estratégico anclado en verdades objetivas. De hecho, para que una docencia sea eficaz, los maestros debemos utilizar los conocimientos adquiridos para definir contenidos, establecer dinámicas y planear evaluaciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje.

Considero acertada la idea de que la búsqueda del saber demanda del maestro tener desarrolladas competencias personales, sociales y profesionales. Sin estas competencias se hace difícil comprometerse con la rigurosidad científica y mantener el espíritu crítico en el proceso de investigación.

En cuanto a los rasgos de la personalidad del maestro, estoy de acuerdo con la afirmación que hace el Lic. Wilfredo Rosario en el sentido de que la función de los docentes no consiste únicamente en transmitir contenidos, sino que también deben ser capaces de motivar, seducir y orientar. Sin estos rasgos de la personalidad se alejan de su misión, convirtiéndose en seres apáticos, fiscalizadores, generando más estrés en sus estudiantes que aprendizaje. El dominio de un conjunto de competencias (conocimientos, destrezas, actitudes) facilita un ambiente de enseñanza abierto, dinámico y en confianza.

Me solidarizo con la idea de que el maestro eficaz es aquel que demuestra poseer flexibilidad, sensibilidad, capacidad, y además, sabe ser empático, objetivo,

auténtico y sincero. El maestro ideal será aquel que interviene para que el alumno participe y aprenda; esté abierto al cambio y a la innovación; sea capaz de transmitir saberes de forma eficaz, positiva; y por supuesto, poseedor de una fuerte y profunda motivación intrínseca para realizar su trabajo de la mejor manera posible.

*Lic. Juan Félix Alcántara
Profesor Departamento de Humanidades
Campus de Santiago*

Comentario a la entrevista de la profesora Alexandra Borbón

El título del artículo de nuestra querida profesora Alexandra Borbón cruza barreras más fuertes de las que posiblemente ella podría imaginar, ya que hace que nos identifiquemos con su sentir: “disfruto y comparto a plenitud mi labor académica”.

La profesora Alexandra es un ser humano excepcional, inolvidable para muchos de sus estudiantes, pues con su paz y entrega les permite hacerse partícipes de esa enseñanza que con pasión y amor transmite en cada una de sus clases. Esto lo puedo decir con base y segura de lo que expreso, pues me siento privilegiada ya que fue mi profesora en la asignatura Ciencia de los Alimentos. Sus marcas son seguridad y precisión, además de ser una profesional increíble con grandes luces, cuyos aportes estarán con cada uno de nosotros, sus alumnos, para toda la vida.

Fue una gran sorpresa para mí, que, al iniciar como profesora en la PUCMM, me la encontré caminando en uno de los pasillos de esta mi alma mater y cómo de inmediato me saludó con cariño, llamándome por mi nombre y apellido e inmediatamente se puso a la orden para ayudarme.

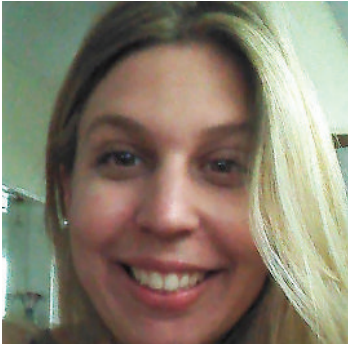
La profesora Borbón entiende que cada estudiante es importante, y que además lo que transmite debe trascender, por lo que es necesario valorar y aplicar ese modelo de enseñanza. Felicito a mi maestra, por su dedicación, no solo a su labor docente, sino por todos sus aportes a la comunidad universitaria y su contribución al desarrollo de nuestra Universidad en el contexto educativo tanto a nivel nacional como internacional.

*Lic. Ina Percival
Directora de Administración Hotelera
Campus Santo Tomás de Aquino*



Denise Vaillant*

Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula



Lourdes Cardozo Gaibisso**

Teacher professional development: between the conceptual proliferation and the low incidence in classroom practice

Recibido: 04-05-17
Aprobado: 21-05-17

Resumen

El Desarrollo Profesional Docente es una de las principales preocupaciones de la agenda educativa internacional. Existe consenso en que los buenos docentes y su desarrollo profesional constituyen un insumo clave para lograr la calidad educativa, también existe acuerdo en que, alterar las políticas del sector es un proceso complejo y de largo plazo que requiere voluntad gubernamental, capacidad técnica, continuidad de las políticas y amplio apoyo social (Vaillant, 2016). El presente artículo revisa la mejor evidencia disponible sobre las intervenciones en materia de desarrollo profesional docente en el periodo 2000-2016. En una etapa preliminar se consultó a informantes clave para afinar los ejes de la búsqueda bibliográfica. Luego se procedió a una exhaustiva revisión de bases de datos, artículos de investigación y libros. La búsqueda arrojó 384 documentos para codificar lo que nos permitió contar con un sustancioso cuerpo de conocimientos que podría ser útil a la hora de diseñar y llevar adelante intervenciones en materia de desarrollo profesional docente. Los resultados de la revisión de la literatura muestran que el DPD es entendido teóricamente de manera similar en los escritos en cuanto a su relevancia para mejorar las prácticas docentes. Sin embargo, los estudios evidencian también enorme diversidad en lo que respecta a la duración, el contenido y las modalidades de DPD. Sabemos mucho sobre qué hacer o por qué hacer, pero bastante menos sobre cómo hacer.

***Denise Vaillant:** Posee un Doctorado en Educación de la Universidad de Québec à Montréal, Canadá y una Maestría en Planeamiento y Gestión Educativa de la Universidad de Ginebra, Suiza. Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública en Uruguay. Es profesora invitada en numerosas universidades latinoamericanas y europeas, asesora de varios organismos internacionales y autora de artículos y libros referidos a la temática de profesión docente, reforma e innovación educativas. Actualmente dirige el Instituto de Educación y el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad ORT Uruguay. Es Investigadora Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de Uruguay. Para contactar a la autora: vaillant@ort.edu.uy; www.denisevaillant.com

****Lourdes Cardozo-Gaibisso:** Es Doctoranda en Educación, Lenguaje y Alfabetización (Universidad de Georgia, Estados Unidos), Master en Educación (Universidad ORT Uruguay) y Profesora de Educación Media en la especialidad inglés (Instituto de Profesores Artigas). Es Asistente de Investigación para la Fundación Nacional de Ciencias de Estados Unidos (Proyecto LISELL-B) y docente de postgrados del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay. Preside la Asociación Multilingüe y Multicultural del estado de Georgia, en Estados Unidos. Para contactar a la autora: lourdes@uga.edu

Abstract

Teacher professional development is today one of the major concerns of the international education agenda. There is consensus that good teachers and their professional development are a key input to achieve quality education. There is also agreement that to alter educational policies is a complex and long-term process that requires governmental will, technical capacity, continuity, and broad social support (Vaillant, 2016). This article reviews the best available evidence on interventions in the field of teacher professional development during the period of 2000-2016. The first step to conduct this review was to consult key informants in order to refine the axes of the literature review. The literature review showed 384 documents, which enabled to build a substantial body of knowledge that could be useful to design and carry out interventions in the field of teacher professional development. Then an in-depth analysis of research articles and books followed.

Palabras clave

desarrollo profesional docente; prácticas de aula; políticas educativas; sostenibilidad; cambio en educación

Keywords

teacher professional development; classroom practices; educational policies; sustainability; educational change

Introducción

Un informe sobre la enseñanza en diversos países (Burns & Darling-Hammond, 2014) identifica el desarrollo profesional docente como uno de los caminos para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje tanto a nivel de la educación básica como de la educación superior. Durante décadas, los investigadores han insistido en que el conocimiento de los educadores es un componente clave para mejorar el éxito académico de los estudiantes (Lee, Luykx, Buxton & Shaver, 2007). A pesar de este consenso, aún hay mucho por hacer para que el desarrollo profesional docente (DPD) esté integrado en las prácticas institucionales e individuales (McKenzie & Santiago, 2005). Por otra parte, las actividades de DPD se identifican con frecuencia con talleres aislados y esporádicos que resultan inadecuados para producir cambios sostenibles en las prácticas de enseñanza (Boyle, White & Boyle, 2004).

En sintonía con las críticas a las intervenciones de DPD, hace ya más de dos décadas, Darling-Hammond (1997), Lieberman (1996) y Darling-Hammond & McLaughlin, (1995) reconocieron limitaciones en los programas de DPD, las que conservan hoy su vigencia. Tales limitaciones incluyen: la ausencia de participación activa por parte de los profesores, la falta de contextualización, y la corta duración de las intervenciones.

Es importante aclarar que, a pesar de estas limitaciones, organismos gubernamentales alrededor del mundo han invertido significativamente en programas de aprendizaje profesional para docentes. Al mismo tiempo, cabe constatar la ausencia de evaluación de esos programas y sus efectos reales sobre la enseñanza y el aprendizaje (Day & Sachs, 2004; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001).

El mencionado consenso sobre la importancia del DPD, pero sus persistentes dificultades para generar y mantener modelos e intervenciones, hacen que este tema sea particularmente relevante en la agenda educativa contemporánea. Una de las razones para ello es que existe una fractura entre el copioso cuerpo de investigación sobre DPD y su influencia práctica y real en el aprendizaje de los docentes. De hecho, el DPD es uno de los temas educativos más complejos y relevantes, no porque no existan una multitud de estudios empíricos ni fundamentaciones teórico-conceptuales, sino porque a pesar de ser ampliamente investigado, ha fracasado consistentemente en producir resultados satisfactorios y sostenibles en el tiempo. Así, este artículo busca identificar y describir las tendencias en la investigación sobre DPD que surgen de la literatura a nivel internacional. Se indaga en la producción académica internacional en el ámbito del DPD durante el periodo 2000-2016, con la idea de que este conocimiento podría robustecer la investigación y las políticas docentes y mejorar los procesos de formación en servicio. De esta forma, se pretende desarrollar una comprensión más profunda de las intervenciones de DPD tratando de explorar las siguientes preguntas iniciales:

- a) ¿Cuáles son los trabajos conceptuales y empíricos que marcan la literatura acerca del DPD en el periodo comprendido entre el 2000 y el 2016?
- b) ¿Cuál es la mejor evidencia disponible acerca de intervenciones en desarrollo profesional docente respecto a: duración, frecuencia, componentes y enfoque?
- c) ¿Qué componentes de DPD surgen de la literatura como indicadores y factores

predictivos del éxito y cambio de las prácticas educativas de profesores?

Las preguntas sirvieron de guía para identificar y analizar la documentación seleccionada y también para descubrir cuáles son las principales tendencias de la literatura examinada. En tal sentido, este estudio pretende abrir nuevos espacios de reflexión e investigación a través de la identificación de áreas subexploradas dentro del corpus existente.

La revisión de la literatura ha dejado en evidencia la escasa sistematización de los procesos de implementación e investigación en torno al DPD. Este

artículo finaliza con una serie de recomendaciones y sugerencias prácticas que pretenden contribuir a la reflexión en torno al aprendizaje en servicio de los profesores, que podrá ser de utilidad, además, para la planificación e implementación de políticas educativas.

Metodología

Con el objetivo de delimitar el corpus de estudios que conforman esta revisión de la literatura se han seleccionado trabajos de investigación cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos; enmarcados en diversos paradigmas teóricos.

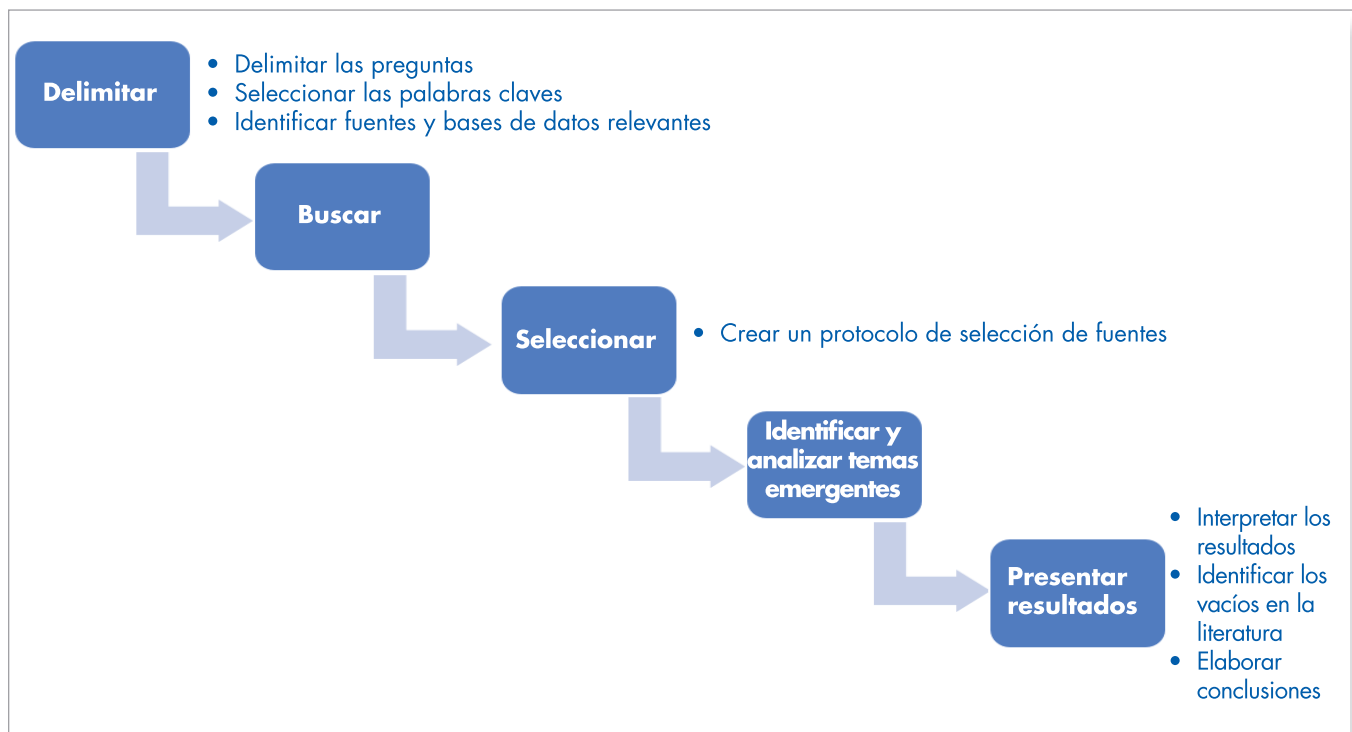


Figura 1 Procedimiento de definición del corpus

Para desarrollar un marco metodológico y diseñar un protocolo de selección y revisión de la literatura, hemos adaptado el diseñado por Wolfswinkel, Furmueller & Wilderom (2011) como se puede ver en la Figura 1. Una vez que se completaron las etapas iniciales de delimitación y búsqueda, y con el objetivo de analizar los estudios, se combinó el análisis temático (Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove, 2016) con la práctica basada en la evidencia (PBE). Se seleccionó la PBE como metodología general, ya que el objetivo de esta revisión de la literatura no es sólo recopilar conocimientos teóricos acerca del DPD, sino también, y en última instancia, desarrollar conocimientos conceptuales y prácticos que guíen implementaciones

futuras. La PBE es particularmente pertinente para esta revisión de la literatura porque es una metodología emergente que tiene como objetivo reunir evidencia empírica y científica que guíe futuras decisiones educativas (Cook & Cook, 2016). Basadas en la noción de PBE, el protocolo de selección diseñado fue informado no sólo por las preguntas de investigación iniciales, sino también por la necesidad imperante de recopilar estudios que evidencien claras implicaciones para la práctica futura y el desarrollo de políticas educativas más eficaces y sostenibles.

Para llevar a cabo esta revisión de la literatura, se integraron dos fuentes principales. En primer lugar, las

fuentes bibliográficas, artículos de investigación y libros seleccionados por las autoras a partir de entrevistas previas con informantes clave. En segundo lugar, se realizó una búsqueda en seis bases de datos que se describen a continuación: ERIC, Búsqueda Académica Completa, Investigación de Educación Completa, Abstracts de Administración de la Educación, Colección Sociológica y Colección de Desarrollo Profesional.

Como paso inicial, se realizó una búsqueda a través de las bases de datos nombradas previamente. Para los

términos de búsqueda “Aprendizaje Profesional” o “Desarrollo Profesional”, “Educación Media”, “Educación Superior” entre el año 2000 y 2016 se obtuvo un total de 384 artículos de revistas académicas internacionales. Como se puede observar, se incorporaron bases de datos más allá del campo de la educación, ya que se considera potencialmente enriquecedor ampliar la mirada del DPD a otras disciplinas complementarias, en esta ocasión, Sociología y Administración. El número total de artículos incluidos se distribuyó de la siguiente manera:

Tabla 1
Distribución de artículos según base de datos y procedimiento de selección

Base de datos	Número de artículos inicial	Primera selección	Segunda selección (PILR)	Selección final
Investigación de Educación Completa	158	35	22	15
Búsqueda Académica Completa	90	11	5	1
Colección de Desarrollo Profesional	69	2	1	1
ERIC	34	5	1	3
Abstracts de Administración de la Educación	26	0	0	0
Colección Sociológica	7	0	0	0
Total	384	53	29	20

Con el fin de realizar una primera exploración general y obtener una cantidad razonable pero sustantiva de artículos que reflejaran los estudios realizados en el periodo 2000-2016, se realizó una evaluación inicial que consistió en analizar los resúmenes de cada artículo.

Mediante este procedimiento se descubrió que nueve artículos no coincidían con los términos de búsqueda iniciales, ya que se dirigían a una población objetivo diferente (educación primaria o de adultos); o habían utilizado el término desarrollo profesional de una manera genérica y abstracta, sin abordar explícitamente una intervención de aprendizaje profesional con claros resultados.

Con el objetivo de realizar un análisis eficaz y significativo de la literatura y obtener trabajos de investigación que

se adhieran a los objetivos que nos hemos propuesto en primer plano, adaptamos el modelo denominado PILR (Población, Intervención, Lugar, Resultado) que consiste en una adaptación del modelo PISO, desarrollado por Booth & Fry-Smith (2004). Al igual que con el modelo PISO, el marco de clasificación PILR permite a los investigadores ocuparse de cuestiones metodológicas y síntesis de hallazgos. Este marco asiste en la identificación manual de cuatro dimensiones clave en cada artículo, que permiten delimitar claramente los criterios de inclusión y exclusión.

Siguiendo este modelo, se elaboró un protocolo de clasificación que contribuyó a delimitar de forma transparente y rigurosa cuáles investigaciones se adaptaban a las cuatro dimensiones del marco de referencia.

Tabla 2
PILR Criterios de Inclusión

Dimensión	Criterio de inclusión
Población	Profesores de escuelas medias y educación superior en servicio de países tales como Estados Unidos, Grecia, Chile, Nueva Zelanda y Canadá.
Intervención	Descripción de una intervención de DPD innovadora o adaptada.
Lugar	Dentro y fuera del ámbito de educación formal.
Resultado	Con referencia explícita al resultado de la intervención de DPD.

Se excluyeron de la muestra los artículos que no consistían en estudios sobre el DPD, presentados como artículos conceptuales o teóricos, así como aquellos que consistían en comparaciones de diferentes modelos, ya que no coincidían con el objetivo de esta revisión. En resumen, se seleccionaron aquellos estudios que tenían un enfoque explícito en el desarrollo y la implementación o en la investigación, evaluación o percepción de un programa de DPD.

Resultados

Hacia una Definición de DPD: Conceptualización e Implementación

En educación frecuentemente asistimos a un quiebre entre los saberes teóricos y las prácticas. El caso del DPD no es una excepción ya que, si bien es sabida la importancia del aprendizaje continuo de los docentes, muchas veces los saberes teóricos no se ven reflejados en las intervenciones planificadas y llevadas adelante. Un estudio realizado por Zecihner & Tabachnick (1981) ya daba cuenta de que las nociones sobre enseñanza y aprendizaje de los docentes se desarrollan durante toda su trayectoria educativa y no solo durante su formación docente. Si bien, dicen los autores, durante la formación inicial los docentes tienden a ser innovadores en sus prácticas, durante sus primeros años de ejercicio, tienden a reproducir las prácticas educativas más conservadoras que vivieron durante su etapa escolar. Por este motivo, el DPD se convierte en una necesidad pedagógica para que los profesores puedan “mantenerse al ritmo del cambio y de revisar y renovar sus conocimientos, destrezas e ideas” (Day, 2005, p. 14).

Entre otros, la revisión de la literatura tuvo por objetivo identificar los estudios que conceptualizan el DPD. Es esencial reconocer en este punto que las

investigaciones analizadas no presentan una definición única de DPD, aunque ofrecen sugerencias conceptuales sobre los supuestos que subyacen a sus componentes principales.

La literatura presenta gran diversidad, aunque muestra algunas características y entendimientos compartidos. En general, DPD constituye una intervención que se hace sobre los profesores y no con ellos; parecería que el valioso aporte de los docentes es frecuentemente ignorado. De igual manera, la evidencia (Garet, et al., 2001) sugiere que las intervenciones de corta duración suelen ser infructuosas. Entre los textos examinados, el estudio de DeFrance & Fahrenbruck (2015) y el trabajo de Sahin & Yildirim, (2016), reportan que la realización de breves intervenciones como talleres expositivos, no brindan a los docentes la oportunidad de involucrarse con el contenido a aprender.

La literatura muestra de forma consistente un modelo de DPD que es llevado adelante por coordinadores (Feighan & Heeren, 2009; Munoz & Guskey, 2009; Gross, 2010); y especialistas e investigadores universitarios (Fisher, Lapp, Flood & Moore, 2006; August, Branum-Martin, Cárdenas-Hagan, Francis, Powell, Moore & Haynes, 2007; Bansilal, Goba, Webb, James & Khuzwayo, 2012; Richardson & Janusheva, 2012; Buxton, Alleksaht-Snyder, Kayumova, Aghasaleh, Choi & Cohen, 2015; DeFrance & Fahrenbruck, 2015; Pavez, Vergara, Santibanez & Cofre, 2016). De acuerdo a esos textos, parecería que existe un modelo jerárquico en materia de DPD en el cual, son los especialistas los que implementan la formación de los docentes.

El DPD es entendido teóricamente de manera similar por los investigadores en cuanto a su relevancia para mejorar las prácticas docentes, y en consecuencia los aprendizajes de los estudiantes. No obstante, existen diferencias radicales cuando

se trata de su implementación. Las investigaciones mostraron disparidades en términos de duración, contenido y conceptualización del aprendizaje del profesorado.

Algunos estudios identifican claramente qué componentes y prácticas hacen que una intervención de DPD sea exitosa (Desimone, 2009; Garet et al., 2001). Otros autores (Bolam & McMahon, 2004) llaman la atención acerca de la falta de un cuerpo coherente de investigación que permita llegar a conclusiones o generalizaciones sobre el DPD.

Esa situación, podría explicarse por condiciones externas. Factores tales como las características específicas de cada contexto, la ubicación del centro educativo y la población objetivo, tanto de estudiantes como de profesores podrían explicar esta variabilidad.

La Participación de los Docentes en el Desarrollo Profesional

Los modelos tradicionales de DPD lo conceptualizan como una actividad que tiene como objetivo ampliar la formación inicial de profesores, y de igual modo proveerles de nuevos e innovadores conocimientos profesionales. (McKenzie & Santiago, 2005). Esta perspectiva, bastante frecuente aún en la literatura, considera las actividades de DPD como una intervención externa a las instituciones educativas y que tiene como objetivo cambiar las prácticas de los docentes.

Producir y sostener cambios en estas prácticas educativas no sucede simplemente diciendo a los docentes qué y cómo enseñar. Los profesores deben tener un rol activo y participativo. Para que esto suceda, deben adquirir ricos conocimientos del área que enseñan, así como de pedagogía general y pedagogía específica. Y, además, deben desarrollar nuevas creencias respecto a su práctica, derribando muchas veces prácticas basadas en creencias intuitivas (Borko & Puntman, 1995).

La literatura (Buxton et al., 2015; Thibodeau, 2008) enfatiza y confirma la participación de los docentes en su DPD como central. Buxton & colegas (2015) sostienen que los docentes se relacionan con su desarrollo profesional de dos maneras. Por un lado, con su participación y asistencia a las actividades de formación; y por otro con la adaptación y aplicación de los contenidos y procedimientos aprendidos. En este sentido, los autores parten del entendimiento de que los docentes toman decisiones de manera permanente. Los autores reconocen que el contenido de la intervención no necesariamente se traducirá o aplicará de una sola manera, sino que los profesores tomarán decisiones sobre qué y cómo aplicar lo que aprendieron.

En síntesis, según la literatura, independientemente de las intervenciones de aprendizaje profesional a las que asisten, los profesores tienen una autonomía importante a la hora de aplicar lo aprendido. Sin embargo, son escasos los ejemplos de intervenciones en DPD los cuales se registra autonomía y oportunidades de toma de decisiones por parte de los docentes.

Teorías explícitas de Aprendizaje en el DPD

El aprendizaje puede ser definido como un proceso en el cual se internalizan elementos externos, que luego son aplicados por quien aprende (Scott & Evans 2015). Lo que varía es el proceso entre esa mediación interna y externa del conocimiento y cómo diversas teorías (por ejemplo, el conductismo, el constructivismo y la teoría sociocultural) lo comprenden y lo conceptualizan. Uno de los objetivos de esta revisión de la literatura fue buscar referencias explícitas a las teorías del aprendizaje en los estudios seleccionados.

Un hallazgo clave ha sido la ausencia de referencia a las teorías de aprendizaje en servicio de los docentes. En algunos casos, los artículos establecieron paralelismos entre los programas de formación inicial de docentes y su formación en servicio, mostrando estos últimos como una extensión de los primeros. Eso significa que la literatura sobre DPD aún tiene pendiente la delimitación y diferenciación de la formación inicial docente y la formación de docentes en servicio. Una tendencia consistente de la literatura es presentar modelos de intervenciones de DPD como cursos que pretenden actualizar y capacitar a los profesores (Bansilal, Goba, Webb, James & Khuzwayo, 2012).

Fisher et al. (2006) llevaron adelante una intervención que mostró que el aprendizaje docente consiste en transferir el conocimiento de expertos a profesores, con el objetivo de equipar a estos últimos con un nuevo conjunto de habilidades de instrucción. Este artículo, así como otros que también adoptaron un enfoque tradicional de aprendizaje, parecieran asemejarse a los modelos de educación bancaria, tan cuestionados en América Latina (Freire, 2000). Esta conceptualización simplificada del aprendizaje del profesorado, como depósito del conocimiento, tiene poco que ver con la compleja forma en que los docentes adquieren y desarrollan el conocimiento. Darling-Hammond (1997), por ejemplo, desarrolló esta complejidad, afirmando que primero, los profesores tienen que entender el contenido que van a enseñar y que necesitan algo más que entender los conceptos básicos de la instrucción o los procedimientos de enseñanza. Los profesores, afirma, necesitan aplicar sus conocimientos de manera flexible para resolver los problemas inesperados que puedan surgir en el contexto de aprendizaje. En sintonía con estas afirmaciones, Shulman (1987) también se

adhiera a esta complejidad y afirma que la comunidad pedagógica en general necesita desarrollar un entendimiento más amplio acerca de los saberes que se necesitan para enseñar, de dónde provienen esos saberes y cómo se vinculan con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La literatura refiere muy poco a las características del aprendizaje de adultos. También son pocas las referencias al vínculo entre el profesor y el cambio institucional. El conocimiento se conceptualiza como transferible y el aprendizaje de adultos, con sus particularidades, no es abordado explícitamente en los escritos examinados.

Las intervenciones de DPD examinadas en la revisión de la literatura se implementan en diversos contextos y entornos. Siguiendo la clasificación de DPD que hace Lieberman (1996), se identifican en los escritos examinados:

- intervenciones denominadas por Lieberman (1996) de “aprendizaje directo” realizadas en instituciones educativas, a través de conferencias, talleres, seminarios y charlas, generalmente de corta duración;
- intervenciones en la institución educativa identificadas en 10 de los artículos revisados efectuadas dentro del ámbito educativo formal con el apoyo de capacitadores, mentores y pares;
- intervenciones fuera del centro educativo implementadas a través de alianzas con universidades locales o especialistas;
- intervenciones que combinan los escenarios previamente descritos e identificados como beneficiosos para el aprendizaje docente (Day & Sachs, 2004).

La mayoría de los artículos examinados confirman que ninguna institución educativa es una isla, que los docentes no aprenden ni se desarrollan profesionalmente aislados, y que los profesores aprenden en una multitud de escenarios, realizando diferentes actividades y tareas. Sin embargo, sólo tres estudios proponen una combinación de diversas actividades de aprendizaje profesional desarrolladas en un periodo de un año.

Un estudio de Buxton y colaboradores (2015) presentó un modelo de DPD que involucró cuatro contextos para el aprendizaje profesional: un instituto de aprendizaje profesional de verano, observaciones en el aula, talleres de profesores, estudiantes y sus familias, y talleres de aprendizaje para docentes. Del mismo modo, August y sus colegas (2014) implementaron un modelo de DPD que combinaba talleres tradicionales de profesores,

pero también agregaba un componente de tutoría y observación quincenal.

Parecería que en los últimos años se ha ampliado de forma significativa la comprensión de qué es DPD y dónde puede tener lugar, expandiendo los ambientes más tradicionales fuera de las instituciones educativas.

La sostenibilidad de la Intervención: ¿Qué sucede cuando el DPD culmina?

Otra de las preguntas que guiaron la revisión de la literatura, refiere a qué elementos o condiciones contribuyen a la sostenibilidad de una intervención en el tiempo. En los escritos examinados, cinco estudios hicieron referencia a cambios estructurales y contextuales que podrían influenciar potencialmente la sostenibilidad de una intervención. Por ejemplo, May (2007) afirmó que las demandas externas constituyen frenos para que las iniciativas de DPD prosperen en el tiempo. Una posible solución para esto sería para May (2007) que las instituciones educativas permanezcan involucradas en la intervención durante períodos de tiempo prolongados (mínimo un año) que permitan mayor exposición al aprendizaje profesional. Además, sugiere un exhaustivo seguimiento de los resultados de las intervenciones de DPD a mediano y largo plazo.

En esta línea, un estudio de Pradl (2002) mostró el impacto de una intervención de DPD en un centro educativo en la tasa de graduación universitaria 10 años después de iniciada la intervención.

Whitehead (2010) en un estudio, recoge información de una intervención un año después de su finalización. La evidencia de ese estudio sugiere que la combinación de un enfoque específico en el área académica que se pretende mejorar, junto con una sólida base teórica y trabajo práctico llevado a cabo con los profesores, pueden aumentar las probabilidades de sostenibilidad.

Parecería que la literatura tiende a centrar su atención en los resultados concretos y a corto plazo de la intervención de DPD, y no en su permanencia en el tiempo que es lo que produce efectos duraderos y profundos en las instituciones educativas.

Discusión

La revisión de la literatura evidencia, de acuerdo a Wanzek, Vaughn, Scammacca, Gatlin, Walker & Capin (2016), que sabemos mucho sobre qué hacer o por qué hacer, pero bastante menos sobre cómo hacer. Hemos intentando obtener una mejor comprensión del DPD a través de la identificación de temas emergentes en la literatura internacional reciente. Las preguntas que hemos planteado, desde lo

conceptual y teórico, buscaban dar respuesta a aquellos aspectos prácticos que llevan al éxito o fracaso de una intervención en materia de DPD.

No existe en la literatura una definición clara acerca del DPD y de cómo debe ser implementado y evaluado. Lo que ha puesto de manifiesto la revisión realizada (Day & Sachs, 2003), es que el DPD se implementa y ejecuta en una multitud de formas y entornos, e involucra a muchos actores educativos como directores, coordinadores y administradores, dentro y fuera de los ámbitos formales de aprendizaje de docentes en servicio. Estos ámbitos pueden incluir talleres con especialistas, intercambios entre pares, entrenamientos de verano, entre muchos otros.

La identificación dentro de la literatura, que muestra el DPD como una actividad explícita y definida por su intencionalidad, puede ser cuestionada a la luz de nuevas conceptualizaciones. Borko (2004), por ejemplo, señala que el aprendizaje profesional de los docentes ocurre de forma permanente, dentro de contextos formales, pero también en las interacciones cotidianas con colegas y estudiantes. Esta nueva visión de DPD puede desafiar profundamente no sólo su tejido conceptual, sino también qué actividades cuentan como DPD, y cómo las mismas son evaluadas. En este sentido, los límites del DPD no son tan claros, y la medición o evaluación del impacto de una intervención se vuelve entonces más compleja.

En lo que respecta a cuáles son los factores que contribuyen al éxito del DPD, la literatura mostró que la participación de los profesores y la oportunidad de que los mismos tomen decisiones en cuanto a su aprendizaje profesional, tiene un impacto positivo. Sin embargo, una pregunta que quedó sin respuesta, es qué elementos hacen sostenible una intervención.

En este sentido, los estudios revisados hacen poca o ninguna referencia a los cambios estructurales que se pueden mantener a lo largo del tiempo, lo que demuestra que los escritos examinados han medido escasamente el impacto a largo plazo.

En consonancia con esta falta de sostenibilidad en el tiempo, un elemento adicional que surge de la literatura es la tendencia a conceptualizar y ejecutar las intervenciones de DPD como eventos aislados y de corta duración.

En conclusión, la literatura ofrece un cuadro complejo y contradictorio para los investigadores. Por un lado, los estudios parecen haber llegado a un consenso sobre la importancia del DPD, pero, por otro lado, existen pocos datos acerca de los problemas de implementación, evaluación y sostenibilidad, y acerca de las voces docentes.

La literatura revisada nos brinda una serie de pista para pensar el DPD, entre las cuales se encuentran:

- Ampliar la noción de DPD a contextos más informales y cotidianos. En este sentido, los investigadores y los formadores de docentes en servicio, deben tener en cuenta las múltiples oportunidades de auto-aprendizaje que tienen los profesores.
- Abandonar la premisa de DPD como algo que puede ocurrir de manera rápida. Entender que el aprendizaje de docentes en servicio y el cambio en las prácticas requieren tiempo, tanto para ser efectivos como sostenibles.
- Re-conceptualizar las iniciativas de DPD como un esfuerzo cuyo éxito depende de la participación de varias partes interesadas, y reconocer la necesidad de crear conexiones duraderas no sólo con los docentes, sino también con los directores, coordinadores y otros actores institucionales.
- Centrarse en el desarrollo de intervenciones de DPD que comprendan las complejidades del aprendizaje de adultos.
- Crear intervenciones contextualizadas y específicas, de acuerdo a las características de cada institución o grupo de docentes.
- Fomentar el desarrollo de recursos flexibles y materiales didácticos como parte de cualquier intervención. Orientar a los profesores a comprender las conexiones prácticas del contenido que se les presenta.
- Desarrollar intervenciones de DPD que tengan lugar en escenarios diversos.
- Conceptualizar el DPD no sólo como una oportunidad para aprender sobre contenidos de enseñanza, sino también como una oportunidad para intercambiar y reflexionar acerca de las finalidades de la educación y del papel de las instituciones educativas en la sociedad.

La revisión de la literatura presentada en este artículo nos dio la oportunidad de identificar los temas emergentes y las brechas de investigación. Pero aún es mucho lo que queda por investigar acerca del “cómo hacer” para que el DPD tenga incidencia en las aulas y en la actuación del docente a largo plazo.

Referencias

- August, D., Branum-Martin, L., Cárdenas-Hagan, E., Francis, D. J., Powell, J., Moore, S., & Haynes, E. F. (2014). Helping ELLs meet the Common Core State Standards for literacy in science: The impact of an instructional intervention focused on academic language. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 7(1), 54-82.
- Bansilal, S., Goba, B., Webb, L., James, A., & Khuzwayo, H. (2012). Tracing the impact: A case of a professional development programme in Mathematical Literacy. *Africa Education Review*, 9(sup1), S106-S120.
- Booth, A., & Fry-Smith, A. (2004). *Developing the research question. E-text on health technology assessment (HTA) information resources*. Retrieved from <https://www.nlm.nih.gov/archive/20060905/nichsr/ehta/chapter2.html>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. In Guskey & Huberman (Eds.) *Professional development in education: New paradigms and practices* (35-65). New York: Teachers College Records
- Boyle, B., While, D., & Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? *The Curriculum Journal*, 15(1), 45-68.
- Burns, D., & Darling-Hammond, L. (2014). Teaching around the world: What can TALIS tell us. Retrieved from https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/teaching-around-world-what-can-talis-tell-us_3.pdf
- Buxton, C. A., Alexsaht-Snyder, M., Kayumova, S., Aghasaleh, R., Choi, Y. J., & Cohen, A. (2015). Teacher agency and professional learning: Rethinking fidelity of implementation as multiplicities of enactment. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(4), 489-502.
- Cook, B. G., & Cook, L. (2016). Leveraging Evidence-Based Practice through Partnerships Based on Practice-Based Evidence. *Learning Disabilities--A Contemporary Journal*, 14(2).
- Darling-Hammond, L. (1997). *The Right To Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*. The Jossey-Bass Education Series.
- Darling-Hammond, L. (2014). Can value added add value to teacher evaluation? *Educational Researcher*, 44(2), 132-137.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In Day & Sachs (Eds.) *International handbook on the continuing professional development of teachers* (3-32) Berkshire: Open University Press
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, Narcea.
- DeFrance, N. L., & Fahrenbruck, M. L. (2015). Constructing a Plan for Text-Based Discussion. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2001). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(2), 81-112.
- Feighan, K., & Heeren, E. (2009). She was my backbone: Measuring coaching work and its impact. *CEDER Yearbook*, 67-93.
- Fisher, D., Lapp, D., Flood, J., & Moore, K. (2006). Linking literacy teaching with assessment: a continuing professional development initiative for secondary schools. *Literacy*, 40(2), 115-122.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, c2000.

- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945
- Gross, P. A. (2010). Not another trend: Secondary-level literacy coaching. *The Clearing House*, 83(4), 133-137.
- Lee, O., Luykx, A., Buxton, C., & Shaver, A. (2007). The challenge of altering elementary school teachers' beliefs and practices regarding linguistic and cultural diversity in science instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(9), 1269-1291.
- Lieberman, A. (1996). Creating intentional learning communities. *Educational Leadership*, 54(3), 51-55.
- May, S. (2007). Sustaining effective literacy practices over time in secondary schools: School organisational and change issues. *Language and Education*, 21(5), 387-405.
- McKenzie, P., & Santiago, P. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, c2005.
- Muñoz, M. A., Guskey, T. R., & Aberli, J. R. (2009). Struggling readers in urban high schools: Evaluating the impact of professional development in literacy. *Planning and Changing*, 40(1/2), 61.
- Pavez, J. M., Vergara, C. A., Santibañez, D., & Cofré, H. (2016). Using a Professional Development Program for Enhancing Chilean Biology Teachers' Understanding of Nature of Science (NOS) and Their Perceptions About Using History of Science to Teach NOS. *Science & Education*, 25(3-4), 383-405.
- Pradl, G. M. (2002). Linking Instructional Intervention and Professional Development: Using the Ideas behind Puente High School English to Inform Educational Policy. *Educational Policy*, 16(4), 522-546.
- Richardson, J., & Janusheva, V. (2012). The Lasting Impact of "Reading to Learn" and Sustainability of Professional Development. *International Journal of Learning*, 18(9).
- Scott, D., & Evans, C. (2015). The elements of a learning environment. In Scott & Hargreaves (Eds.) In *The SAGE Handbook of Learning* (pp 189-202). Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Thibodeau, G. M. (2008). A content literacy collaborative study group: High school teachers take charge of their professional learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(1), 54-64.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*. 5 (2), 5-21.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), 100.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N., Gatlin, B., Walker, M. A., & Capin, P. (2016). Meta-Analyses of the Effects of Tier 2 Type Reading Interventions in Grades K-3. *Educational Psychology Review*, 28(3), 551-576. <http://doi.org/10.1007/s10648-015-9321-7>
- Whitehead, D. (2010). The year after: sustaining the effects of literacy professional development in New Zealand secondary schools. *Language and Education*, 24(2), 133-149.
- Wolfswinkel, J., Furtmueller, E., & Wilderom, C. (n.d). Using grounded theory as a method for rigorously reviewing literature. *European Journal Of Information Systems*, 22(1), 45-55



Danny Rivera Flores*



Corina Núñez Hernández**

Capacitación Profesional Docente: Realidades de la Educación Inclusiva

Professional Teacher Training: Realities of Inclusive Education

Recibido: 25-04-17

Aprobado: 15-05-17

Resumen

Mediante las nuevas políticas gubernamentales, las instituciones educativas están en la obligatoriedad de acoger a estudiantes con discapacidad; sin embargo, los docentes desconocen estrategias metodológicas para atender a todas sus necesidades. El propósito del artículo es apreciar las realidades de los docentes que no reciben la capacitación en necesidades educativas especiales y procesos de inclusión que deben emplearse. Además, se realiza una revisión teórica sobre el tema, que actualmente es de importancia a nivel internacional. Para la investigación se construyeron dos instrumentos de evaluación para proceder a aplicar a una población de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no asociadas a una discapacidad y docentes involucrados en el proceso de inclusión. A continuación, se realizó el análisis e interpretación de los datos y para verificar la hipótesis, se ejecutó el cálculo del estadígrafo Chi Cuadrado, demostrando que existe un alto grado de relación entre la capacitación docente y los procesos de inclusión educativa.

Abstract

Through the new governmental politics, the educational institutions are in the obligatory nature to receive students with disability; however, the teachers unknown methodological strategies to receive to all the needs. The purpose of the article is to estimate the realities of the teachers I half-close to the training in educational special needs and processes of incorporation. In addition, a theoretical review is realized on the topic that nowadays performs international importance. The investigation was make of two instruments of evaluation were constructed to proceed to apply a population of students with Educational Special Needs associate or not associated with a disability and teachers involved in the process of incorporation. Later, there was realized the analysis and interpretation of the information and to check the hypothesis there was executed the calculation of the statistician Chi Cuadrado, demonstrating the high degree of relation exists between the educational training and the processes of educational incorporation.

Palabras clave

capacitación docente; inclusión educativa; necesidades educativas especiales; discapacidad; adaptación

Keywords

educational training; educational incorporation; educational special needs; disability; adjustment

***Danny Rivera Flores:** Psicólogo Educativo y Orientador Vocacional (Universidad Técnica de Ambato-Ecuador)

-Magister en Diseño Curricular y Evaluación Educativa (Universidad Técnica de Ambato-Ecuador)

-Máster en Psicopedagogía (Universitat de Barcelona - España)

-Doctorando en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de la Plata - Argentina). Docente de la Universidad Técnica de Ambato. Para contactar al autor: dannygriveraf@uta.edu.ec

****Corina Núñez Hernández:** -Psicóloga Educativa y Orientadora Vocacional (Universidad Técnica de Ambato-Ecuador)

-Magister en Planeamiento y Administración Educativos (Universidad Técnica de Ambato-Ecuador). Para contactar a la autora: ce.nunez@uta.edu.ec

Introducción

Como problemática podemos manifestar que en los últimos 15 años, la inclusión a nivel mundial ha sido considerada como un movimiento que es encabezado por docentes, padres de familia y por los estudiantes afectados por la exclusión en el sistema educativo; dicho movimiento es apoyado por distintos organismos como la UNESCO, la UNICEF, la ONU, etc., quienes citan una serie de acciones a favor de que la educación llegue a todos, en igualdad y equidad dentro del sistema educativo (Florian, 1998). Por lo que las instituciones pretenden dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de sus estudiantes, desarrollando nuevas estrategias didácticas que estimulen la participación de los mismos.

Por consiguiente, el Ministerio de Educación (2005) expone que los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educativas especiales (N.E.E), el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema. Sin embargo, solo en casos excepcionales se procederá a la incorporación de estudiantes a instituciones especiales, con la finalidad de que la enseñanza sea más efectiva.

De esta manera, se considera que la discapacidad no es más que un elemento o un aspecto de las características individuales y sociales, no una marca clasificadora, estanca o paralizante, ni homogeneizadora (Luque Parra, 2009). Con relación a lo anterior, el término discapacidad engloba situaciones e historias personales y sociales diferentes y únicas, no pretende ser ni es un conjunto de personas como grupo homogéneo por su adjetivación de discapacidad, sino que remarca unas características particulares, que no afectan la sustantividad de la persona y afirman la necesidad de comprensión y de apoyo, en cualquier medida, en favor de sus derechos (Luque, 2013). Por lo tanto, toda persona con discapacidad tiene las mismas necesidades que los demás, en cuanto a conseguir oportunidades óptimas de salud y de confianza que le permitan desarrollar al máximo sus posibilidades.

Es relevante conocer las realidades de la inclusión para poder realizar cambios pertinentes en la temática de inclusión. Mediante la investigación podemos responder a las preguntas: ¿existe capacitación sobre estrategias que apoyen a la inclusión?, ¿cómo se articulan los planes nacionales en la inclusión?, y ¿se cumplen las políticas sobre inclusión en las aulas?

La metodología aborda las realidades docentes sobre la capacitación sobre Necesidades Educativas Especiales en tres ámbitos: cognoscitivo, psicosocial y psicomotor.

Finalmente, apreciamos la realidad de la capacitación sobre necesidades educativas especiales.

Importancia del problema

Los centros de educación superior también se han visto afectados por las variaciones y múltiples significados que ha tenido el concepto de inclusión educativa. “La construcción de políticas compensatorias en educación ha presionado fuertemente la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, a modo de promover comunidades educativas inclusivas” (Infante, 2010, p.292). Por otro lado, se señala que la falta de formación adecuada podría ocasionar desinterés y un abierto rechazo hacia la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales a la educación ordinaria. Un estudio realizado por Espinoza (2006) concluyó que “dentro de las principales variables asociadas al rendimiento académico se encuentran la autoconfianza y autoestima del estudiante. Por lo tanto, es razonable pensar que si la actitud del profesor hacia sus alumnos es negativa, los resultados de estos serán menos favorables” (p.171).

El presente trabajo de investigación tiene la finalidad de demostrar cómo la capacitación profesional docente incide en la educación inclusiva y sus realidades, mediante los siguientes objetivos: Analizar las políticas educativas sobre la capacitación docente en relación a la inclusión educativa; y conocer las aptitudes y actitudes del cuerpo docente en formación hacia la educación inclusiva.

Educación Inclusiva

Cuando hablamos de inclusión educativa nos remitimos a temas de gran interés y relevancia no solo en el campo educativo, sino también a nivel social. Tal como lo indica Tobón, González, Nambo & Vázquez (2015), en una sociedad como la actual, donde el conocimiento, las tecnologías y la innovación juegan un papel crucial en la formación de los individuos, es pertinente una educación con una visión de inclusión y atención de las diversas necesidades, a partir de las cuales se logre configurar un proyecto ético de vida que contribuya al desarrollo social y económico, la sustentabilidad ambiental y la calidad de vida, permitiendo que el estudiante con necesidades educativas especiales logre un mejor desempeño académico.

El sistema de inclusión es hoy en día un referente para muchos contextos educativos que ven la necesidad de

implementar estos principios al interior de sus comunidades educativas, constituyéndose en una solución para el aprendizaje y la participación del estudiante. Investigación de los autores De Boer, Pijl & Minnaert (2011), plantean que los profesores/as son personas claves en la implementación de la educación inclusiva. Mediante la revisión de 26 estudios “reveló que la mayoría de los profesores tienen actitudes neutras hacia la inclusión de alumnos con necesidades especiales en la educación primaria regular”. Señalan además, que la capacitación, género, años de experiencia trabajando en ambientes inclusivos y tipo de necesidades educativas, son factores que impactarían en las actitudes de los profesores (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011).

Por lo tanto, una de las principales dificultades para la atención de las necesidades educativas especiales es la formación inicial de los docentes de educación regular, quienes no fueron adecuadamente capacitados para atender la diversidad del alumnado. Sin embargo, la actual política educativa propone promover acciones orientadas a las instituciones de educación superior para que incorporen en las mallas curriculares de todas las carreras de formación docente, los conocimientos y estrategias necesarias para educar en la diversidad y atender las necesidades educativas especiales. Por consiguiente, varias universidades e institutos profesionales han iniciado un cambio en la formación de profesores incorporando en las mallas curriculares temáticas como “Atención a las necesidades educativas especiales”, “Atención a la diversidad”, “Integración escolar” y “Educación inclusiva” (Ministerio de Educación, 2005).

Por otra parte, la educación inclusiva no se refiere a cómo se educa a un grupo especial de alumnos, sino a cómo se educa a todos (Tobón, 2012). De acuerdo con la UNESCO (2005), la educación inclusiva se remite como un “proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes a partir de una mayor participación en los aprendizajes, las actividades culturales y comunitarias”. La reducción de la exclusión a partir de actividades participativas comunitarias forman parte de la propuesta de una educación accesible y de calidad, en cualquier nivel de enseñanza (García, González, & Martínez, 2012). La educación inclusiva garantiza la atención a las necesidades de los estudiantes desde una visión holística para poder cicatrizar brechas en la sociedad y en los procesos de formación.

“La llamada Educación Especial ha pasado a través de los años por diversas etapas de conceptualización, desarrollo y transformación. Se inicia con una óptica de segregación de la persona limitada o deficiente en centros especializados” (Armenta, 2012, p.434).

La inclusión educativa en la actualidad se opone a toda forma de segregación bajo cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación. En los últimos años se han implementado una serie de medidas tendientes al mejoramiento de las condiciones que ofrecen los establecimientos educacionales para favorecer el aprendizaje y la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la educación común, incluidos aquellos que tienen discapacidad. Según Escarbajal (2010) la inclusión, desde la pedagogía es un término que hace referencia a la actitud positiva de respuesta a la diversidad desde las instituciones educativas, fundamentalmente la escuela. Es un término que implica integración, pero que va más allá, pues introduce la necesidad de adaptar la institución a la diversidad, y no al revés: que sean los alumnos con sus diversas características quienes deban adaptarse a los contextos de aprendizaje.

La inclusión educativa involucra procesos de reestructuración de la política, la cultura y las prácticas educativas para la atención a la diversidad (Echita & Sandoval, 2002). Para que exista un cambio educativo, debe seguir procesos inclusivos, estos, según la investigación generada por Araque & Barrio (2010), son:

- Incorporar innovaciones inclusivas a documentos oficiales de la institución (modelo pedagógico institucional, proyecto educativo, plan operativo anual, etc.)
- Los especialistas deben ser capacitados (Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Inclusiva OEI de Panamá, 2009).
- Participación de la comunidad en los proyectos planificados.
- Adaptar la planificación docente a los requerimientos institucionales.
- Simulacro de talleres acoplados a diferentes necesidades educativas especiales.
- Planificación de actividades para la inclusión a padres de familia con hijos con discapacidad.
- Participación conjunta de la familia con la institución para el buen funcionamiento de los proyectos.
- Difusión de estrategias aplicadas a toda la comunidad educativa.

Capacitación Profesional Docente

El profesorado y las instituciones ordinarias deben estar preparados para ofrecer tales oportunidades a cualquier alumno, pues “todos tienen derecho a una educación de calidad, a una educación en convivencia y a una educación ajustada a las necesidades de cada alumno, pues el afán de homogeneidad a toda

costa no da buenos resultados” (Alonso & Araoz, 2011, p.61). Es sin duda importante que los docentes tengan una formación profesional inicial que les permita contar con herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje; y que por otra parte, cuenten con una formación profesional continua que permita capacitarse y actualizarse permanentemente, para responder a las distintas demandas emergentes.

En este sentido, diferentes estudios enfatizan la relevancia de la formación de profesores como un factor decisivo para hacer posible el proceso de inclusión educativa (Alegre, 2000; Arnaís, 2003; Cardona, 2006, citados en Tilstone, Lani, & Richard, 2013). Sin embargo, diversas investigaciones manifiestan más precisamente la necesidad de capacitación por parte de los profesores. De la misma manera, Sánchez, Díaz, Sanchueza, & Friz (2008), citados por Granada, Pomés, & Sanchueza (2013), sostienen que el 92% de estudiantes de pedagogía, manifiesta que los profesores de educación regular no tienen la formación necesaria para atender a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

En cuanto a la capacitación de docentes en áreas determinadas para lograr una mayor calificación en el trabajo con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, los estudios realizados por Woolfson & Brady (2009), señalan que “resultados contradictorios han sido encontrados en investigaciones referidas a la relación entre capacitación y creencias de los profesores” (p.234). Estos se sienten poco preparados para enseñar en ambientes inclusivos. De esta misma forma, De Boer, Pijl, & Minnaert (2011) manifiestan que los profesores/as no se autocalifican como bien preparados para incluir estudiantes con discapacidad en sus aulas. En general, los docentes no se sienten competentes ni a gusto enseñando a estudiantes con diversas Necesidades Educativas Especiales. Ahora bien, si se compara a los profesores en términos de cantidad de capacitación, aquellos educadores que reciben más capacitación poseen una actitud más positiva que los profesores con menos capacitación.

“Los profesores muestran preocupación ante su formación y sus capacidades de enfrentar prácticas más inclusivas” (Lindsay, 2010, p.98). Home & Timmons (2009) señalan la importancia de la capacitación continua para responder al creciente número de necesidades educativas especiales en las aulas de clase. En este marco, plantean la importancia de mantener una actitud positiva hacia la inclusión educativa, señalando que si no se ofrece un mayor apoyo administrativo, tiempo de planificación y capacitaciones sobre estrategias pedagógicas específicas según discapacidades, la percepción positiva que los profesores tienen se podría ver deteriorada.

Es necesario conocer la visión del profesorado sobre la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito educativo, ya que el rol del docente es muy importante, puesto que debe crear un clima de respeto, aceptación e igualdad para todos y hacer conscientes a los estudiantes de que pueden aprender (Navarro, 2016). En consecuencia, es fundamental hacer todos los esfuerzos posibles para conseguir que el maestro se comprometa con la plena inclusión, lo que supone que acepte a todos los alumnos/as como miembros valiosos de la clase. El maestro al desconocer estrategias inclusivas, probablemente mantiene dificultades importantes para conseguir la inclusión plena o no desee tener en la clase a estudiantes con discapacidad. (Stainback, 1999).

Conocer los sistemas de integración, los factores que están afectando al estudiante, comprender su conducta, realizar adaptaciones curriculares, buscar la orientación acorde y personalizada para el educando, preocuparse por el desarrollo cognitivo, psicológico y social; del mismo modo, analizar sus dificultades y cómo estas se limitarán mediante una función preventiva y de desarrollo, es responsabilidad actualmente del docente. Según la idea de López (1997), para ser profesionales cualificados no basta sólo una disposición favorable para aceptar la integración, significa, entre otras cosas: saber diagnosticar la situación del aula, incluyendo el ritmo y estilo de aprendizaje de cada alumno y las características del proceso de aprendizaje; tener conocimientos sobre el diseño y la planificación de la enseñanza y, al mismo tiempo, saber incorporar las demandas del estudiante diferente, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar el equilibrio entre la comprensión de todos los compañeros y la atención a las diferencias individuales.

No se puede dejar fuera de este criterio la idea de Sánchez y Carrión (citado por Arrebola & Villuendas, 2004) quienes manifiestan que las mayores dificultades que el profesorado de aula ordinaria encuentran para afrontar el reto de integrar se centran en que no se sienten suficientemente preparados para llevar a cabo su trabajo.

Existen aspectos claves para la educación inclusiva, como la participación de la comunidad, atención educativa en contextos interculturales, planificación y organización educativa, currículo inclusivo, aprendizaje colaborativo para la educación inclusiva y convivencia (Sarto & Venegas, 2009). Además, la UNESCO nos indica que la inclusión es el pilar para una cultura de paz (Blanco, 2008).

Realidades de la inclusión educativa

La inclusión es un concepto teórico del que se ocupan diversas disciplinas como la Pedagogía,

Psicopedagogía y Psicología, y que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta a la atención a la diversidad (Peñaherrera & Cobos, 2011). Es un término que surge en los años 90, Perret-Clemont y Nicolet (1992) pretenden sustituir al concepto de integración, hasta ese momento, el dominante en la práctica educativa. Pero, la inclusión hace referencia también a Derechos Humanos, cuando se habla de educación, se habla de humanización, de inclusividad. En este sentido, la educación inclusiva está relacionada con que todo el alumnado sea aceptado, valorado, reconocido en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psico-emocionales, etnia o cultura.

La inclusión educativa al ser un proceso activo y participativo en los contextos de aprendizaje implica cambios tanto en la filosofía y en la práctica educativa, como en el currículo y en la organización de los procesos académicos. Estos cambios no solo afectan a los alumnos con necesidades específicas de apoyo, sino que tienen un alcance general para todos los alumnos. Por lo tanto, debe reconceptualizarse a la luz de los procesos de integración, y no se debe concebir al estudiante con necesidades educativas especiales como aquel que tiene una característica individual o un déficit que le es propio, sino más bien, se debe tomar en cuenta la participación del entorno, las políticas gubernamentales, los aspectos sociales y educativos, que facilitan que las dificultades que la persona experimenta en su desarrollo socioeducativo y emocional continúen obstaculizando su desarrollo.

Pérez (2012), identifica tres tipos de educación que se han dado en el transcurso de los años y las intencionalidades que debemos seguir como profesionales más evolucionados: selectiva, integradora e inclusiva. La educación selectiva no considera individualidades de los sujetos que aprenden, es decir, es un modelo que se ha venido aplicando por varios años atrás en el cual no se reconoce a la diversidad de ritmos de aprendizaje, las instituciones sostienen que el aprendizaje no debe responder a necesidades funcionales, sino al éxito en el trabajo académico; la educación integradora a diferencia de la educación selectiva, atiende varias necesidades del estudiante, respetando las individualidades de cada uno de ellos; la integración supone no solamente en el aula de clases, sino también fuera de ella, de manera participativa, dicha educación nace de la idea que es un derecho humano básico y proporciona los cimientos para una sociedad más justa, en tal virtud, se atiende a los estudiantes pertenecientes de minorías étnicas y lingüísticas, además de apoyar a la diversidad de género; la educación inclusiva, por su parte, es más profunda que la integradora a pesar de que es cotidiana la confusión; el modelo inclusivo es una forma de mejorar la vida al ofrecer las mismas oportunidades con la misma calidad de servicio que

se brinda a todos los individuos; la inclusividad se hace evidente al momento de omitir dificultades y diferencias individuales, centrando y promoviendo las potencialidades.

Según Lou & López (2000), citando a Zabalza, la integración educativa ha pasado por una serie de etapas, entre las cuales nombran el reconocimiento del derecho a la educación de todos. Sin embargo, las etapas no reconocen que las personas con necesidades educativas especiales son “normales”. En relación con lo anterior, la respuesta que se ha dado a estas personas es marginal y segregadora. Por tales motivos, se han desarrollado servicios diferenciados en instituciones educativas y aparece posteriormente la integración parcial. Es importante ver cómo se le da importancia a la atención de las personas con Necesidades Educativas Especiales, porque esta favorece los procesos de solución de problemas, lo cual facilitará el acceso a los métodos de aprendizaje de todos los estudiantes y a la vez permitirá el desarrollo profesional de los docentes.

Según Stainback 1999 (como se citó en Rosales, 2015), el paso a las aulas inclusivas tiene muchas ventajas en relación con el mantenimiento de los enfoques tradicionales que tratan de ayudar a los alumnos con discapacidades o desventajas. Una de ellas es que todo el mundo se beneficia de unas instituciones inclusivas preocupadas por el modo de establecer comunidades que apoyen y atiendan a todos los alumnos y no solo a determinadas categorías seleccionadas. Cuando las instituciones mediante sus aulas desarrollan el sentido de la comunidad, es decir, cuando la educación es sensible y responsable a las diferencias individuales de todos y cada uno de los miembros de la institución, todos los estudiantes se benefician.

En Latinoamérica, el tema de la inclusión constituye una temática de gran importancia, que genera controversias e inquietudes desde los puntos de vista social y legal. Se calcula que en Colombia hay 400.313 personas menores de 18 años con discapacidad, según el Censo del DANE de 2005. De estos, el 9,1% tiene discapacidad motriz; el 14%, discapacidad sensorial; el 34,8%, discapacidad cognitiva; y el 19,8%, discapacidad mental. Se estima, asimismo, que el 22,5% de las personas en condición de discapacidad son analfabetas, en comparación con el 8,7% de analfabetismo entre las personas sin discapacidad. Además, las personas con discapacidad realizan, en promedio, 4,49 años escolares, mientras que las personas sin discapacidad cursan, en promedio, 6,48 años (Padilla Muñoz, 2011).

En el Ecuador, para el año 2014, 15,158 estudiantes que poseen algún tipo de discapacidad estudian en instituciones regulares, superando a la cifra del 2007

que llegaba a 9,326 (El Comercio, 2014). Mediante el artículo 47 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, se hace manifiesto que el estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de las personas con discapacidad; esto significa que las instituciones están obligadas a recibir a personas con discapacidad y crear las adaptaciones que fuesen necesarias para que tengan educación (El Comercio, 2014).

Para las personas que poseen discapacidades específicas profundas se ha optado por instituciones inclusivas o instituciones de educación especial, bajo la coordinación de las Unidades de Apoyo a la Inclusión - UDAI (Ministerio de Educación, 2016). En Quito, por ejemplo, se acogen a 1,284 estudiantes con discapacidad sumadas los centros educativos especiales.

En una entrevista realizada por el diario el Comercio del Ecuador a una educadora, se pueden apreciar aspectos de la realidad de la inclusión. Se señala que las cifras oficiales sostienen que el 6% de los estudiantes con problemas auditivos culmina el bachillerato y el 1% ingresa a la universidad. Se indica que el docente ecuatoriano no tiene preparación para incluir de forma adecuada a personas con discapacidad por varios aspectos involucrados: lenguaje de señas, adaptación curricular o movilidad. Además, no se ha recibido capacitación de parte del organismo central o por iniciativa de la institución (El Comercio, 2014).

Metodología

Esta investigación se desarrolló a través de un contacto en forma directa con los sujetos investigados, utilizando la técnica de la observación que ha permitido establecer una relación concreta con los actores. Se utilizó un sistema de codificación propio al elaborar una ficha de observación como instrumento de investigación de campo, que se ajustaba a las necesidades contextuales, la misma que fue validada por expertos. La ficha de observación se usó como complemento. La ficha nos permite trabajar directamente con la realidad. Adicional, se utilizó una encuesta de diez preguntas validadas por expertos (docentes universitarios involucrados en el área de estudio) a ser aplicada a los docentes de la institución.

Se realizó el estudio con una población de 24 docentes de la Unidad Educativa Particular León Becerra de la ciudad de Ambato y 45 estudiantes. De este grupo, 6 estaban diagnosticados: 1 con Parálisis Cerebral

Biplegia, 2 con coeficiente intelectual bajo entre 70 y 75 y 3 con algún tipo de discapacidad motora. Los 39 estudiantes que también formaron parte de la investigación presentaban algún tipo de dificultad en el proceso de aprendizaje, siendo intervenidos por el departamento psicológico de manera recurrente.

En primera instancia se acudió a la Unidad Educativa particular León Becerra donde se aplicó una ficha de observación, con el objetivo de levantar información actualizada sobre los procesos de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. En la observación se tomaron en cuenta varios aspectos relacionados con los ámbitos: cognoscitivo, psicomotor y psicosocial.

Posteriormente, se procedió a aplicar una encuesta a los docentes relacionada con el tema de la capacitación sobre Educación Inclusiva.

Finalmente, se realizó la tabulación de resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos anteriormente citados. A continuación, se procedió a la representación gráfica de resultados, así como también se realizó el cálculo estadístico Chi cuadrado, estableciendo las conclusiones y recomendaciones después del análisis e interpretación de datos de la investigación.

Resultados

Se procedió con la aplicación de la ficha de observación a los estudiantes que presentan mayor incidencia de problemática en el proceso de enseñanza aprendizaje, de tal manera que analizamos tres ámbitos que han sido reportados al departamento psicológico: cognoscitivo, psicosocial y psicomotor.

Los datos, una vez que fueron sometidos a la prueba estadística, podemos indicar que el X^2C (calculado) es igual a 94,6 siendo mayor que 14,4 correspondiente al X^2t (tabular), tomada como la zona de rechazo, por lo tanto se interpreta que los estudiantes tienen requerimientos educativos en los procesos de enseñanza aprendizaje. Dichos estudiantes requieren asistencia psicopedagógica de parte de los docentes.

A los docentes se les aplicó una encuesta para poder conocer sobre la labor pedagógica impartida a los estudiantes con Necesidades Educativas y Necesidades Educativas Especiales, pudiendo obtener los siguientes resultados:

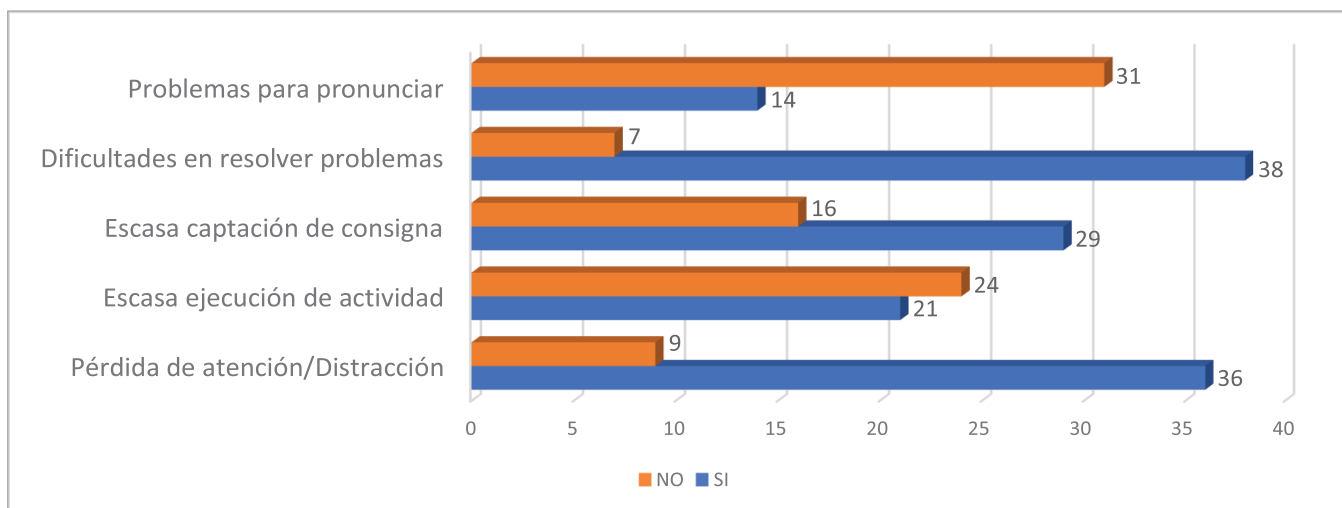


Figura 1 *Ámbito Cognoscitivo*

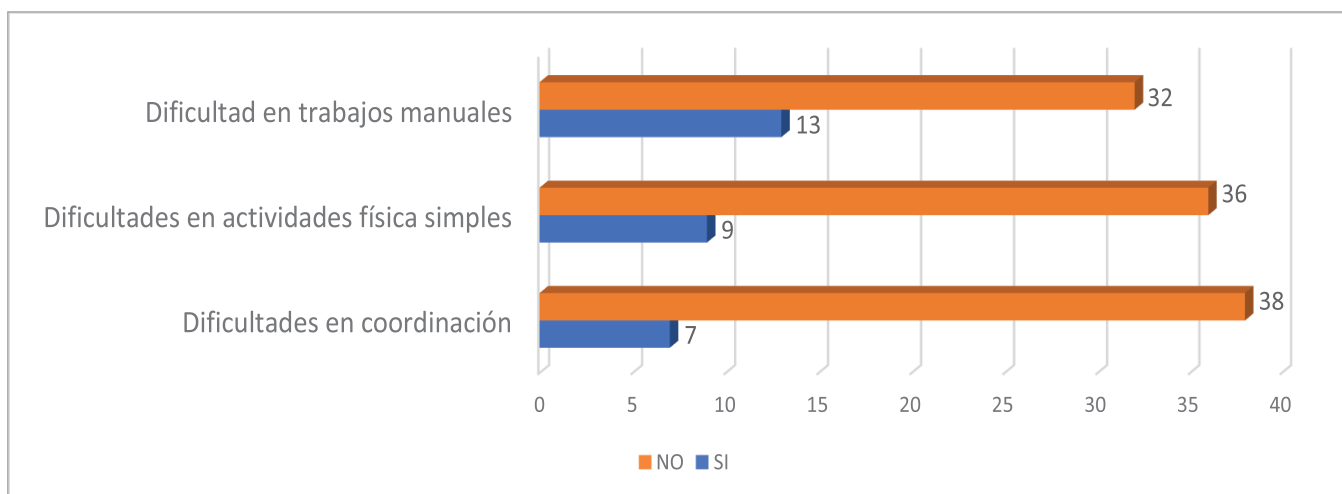


Figura 2 *Ámbito Psicomotor*

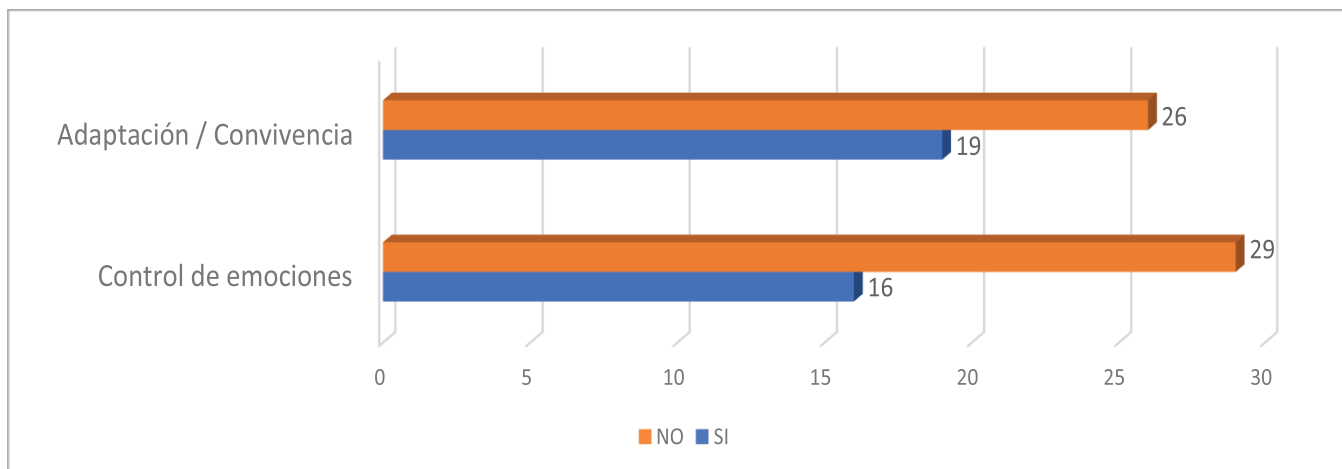


Figura 3 *Ámbito Psicosocial*

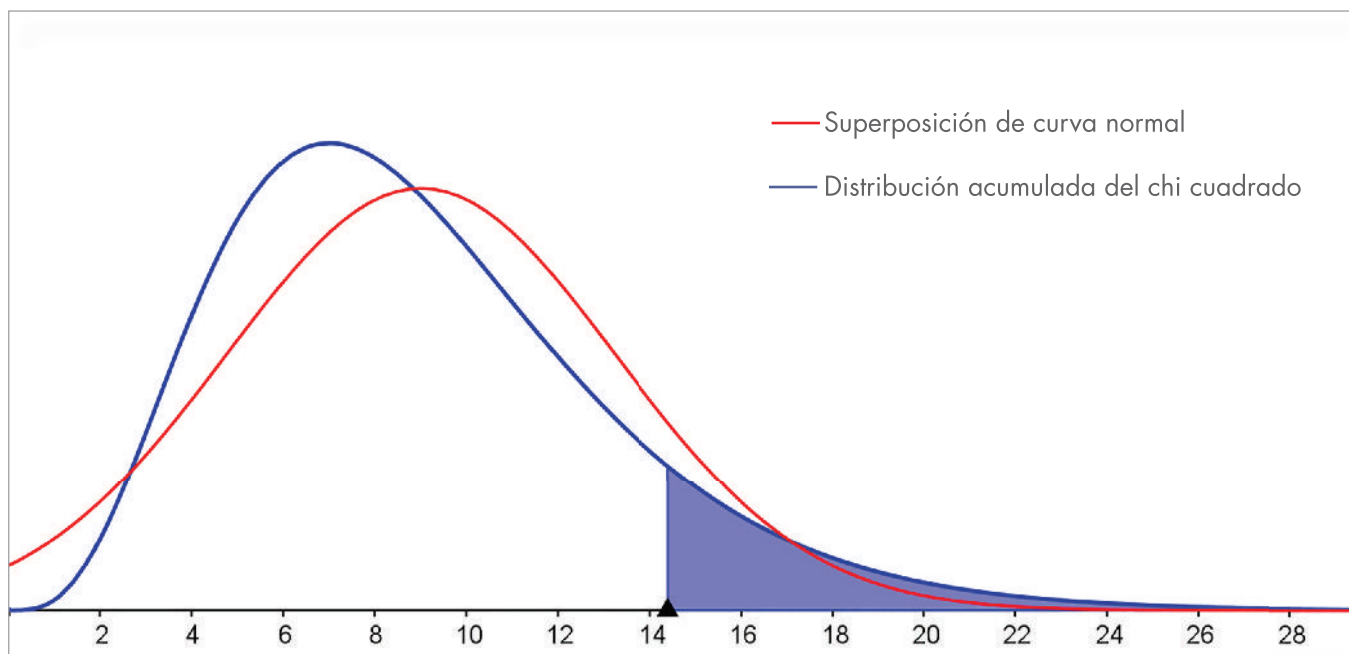


Figura 4 Campana de Gauss. Resultados del Chi 2

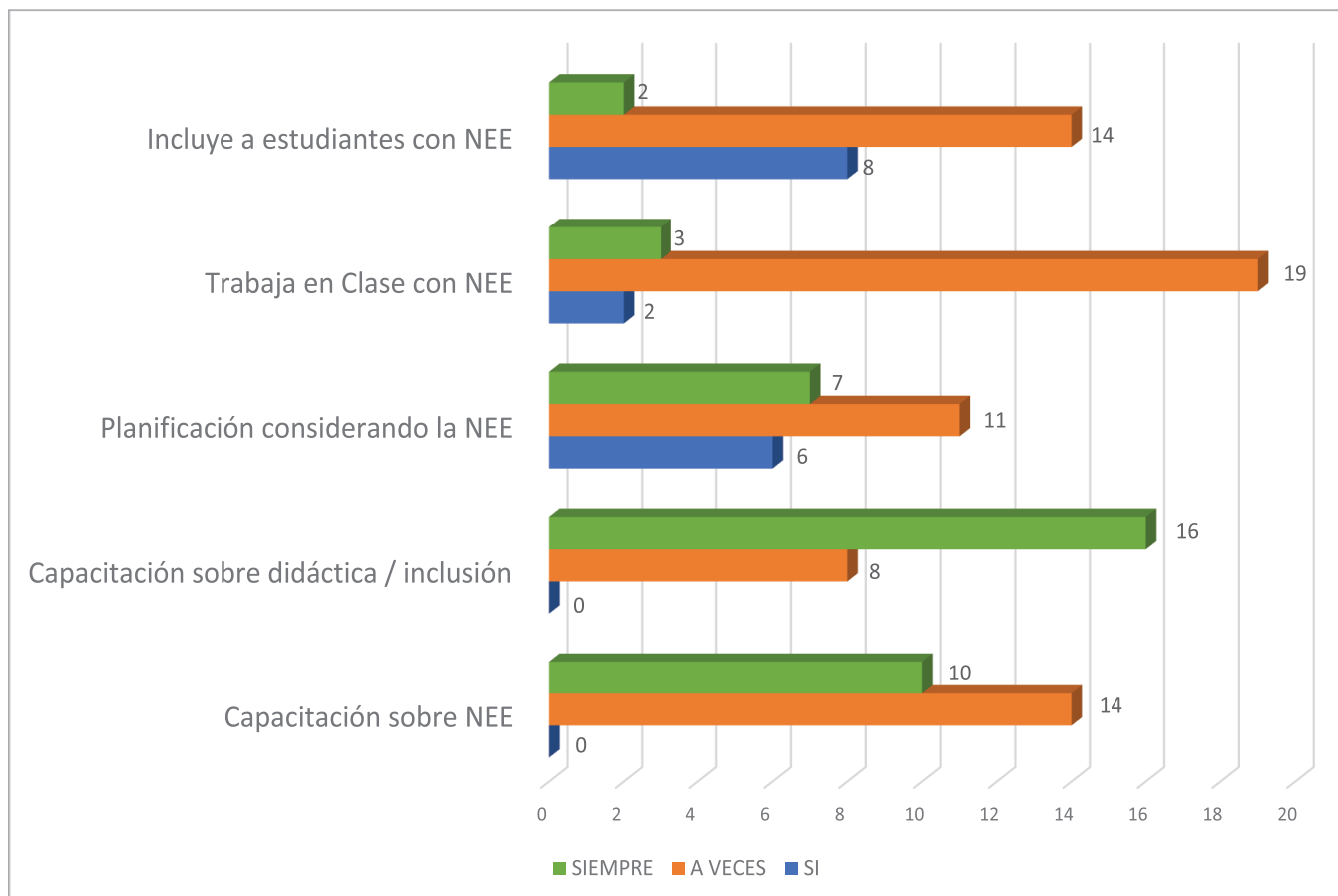


Figura 5 Preguntas efectuadas a docentes sobre capacitación y atención a estudiantes

La mayoría de los docentes no han recibido capacitación sobre las Necesidades Educativas Especiales y cómo incluirlas en los procesos de enseñanza aprendizaje. La escasa capacitación afecta a la planificación dentro de la clase. La escasa planificación a su vez, afecta los procesos inclusivos, así como el trabajo en el aula de clase.

Discusión

Es necesario recalcar que a nivel intraula en la institución se siguen manteniendo las ideas equívocas acerca de cómo trabajar o de qué manera colaborar con el rendimiento de los estudiantes y en relación con el caso de cómo trabajar con los estudiantes con necesidades especiales, Vaugh, et al. (citado por Alemany & Villuendas, 2004) encuentran que la mayoría de los docentes tienen actitudes desfavorables hacia la integración y que la escasa capacitación afecta en procesos inclusivos.

Se sostiene la idea que en el ámbito legal se respeta, respalda y sigue la idea de la integración de las Necesidades Educativas Especiales, pero considerando la práctica día a día no se atribuye que la integración es la práctica acostumbrada del docente hacia el alumnado.

Conclusión

La educación inclusiva en el Ecuador ha dado pasos fuertes, sin embargo, podemos notar que los procesos inclusivos no son suficientes cuando los exponemos a la práctica docente. Las prácticas docentes inclusivas en la institución educativa es casi nula al no atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales acorde a sus talentos. La práctica educativa ha sufrido una sistematización, dónde los docentes ya están habituados a un ambiente específico.

La educación inclusiva para algunos países como en Ecuador y Colombia es un tema que se está desarrollando desde hace poco. Las políticas son necesarias para poner en marcha los procesos inclusivos como parte de la práctica docente, sin embargo, al no tener la capacitación docente pertinente, simplemente las políticas quedan como aspiraciones.

La nueva práctica educativa debe contemplar a la capacitación docente como parte del proceso inclusivo. Manifestadas las ideas anteriores basadas en los autores, se llega a la conclusión de que la ley, los reglamentos y las investigaciones realizadas sostienen

que los seres humanos necesitan hacer uso de su derecho a la educación y mediante la misma tener una inclusión acorde a las necesidades del estudiante.

Los docentes están en la responsabilidad de atender las necesidades de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, siendo necesario desarrollar estrategias para educar en situaciones diversas, pero en ningún caso el docente puede desentenderse. El docente debe emplear estrategias acordes a las necesidades de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje. El estudiante debe poseer una educación de calidad que sea personalizada acorde a su talento e inteligencias múltiples y es necesario proveer los recursos básicos necesarios para generar un nuevo conocimiento acorde a lo que su nivel le permita.

Para cumplir con los requerimientos mínimos y desarrollar un trabajo adecuado con los estudiantes que posean Necesidades Educativas Especiales, se toma en consideración factores indispensables.

Se ve hoy como exigencia contemplar la preparación básica en Educación Especial en todos los planes conducentes a titulaciones de profesorado, idea que va enfocada a la calidad en educación, enseñanza, orientación y desarrollo social. Se debe considerar como imprescindible la formación específica del profesorado y personal especialista en Educación Especial dentro o fuera de su campo de formación.

Podemos indicar que la formación de profesionales docentes en referencia a la inclusión educativa es prácticamente nula en varias instituciones educativas, siendo necesario el fortalecimiento de la capacitación docente para que se abarque el tema con mayor amplitud.

La educación inclusiva aún no es efectiva, a pesar de contar con el respaldo legal. Las estrategias para incluir a las personas con discapacidad son ajenas a la realidad actual de los docentes y mayormente a los de educación superior. Se puede concluir que la capacitación docente en educación especial es prácticamente nula y por lo tanto, el tratamiento a las necesidades educativas especiales no es la más adecuada.

Mediante las normativas establecidas por políticas nacionales, como por ejemplo, el Plan Nacional del Buen Vivir en el caso de Ecuador y Bolivia, nacen agendas de desarrollo nacional y zonal, dichas agendas se enfocan

a la educación para todos. La concepción de la inclusión se genera a partir de los nuevos modelos de los diseños curriculares universitarios, donde se construyen bajo el enfoque inclusivo. Esta construcción responde a muchas interrogantes, tales como: ¿cómo logramos verdadera inclusión?, ¿cómo mantenemos a docentes capacitados? o ¿cómo logramos implementar nuevas metodologías inclusivas para todos?. De no existir el cambio en el origen curricular, estamos hablando de pseudoestrategias que se seguirán realizando en las instituciones para paliar el proceso de inclusión real.

Para poder salir de la seudoinclusión, es necesario cambiar las políticas nacionales, para que estas se incluyan a su vez, en los planes de desarrollo institucionales. En otras palabras, el currículo universitario debe vivir la inclusión desde sus ejes horizontales y transversales. Una vez que el currículo sea inclusivo, se atenderá de manera óptima a estudiantes con necesidades especiales y simplemente la capacitación servirá para actualizar conocimientos y no para adquirir competencias.

Para generar una educación significativa se debe considerar el trabajo y la colaboración por parte del pedagogo para potencializar el desarrollo del rendimiento académico, determinados estudios han demostrado que es indispensable abordar el ámbito creativo, para que se generen en los estudiantes ámbitos extraordinarios de desempeño.

Duarte (2003) señala que el interés de este trabajo está centrado principalmente en la capacidad creadora como aquella factible de ser desarrollada a través de un proceso educativo, ya sea netamente académico.

Bajo la misma perspectiva se sustenta Sánchez & Villegas (2003) que se trata de un trabajo colaborativo, donde el tutor, especialistas y docente intervengan con el alumno. Se manifiesta que no basta con poseer la disposición de enseñar al estudiante, sino en poseer los recursos necesarios para potencializar su enseñanza aprendizaje.

La capacitación docente en temas de Necesidades Educativas Especiales, metodología inclusiva y evaluación para la discapacidad, son necesarias para cumplir las políticas nacionales e internacionales en temas de inclusión. De lo contrario, mantendremos a la inclusión ajena a las realidades.

La inclusión debe empezar a hacerse efectiva desde la parte macro, es decir, desde la política gubernamental, planes institucionales, entre otros.

Referencias

- Alegre, M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Alonso, M., & Araoz, I. (2011). *El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Araque, N., & Barrio, J. L. (2010). *Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos*. Prisma social, 1-37.
- Armenta, A. (2012). Educación Especial: Inclusión y Competencias para la Vida. En S. Tobón, & A. Jaik, *Experiencias y Aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional* (págs. 433 - 445). Mexico : Redie .
- Arnaís, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson-PrenticeHall.
- De Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 331-353.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2005). *Cálculos de economía y desarrollo*. Bogotá: DANE.
- Duarte, E. (2003). Creatividad como un recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 1-17.
- Echita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin sin inclusiones. *Revista de Educación*, 21-48.
- El Comercio . (30 de abril de 2014). Carmen Báez: 'No hay estrategias para educar a personas con problemas auditivos'. *Tendencias*, págs. <http://www.elcomercio.com/tendencias/carmen-baez-no-hay-estrategias.html>. El Comercio. (25 de junio de 2014). *Tendencias. La inclusión educativa en escuelas regulares avanza*, págs. <http://www.elcomercio.com/tendencias/inclusion-educativa-escuelas-regulares-avanza-discapacidad-discapacidades.html>.

- Escarbajal, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 161-179.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 221-238.
- Florian, L. (1998). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS.
- García, V., González, M., & Martínez, M. (2012). Culturas, políticas y prácticas de inclusión en las universidades: Enfoques desde la formación inicial del profesorado. *Cátedra Intercultural*, 55-80.
- Granada, M., Pomés, M., & Sanchueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*.
- Home, P., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 273-280.
- Infante, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa*. Macul, Santiago, Chile: Repositorio de Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Inclusiva OEI de Panamá. (2009). Diagnóstico de Necesidades de Formación Docente y de Recursos en la Educación Inclusiva en Centroamérica. Panamá: OEI.
- Lindsay, G. (2010). *Intervención en el lenguaje en una escuela inclusiva*. En V. M. Acosta & A.M. Moreno (Eds.), *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa* (pp. 93- 104). Barcelona: Lexus.
- Lou, M., & López, N. (2000). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Luque Parra, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 201-223.
- Luque, D. (2013). Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: Elementos psicoeducativos. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Ministerio de Educación. (2005). *Política Nacional de Educación Especial*. Quito: Ecuador.
- Ministerio de Educación. (24 de 05 de 2016). *Ministerio de Educación*. Obtenido de Educación Especial e Inclusiva: <https://educacion.gob.ec/unidad-de-apoyo-a-la-inclusion-udai/>
- Navarro, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 35-52.
- Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 670-699.
- Peñaherrera, M., & Cobos, F. (2011). *Efectos de un programa innovador con TIC para la mejora del clima de aula y la inclusión*. Barcelona: XII Congreso internacional de Teoría de la Educación.
- Perret-Clemon, A. y Nicolet, M. (1992). *Interactuar y conocer: desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Niño y Dávila
- Rosales, C. (2015). Cómo transformar el aula de integración en aula de inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 14-24.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanchueza, S., & Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 169-178.
- Sánchez, A. & Villegas, F. (2003). La atención a las necesidades educativas especiales en el uso del lenguaje oral desde el enfoque fonológico: Evaluación e intervención educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 131-148.
- Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Tilstone, C., Lani, F., & Richard, R. (2013). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: Eos.
- Tobón, S. (2012). *El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación*. Durango, México: ReDIE.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J., & Vázquez, A. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 7-29.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for all*. Paris: UNESCO.
- Woolfson, M., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 221-238.



* Margot Recabarren Herrera *

¿Cómo llegan a ser profesores los estudiantes de pedagogía en educación secundaria en Chile? La práctica y la teoría en la formación del conocimiento profesional docente

How do secondary education pedagogy students become teachers in Chile? Practice and theory in the formation of professional teacher knowledge

Recibido: 16-04-17
Aprobado: 19-04-17

Resumen

Por la importancia del rol del profesor en toda sociedad, la formación inicial docente es un desafío, y se asume como un compromiso de calidad con las futuras generaciones. En este artículo se da cuenta de parte de una investigación llevada a cabo en el programa de Pedagogía en Educación Media (Secundaria), de formación consecutiva, que abarca la construcción del conocimiento profesional docente, a través de los procesos de práctica inicial y profesional, desde las experiencias de sus participantes, tanto alumnos como supervisores, y aborda el impacto de las experiencias previas y la relación teoría - práctica en la conformación de este conocimiento. Es una investigación cualitativa, que se posiciona desde el paradigma interpretativo, utiliza una metodología de estudio de caso, con recogida de datos desde la entrevista y el relato (bitácoras). Para la fase de análisis de los datos y la construcción de categorías se trabaja desde la teoría fundamentada. Los hallazgos relativos a parte de la investigación que se reseña en este artículo, dan cuenta de un proceso complejo, que revaloriza las experiencias previas, la importancia del modelado docente, la relación teoría-práctica y el valor del acompañamiento cercano. El enfoque realista (Korthagen, 2010), el monitoreo cercano y la reflexión aparecen como claves para mejorar los procesos.

Abstract

Initial teacher training is a challenge that every society assumes as a commitment to quality with future generations. This article reports on the part of a research carried out in the Pedagogy Program in Secondary Education (Rittershaussen, 2015), which includes the construction of professional teacher knowledge, through the processes of initial and professional practice, from the experiences of its participants, both students, and supervisors. Specifically, the impact of previous experiences and the relation between practical and theory in the construction of this knowledge, as experienced by students, are addressed. This research is developed from a qualitative perspective, and its approach is based on the interpretative paradigm, uses a case study methodology and focuses mainly on the collection of data through interviews and reports (logs). For the analysis phase of the data and the construction of categories, the design of the grounded theory was followed. The findings related to part of the research outlined in this article show a complex process that reassesses previous experiences, the importance of teacher modeling, the theory-practice relationship and the value of close accompaniment. Other results illuminate the critical role of teaching planning, pupils' difficulties in "crossing borders," and the relationship between school - teacher guide - students in practice - supervisor teacher - university. Realistic approach, close monitoring, and reflection appear as keys to improve processes.

Palabras clave

formación docente; proceso práctica profesional; experiencias previas; relación teoría-práctica

Keywords

teacher training; professional practice; previous experiences; theory-practice relationship

***Margot Recabarren Herrera:** Es profesora de Historia y Geografía, de la PUCV, 1981, Magister en Gestión y Planificación Educacional, UDP, 2006 y Magister en Ciencia Política Integrada, ACANAV, UMACH, 2006. Actualmente es candidata a grado de doctor en Planificación e Innovación Educativa, de la Universidad de Alcalá, en proceso de defensa de tesis. Se desempeña como Directora de Pedagogía Educación Media, de la Universidad Andrés Bello. Formadora de docentes desde el año 1992. Para contactar a la autora: mrecabarren@unab.cl

Introducción

Ser profesor para mí significa ser alguien que asume el desafío de educar no solo en lo que tiene que ver con conocimientos, sino que también en lo que tiene que ver con la vida. Si logramos que nuestros estudiantes aprendan de nuestra disciplina y que además se conviertan en buenas personas, podemos decir que hemos hecho un buen trabajo.
(Gonzalo)

Los profesores importan..., y mucho. Pero ¿cómo se llega a ser profesor? ¿Qué conocimientos forman parte de ese “ser profesor”? ¿Cómo se adquieren esos conocimientos? Como se forma un docente no es un tema menor para cualquier país.

Hay mucho en juego en ello, como para no atender lo que involucra formar un profesor, especialmente en un contexto, como el chileno, en que las demandas de calidad, las reformas a la educación, la generación de estándares de egreso, la evaluación docente, la carrera docente, son todas temáticas de actual interés.

En la investigación realizada por Jesús Manso (2012) acerca de “La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria”, se respalda sin lugar a dudas, la creciente importancia de la figura del profesorado, y según el informe de la Comisión al Consejo y Parlamento Europeo, los profesores,

..., son los mediadores entre un mundo que cambia rápidamente y los alumnos que están a punto de entrar en él. La profesión docente es cada vez más compleja. Las exigencias a los profesores van en aumento. Los entornos en los que trabajan plantean cada vez más retos.

(Comisión de las Comunidades Europeas, 2007, p.2).

En este contexto, resulta relevante investigar cómo se forma un profesor de educación secundaria.

Algunos factores que definen la formación del saber pedagógico

De acuerdo a Beatrice Ávalos y Carmen Sotomayor (2011, p. 58), la “forma como los profesionales definen y asumen las tareas que les son propias y al modo como entienden sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas” son definitorias en la formación, no solo de la identidad, sino del tipo de saber que los docentes deben manejar, y que se pide de ellos.

La formación inicial docente y el desarrollo profesional de los profesores son estudiados y presentados en la literatura especializada, de muchas maneras diferentes. Pero siempre en el eje central de los diferentes estudios, está el llegar a la comprensión de cómo se va conformando tanto el inicio como el desarrollo profesional del profesor (Avalos, 2011), qué se conjuga para conformar ese aprendizaje y cómo se mantiene, se desarrolla, se construye y de-construye en el transcurso de su vida profesional.

¿Existen aprendizajes relevantes que una vez construidos se mantienen casi intactos a lo largo de su vida profesional?

Esta investigación se llevó a cabo con alumnos, egresados y supervisores del Programa de Formación Consecutiva de Pedagogía en Educación Media. Este programa ofrece formación consecutiva a quienes ya poseen una licenciatura de especialidad (Rittershausen, 2015).

Con este estudio se buscó pesquisar cómo se construye el conocimiento profesional docente a través de los procesos de práctica. Para la investigación se seleccionaron participantes de las tres sedes, alumnos egresados, alumnos en curso (2016) y profesores supervisores.

Esta investigación se desarrolló desde una mirada cualitativa y su enfoque se basa en el paradigma interpretativo, utiliza una metodología de estudio de caso y centrada principalmente en la recogida de datos mediante las entrevistas y los relatos (bitácoras).

Para la fase de análisis de los datos y la construcción de categorías se siguió el diseño de la teoría fundamentada y se utilizó el NVivo-9 como software de apoyo al análisis cualitativo.

Tabla 1
Participantes por sede - Organización de la búsqueda de información

Participante 1	Aspecto a pesquisar	Instrumento
Alumnos egresados 2015 Sedes: VIN-CON-REP (Santiago) 3 alumnos por sede Total=9+1=10	Experiencias significativas etapa escolar. Experiencia práctica inicial Experiencia práctica profesoral Relación teoría-práctica	Entrevista
Participante 2	Aspecto a pesquisar	Instrumento
Alumno en curso 2016 Sedes: Viña del Mar, Concepción, Santiago 3 alumnos por sede Total=9+3=12	Experiencias significativas etapa escolar. Experiencia práctica inicial Experiencia práctica profesoral Relación teoría-práctica	Entrevista individual o grupal. Se entrevistará dos veces a los mismos sujetos: En el proceso de Práctica Inicial junio-julio En el Proceso de Práctica Profesional diciembre-enero 2017 (entrevista individual o grupal) Revisión de bitácoras
Participante 2	Aspecto a pesquisar	Instrumento
Profesor Supervisor 4 supervisores por sede = 12 Sedes: VIN-CON-REP	Experiencias como supervisor Experiencia práctica profesional Proceso de llegar a ser profesor, dificultades que ve en el alumno Relación teoría-práctica	Entrevista

El levantamiento de información se realizó a través de entrevistas. Se hizo transcripción y un primer análisis que permitió levantar las primeras categorías, y emergieron algunas como “experiencias previas”, “encuentro teoría-práctica”, “la realidad de aula”, etc. Para el trabajo con la información se realizó un levantamiento y análisis de categorías y subcategorías, según las orientaciones de Flick (2004), abierta, axial y selectiva. Se trabajó con levantamiento de categorías por grupo de informantes (egresados, alumnos en curso, supervisores, alumnos en curso pero con experiencia pedagógica), y después se cruzaron las informaciones de los diferentes hablantes a partir de un eje de análisis. Una vez realizado el cruce, se volvió a reunir la información desde los ejes, pero esta vez por sede de origen y especialidad. Finalmente, se volvieron a juntar y se seleccionaron los textos representativos de cada eje. En la triangulación final se toman en consideración entonces el informante, su condición, su origen y su especialidad. En este artículo se da cuenta de parte del proceso y de algunos de los resultados obtenidos.

El profesor chileno, de acuerdo a los datos de la OCDE 2014 (D6, 524), es uno de los que más horas de contacto de aula tiene al año, tiene a su vez, menos horas para preparar su propuesta pedagógica y didáctica, planificar, diseñar materiales, revisar y corregir evaluaciones, y es el que atiende a grupos más numerosos; pero, a pesar de ello, forma parte del grupo de docentes que se sienten bien preparados..., “los profesores opinan que la formación que recibieron les prepara bien para el desempeño de su profesión. Un promedio del 93% de los profesores afirmaron

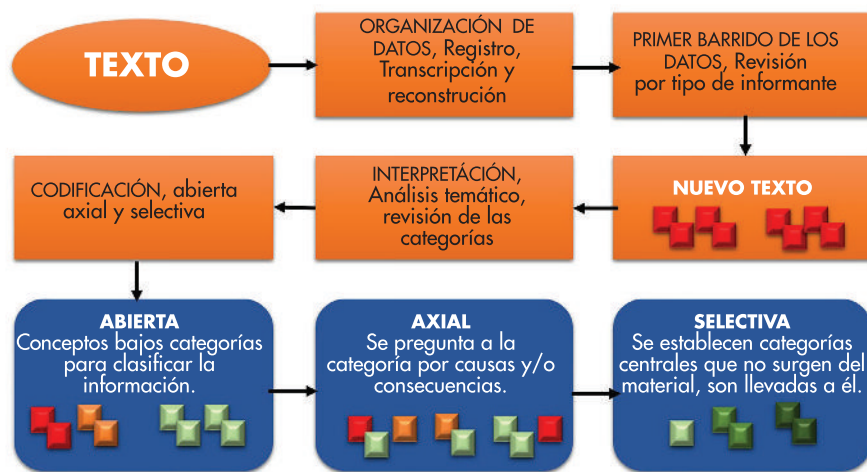


Figura 1 Secuencia Organización de la Información, basada en texto de Flick (2004). y reseña de Castiblanco y Vizcaino (2010)

sentirse bien preparados o muy bien preparados para enseñar el contenido de las asignaturas que imparten y el 89 % se sienten bien preparados o muy bien preparados en la pedagogía y en la práctica de dichas asignaturas” (OCDE, 2104).

El cuestionamiento de base es cómo entonces se construye ese aprendizaje, y qué aspectos del proceso de práctica en su etapa formativa, consideran ellos que es relevante para ser profesor.

Según Imbernon (2007), partimos de la base de que:

la función docente comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales; esto es así puesto que ejerce influencia sobre otros seres humanos y, por esta razón, no puede ni debe ser una función meramente técnica de expertos infalibles (2007, p.23).

Además, cuenta también con un componente práctico, ya que los profesores y profesoras adquieren un conjunto de conocimientos y habilidades especializadas durante un período de formación a lo largo de la vida profesional como resultado de una intervención en un contexto y una toma de decisiones aplicadas a situaciones únicas y particulares que encuentran durante el desempeño de su labor.

La función docente se desarrolla entonces en un equilibrio entre las tareas profesionales, la activación y aplicación de un conocimiento disciplinar específico (Imbernon, 2007), la realidad de aula en que se aplican, el compromiso ético de su función social y la estructura de participación social existente en ese momento y que se reconoce en la unidad educativa como contexto inmediato y con la cual está comprometido.

Pero, ¿cómo se aprende a enseñar? Para Lourdes Montero, aprender a enseñar puede ser definido como: “un proceso que implica efectivamente la adquisición de un repertorio de conocimientos, habilidades, actitudes, creencias y afectos construidos a lo largo y ancho del ejercicio profesional de cualquier profesor, en estrecha relación con los diversos contextos en los que éste tiene lugar.” (Montero, 2001, p.153)

Ya Calvo & Camargo (2015) en su investigación sobre la formación de docentes, pudieron determinar que los profesores noveles, frente a los retos que deben enfrentar, propios de las dinámicas del contexto educativo donde están insertos, en la práctica que desarrollan, “recomponen saberes -saberes en acción- que los llevan a leer los contextos y a desarrollar las competencias -saberes de innovación- que necesitan en el ejercicio de hacerse profesionales de la docencia” (p. 2).

El rol de las experiencias previas en la formación del saber pedagógico

Según Carlos Marcelo (2006), el conocimiento y las creencias se construyen, y los profesores, así como otras personas, orientan y regulan su conducta a partir del conjunto de conocimientos y creencias que les son propios. Este aprendizaje inconsciente y estas creencias se empiezan a construir desde las experiencias vividas, mucho antes que el “futuro profesor” decida dedicarse profesionalmente a la enseñanza.

El aprendizaje en muchos casos no se produce de manera intencionada en los estudiantes, sino que es la resultante de experiencias, las más de las veces obtenidas en la vida estudiantil, que los marcan significativamente: pocos olvidan a un mal profesor.

A su vez, un buen profesor suele dejar una huella indeleble. Ya sea por el ejemplo o el contraejemplo, el futuro profesor/a ha acumulado experiencias previas (Alsina et al. 2016), que se transforman en conocimiento de vida, que suele estar a la base de las creencias sobre lo que es ser docente.

Estos conocimientos y creencias que los profesores en formación traen consigo cuando inician su formación inicial afectan de una manera directa a la interpretación y valoración que los profesores hacen de las experiencias de formación del profesorado. Esta modalidad de aprender a enseñar se produce a través de lo que se ha denominado aprendizaje por observación. Aprendizaje que en muchas ocasiones no se produce de manera intencionada, sino que se va adentrando en las estructuras cognitivas -y emocionales- de los futuros profesores de manera inconsciente, llegando a crear expectativas y creencias difíciles de remover. (Marcelo, 2006, p. 73)

Evidencias de estas formaciones previas y del impacto en el desempeño docente fueron encontradas en la investigación recientemente realizada con los alumnos del Programa de Pedagogía en Educación Media, de la Universidad Andrés Bello. Estos conocimientos y creencias que los profesores en formación traen consigo cuando inician su formación inicial afectan de una manera directa a la interpretación y valoración que los profesores hacen de las experiencias de formación del profesorado.

Esta modalidad de aprender a enseñar se produce a través de lo que se ha denominado aprendizaje por observación. Aprendizaje que en muchas ocasiones no se produce de manera intencionada, sino que se va adentrando en las estructuras de cognitivas -y emocionales- de los futuros profesores de manera inconsciente, llegando a crear expectativas y creencias difíciles de remover. (Marcelo, 2006, p. 73)

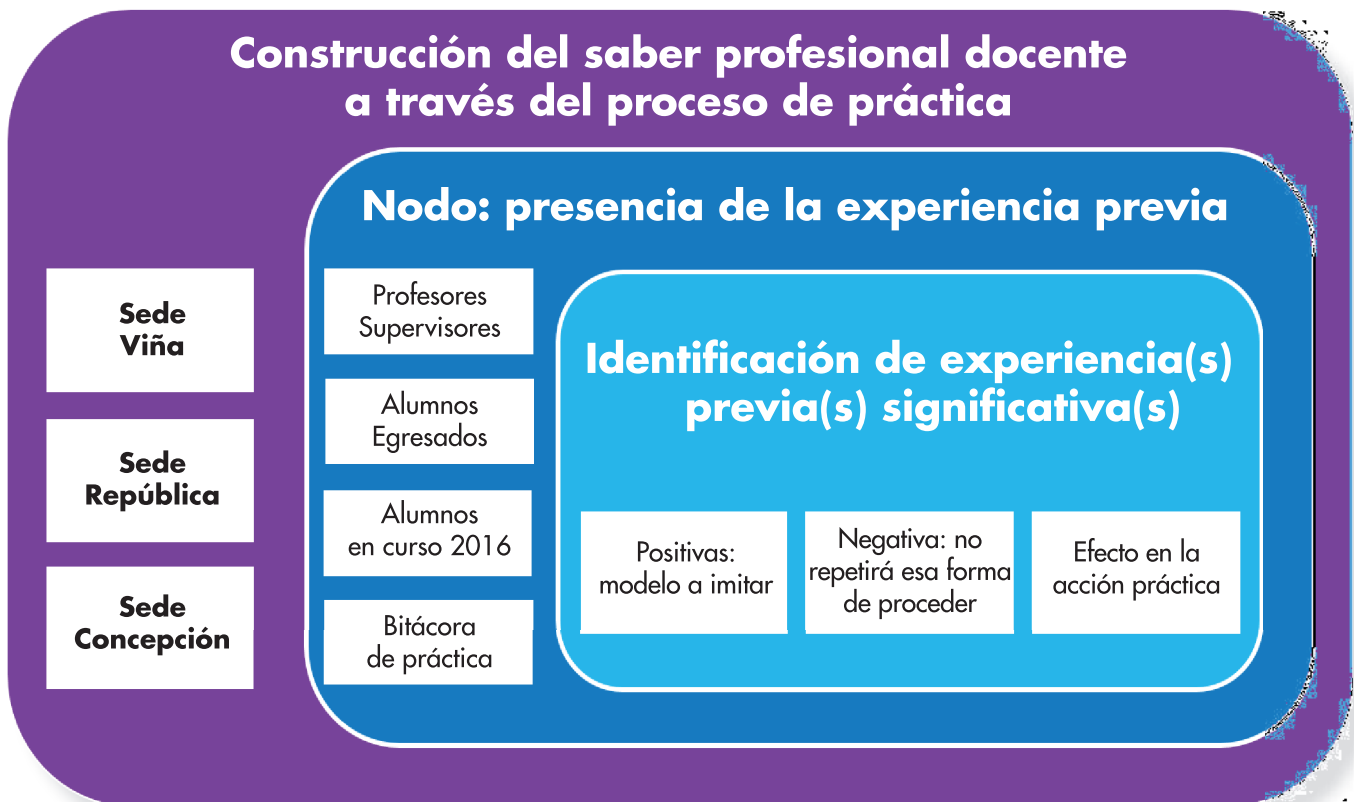


Figura 2 Análisis Categoría / Subcategoría (ejemplo)

Recogimos la apreciación desde la perspectiva de los profesores supervisores, como lo expresan algunos:

“..., muchos tuvieron maestros que los marcaron, tal vez no muchos, pero alguno que los marcó, **y eso naturalmente, deja una marca, una huella.** (CON-SUP-HIS-SP)¹

Normalmente los practicantes replican su experiencia como alumno, la cual se ve en una clase meramente frontal. (VIN-SUP-MAT-YL); me ha tocado ver alumnos que les cuesta deshacerse de esa mirada tradicional sobre el quehacer del profesor..., **el peso de las experiencias que traen consigo es muy fuerte...** (REP-SUP-LEN-KM)

Si abordamos este aspecto desde la mirada de los egresados encontramos también evidencias de estas experiencias previas que van dejando huella en las vivencias de los alumnos.

En este caso, las experiencias previas se remontan a la enseñanza básica y media, y abarcan la amplitud emocional que va de lo positivo a lo negativo, y lo

suficientemente fuertes como para ser recordadas años después:

“Y me acordaba de la clase que más me gustaba y la trataba de replicar de la misma forma..., al menos yo así lo hacía. Por ejemplo, a mí me encantaba la historia. Tenía un profe que explicaba y como que a uno lo situaba en la etapa histórica y uno se lo recreaba todo. **Yo intentaba aplicarlo de esa forma, así, enseñarles así a mis alumnas**”. (VIN-EGR-BIO-IV)

“..., **yo creo que me apoyo mucho en..., en cómo me enseñaron a mí**”. (VIN-EGR-BIO-IV); “..., pero él logró que me gustara, por ejemplo, los griegos, todo ese tipo de mitología, y todavía recuerdo las clases vivas; **y en términos de didácticas, él es como el modelo**”. (CON-EGR-BIO-GG)

“Bueno, yo... secretamente pensaba **“me gustaría estudiar artes para llegar y sacar esta profesora y hacer yo las clases de artes visuales”...**, **y hacerlas como corresponde**”. (CON-EGR-ART-RY)

¹ Las claves identifican a los participantes en la investigación. Indican la sede de origen: Concepción, República y Viña. Luego si se trata de Supervisor, Egresado o Alumno, y finalmente la especialidad e iniciales del nombre.

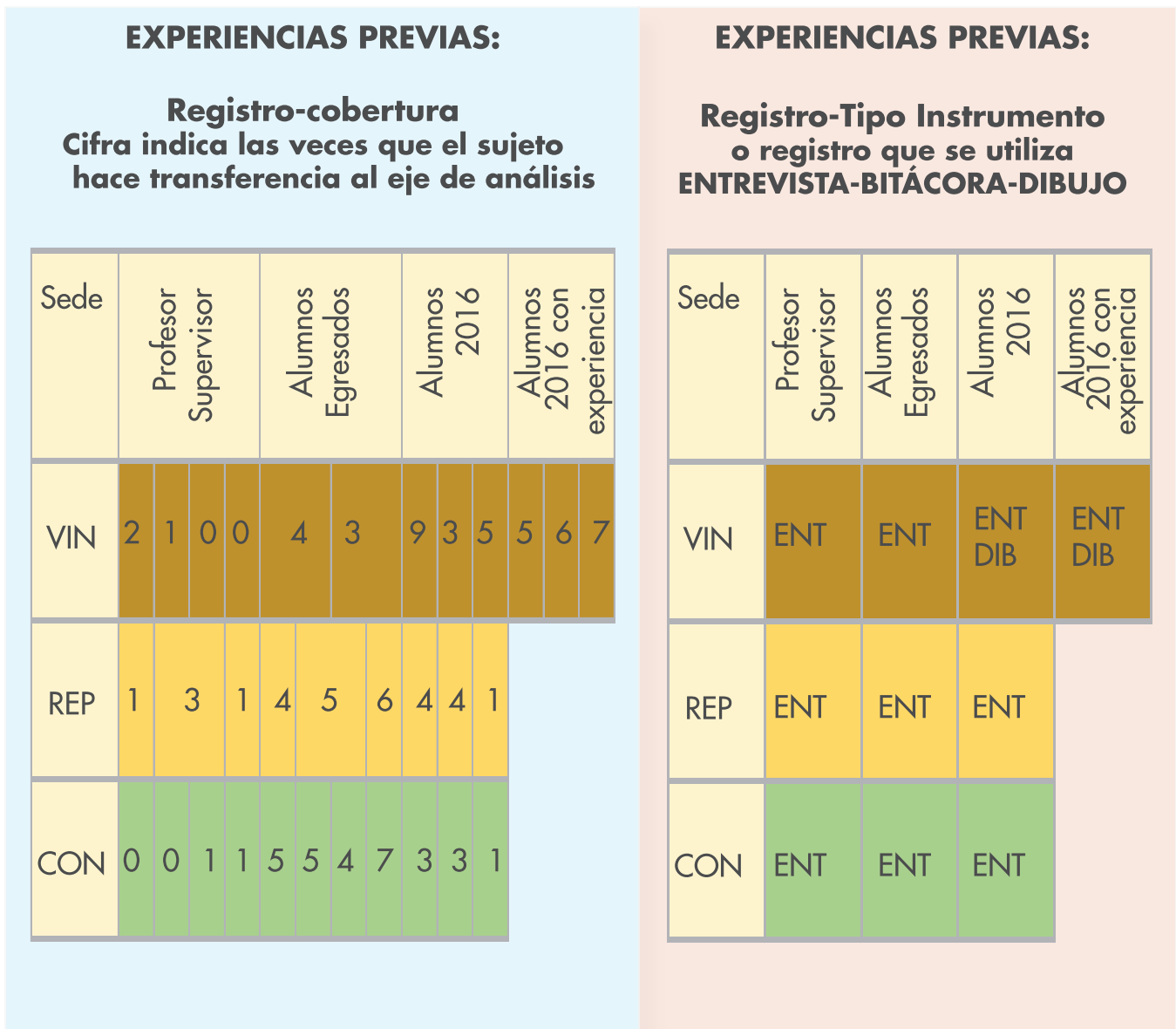


Figura 3 Registro Cobertura Categoría Experiencias Previas

Los procesos mediante los cuáles llegamos a conocer una determinada disciplina o área curricular, influirá en cómo la enseñamos.

Existen múltiples evidencias que nos muestran ciertos "arquetipos" (Marcelo, 2006) que los profesores en formación tienen respecto de la disciplina que estudian, ya sea matemáticas, lenguaje, música o educación física.

Junto al conocimiento del contenido, está el de cómo "se enseña" determinada materia o disciplina.

Desde esta perspectiva, surge el cuestionamiento: ¿Cómo hacer para contrarrestar o balancear el peso

de estas experiencias previas? Alsina et al. (2016), son partidarios de una reflexiva toma de conciencia para reconocer el peso de las experiencias previas y los arquetipos. Iborra & Nogueiras (2015), por su parte, exploran en las representaciones de maestros sobre su propia identidad profesional a partir del dibujo. Nuestra investigación también lo hizo efectivo y se llega a la conclusión que este punto de partida puede ayudar a la toma de conciencia por parte de los futuros profesores, y permitirles de-construir y re-construir su ser docente.

De acuerdo a Carlos Marcelo, el conocimiento didáctico del contenido se evidencia como el aspecto central del quehacer del profesor. A esos saberes disciplinares se agregan los pedagógicos.

Esta integración, “representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla” (2006, p. 74). Es precisamente esa sinergia de saberes lo que transforma a un especialista en una materia, en un profesor capaz de enseñarla.

La Tensión Teoría - Práctica

Si analizamos ahora el aprendizaje de los profesores y la forma como se estructura y organiza este conocimiento, debemos partir desde algún enfoque explicativo. Debemos ubicar al sujeto profesor en el contexto que este percibe y que le da sentido, en el contexto de los procesos socioculturales que lo explican. Aprender a enseñar, o el acto de aprender, en su sentido más amplio, lo analizaremos desde el enfoque constructivo, como el “proceso que implica efectivamente la adquisición de un repertorio de conocimientos, habilidades, actitudes, creencias y afectos construidos a lo largo y ancho del ejercicio profesional de cualquier profesor” (Montero, 2001, p.153).

Repensar la formación fue una de las razones que llevó a numerosas instituciones a instaurar procesos de formación de profesores que buscan un equilibrio entre el conocimiento producido e impartido en sus aulas con respecto a la enseñanza y el aprendizaje y el conocimiento que es necesario de acuerdo a lo sugerido por los docentes en ejercicio y que es construido por ellos en su quehacer pedagógico.

Se trata entonces de entablar un proceso de diálogo entre la teoría y la práctica, de modo que el encuentro del futuro profesor con la realidad educativa, propicie una dialéctica que favorezca los aprendizajes pedagógicos. Con ese argumento, las universidades han optado por aumentar las horas de la malla curricular dedicadas a la práctica y articular estas prácticas como un eje importante en el proceso formativo, las cuáles, junto a los procesos reflexivos y de análisis instalados al interior de las prácticas, debieran ser el espacio propiciador de una adecuada construcción de aprendizajes didácticos, pedagógicos y de especialidad.

A pesar de ello, la realidad habla aún de procesos poco articulados, de esfuerzos en desarrollo, de falta de integración en algunos casos, de algunas tendencias asignaturistas, de espacios más bien destinados a generar lógicas de aplicación técnica, con pocos elementos reflexivos o analíticos, que guíen un proceso de aprendizaje desde la integración, a partir de la consideración de los contextos, de la visibilización y relevancia de la realidad.

Si estos elementos no se articulan adecuadamente, deja de reconocerse que los aprendizajes más efectivos en

los futuros docentes, se legitiman cuando movilizan los saberes enseñados hacia los contextos de la práctica. Maurice Tardif lo expresa con claridad, “el trabajo no es primero un objeto que se mira, sino una actividad que se hace y, realizándola, se movilizan y construyen los saberes” (2009, p.189).

Por otra parte, resultados de investigaciones Errázuriz & otros, 1994; Edwards & otros, 1995, Pasmanik, 2001; Pogré, & otros, 2003; Rival, 2005; Vaillant, 2004.), “evidencian en que en la interacción profesor-estudiante, en todos los niveles del sistema educacional, predomina un estilo tradicional, frontal, vertebrado en la psiquis docente casi de manera inamovible, reacio y poco permeable al cambio”. (Ibáñez, 2008, p. 9)

Esto lo evidenciaron en su experiencia directa los alumnos entrevistados, en este caso, un egresado:

“Por ejemplo, básicamente el profesor debe hacer diferentes actividades con los alumnos para que se motiven, **y los profesores no hacían eso, simplemente llegaban, explicaban, el que entendía, entendía, y el que no ahí se quedaba.** Entonces no había una retroalimentación, no existía esa comunicación donde el alumno le preguntaba al profesor, porque muchas veces el alumno o el estudiante temía dar una respuesta al profesor. **Entonces claro, el profesor llegaba, explicaba la materia, no realizaba ejercicios o a veces nos decía “página tanto del libro, realice.” Entonces no había una consecuencia entre los contenidos que él entregaba** y después con las evaluaciones, también muchas veces las evaluaciones no tenían concordancia con lo que él había entregado en clases”. (REP-EGR-ING-TG).

La falta de coherencia entre el discurso educativo ampliamente declarado y aceptado, y la práctica pedagógica es, a pesar de todas las evidencias, un aspecto poco investigado, y a pesar que existen investigaciones al respecto, se considera que es preciso profundizar o ampliar estos estudios (Ibáñez, 2008). Según Korthagen, “the gap between theory and practice has been a perennial issue” (2011, p. 32). La investigación liderada por Nolfi Ibáñez entre 2007-2008 recoge y reafirma investigaciones previas, y además concluye que una “parte importante de los indicadores de emociones desfavorables para el aprendizaje de los estudiantes, desde su propia percepción, dice relación con esta falta de coherencia”. (2008, p.10)

Los alumnos entrevistados en esta investigación lo vivenciaron:

“... claro te hablan de ser innovadores, de buscar nuevas cosas, **pero tú ves que a la hora de los**

“quihubo”² los profesores siguen escribiendo en la pizarra y no se atreven y al final excusan **“no, es que con este curso no se puede”, “no, es que no hay tiempo”** yo veía de repente en mi colegio que tenían los tremendos laboratorios de física, de biología, de química... los habremos usado con suerte una vez...o lo usaba el electivo, no nosotros y era como: **¿Por qué?..**” (EG-VIN-ALU-ART-MG)

Los alumnos sienten a menudo que lo que ven en los colegios es la antítesis de lo que se trabaja con ellos en las asignaturas, y que las formas de proceder o las acciones que se implementan, en muchos casos no resisten un análisis desde lo pedagógico. Esto, es lo que recoge las palabras de esta alumna en práctica: ella misma se encuentra en la encrucijada de la tensión entre teoría y práctica.

“Es que de partida, el tema en cuestión siento que hay muchas cosas que..., a ver, la teoría es buena porque está bien pensada, tiene argumentos, pero se queda de alguna forma en lo ideal, no sé por qué, si bien siempre hay cosas que se pueden rescatar; **pero a la hora de llevarla a la práctica siento que siempre hay como miedos de parte de los implicados en implementarla o en cosas mal hechas, no sé porque, de repente tienes toda la teoría que te dice “si, lo mejor es la educación constructivista” y llega la hora de las leyes y te pones en una cuestión súper conductista, entonces uno dice “¿Por qué? ¿Quién está ahí?”...**” (VIN-ALU-ART-MG)

La relación teoría-práctica en el proceso de práctica profesional y en las vivencias de los alumnos tiene un correlato diverso y concreto. Ellos no solo perciben la dualidad teoría-práctica, sino que además la vivencian. El registro a continuación es plenamente iluminador, cuando el alumno, en un principio reconoce una acción docente como errónea y declara luego que no la realizará...

“...“mira la profe como lo hace, **¿en realidad hay que gritar o no?” “no, yo encuentro que yo no quiero ser así”,** “cuando yo haga clases, no voy a hacer esto (y anota), no voy a hacer esto, esto, no lo voy a hacer”...” (CON-EGR-BIO-GG)

..., pero posteriormente el mismo alumno replica esa conducta en el aula...:

Ahí entro en otra crisis, **porque si bien es cierto que yo ahora estoy en ese lugar, porque estoy en el mismo lugar de mi profesora anterior... hago lo mismo que ella, de repente.** Eso es una

continua crítica que me hago todos los días porque todos los días levanto la voz. (CON-EGR-BIO-GG)

En este caso, bien vale preguntarse si la prevalencia de modelos tradicionales, seguramente incorporados en los años de procesos de enseñanza a lo que se vio sometida (Korthagen, 2011), prevalecieron por sobre un discurso de índole constructivista, donde la relación dialógica es relevante y donde el alumno es un agente activo, participativo y comprometido con su aprendizaje. ¿Qué pasó con el discurso teórico? Al menos prevalece la mirada crítica sobre ese desempeño, pero no basta, aparentemente, para provocar un cambio en el contexto de su aula de modo que pueda lograr un adecuado ambiente de aprendizaje.

Según Carrión (2016), es relevante que el profesor “integre el pensamiento y la práctica para apreciar y observar a ese maestro como profesional reflexivo del saber,..., que ejercita activamente la responsabilidad de incidir en los demás para la configuración de una sociedad intelectual”. (p.17)

Y acá, para poder nuevamente balancear el proceso formativo, entre los elementos teóricos y la vivencia práctica, bien vale acoger la propuesta de Korthagen, que plantea el “enfoque realista en la formación del profesorado” (2010a, p.86), que privilegia trabajar sobre la base de las situaciones reales, a través de intervenciones guiadas. Sabemos que este proceso es de tal complejidad y trascendencia que la formación de cada futuro profesor debiera estar enmarcado en esta propuesta reflexiva, y abordarse desde una perspectiva integral, en una comunidad de aprendizaje y a la vez en forma personalizada, con los apoyos y mediación necesarias para potenciar al mejor nivel alcanzable, la formación de cada profesor, entregándole herramientas de autonomía, reflexivas e investigativas como para que pueda seguir creciendo autónomamente en su proceso formativo.

Conclusión

Los docentes ante el saber... ¿Cómo construyen ese saber? A pesar de que es válido asumir que el docente de educación media o secundaria desarrolla los aprendizajes disciplinares desde la especialidad, en lo que se conoce como conocimiento formal, y que muchos profesores se esmeran en transmitir a sus alumnos a través de la frase “pasar la materia”; no queda claro cuál es el tipo de conocimiento profesional pedagógico que el futuro profesor construye durante su proceso de práctica. Esto evidencia claramente que el proceso de práctica, por su gravitación en la formación, es un proceso que es preciso re-pensar y fortalecer.

² “quihubo”: pronunciación coloquial de la expresión “¿qué hubo?”. Hace referencia al momento en que es preciso dar cuenta de lo que se hace. También se usa como expresión de saludo, para saber de la otra persona.

En esta perspectiva, resulta relevante averiguar entonces, cómo este alumno en su proceso de práctica, va adquiriendo las formas y procedimientos que son propias del quehacer del profesor, cómo se genera en la interacción con docentes de diferentes grados de experiencia y de experticia, en un contexto que posee dinámicas propias y distintivas que son transversales al rol docente en cualquier contexto. El alumno en práctica, en este proceso de acercamiento e inmersión de esta realidad, se siente a menudo conflictuado interiormente a medida que vivencia diferentes desempeños y se va apropiando de ellos. El practicante va incorporando una serie de acciones y pasos, secuencias que a veces sigue, en ocasiones sin mayor reflexión, actos que llegan finalmente a formar parte de su propio repertorio de rutinas adquiridas.

Fred Korthagen (2010), analizando la esencia del comportamiento profesional y del aprendizaje profesional, plantea, sobre la base de investigaciones y estudios, **que a menudo los profesores aprenden desde la imprecisión, esto es, muchas de las decisiones que los docentes toman en el aula, o frente a situaciones pedagógicas, son lo que Eraut (1994, citado en Korthagen, 2010) denomina “instantáneas”, esto es, se realizan de manera inconsciente o semi-consciente.** El alumno en proceso de práctica observa esto y adquiere a menudo, prácticas que no siempre es capaz de respaldar con elementos teóricos de base. “Según Shavelson & Stern (1981) y Yinger (1986), estas rutinas del profesorado se basan en gran parte en la formación de hábitos. Schön afirma: **‘A menudo no somos conscientes de haber aprendido a hacer estas cosas; simplemente las hacemos’**”. (1983, p. 54)

Los procesos que debe monitorear el alumno en práctica, las situaciones del contexto educativo, los problemas prácticos del aula, ya sea que se refieran a situaciones individuales de aprendizaje o a situaciones de grupo, exigen un tratamiento específico, porque en buena medida son problemas singulares y particulares, aun cuando pueda haber muchos de ellos que sean similares, pero estas situaciones están fuertemente condicionadas por las características situacionales del contexto, así como por la propia historia del centro educativo, del aula específicamente como grupo y del alumno protagonista de la situación. La práctica reflexiva a partir del modelo de Korthagen ofrece una posibilidad cierta de trabajo en casos como el descrito, ya que posibilita generar un ciclo de análisis, a partir de la identificación concreta de los hechos que el alumno vivencia en los procesos de práctica.

La identificación concreta del hecho –objeto de análisis- como punto de partida, posibilita el análisis y la reflexión sobre la interrelación entre teoría y práctica. Desde este enfoque realista, según Alsina, se requiere:

1. Generar interrogantes, que emergen de la misma práctica y que el maestro en formación experimenta en un contexto real de aula.
2. Fomentar una reflexión sistemática a través del modelo ALACT: Práctica, Revisión de la Práctica, Toma de Conciencia de lo esencial, Creación de Métodos de Acción Alternativos, Ensayo.
3. Considerar que el aprendizaje es un proceso social e interactivo.
4. Fomentar la autonomía y la construcción autorregulada de las competencias profesionales. (Alsina, 2016, p. 33-34)

En resumen, tenemos entonces que el alumno, en el contexto de la singularidad de su proceso de práctica, a su vez debe convivir con una serie de actos pedagógicos y procesos en permanente desarrollo, en los cuales, la toma de decisiones o las respuestas que se producen no son siempre conscientes, a menudo espontáneas y poco relacionadas con los corpus teóricos que ha debido asimilar en su proceso formativo académico.

Las experiencias previas que trae consigo cada futuro profesor tienen una presencia poco visibilizada en esta construcción, lo que no significa que no graviten en la construcción del ser docente. A esto se suma los aprendizajes que el alumno construye en esta conflictiva relación entre la teoría y la práctica en su propio proceso de práctica inicial y profesional.

Una toma de conciencia de los elementos previos y arquetipos que trae consigo y una propuesta reflexiva e integral bajo la propuesta de Korthagen son algunas de las respuestas que pueden ayudar en este complejo proceso formativo.

Referencias

- Alsina, A., Batllori, R., Falgás, M., Güel, R., Vidal, I. (2016). ¿Cómo hacer emerger las experiencias previas y creencias de los futuros maestros? Prácticas docentes desde el modelo realista. REDU, 14(2), 11-36. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/446737>

- Ávalos, Beatrice; Sotomayor, Carmen, (2011) Cómo ven su identidad los docentes chilenos, *Revista Perspectiva Educacional*, Vol 51, N° 1. 57-86
- Calvo, G. & Camargo A., M. (2015). Hacer escuela en la formación de docentes noveles. *Páginas de Educación*, 8 (1) Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682015000100002&lang=pt
- Carrión, W., (2016). Aspectos fundamentales que definen al maestro y su rol. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, Año 12 / N.24 / julio-diciembre 2015 / Santiago, República Dominicana / PUCMM / p. 14-20 Recuperado de: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>
- Castiblanco, O. Vizcaíno, D. (2010). Reseña Libro: *Introducción a la Investigación Cualitativa*, de Uwe Flick. ISSN 2145-4981. Vol 5 No 2 Diciembre 2010. Recuperado de: <http://comunidad.udistrital.edu.co/geaf/files/2012/09/2010Vol5No2-007.pdf>
- Comisión de las comunidades europeas. (2007). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo: Mejorar la Calidad del Profesorado*. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas, 3.8.2007. COM (2007)392 final. Recuperado de: www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Mejorar%20la%20calidad%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20del%20profesorado.pdf
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Londres: The Falmer Press.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ibáñez S., N. (2008). *Saber pedagógico y práctica docente: estudio en aulas de educación parvularia y básica*. (Informe final Proyecto FONIDE N°274 – 2006). Recuperado del sitio en internet de MINEDUC: http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php?id_doc=201208211124310
- Imbernon, F. (ed. 2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. España: Graó.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101. Recuperado de: www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236671.pdf
- Korthagen, F. (2011). Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education. *ORBIS SCHOLAE*, 5(2), 31–50. Recuperado de: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_2_02.pdf
- Manso A., Jesús, (2012). *La Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria. Análisis y valoración del modelo de la LOE* (Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperado de: http://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/10818/54030_TESIS%20J.MANSO%202012%20-%20UAM.pdf?sequence=1
- Marcelo G., C, (2006). *La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes*. Ponencia presentada al IV Encuentro Internacional de KIPUS. Políticas públicas y formación docente, Isla Margarita. Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/17141/file_1.pdf?sequence=1
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Santa Fe: HomoSapiens.
- OCDE (2014). *Regards sur l'éducation 2014: Les indicateurs de l'OCDE*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/fr/edu/rse.htm>
- Rittershausen, S. (2001). *Chile: Innovaciones en la formación de profesores de educación media en la Pontificia Universidad Católica*. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/curriculum/LatinAmericanNetworkPdf/maldorepcl2.pdf>
- Rittershausen, S., Jerez, O. Contreras, I. (marzo 2015). *Experiencias Internacionales de Formación Consecutiva de Profesores de Educación Secundaria*. Ponencia presentada en el seminario de formación consecutiva, PUCV.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books-
- Tardif, M. (2009). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea



Jeanette Chaljub Hasbún*

El b-learning y la clase invertida para el desarrollo del aprendizaje activo, la autogestión y el pensamiento crítico en el ámbito universitario

B-learning and flipped classroom as tools for the development of active learning, self-management and critical thinking in higher education

Recibido: 19-03-17
Aprobado: 17-04-17

Resumen

Esta investigación está enfocada en el método de Clase Invertida o Flipped Classroom (FC), la cual combina los aprendizajes individuales con las construcciones colectivas de conocimientos. El objetivo principal de este estudio es desarrollar la autogestión y el pensamiento crítico a través de la clase invertida y trabajo colaborativo en estudiantes de la Carrera de Educación. Resalta la importancia de hacer una transferencia metodológica del modelo centrado en el profesor a aquel centrado en los aprendizajes. Contempla una metodología bimodal, en la que se diseña una situación de enseñanza para que los alumnos puedan ir aprendiendo conceptos y estrategias nuevas antes de la clase, por medio de vídeos y lecturas de documentos (habilidades cognitivas inferiores). Luego, en presencia del docente, se desarrollan ejercicios y actividades para poner en práctica habilidades cognitivas superiores de forma colaborativa y con una atención más cercana del profesor. Este estudio presenta una investigación de corte transversal, con un alcance interpretativo. Entre los hallazgos obtenidos se encuentran la valoración positiva de la clase invertida y la potenciación del desarrollo de los aprendizajes activos, tanto de forma individual como colectiva.

Abstract

Flipped classroom (FC) is the main focus of this proposal. The individual knowledge is combined with group learning, and the main idea is to transfer teacher centered classes to student centered strategies. The main objective is to develop critical thinking and self-learning through flipped classroom and collaborative work among Education students. It also presents the concept of blended learning in which the apprentices study a topic, thru videos and documents (lower cognitive level), before the class begins. Once in the classroom, the teacher can develop learning exercises and activities to solving problems (higher cognitive level). He/she can also pay more attention to the students, both individually and in groups. This is a cross-sectional action-research. It has an interpretative scope that describes the student perception about Flipped Learning, and the way they believe it can help them to achieve their learning goals. The results show that the participant students value the flipped experience as positive, and they could build new knowledge as well as sharing with their classmates.

Palabras clave

clase invertida; trabajo colaborativo; aprendizaje combinado; recursos educativos abiertos

Keywords

flipped classroom; collaborative work; blended learning; open educational resources

***Jeanette M. Chaljub Hasbún:** Doctora en Educación por la Universidad de Murcia, Master in Education, Major International Teaching por Framingham State College, Licenciada en Educación Básica por la Universidad de la Tercera Edad, Ingeniera Química por la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Profesora a tiempo completo de la PUCMM. Para contactar a la autora: jeanettechaljub@pucmm.edu.do, jeannette.chaljub@gmail.com

Introducción

A pesar del rápido y vertiginoso caudal de información que se genera segundo a segundo y de nuevas formas de pensar y modelos de actuar por todos los integrantes de la sociedad actual, las prácticas educativas siguen ancladas en métodos tradicionales y pasivos que, muchas veces, solo promueven repetición de conceptos, quedando en aprendizajes superficiales. Esto provoca el desinterés en los estudiantes, quienes manifiestan que las clases son “aburridas” y que no se sienten motivados, ya que el alumno generalmente es el receptor y el docente hace las veces del contenedor de todos los conocimientos.

Con el advenimiento de sociedades digitales y un mundo en constante cambio, donde prima la creatividad y la capacidad de enfrentar situaciones, en la mayoría de los casos no previsible, es necesario que los espacios educativos modifiquen sus prácticas docentes, promoviendo la metodología activa donde el estudiante es el enfoque central de los procesos de enseñanza. Corroborando lo anterior, Maquilón, Mirete, García y Hernández (2013), afirman que:

Las tecnologías per sé no suponen un elemento innovador en la realidad de los estudiantes, pero sí pueden constituir una fuente de motivación siempre que se empleen desde una perspectiva y acción pedagógica que contribuya al desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos y de calidad para el estudiante (p. 540).

Cabe destacar la necesidad de que los profesores, tanto a nivel pre-universitario como el universitario, busquen estrategias de enseñanza alternativas que promuevan el interés en los estudiantes, a través de la participación activa en la construcción de saberes. Para esto, el punto de inflexión ha de girar en torno al pensamiento crítico, la atención a la diversidad, la emoción, el aprendizaje autónomo, la investigación, la búsqueda de consenso con los pares, confrontación de ideas, etc., a través de metodologías innovadoras y novedosas que generan entusiasmo y un ambiente cómodo en la clase.

Cambiar la metodología, de una centrada en el docente, a una centrada en los aprendizajes, puede promover la motivación y la autogestión, haciendo que los estudiantes se comprometan con su propio proceso y logren la construcción individual y colectiva de los conocimientos. El carácter convencional que, hasta hace poco, se ha venido presentando en las aulas universitarias, “ha brindado escasas oportunidades para el aprendizaje activo en el aula, y eso a pesar de la evidencia

empírica que permite concluir sobre la conveniencia de introducir oportunidades para aprender activamente en clase” (Prieto, 2006, p. 174). Un ejemplo de promoción de la participación activa se trata de la clase invertida o aprendizaje invertido, donde se cambia de un modelo tradicional, en el que las tareas se hacen en casa después de la explicación del profesor, a uno más interactivo y participativo, donde las tareas se realizan en clase, una vez que el estudiante haya estudiado de forma autónoma los conceptos básicos, con la guía y orientación del profesor. Esta estrategia tiene como característica principal el fomento del pensamiento crítico, además de la autogestión de los aprendizajes, potenciando la resolución de problemas, a través de la optimización del tiempo de aula (Domínguez, 2015).

De lo anterior se desprende que las estrategias utilizadas por el docente en un ambiente como el mencionado, han de ser lo suficientemente ricas en experiencias significativas por lo que demanda un cambio de paradigma hacia la consecución de nuevas estructuras de pensamiento. Esto, combinado con las tecnologías apropiadas, da lugar a lo que se conoce como aprendizaje mixto o blended learning.

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar la autogestión de los aprendizajes y el pensamiento crítico a través de la clase invertida y trabajo colaborativo en estudiantes de la Carrera de Educación.

Objetivos específicos

- Relacionar el trabajo colaborativo con la clase invertida para potenciar la participación activa y la construcción colectiva de los conocimientos.
- Implementar nuevas herramientas y recursos telemáticos para la consecución de los aprendizajes.
- Evaluar cómo impacta este método en el desarrollo niveles de pensamiento superiores.
- Valorar la metodología y el grado de aceptación por parte de los estudiantes.

Fundamentos teóricos

Los estudiantes de hoy aprenden de manera distinta a como aprendimos hace unas décadas atrás. El impresionante caudal de información que surge día tras día, minuto a minuto, sugiere que busquemos alternativas didácticas que contribuyan a movilizar los aprendizajes activos. A través de la participación, la autorregulación de los aprendizajes, los estudiantes desarrollan

destrezas que van desde la gestión de la información a la gestión de los conocimientos. Sobre esto, se destaca que el aprendizaje activo hace una transformación del conocimiento tácito y personal y se convierte en conocimiento explícito y compartido con otras personas (Gairín, 2007). De ahí, que las clases han de ser diseñadas regulando la sobrecarga de información para que se puedan construir conocimientos de forma colectiva.

Los aprendizajes intrapersonales, aquellos que son individuales, se complementan con los aportes de los compañeros para crear nuevos saberes, conectados con los saberes previos. Se aprende a través de la participación.

A pesar de que existe un espectro amplio de enfoques constructivos, este estudio se basa en el enfoque cognitivo, sustentado en la teoría piagetiana, en el que “el aprendizaje es, por tanto, un proceso interno que consiste en relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de esas representaciones” (Serrano & Pons, 2011, pp. 5-7). Sin embargo, además de realizar un proceso interno, es importante la socialización de conocimientos e ideas sobre los temas a desarrollar, sobre todo, donde se evolucione de una clase centrada en la enseñanza a una centrada en los aprendizajes. Así lo corrobora McAlpine (2004), cuando propone que la incorporación de los alumnos en la actividad de clase, es el período clave para la calidad de los aprendizajes.

En el ámbito universitario, nuestros estudiantes necesitan desarrollar distintos tipos de conocimientos, destrezas y actitudes para poder insertarse a la sociedad actual. Del conjunto de competencias requeridas para profesionales del siglo XXI, planteadas por el Observatorio Navarro de Empleo en el 2012, podemos mencionar las siguientes habilidades, que están relacionadas de manera directa con la clase:

- Encontrar nuevas ideas y soluciones
- Utilizar herramientas informáticas
- Adquirir con rapidez nuevos conocimientos
- Coordinar actividades
- Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas
- De pensamiento analítico
- Hacer valer tu autoridad
- Movilizar las capacidades de otros
- Redactar informes o documentos
- Sintetizar y extraer conclusiones generales

Haciendo un recorrido por estas habilidades y perfiles cabe, entonces, resaltar la importancia que tiene la constante búsqueda de innovación pedagógica en la universidad. Es necesario que modifiquemos las estrategias de enseñanza y, con ellas, las actividades de evaluación.

En este mismo orden de ideas, este estudio combina la metodología colaborativa en la que subyace la

estructura conversacional, asociada a una dinámica interactiva en el interior del grupo o interacción-social que, además, se ha de considerar compleja, tanto a nivel de Pregrado como en Postgrado (Maldonado, 2007; Pérez, Bustamante & Maldonado, 2007), con dinámicas de aprendizaje activo para la construcción colectiva de los conocimientos.

El trabajo colaborativo propone una estrategia de enseñanza en la que todos los miembros de un equipo trabajan juntos para metas comunes, con responsabilidades compartidas e interdependencia positiva. Se aleja del típico modelo de trabajo cooperativo. Este último funciona en el sentido en que cada miembro es responsable de “una parte” del trabajo, que, luego, se pone en común. Desde la epistemología, el trabajo colaborativo se sustenta en el Constructivismo, ya que los miembros participan activamente en la construcción de saberes a través de la interacción con los demás (Constructivismo Social) y con su entorno. De allí que “el docente tiene una gran responsabilidad en alentar, promover y crear el espacio apropiado para la construcción del conocimiento” (Maldonado, 2007, p. 268). Se pasa de un aprendizaje pasivo a uno activo y autónomo.

En consonancia con las ideas planteadas, se hace imperativo que los docentes de todos los niveles y, en el caso que nos ocupa, el universitario, den el salto hacia prácticas innovadoras que pongan de manifiesto destrezas de pensamiento de nivel superior, conjuntamente, con actividades participativas que promuevan aprendizajes significativos. Es muy necesario que el profesor se desprenda del supuesto de que debe ser el epicentro de los contenidos. La idea es promover la eficacia hacia los niveles cognitivos y desarrollo de habilidades sociales en las que los estudiantes se empoderen de la construcción de conocimientos, en ambas vertientes: individual y grupal. En el caso de los docentes, han de moverse de un modelo de “transmisión de conocimiento” o “centrado en el profesor” a un modelo de “facilitación de los aprendizajes” o “centrado en el aprendizaje” (Gallardo, Sánchez, Ros & Ferreras, 2010). Por lo tanto, se deben ir modificando los roles en el ambiente áulico.

En cuanto a la metodología innovadora en torno a la cual gira este trabajo, el método de Clase Invertida o Flipped Classroom (FC), forma parte del repertorio del diseño de estrategias de enseñanza novedosas que potencian el desarrollo de pensamiento crítico, resolución de problemas, la creatividad, entre otros. Es decir, al cambiar la dinámica de trabajo, los estudiantes pueden reflexionar, de forma individual, sobre los conceptos y, una vez en el aula, “debatir sobre esas reflexiones con sus compañeros, intercambiar impresiones, intentar llegar a una solución o interpretación conjunta, formar nuevas perspectivas, etc” (García-Barrero, 2013, p. 5).

El aula inversa también puede ayudarnos en una labor que potencie la participación activa de los estudiantes, y alude a un cambio de rol del profesor, quien se convierte en co-aprendiz y co-investigador, a través de

invertir el proceso tradicional de la clase. Sánchez, Ruiz y Sánchez (2014) afirman que:

La clase invertida básicamente consiste en emplear el tiempo fuera del aula en realizar determinados procesos de aprendizaje que tradicionalmente se hacen dentro de la misma y, por su parte, dentro del aula, con la presencia, guía y experiencia del docente, el tiempo se emplea en potenciar y facilitar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos (p. 3).

A manera de ejemplo, en la clase tradicional el profesor imparte charlas magistrales y asigna, para la casa o de tarea, actividades con el fin de que los estudiantes “refuercen” lo aprendido en clase. En contraposición, en el FC, las charlas y conferencias del profesor son sustituidas por videos, documentos, infografías, que el aprendiente va analizando y verificando sus contenidos para dedicar tiempo suficiente en la clase a actividades productivas que generen conocimiento de altos niveles de pensamiento.

Otro elemento característico de este método es que, con una consigna de trabajo bien diseñada, desde el punto de vista didáctico, provoca que los estudiantes vayan adquiriendo cada vez más responsabilidad acerca de sus propios aprendizajes. Pero para lograr que esto se de manera efectiva, Fernández (2016) enfatiza en la “obligada conveniencia de explicar muy bien a los alumnos en qué consiste invertir la clase y en lo importante que es que sigan el guión a rajatabla” (pág. 10).

Cuando los estudiantes conocen de qué trata la consigna, qué se espera de ellos y cómo serán evaluados, procuran asumir su rol protagónico para alcanzar el éxito en el proceso.

Esta metodología permite, además, mayor interacción entre los estudiantes y hace más potable el seguimiento personalizado por parte del profesor, quien se convierte en guía y facilitador del proceso. De acuerdo con Serrano y Pons (2011), el profesor funge como “mediador entre la actividad constructiva del alumno y los contenidos, posibilita la construcción de representaciones cognitivas de estos últimos adaptadas a las metas instruccionales” (p. 23). Con este método se busca que ni uno solo de los estudiantes se quede sin conocer sobre el tema y poder interactuar con los demás. Una de las técnicas, entre el amplio abanico de posibilidades que se puede usar es la de peer instruction. Esta estrategia consiste en la reunión de dos o tres estudiantes, donde se socializa o discute sobre lo que entienden y qué conocen acerca de un tema en particular (Santiago, 2014).

Como una vía por excelencia, para lograr el FC, se hace uso del blended learning (B-learning o aprendizaje combinado). Garrison y Vaughan (2008) lo definen como una fusión entre las clases presenciales, con la comunicación cara a cara y la información escrita o visual que se presenta en línea. Lo anterior sugiere que se combine una gama de recursos y estrategias que pueda tener mucho mayor impacto en los aprendizajes que cuando se utiliza uno solo de los métodos.

Dado que, como docentes, si bien es cierto que “no podemos ‘diseñar’ los aprendizajes” (Bartolomé, 2004, pág. 19), sí podemos delinear nuestras metodologías de enseñanza y la incorporación del B-learning puede aumentar la motivación de los estudiantes, así como la ampliación del espectro de tácticas didácticas (Vera, 2008). No obstante, hay ciertas condiciones que inciden al momento de seleccionar materiales y herramientas de estudio para que el abordaje de los contenidos sea lo más viable y adecuado. Por esto, la figura 1, a continuación, presenta 4 criterios que, según Brennan (2004) han de tenerse en cuenta.

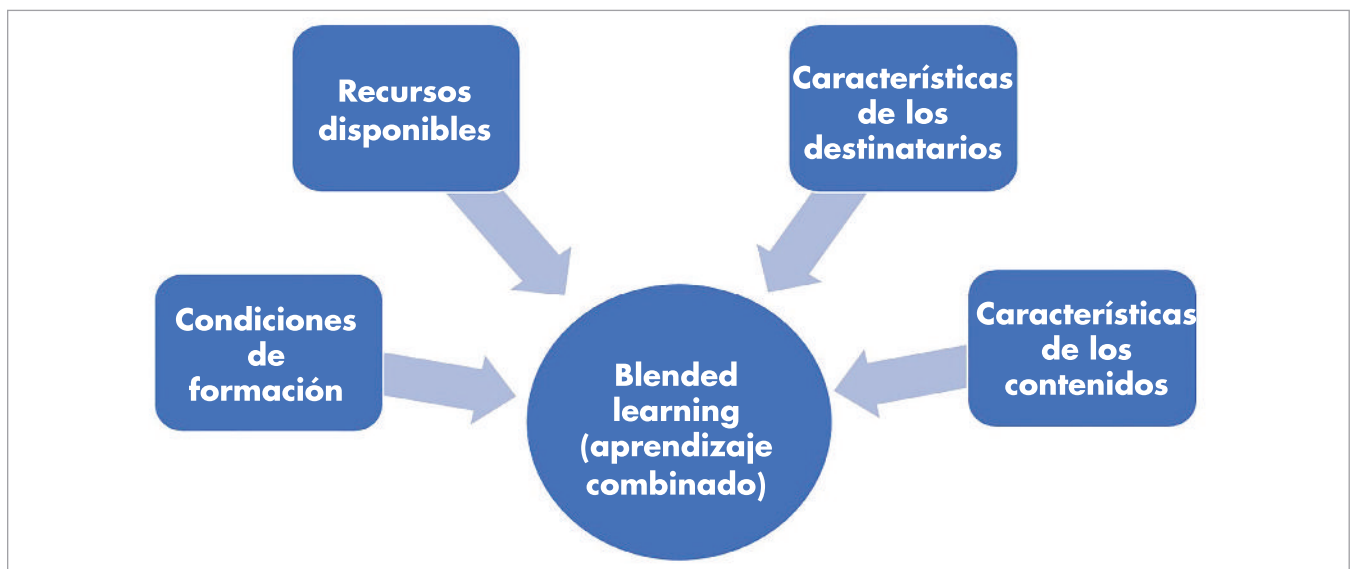


Figura 1 Criterios de selección de recursos para Blended Learning

Es decir, que para que se produzca una metodología combinada entre la clase presencial y los recursos y herramientas telemáticas, es necesario conocer qué hay disponible, cuál es el nivel de conocimiento de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje. Además, se ha de verificar la disponibilidad y facilidad de uso de los dispositivos tecnológicos, así como el entramado de contenidos que se han de enseñar y aprender. De ahí, que la incorporación del aprendizaje combinado o blended learning (B-learning) es una “interesante estrategia que apunta a integrar las mejores prácticas pedagógicas con la última tecnología disponible para entornos virtuales de aprendizaje” (Vera, 2008, p. 13).

Es interesante destacar que el B-learning y el FC se sustentan, básicamente, en el aprendizaje ubicuo, un aprendizaje que se puede desarrollar ‘en todo momento y en cualquier lugar’. Sobre esto, Burbules (2014) refiere a cómo los límites tradicionales del aula se extienden en dos vías: los estudiantes trabajan de forma independiente en sus casas con distintos tipos de tarea; pero, además, la actividad en clase se ve matizada con nuevas metodologías de enseñanza que promueven estrategias de aprendizaje con enfoque constructivas.

Recursos utilizados en la modalidad de b-learning

Dentro de las tecnologías emergentes aplicadas a la Educación, se encuentran los recursos educativos abiertos (REA) muy utilizados en las clases, especialmente, en la metodología combinada. Butcher (2015) los define como “cualquier recurso educativo que esté plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin que haya necesidad de pagar regalías o derechos de licencia” (p. 5). Existe un gran abanico de posibilidades, entre las que se pueden mencionar los materiales didácticos en línea, vídeo, programas de infografías, mapas mentales y mapas conceptuales, rúbricas, tablas de conversiones, programas de juego (gamificación), encuestas, libros electrónicos, etc.

Como se ha explicado en las líneas anteriores, el B-learning permite una combinación de actividades didácticas que se realizan, tanto de manera presencial como online, buscando alternativas para que los estudiantes se puedan motivar y comprometer con el proceso. Por eso, es importante evaluar siempre los aprendizajes de los estudiantes como una forma de ir adecuando la dinámica de la clase. Esta estrategia es muy valiosa en el modelo de FC, ya que persigue ajustar los métodos de acuerdo a los aprendizajes individuales y grupales hasta la construcción de nuevos conocimientos.

Como se expresó en las líneas anteriores, dentro de las distintas herramientas tecnológicas para la educación, se encuentra la gamificación. Este nombre tiene su origen en la palabra “juego”, en inglés, que es “game”. De acuerdo con Marín Díaz (2015), no se debe confundir con ludificación educativa. La gamificación aborda los contenidos del programa de forma integrada para incrementar la motivación y, sobre todo, el desarrollo de la creatividad en los estudiantes y el mismo profesor. Se trata, pues, de trasladar los entornos regulares de juegos electrónicos a otros de diversas áreas, como es el caso de estrategias de enseñanzas alternativas. Sin embargo, Carpena, Cataldi y Muñiz (2012) sostienen que uno de los desafíos es “llevar esta propuesta al salón de clases sin que parezca una clase para divertirse o pasar el rato ni caer en la banalidad o en la demagogia hacia los estudiantes” (p. 634). La intención pedagógica ha de estar alineada con las competencias esperadas y todo el quehacer áulico ha de estar encaminado hacia los aprendizajes, incluyendo metodologías participativas y entretenidas, con miras a lograr la construcción de nuevos saberes.

Siguiendo esta línea de ideas, una manera de contrarrestar la falta de interés que presentan muchos estudiantes, y bajo el principio de la gamificación, se han creado varios dispositivos que ayudan a aumentar la motivación y la participación activa. Entre las primeras herramientas creadas con este fin fueron los clickers, que usan una especie de control remoto para que los estudiantes respondieran a preguntas desde sus propios móviles, siguiendo el sistema de respuesta personal (personal response system). Los clickers son ampliamente utilizados en las universidades. No obstante, presenta algunos requerimientos como: un software específico, captador de infrarrojos, número limitado de mandos, son costosos y requieren mantenimiento (Pintor, Madera, Herreros, & López, 2014).

Otro programa similar, que fue creado en el año 2011 por el profesor Alf Inge Wang, de la Norwegian University of Science And Technology, en Noruega, es el Kahoot. A diferencia de los clickers, destaca su simplificación, pues su uso es a través del internet. No se requieren dispositivos especiales y es un REA. Es decir, además de gratuito, se puede utilizar en cualquier momento. Es una herramienta sencilla. Su descarga es muy fácil y amigable, tanto para los docentes como para los estudiantes.

“La actividad fundamental con esta herramienta se basa en el empleo de cuestionarios, encuestas y discusiones (denominados comúnmente kahoots), propuestas generalmente por el docente y que buscan propiciar una participación consciente de sus estudiantes” (Jaber, 2016, p. 226). Las acciones a realizar las pueden

diseñar los docentes y los estudiantes. Como se explicó en el apartado anterior, no se trata solo del juego como un entretenimiento. Es, más bien, una herramienta interactiva que permite potenciar los aprendizajes y la participación activa de los estudiantes. Es una forma muy enriquecedora de propiciar la discusión y la conexión de nuevos saberes con los previos, en forma de juego, desde los mismos aparatos móviles que suelen utilizar los estudiantes. Corroborando lo expuesto por Jaber, Rodríguez (2017) alude a esta aplicación como un recurso que permite encuestas, cuestionarios y discusiones. Sobre todo, cabe destacar que facilita la retroalimentación en tiempo real, propiciando un ambiente de aprendizaje agradable y cómodo, dando información al docente de cómo van los aprendizajes de los estudiantes.

Aspectos metodológicos

La experiencia piloto que se llevó a cabo se trata de la clase invertida y b-learning dentro de las asignaturas de Neurociencias e Investigación Educativa de la Carrera de Educación de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Cabe destacar que solo se trató un tema en particular para cada una de las asignaturas, de forma puntual, para, de una manera exploratoria, empezar a implantar esta metodología, de forma más sistemática. No se contempló como rutina de trabajo en las asignaturas.

Este estudio es de corte transversal, llevado a cabo durante el período académico 1-2016-2017, en los meses de octubre y noviembre. Su alcance es interpretativo, en el marco de la innovación pedagógica, destacándose principalmente dos competencias específicas dentro del Bloque de Formación Básica para el ejercicio de la docencia: Gestión de los aprendizajes e Investigación e Innovación Educativas.

La estrategia consistió en que los estudiantes realizaran lecturas individuales de los documentos asignados y observaran videos cuyos contenidos están relacionados con los contenidos de la asignatura, previamente a la clase. Para definir los conocimientos individuales y promover la gamificación, se utilizó el programa Kahoot.

Dentro de la cronología o secuenciación de la clase invertida, se dieron los siguientes pasos:

- Como asignación individual, se propuso una lectura previa de material didáctico para cada uno de los temas a tratar, los cuales se explican más adelante. Una vez realizada la lectura, cada estudiante elaboró un infograma y un breve ensayo argumentativo que subió al campus virtual, dentro de su espacio personal.
- Como asignación grupal, previo al encuentro, compartieron en el foro diseñado en el Campus Virtual, como debate sencillo, para exponer sus ideas y posturas acerca del tema y comentar sobre la de otro compañero de forma constructiva. La consigna de este foro, a grandes rasgos, se enfocó en que el estudiante pudiera exponer su idea sobre el tema central de la lectura y una opinión de la misma. Luego, debía escoger una entrada de dos de sus compañeros para corroborar o contradecir las exposiciones. Todo lo anterior acompañado de los argumentos expuestos en su ensayo y sustentados con una o dos de las fuentes que habían utilizado. Aquí se trabajan las habilidades superiores de pensamiento, pues están analizando distintas partes del artículo. Además, están construyendo, como grupo, sus propios conceptos de los temas que se van a desarrollar en el aula.
- Si la docente, como dinamizadora del foro, notaba que los estudiantes se salían del hilo conductor, realizaba preguntas disparadoras para reorientar la discusión.
- El foro, además, contenía un vídeo relacionado a la lectura previa que fue analizado por los estudiantes. Esto le permitió conectar la reflexión individual y los comentarios en el foro.
- Una vez en clase, se estableció un tiempo con el fin de aclarar dudas e inquietudes y verificar los aprendizajes individuales y adecuar los andamiajes para, luego, proceder a la realización de peer instruction o aprendizaje entre iguales con el fin de trabajar en una serie de interrogantes para la resolución de la tarea. Esta última consistió en hacer un mapa conceptual (síntesis), en una asignatura, y un muñeco tridimensional en otra, en los que se describían las partes esenciales de los artículos y videos estudiados (síntesis y creación de nuevos saberes). Una parte importante es que ellos mismos, dentro de los grupos que les tocó trabajar, pudieron crear una estrategia nueva para los temas tratados.
- Además del contenido propio de la asignatura, los estudiantes mediante consenso y búsqueda de información, debatieron para tomar decisiones en cuanto al desarrollo de unidades de clase integrando la metodología de clase invertida y elaboraron diferentes propuestas de cómo pueden implementar este método en sus planificaciones como futuros docentes. Como se puede notar, también, en esta parte hay desarrollo de pensamiento crítico ya que se trata de, luego, de un análisis sobre el material de estudio, la puesta en común, las orientaciones del profesor, releerlo (si es necesario), buscar

información en otras fuentes, para que luego se formulen nuevas ideas para estrategias de enseñanza en el marco del ámbito educativo para el cual se están desarrollando.

- Para esto, se conformaron grupos heterogéneos de cuatro miembros, donde cada uno aportó sus aprendizajes previos, lo que entendió y pudo extraer de la lectura y del vídeo, además de las participaciones en el foro.
- En plenaria, expusieron los resultados con dibujos, esquema, mapas conceptuales. (sistematización del conocimiento personal y social, Gairín, 2007).
- Como cierre de la clase, se reforzaron los conceptos, tanto de las exposiciones de los grupos como un resumen por parte de la docente de

las ideas que se iban presentando en plenaria y aquellas que, de alguna forma, no lograron desarrollarse en su totalidad. Un aspecto relevante en esta fase de cierre es que la docente presentó un resumen de las participaciones en el foro como forma de recapitular los conceptos.

- Ya que, en la clase invertida, como toda metodología activa, es importante tanto el proceso como el producto, para los aprendizajes, se procedió a realizar el Kahoot que contiene preguntas de selección múltiple relacionados a los temas desarrollados en clase para que los estudiantes vayan respondiendo y se puedan ir retroalimentando los resultados. La figura 2 que sigue muestra una parte de las preguntas realizadas en el Kahoot para la evaluación en el cierre de la clase de Neurociencias aplicadas a la Educación.

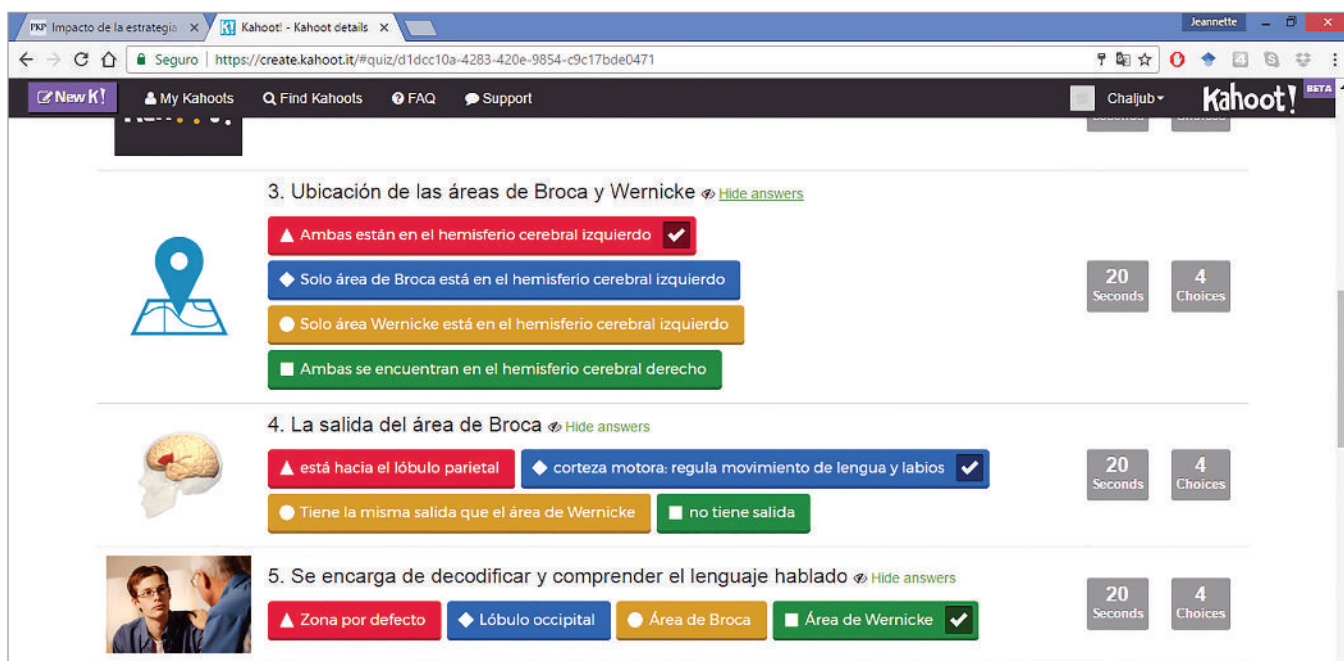


Figura 2 Modelo de preguntas para Kahoot

Como puede observarse de la figura anterior, este programa es un sistema que promueve que los estudiantes respondan por control remoto. En la pantalla, se muestra la pregunta, por ejemplo: Ubicación de las áreas de Broca y Wernicke (solo sale esto en la pantalla proyectada. En los móviles, ipads y portátiles, a los estudiantes les salen las opciones de las preguntas (los cotejos en las respuestas correctas, no los pueden ver los estudiantes. Esto es desde el enlace del maestro).

En este caso, el tiempo máximo para responder fueron 20 segundos, como aparece en el lateral derecho. Los estudiantes marcan la respuesta que crean correcta, previamente establecidas por el profesor.

De las líneas anteriores, tanto la metodología invertida, con el uso del b-learning, como el trabajo colaborativo promueven el desarrollo de habilidades superiores y las competencias esperadas. A saber:

- En la asignatura de investigación Educativa, el tema fue "Métodos de investigación". Con la FC, los estudiantes, una vez dominados los conceptos y discutidos en la fase de inicio de la clase (fase de conocimiento), pudieron evaluar distintos tipos de planteamiento de problema presentados por sus pares (fase de evaluación), a través de la discusión en el foro, y luego elaboraron preguntas de investigación

y tomaron decisiones sobre el tipo de metodología que se debía aplicar en cada caso (fase de creación).

- En Neurociencias aplicadas a la Educación, el tema desarrollado fue el de “Los procesos mentales”. En este caso, ya los estudiantes habían estudiado en clase los fundamentos y realizado infogramas para la fase de comprensión, los que fueron compartidos y debatidos en el foro. Al momento de la FC, elaboraron una unidad de clase, de acuerdo a su concentración, conectándola con los procesos mentales y con las distintas partes del cerebro, enfatizando en el diseño de actividades didácticas significativas (construcción de nuevas ideas).

La población de este estudio la constituyen los estudiantes de la carrera de Educación de la PUCMM y la muestra está compuesta por 31 estudiantes de la asignatura de Neurociencias y 14 de la asignatura de Investigación Educativa, para un total de 44 estudiantes, de los que respondieron solo 40. Los demás estaban ausentes el día de la actividad.

Una vez concluido el proceso, se invitó, de manera voluntaria a los estudiantes, a completar un cuestionario sobre su satisfacción y nivel de percepción de la clase invertida en cuanto a los aprendizajes previos, el ambiente de trabajo de aula, intercambio de opiniones, etc.

El cuestionario sobre la apreciación de la metodología invertida y el uso del Kahoot, dentro del proceso de gamificación de los estudiantes consta de 8 ítemes, divididos en cuatro categorías, como sigue:

- Material didáctico
- Metodología activa: su relación con el desarrollo de pensamiento crítico
- Construcción de nuevos saberes
- Valoración de la clase invertida y del Kahoot

Se le dio una valoración de 1 al 5 en la escala Tipo Likert, con la siguiente leyenda:

- 1 es TOTALMENTE EN DESACUERDO
- 2 es EN DESACUERDO
- 3 es MEDIANAMENTE DE ACUERDO
- 4 es DE ACUERDO
- 5 es TOTALMENTE DE ACUERDO

Además, al final, se colocó una pregunta abierta: ¿Qué cambiaría de este método?

Resultados

Para la valoración general de la experiencia de la clase invertida (flipped classroom), el total de los estudiantes participantes la encontró como una experiencia “positiva”, estando el 90% de ellos totalmente de acuerdo, y solo el 10%, afirmó estar de acuerdo, como se refleja en la siguiente figura:

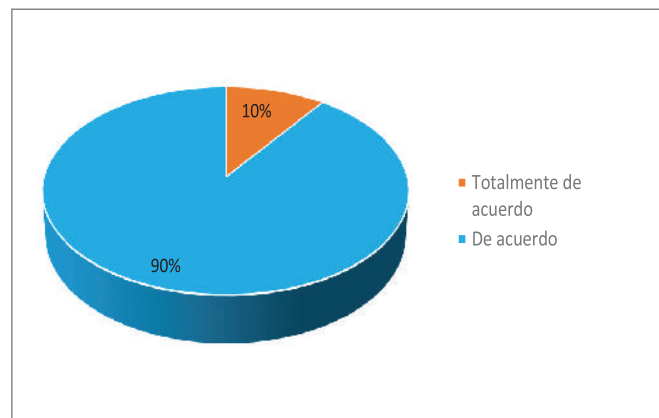


Figura 3 Valoración de la experiencia de Clase Invertida

Algunos de los estudiantes tuvieron inconvenientes con el móvil, pues el programa les dejó de funcionar en la mitad de la actividad, a pesar de haber hecho una prueba antes y otros no vieron el vídeo de estudio autónomo, por lo que no conocían algunas de las preguntas.

No obstante, se les permitió que respondieran en grupo, porque el programa así lo permite. Por consiguiente, de 40 estudiantes, 39 respondieron estar totalmente de acuerdo en que el Kahoot es herramienta de gamificación, fácil de descargar y de usar, y ayuda a que los aprendizajes se realicen de manera divertida e innovadora.

Otro de los hallazgos importantes es que un 93% de los estudiantes está totalmente de acuerdo que prefiere las metodologías activas en vez de las charlas magistrales. Mientras que un 5% de ellos, está medianamente de acuerdo y tan solo el 2%, contestó que está de acuerdo, como se puede observar en la figura 4.

Esto es un dato muy relevante, sobre todo, que los participantes en este ejercicio exploratorio están en su formación inicial para prepararse como futuros docentes. Por lo tanto, es de vital importancia que nosotros, como formadores de formadores, les enseñemos estrategias interesantes e innovadoras que potencien los aprendizajes.

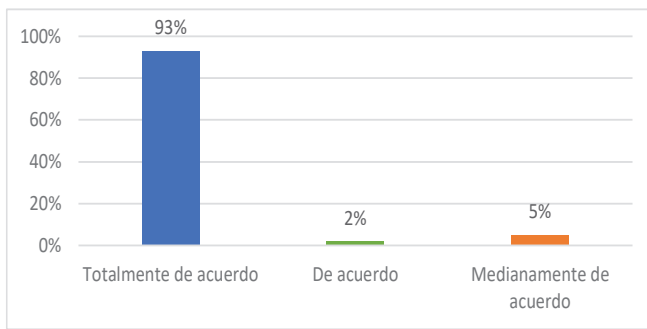


Figura 4 Preferencia de metodologías activas Vs. Charlas magistrales

Uno de los componentes que destaca la clase invertida es que los estudiantes, de manera individual y previo a la clase, pueden desarrollar las habilidades inferiores de pensamiento (conocimiento, comprensión y aplicación del conocimiento obtenido para llevar a cabo procesos

algorítmicos) a través de la consigna de trabajo, guías de lectura y análisis de videos para luego compartir esos conocimientos con sus compañeros y, así, poder crear nuevos saberes. Por lo tanto, se aprovecha la clase presencial para potenciar, de forma colaborativa, las habilidades superiores de pensamiento o pensamiento crítico (análisis, síntesis, evaluación, creación).

Con relación a este aspecto y la percepción de los estudiantes, 35 de ellos (88%) estuvieron totalmente de acuerdo en que, al realizar la metodología activa en clase, después del aprendizaje autónomo, pudo desarrollar sus propios aprendizajes, construir nuevas ideas y compartir con sus compañeros, cada uno aportando lo que, de manera individual, aprendió.

El resto, 12%, también manifestó estar de acuerdo. Esto, además, incluye, el desarrollo de competencias como pensamiento crítico, negociación, argumentación y creatividad, como lo muestra la Tabla 1 a continuación.

Tabla 1

Percepción de los estudiantes respecto a sus aprendizajes a través de la Clase Invertida

Escala de valoración	No. de Estudiantes	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	35	88
De acuerdo	5	12
Total de estudiantes	40	100%

Como se puede observar en los datos obtenidos, los tres otros ítemes de valoración: *medianamente de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo*, no fueron contemplados en las respuestas, lo que evidencia que este método es muy eficaz en los aprendizajes. Para eso, es necesario que el docente planifique de manera productiva la parte presencial de la clase. El espacio de trabajo en el aula debe contemplar los momentos esenciales para la producción de conocimientos y relevancia de los aprendizajes. Comenzar con la recapitulación de los objetivos de aprendizaje, dar seguimiento a lo aprendido y aclarar dudas e inquietudes sobre la asignación

previa. Es decir, repasar y esclarecer aquello que no quedó tan claro, asegurarse de que si alguien no ha visto el video o leído el material, propiciar un breve conversatorio. En fin, preparar la plataforma cognitiva para que, una vez en los grupos, puedan hacer sus aportes. En este sentido, la tabla 2 muestra que 32 de los 40 estudiantes participantes afirmaron estar *totalmente de acuerdo* en que recibieron el apoyo constante de su profesora, atendiendo a sus dudas e inquietudes, para la realización de la tarea autónoma y activación de conocimientos previos. De igual forma, 7 de ellos sostuvo que *está de acuerdo* y solo 1 mostró estar *medianamente de acuerdo*.

Tabla 2

Asistencia y orientación de la maestra en la preparación previa

Escala de valoración	No. de Estudiantes	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	32	80
De acuerdo	7	18
Medianamente de acuerdo	1	2
Total de estudiantes	40	100%

En cuanto a la pregunta abierta ¿qué cambiaría de este método?, refiriéndose a la Clase Invertida y al Kahoot, de una forma casi universal, los estudiantes respondieron que “nada”. Encontraron que la estrategia, les ayudó a concentrarse en el tema, que sus ideas eran tomadas en cuenta y que pudieron entender y conectar los conceptos a las propuestas y consignas de trabajo para los productos esperados. Sobre el Kahoot, la mayoría de las respuestas fue... ¡qué se use siempre!

Sin embargo, entre las limitaciones de este método se encuentran la resistencia que algunos estudiantes presentan en la participación en el foro. Les cuesta seguir las instrucciones de las consignas. Otro de los obstáculos que se presentaron en ambas experiencias, fue la lentitud del internet. Esto dificultaba el acceso de los estudiantes a la app que, en esos momentos, no respondía, por lo que no podían seguir con el juego y responder a las preguntas. Para que no se desmotivaran, la forma de compensar esta parte fue, poner la opción del Kahoot en grupos que permiten que más de uno pueda dar la respuesta desde un solo móvil.

Las diferencias en las respuestas al inicio en la recogida de saberes previos sobre los materiales de lectura, el análisis del vídeo y participación en el foro y aquellas con relación al proceso completo de la clase invertida

y el uso del Kahoot, se pueden considerar que son mínimas en cuanto a la fundamentación base de conocimiento y comprensión del contenido. Lo que sí se puede evidenciar es la calidad de las respuestas. Es decir, los argumentos fueron más amplios, conectados con los conocimientos que ya poseían. El Kahoot, de forma particular, evidenció la asertividad en las respuestas de los estudiantes ya que este mide, tanto la calidad de los aprendizajes, como el tiempo en que se responde.

Con relación a cómo contestaron los estudiantes a las preguntas del Kahoot, en los gráficos que siguen, se mostrará, a modo de ejemplo, las respuestas de los estudiantes a las 3 preguntas que se expusieron en la figura 2.

Para el caso de la pregunta “Ubicación de las áreas de Brocca y de Wernicke”, los 31 estudiantes de la asignatura Neurociencias aplicada a la Educación respondieron correctamente: ambas se encuentran en el hemisferio izquierdo. Lo mismo sucedió con el caso de la pregunta “Se encarga de decodificar y comprender el lenguaje hablado”, todos los estudiantes respondieron correctamente y afirmaron que es el área de Wernicke.

Para el caso de la “salida del área de Brocca”, la figura 5 muestra los siguientes resultados.

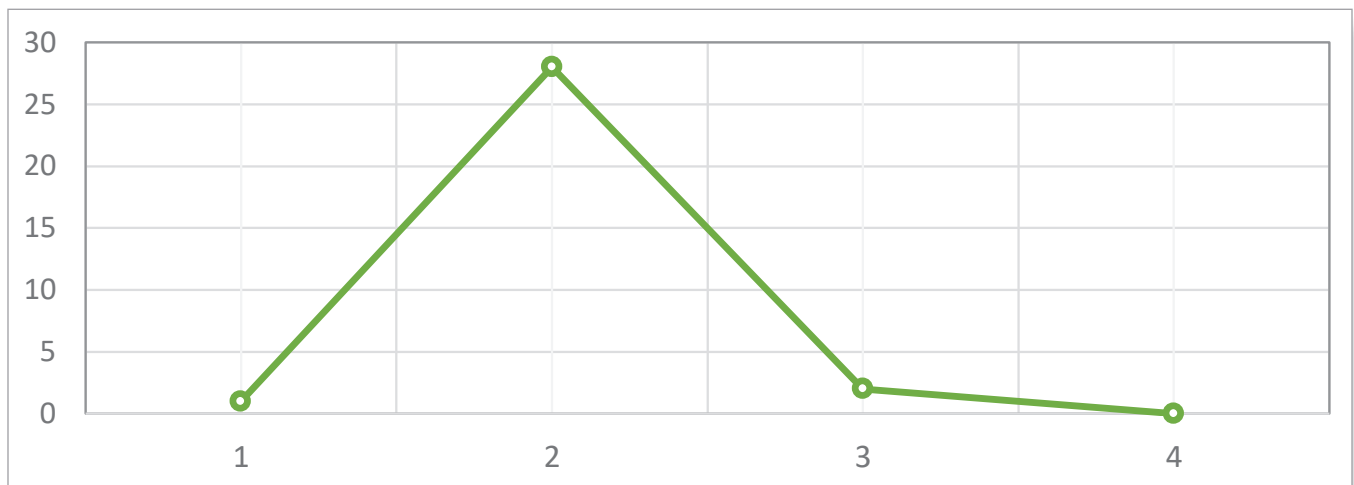


Figura 5 Asistencia y orientación de la maestra en la preparación previa

Legenda numeración respuestas sobre salida del área de Brocca	
1	Está hacia el lóbulo parietal
2	Corteza motora: regular movimientos de labios y lengua
3	Tiene la misma salida que el área de Wernicke
4	No tiene salida

La figura 5 muestra claramente que 28 de los 31 estudiantes que participaron para la asignatura de Neurociencias aplicadas a la Educación respondieron correctamente, con ligeras diferencias en el tiempo que duraron para responderlas. Uno solo respondió que está en el lóbulo parietal y otro de ellos, respondió que tiene la misma salida que el área de Wernicke.

Ninguno de los estudiantes respondió que el área de Brocca “no tiene salida”, lo que conduce a pensar que están bastante claros de la función de esta parte de nuestro cerebro cuya función es la producción adecuada del acto del habla.

Conclusión

En síntesis, debemos resaltar que el método de Clase Invertida o Flipped Classroom requiere etapas muy bien diseñadas para la construcción de conocimientos y consecución de aprendizajes de alto nivel, pero el resultado es eficaz. Los estudiantes se sienten motivados cuando ellos mismos pueden compartir conocimientos, crear ideas nuevas, colaborar con sus pares. Esto porque se invierte lo que tradicionalmente era usado para charlas y clases de exposición por parte del profesor a actividades que realmente se relacionan con los aprendizajes como son: análisis, aprendizaje por descubrimiento, decisiones grupales, etc. (García-Barrero, 2013).

En cada una de las actividades de Clase Invertida se evaluaron los aprendizajes a través de la gamificación, con el Kahoot, quedando evidenciado cómo se elevan los niveles de protagonismo por parte de los estudiantes y deseos de aprender. Es importante puntualizar que las actividades didácticas que requirieron de un nivel más profundo de pensamiento, se realizaron en clase, con la guía del docente, bajo estructuras generadoras de desarrollo del pensamiento crítico a través de un aprendizaje participativo.

Para corroborar lo anterior, se ha de pensar en una redefinición de los aprendizajes ya que no se trata solo de acumular saberes, sino más bien de gestionar conocimientos, plantearse nuevos problemas, proponer soluciones alternativas, lo que lleva a la toma de decisiones sobre el propio conocimiento y el de los demás (Tourón, Santiago & Díez, 2014).

Consideramos que lo más importante de incluir metodologías innovadoras como el FC es que el docente realice una planificación pensada en las fases de las habilidades cognitivas. Su objetivo será asegurar que aquellas que requieren un nivel

inferior de pensamiento, que puedan ser ejecutadas sin la ayuda del maestro, el estudiante las realice de forma independiente. Con esto coinciden, Soler, Solanas, Aymerich y Brugada (2011, s/p) cuando afirman que la autogestión del conocimiento se concibe como “el marco en el cual el estudiante es el principal responsable y administrador autónomo de su proceso de aprendizaje”.

Por lo tanto, requiere de un diseño pormenorizado de las actividades a implementar por los estudiantes, promoviéndose un cambio en el rol de ellos y en el del profesor, el cual girará en torno a las necesidades individuales de los estudiantes desde la fase del estudio independiente hasta la conclusión de los productos esperados, con el fin de optimizar sus aprendizajes.

En otro orden, los resultados arrojados en este estudio evidencian la necesidad de la formación docente en temas como la innovación pedagógica. Repensar en metodologías alternativas para los aprendizajes activos, con la combinación de la tecnología para potenciar la construcción de conocimientos.

Una idea que podría apuntar hacia la mejora de las clases, sería continuar este estudio con una serie de propuestas sistematizadas con el fin de realizar una investigación acción y llevarla a otros escenarios y disciplinas dentro de la universidad. Es más, se recomienda, crear comunidades profesionales de aprendizaje para el análisis y discusión de los resultados que se vayan generando, así como el intercambio de experiencias innovadoras en la clase invertida y la profundización en la gamificación.

Referencias

- Bartolomé, A. (2004). Blended learning. Conceptos Básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- Brennan, M. (2004). Blended learning and business change. *Chief of Learning office Magazine*.
- Burbules, N. C. (2014). Los significados del ‘aprendizaje ubicuo’. *Archivos analíticos de Políticas Educativas*, 22 (104).
- Butcher, N. (2015). *Guía Básica de Recursos Educativos Abiertos (REA)*. (2da. ed.). Francia: UNESCO.
- Carpeta, N., Cataldi, M. & Muñiz, G. (2012). *En busca de nuevas metodologías y herramientas aplicables a la Educación. Repensando nuestro rol docente en las aulas*.

- Confederación de Empresarios de Navarra (2012). *Competencias profesionales del Siglo XXI*. Recuperado de: <http://ifuturo.org/informes/Competencias%20Profesionales%20para%20el%20Siglo%20XXI.pdf>
- Domínguez, L. (2015). Impacto de la estrategia de aula invertida en el ambiente de aprendizaje en cirugía: una comparación con la clase magistral. *Biomédica*. 35, 513-521 doi: <http://dx.doi.org/10.7705/biomedica.v35i4.2640>
- Fernández, I. (coord.). (2016). Todo comienza lejos del aula. *The flipped classroom Newsletter*. 3-16.
- Gallargo, B., Sánchez, F., Ros, C. & Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*. 51(4).
- Gairín, J. (2007). Competencias para la gestión del conocimiento y aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*. 370, 24-27
- García-Barrero, A. (2013). El aula inversa: cambiando las repuestas a las necesidades de los estudiantes. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. 19, 1-8.
- Garrison, D. & Vaughan, N. (2008). *Blended learning in Higher Education. Framework, principles, and guidelines*. San Francisco, United States: Jossey-Bass.
- Jaber, J. (coord.). (2016). *Empleo de Kahoot como herramienta de gamificación en la docencia universitaria*. III Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de: http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/20472/1/0730076_00000_0032.pdf
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*. 13(23), 263-278.
- Maquilón Sánchez, J. J.; Mirete Ruiz, A. B.; García Sánchez, F.A. & Hernández Pina, F. (2013). Valoración de las TIC por los estudiantes universitarios y su relación con los enfoques de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 537-554. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.151891>
- Marín Díaz, V. (2015). *La gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa*. Recuperado de: <C:/Users/Jeanette/Downloads/13433-24540-1-PB.pdf>
- McAlpine, L. (2004). Designing learning as well as teaching. A research-based model for instruction that emphasizes learner practice. *Active Learning in Higher Education*, 5(2), 119-134.
- Pérez de M.I., Bustamante, S. & Maldonado, M. (2007). *Aprendizaje en Equipo y Coaching en Educación. Una experiencia Innovadora*. Publicación en extenso en Memoria de VII Reunión Nacional de Currículo y I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior. Universidad Simón Bolívar.
- Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelanea Comillas*. 64 (124), 173-196.
- Rodríguez-Fernández, L. (2017). Smartphones y aprendizaje: el uso del Kahoot en el aula universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación*.
- Sánchez, J., Ruiz, J. & Sánchez, E. (2014). *Las clases invertidas: beneficios y estrategias para su puesta en práctica en la educación superior*. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. Recuperado de: <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/7821?show=full>
- Santiago, R. (2014). *Peer instruction y concept test, una Buena combinación*. Recuperado de <http://www.theflippedclassroom.es/peer-instruction-y-concept-test-una-buena-combinacion/>
- Serrano, J. & Pons, Ma. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 13 (1), 1-27.
- Tourón J., Santiago, R. & Díez, A. (2014). *The flipped classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Digital-text. Recuperado de <https://books.google.com.do/books?hl=es&lr=&id=YWPPBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=clase+invertida+o+flipped+classroom&ots=kV63MgriNU&sig=A40R3IkYj2ofN9gnOQETHBYnE74#v=onepage&q=clase%20invertida%20o%20flipped%20classroom&f=false>
- Vera, F. (2008). *La modalidad Blended Learning en Educación Superior*. Recuperado de: http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Farm007_14/documentos/b-learning_en_educacion_superior2008.pdf



Entrevista al profesor Dinápoles Soto Bello

Profesor emérito de la PUCMM, premio “Laudatio academica” otorgado por la Academia de Ciencias de la República Dominicana.

“**L**a enseñanza ha de focalizarse en principios y razonamientos en todas las actividades de formación del estudiante: resolución de problemas para afianzar la base teórica, prácticas de laboratorio para desarrollar destrezas experimentales, exposiciones orales y escritas para desarrollar habilidades comunicacionales e investigación para cultivar y “vivenciar” la ciencia”.

¿Cómo inicia su trayecto en la PUCMM y a qué atribuye su crecimiento permanente en nuestra Universidad?

En el verano del año 1969 empecé a dar clases en la UCMM, luego de dos años de experiencia docente en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), donde me contrataron con dedicación exclusiva al regresar al país luego de completar una licenciatura en ciencias físico-matemáticas en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), México.

El crecimiento aludido, en el sentido académico, solo puede entenderse desde el litoral de la vocación, canalizada por dos vertientes, la docente y la investigadora. Desde mis tiempos de estudiante en la UASD me di cuenta que me gustaba aclarar dudas a mis compañeros de estudio, y también disfrutaba resolviendo problemas difíciles que eran retadores; incluso hacía pequeñas investigaciones relativas a temas de clases, sin resultados trascendentes, pero que tuvieron la virtud de despertar en mí el gusto por la investigación.

¿Cómo surgen sus inquietudes por las ciencias y cuáles fueron sus primeros pasos para satisfacerlas?

Como acabo de decir, esas inquietudes comenzaron cuando era estudiante, digamos que eran incipientes, pero se manifestaron con fuerza a través de mi labor docente en la PUCMM en el decenio de los años 70's del siglo pasado, y todo comenzó con un problema de Física Eléctrica planteado por uno de los profesores; había que calcular la resistencia eléctrica de un conductor esférico entre los extremos de su diámetro.

Al principio se pensaba que la solución era sencilla, pero no fue así. Pude resolverlo, la solución consistió en una serie infinita de polinomios de Legendre y dio origen a un artículo que se publicó en el Anuario de la Academia de Ciencias de la República Dominicana del año 1976. Luego siguieron otras investigaciones y otros artículos.

Según su opinión, ¿a dónde debe enfocarse la enseñanza de las Ciencias Básicas?

Esa enseñanza ha de focalizarse en principios y razonamientos en todas las actividades de formación del estudiante: resolución de problemas para afianzar la base teórica, prácticas de laboratorio para desarrollar destrezas experimentales, exposiciones orales y escritas para desarrollar habilidades comunicacionales e investigación para cultivar y "vivenciar" la ciencia.

Puede extrañar que haya incluido la investigación como una componente importante de la enseñanza de las ciencias, pues en estos tiempos conspira contra ella la excesiva carga asignatural de los estudiantes y la cortedad del período académico.

En las últimas décadas del siglo pasado existían, a mi parecer, mejores condiciones para ello. Recuerdo muy bien que la revista **MAGISTER** de Física y Matemática (1976-1982) de la PUCMM, fundada y dirigida por el Dr. Eduardo Luna y por mí, servía de medio a los estudiantes para publicar investigaciones sencillas relativas a temas vistos en las clases, motivados por sus profesores.

¿Cuáles son sus aportes más significativos en cuanto al desarrollo curricular de la Universidad?

Según la pregunta existirían también las poco significativas. No sé si entre las siguientes se han colado algunas de éstas últimas:

Entiendo que la publicación de la recientemente mencionada revista **MAGISTER** es una de ellas. Durante seis años fue un medio de canalización no solamente de inquietudes académicas intelectuales relacionadas con la docencia, sino, también, de inquietudes artísticas con su sección **POEMAS FÍSICO-MATEMÁTICOS**.

En ese tiempo, quien les habla había iniciado un movimiento poético con ese nombre que tuvo algunos seguidores entre el estudiantado. Escuchen estos versos, seleccionados del poema **Incógnitas** de Guillermo Torres Corsino:

"¡Yo he visto cosas raras en esta vida! / he visto correr las negativeces / de los electrones/ electrizantes, / haciendo electricidad ante / mis ojos moribundos;/ transitando de goces y verdades, / recorriendo sobre / el verde apizarronado;/ haciéndose tangibles/ por la blancura / de la tiza enamorada; / de la tiza taciturna / y callada."

Estos versos son extraños, ¿una tiza enamorada! ¿Podría mostrarnos un poema de su autoría?

Con mucho gusto. El titulado **Lluvia numérica**, es uno de los más raros, y está calzado, ¡vaya curiosidad!, con una bibliografía:

$1 \times 9 + 2 = 11$ nube nueve sube mueve llueve
 $12 \times 9 + 3 = 111$ nueve sube mueve llueve nube
 $123 \times 9 + 4 = 1111$ mueve llueve nube nueve sube
 $1234 \times 9 + 3 = 11111$ llueve nube nueve sube mueve

Bibliografía: /E. Condon; *Curiosities of Mathematics* / Haldeman-Julius Company, / Kansas, U.S.A., 1925

Siguiendo con el desarrollo curricular, en el año 1982 el Dr. Eduardo Luna Ramia y quien les habla, preparamos un libro patrocinado por la UNESCO, de **Módulos de interrelación de Física y Matemática en la Enseñanza Secundaria**.

Más tarde, en la década de los '90, se me ocurrió escribir un libro de texto para la asignatura Física General II adaptado a los estudiantes de Ingeniería, pues entendía que el de Resnick-Halliday que se utilizaba entonces, aunque era muy bueno, había sido escrito para estudiantes estadounidenses. Puse manos a la obra y en el año 1994 salió a la luz con el título **Electricidad y Magnetismo**.

Estuve impartiendo por unos 26 años las Físicas Generales II y III; no tuve la oportunidad de escribir un libro de texto para la Física General III, pero al menos preparé, en colaboración con el Prof. Nikolay Polozhaev, un **Manual de Laboratorio de Física General III** (1992), para las prácticas de laboratorio de los estudiantes de esa asignatura.

En el 1996 viajé a Francia a hacer un entrenamiento en Física Radiológica en el Instituto Gustave Roussy, y a mi regreso un año después me encontré con la novedad de que los estudiantes de Medicina debían cursar dos Físicas antes de entrar a carrera y había que elaborar los programas de teoría y laboratorio de ambas; es decir, cuatro en total.

Esa encomienda me fue asignada por la profesora Rosario Granados, directora del Departamento de Ciencias Básicas en ese entonces, y fue cumplida a su debido tiempo. Aunque empecé a escribir los textos teóricos para ambas Físicas, y circunstancias adversas no me han permitido terminarlos, sí pude preparar los manuales de laboratorio correspondientes a ellas, publicadas las primeras ediciones en el año 2000.

Entre las actividades más recientes figuran un taller de MatLab (software de matemáticas avanzadas) para los profesores de Física y Matemática del Departamento de Ciencias Básicas, impartido en agosto del 2016, y la ponencia titulada **Recursos teatrales en la enseñanza de la física** leída en el panel “Enseñanza de las ciencias en el siglo XXI”, celebrado como parte del evento **La Educación en Ciencias en el Siglo XXI**, organizado por la PUCMM, en colaboración con la Academia de Ciencias de la República Dominicana y la participación de miembros de la Red Interamericana de Academias de Ciencias.

Es posible que haya más aportes al desarrollo curricular, pero aquí me detengo por razones de espacio.

¿Cuáles entiende usted que serían los cometidos de nuestra Universidad para lograr incentivar a los docentes a la investigación científica?

Lo primero, crear las condiciones para la incentivación y esto depende del tipo de investigación. Si la Universidad pretende que un docente produzca investigaciones que se publiquen en revistas indexadas (eso he escuchado últimamente), su carga docente debe ser reducida en un porcentaje importante; en algunos casos, en un 50%, en otros en un 100%, dependiendo de las exigencias del trabajo de investigación. Nunca en un 0%; es decir, con la carga docente completa.

En el último tercio del siglo pasado había entre los profesores un ambiente de romanticismo; algunos, como el que les habla, investigaban con su carga completa y aún antes de que existiera el Centro de Investigación (1975). Era una pasión vocacional, si me permiten la expresión. Con la creación de este Centro, la Universidad dio apoyo institucional a las labores investigativas y fueron muchos los proyectos patrocinados por él, el cual, en el año 1987, con motivo de celebrar la PUCMM sus primeros 25 años de existencia, celebró dos jornadas de exposiciones orales y documentales donde mostró los muchos frutos logrados durante ese tiempo.

Si se desea resultados de calidad, hay que costearlas. Algunos proyectos son tan costosos que la Universidad no tiene la capacidad económica para respaldarlos, pero felizmente existe ahora el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, (MESCyT) que está ayudando con el financiamiento de proyectos de investigación institucionales. Así está ocurriendo en estos momentos con dos de ellos en nuestro Departamento de Ciencias Básicas.

La cuestión esencial es la siguiente: en una Universidad, los docentes deben estar comprometidos con actividades de investigación, y esto me trae a la memoria una afirmación del filósofo José Ortega y Gasset que he repetido muchas veces (n veces, como dirían los matemáticos): **“La ciencia es la dignidad de la Universidad; más aún -porque, al fin y al cabo, hay quien vive sin dignidad- es el alma de la Universidad, el principio mismo que le nutre de vida e impide que sea sólo un vil mecanismo”**.

Es decir, la Universidad debe vivir en esa atmósfera, respirar su oxígeno, y a mi entender, eso no se logra únicamente con investigaciones destinadas a revistas indexadas. Estudiantes y docentes pueden muy bien oxigenarse de esa manera con proyectos menos ambiciosos que los de indexación, que, sin duda, son los que proyectan una sólida fortaleza institucional en todos los medios.

En un trabajo publicado y leído aquí y allá titulado **El reto de la investigación científica**, me refiero a los tres planos (A, B, C) en los que puede accionar la curiosidad científica. En la A se descubren nuevos principios (candidatos al premio Nobel); en la B se exploran, con principios conocidos, parcelas aún desconocidas y en la C se trabaja haciendo, citándome a mí mismo: “originales comparaciones (sea con la realidad, sea con otras parcelas), coloreando las exposiciones magistrales con imágenes pintorescas, profundizando y extendiendo el conocimiento personal con la frecuentación a la literatura correspondiente”.

Los resultados de los planos A y B son los destinados a las revistas indexadas, los de la C caben en publicaciones menos relevantes (periódicos, revistas, internet) y es en este plano donde hay que motorizar las inquietudes de investigación de estudiantes y docentes que por impedimentos eventuales no puedan moverse en los otros planos, con la muy positiva consecuencia de que las actividades C incidirían enormemente en el desarrollo curricular. Además, a los profesores que tienen la capacidad de moverse en los planos A y B, se les pediría, en razón de su condición de docentes, aplicar las normas que rigen en el C.

En todos estos casos, hay factores que desfavorecen la incentivación. En cuanto al estudiante, el exceso de carga, de créditos académicos, no les deja tiempo para investigar. En cuanto al profesor, una remuneración insuficiente para mantener a su familia, viéndose forzado a dar clases por asignatura adicionales a su carga completa o a buscar entradas complementarias marginales.

¿Cuál es la importancia de la publicación científica para un académico?

Primero, aumenta su autoestima; segundo, lo pone en contacto con la comunidad de investigadores especializados en su campo de investigación; tercero, posibilita su participación en congresos internacionales, si la publicación aparece en revistas indexadas.

¿Qué consejos puede dar a los profesores para balancear su desarrollo disciplinar, pedagógico y a la vez, dedicarse a la investigación científica?

El consejo general sería que distribuya con la mayor racionalidad posible el tiempo de que disponga y para eso se necesita orden y disciplina. El desarrollo disciplinar depende más bien de él; si no lo atiende, se estanca, no se actualiza. Respecto a la carga docente, está obligado a atenderla y para hacerlo bien, no solamente necesita su buena disposición, sino condiciones que la favorezcan y esto depende en parte de la Universidad.

En cuanto a la investigación, convendría mucho que la hiciera para la profundización de sus conocimientos y su proyección profesional.

Lo ideal sería que tenga tiempo holgado para sostenerse en ese trípode, de manera que su desempeño académico sea distendido, sin tensiones estresantes. Sin embargo, la realidad tiende a conspirar contra este deseo, obligada generalmente por razones económicas.

La investigación de calidad requiere concentración, tiempo y dinero. Felizmente, con el patrocinio del MESCyT se puede conseguir ayuda financiera para tal fin y conviene aprovechar esta oportunidad, como lo hacen actualmente varios profesores de Ciencias Básicas. En estos casos, la Universidad, vía el departamento correspondiente, ha de asignar al profesor una carga docente que no se convierta, por excesiva, en una fuerza de fricción contraproducente.

De ese modo el profesor podrá balancear como Dios manda las cargas correspondientes a las tres patas del trípode de su pregunta, evitando así fatigas y roturas en ellas.

Usted ha sido director académico en varias ocasiones. Según su experiencia, ¿podría decirnos qué competencias debe desarrollar un director académico?

Más bien competencias requeridas, algunas a desarrollar, entre estas las administrativas, las que no se tienen cuando se ocupa el cargo la primera vez: la eficiente planificación de los periodos académicos, manejo emocionalmente equilibrado y respetuoso de las relaciones con los profesores, los estudiantes, el personal de servicio y las altas instancias de la Universidad.

El director debe tener conciencia de su responsabilidad de la buena marcha del departamento, tanto en el aspecto administrativo como en el académico; se ve sometido a presiones desde arriba y desde abajo y ha de tener la fuerza de carácter para defender su gestión de esas presiones, evitar convertirse en una marioneta.

Un aspecto importante consiste en manifestar autoridad en todo lo que hace, ejercida con sentido de justicia, lo que no impide que sea amable y promueva el buen entendimiento entre todos. Lo más deseable es que tenga madera de líder empático que despierte deseos de imitación de sus valores personales, de su integridad. El decir esto me hace recordar un comentario encontrado en la biografía que escribió el Dr. Gregorio Marañón sobre el emperador romano Tiberio; según ese comentario, el subordinado termina comportándose como su jefe, en lo bueno y en lo malo, salvo, agregaría yo, honrosas excepciones.

Sobra decir que debe ser intelectualmente competente y un profesional de al menos una de las ciencias ofrecidas por su departamento, si se ofrecen varias, como ocurre con el de Ciencias Básicas y, además, conocer bien la Universidad, su filosofía, su misión y sus metas.



Clara Elena Cruz Marte*

Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades es una controversial obra de Martha Nussbaum en la que defiende vehementemente la reincorporación de los estudios humanísticos a la educación. En esta propuesta la autora esgrime declaraciones tan contundentes como alarmantes: “El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo” (Nussbaum, 2010, p. 20) con la firmeza y el convencimiento de que solo así el mundo tomará otro giro y no veremos eclipsarse la libertad, el pluralismo y la tolerancia, tan necesarios para la gobernabilidad del estado. Sin fines de lucro representa una voz de alarma: “Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia”.

Esta obra es todo un manifiesto, como lo expresa la propia autora, en defensa de la preservación de las humanidades y las artes como garantía para resguardar al mundo de la mercantilización deshumanizante a la que nos dirigen los sistemas educativos que adrede excluyen de sus programas académicos las disciplinas humanísticas por considerarlas innecesarias para el desarrollo económico.

***Clara Elena Cruz Marte:** Licenciada en Educación (mención Filosofía y Letras) por la UASD. Especialista en Lingüística Aplicada a la Adquisición de una Primera Lengua por el Instituto Mexicano de la Audición y el Lenguaje (IMAL, México). Magíster en Enseñanza del Español como Lengua Materna y como Lengua Extranjera por la Universidad de Alcalá (España). Se ha desempeñado como docente en el INTEC, la UASD, la UNPHU, el ISFODOSU, UNIBE y la PUCMM. Es coautora de varias publicaciones del Ministerio de Educación, tales como Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad (2016) y Guía de Orientación a las familias de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (2013). Para contactar a la autora: claraelena27@gmail.com

Reseña del libro

Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades, *de Martha C. Nussbaum*

A tal guisa, la humanista argumenta con una categórica justificación de por qué la democracia necesita de las humanidades:

Cuando nos encontramos en una sociedad, si no hemos aprendido a concebir nuestra persona y la de los otros de ese modo, imaginando mutuamente las facultades internas del pensamiento y la emoción, la democracia estará destinada al fracaso, pues ésta se basa en el respeto y el interés por el otro, que a su vez se fundan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos (p. 25).

Martha Nussbaum es una emérita hija de las humanidades y de las artes; filósofa, escritora y académica estadounidense de mediados del siglo XX (NY 1947); dramaturga y cantante amateur como lo expresa en una entrevista concedida a Magazine. Ha sido docente en las universidades de Harvard, Brown y Chicago, condecorada en el 2012 por el premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales y el Harvard Centennial Medal, entre otros. En el año 2015 la Universidad de Antioquia le otorgó el doctorado Honoris causa por su trayectoria y valiosos aportes a las humanidades.

De su autoría son también los títulos: *La nueva intolerancia religiosa. Cómo superar la política del miedo en una época de inseguridad* (Paidós, 2013); *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley* (Katz, 2006); *El cultivo de la humanidad; una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (Paidós, 2005); *La teoría del deseo: teoría y práctica en la ética helenística* (Paidós, 2003); *Las mujeres y el desarrollo humano* (Herder, 2012); *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano* (Paidós, 2012), entre muchos otros de similar trayectoria de pensamiento.

Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades, cuenta con la traducción de María Victoria Rodil y siete capítulos desarrollados a lo largo de 199 páginas de estilo diáfano y certero, suficientes para remover los cimientos de las políticas educativas de las culturas occidentales. Su título original es *Not for profit. Why democracy needs the humanities?* Obra editada por Princeton University Press y su versión en castellano por Katz Editores.



Desde la primera página del libro, Rabindranath Tagore y John Dewey, en sendos epígrafes, anuncian como dos truenos el peso filosófico, pedagógico y crítico que se avecina: “La historia ha llegado a un punto en el que el hombre moral, el hombre íntegro, está cediendo cada vez más espacio, casi sin saberlo [...] al hombre comercial, al hombre limitado a un solo fin”, observa Tagore en el 1917, mientras que Dewey señala, también en los albores del pasado siglo (1915), que “El logro viene a equivaler a la clase de cosas que una máquina bien planeada puede hacer mejor que un ser humano, y el efecto principal de la educación –la construcción de una vida plena de significación– queda al margen” (p. 7).

Nussbaum declara que estamos viviendo una crisis silenciosa y anuncia la gravedad y la desproporción de la crisis mundial que se atisba para la democracia desde los sistemas educativos, que como un cáncer, pasa desapercibida, socavando su estructura, revelándose ya cuando el inexorable fin es muy difícil o imposible de revertir.

Desde el nivel primario hasta el universitario, los tomadores de decisiones, quienes diseñan y dirigen las políticas estatales, han estado sacrificando las áreas humanísticas de muchos currículos en el mundo, por considerarlas poco útiles en el mercado global, competitivo a mansalva, en favor del “cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta” (p. 20).

La autora revela que el informe sobre el estado de la educación superior en los Estados Unidos, realizado en el año 2006 por la Comisión sobre el Futuro de la Educación Superior del Departamento de Educación de dicho país, da cuenta de la desigualdad en el acceso a este nivel educativo, sin embargo, su foco apunta hacia la educación para el beneficio económico de la nación, destacando las deficiencias para el aprendizaje de conocimiento aplicado en materia de ingeniería, ciencias y tecnología, que generase prontamente capacidad para originar beneficios económicos.

Nussbaum advierte sobre el poco prurito que causaba en las autoridades la ausencia de las artes, las humanidades y el pensamiento crítico, revelando el presupuesto idiosincrático de sustrato: las habilidades útiles para generar dinero son las que deben enseñarse en nuestras escuelas y universidades. Pero la situación alcanza niveles más alarmantes cuando son las propias familias las que demandan que a sus hijos les desarrollen aptitudes que los encarrilen hacia el éxito económico, para lo cual, los “aprendizajes superfluos” deberían disminuir o desaparecer (p. 23).

La filósofa analiza el impacto social que tiene educar para la renta y educar para la democracia, recalando que desarrollar capacidades técnicas para el crecimiento económico no equivale a producir esto último. “La libertad de pensamiento en el estudiante resulta peligrosa si lo que se pretende es obtener un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica que lleven a la práctica los planes de las élites orientados a las inversiones extranjeras y el desarrollo tecnológico. Por lo tanto el pensamiento crítico será desalentado [...]” (p. 43).

Otra interesante perspectiva a la que apunta la obra descansa sobre la base primigenia de actitudes de rechazo a colectivos con menos poder social (personas con discapacidad, extranjeros, mujeres, pobres, negros, etc.) presentes en todas las culturas (p. 59). Los sentimientos de vergüenza, repugnancia, narcisismo, indefensión, presentes en nuestro ADN social y proyectados en esos grupos subordinados, deben erradicarse y constituir “el núcleo de aquello en lo que debe enfocarse la educación para la democracia” (p. 68).

Martha Nussbaum defiende la pedagogía socrática como el mecanismo liberador, capaz de desenmascarar falacias y estereotipos esclavizantes a través de la argumentación como capacidad de pensar por sí mismos y de participar activamente en las decisiones (p. 103). Insta a los educadores a desarrollar en sus estudiantes la vocación de ciudadanos de una nación heterogénea, para lo cual es preciso que los estudios sociales contextualicen a la propia nación en el marco mundial,

en el que se conozcan las religiones, tradiciones, rituales, ceremonias, festejos de otras naciones, favoreciendo un clima de comprensión y respeto mutuo en contraposición con los prejuicios y estereotipos denigrantes (p. 117).

Uno de los objetivos principales del libro es la motivación a *cultivar la imaginación: la literatura y las artes*, para desarrollar la capacidad de comprender e interpretar el relato del otro, sus sentimientos, motivaciones, sueños y expectativas. Reclama Nussbaum que “las instituciones educativas deben adjudicar un rol protagónico a las artes y a las humanidades en el programa curricular, cultivando un tipo de formación participativa que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano” (p. 133).

Martha Nussbaum cierra su propuesta con una alerta a las universidades que aumentan la matrícula en las aulas “sin promover la participación crítica de los alumnos y sin corregir sus escritos, o permitiendo que éstos aprueben los exámenes mediante la regurgitación de materiales” (p. 165). Llama la atención sobre los exámenes estandarizados con los que las administraciones miden los niveles educativos, en los que el pensamiento crítico, la imaginación y las aptitudes para ser un buen ciudadano no pueden evaluarse por el tipo de pruebas (p. 178). La autora denuncia la caída abrupta para las artes y las humanidades en Estados Unidos y otras latitudes y nos emplaza a empatizar, a ver en cada ser humano a otro igual digno de respeto, con sentimientos y pensamientos propios (p. 189).

Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades debe ser una obra de lectura obligada para todos los docentes y académicos universitarios, independientemente de su área de desempeño; para las autoridades responsables de las políticas educativas a todos los niveles, pero principalmente, de las de educación superior. Esta es una declaración parresial de una activista por la educación para la democracia digna de encomio que todo docente debe analizar y considerar, ya que es el responsable de la formación de veintenas de jóvenes cuyo ejercicio de ciudadanía tributa -para bien o para mal- a su práctica de aula.

Referencias

- Lozano, Antonio (13/09/2013). Entrevista a Martha C. Nussbaum. *Las humanidades son necesarias para mantener viva la democracia*. La Vanguardia. Recuperado de: <https://goo.gl/Y3URjL>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades*. Argentina: Katz Editores

DIRECTRICES PARA LOS AUTORES



Cuaderno de Pedagogía Universitaria es una publicación semestral de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, coordinada por su Centro de Desarrollo Profesional (CDP). Desde la concepción de la escritura como instancia formativa, constituye una de las vías para propiciar la formación permanente de los docentes en el área pedagógica, convocándoles a participar con textos científicos, ensayos, entrevistas, testimonios y reseñas bibliográficas. La publicación, además, acoge artículos de autores invitados.

I. LOS ARTÍCULOS

1. La primera página del artículo debe contener:
 - Título del artículo.
 - Nombre del autor.
 - Últimos títulos alcanzados y tipo de afiliación institucional del autor.
 - Resumen de un párrafo no superior a 10 líneas digitadas del artículo.
 - Un máximo de 5 palabras clave sobre el artículo.
 - Dirección electrónica del autor.
2. Para ayudar a los autores con la escritura de los resúmenes hay una guía que anexamos al presente comunicado.
3. Se estipula que los artículos no deben exceder una longitud de 20 páginas, las reseñas de libros, 5 páginas y las entrevistas, 4 páginas. Sin embargo,

queda a disposición de la Dirección Editorial de la publicación la posibilidad de variar dichos límites.

- Se dará preferencia a textos que no hayan sido publicados con anterioridad. Los artículos se reciben en formato de Microsoft Word, a 1 ½ espacio y en tipografía Arial 11, márgenes izquierdo y derecho de una pulgada. Todas las páginas deben estar numeradas, así como cada gráfica o tabla.
- Para el uso de citas se requiere el formato APA¹. A continuación se muestran algunos casos:

Cuando la cita directa o textual es corta, (menos de 40 palabras), se coloca integrada al texto del informe, entre comillas, siguiendo la redacción del párrafo donde se hace la cita. Por ejemplo:

En el proceso de la investigación, “no se debe empezar a escribir hasta que uno no haya completado el estudio” (Acosta, 1979, p. 107).

Cuando la cita directa o textual es de 40 o más palabras, se cita en un bloque, sin comillas, a espacios sencillos, dejando una sangría dentro del texto del informe. Por ejemplo:

Aunque sólo las investigaciones o inventos realizados puedan alcanzar los derechos de autor que concede la ley, entre investigadores siempre se respeta la prioridad que alguien ha tenido para elegir un tema; ya que existen infinidad de problemas para investigar y de nada vale una competencia que no lleve a un mejor perfeccionamiento (Acosta, 1979, pp.16-17).

- Al final del documento se incluyen las referencias bibliográficas. Se ordenan alfabéticamente y se escriben según el formato de la APA. A continuación se muestran algunos ejemplos:

Libros y folletos:

Apellido, A. A., Apellido, B. B. & Apellido, C. C. (Año de publicación). *Título del documento: subtítulo* (Edición). Lugar: Editorial.

Artículo de publicaciones periódicas:

Autor, A. Autor, B. & Autor, C. (Año de publicación mes / mes). *Título del artículo. Título de la publicación periódica*, Vol., (núm.), página inicial - final.

Revista en formato electrónico:

Autor, A., Autor, B. & Autor, C. (Año de publicación mes / mes). *Título del artículo. Título de la publicación periódica*, Vol., (núm.), página inicial - final. Extraído día mes, año, de [URL]

II. PROCEDIMIENTOS

- Los artículos se envían, en versión digital al Centro de Desarrollo Profesional (CDP), a la dirección electrónica cuaderno@pucmm.edu.do

Cualquier inconveniente, comunicarse a los teléfonos (809) 580-1962, ext. 4316, en Santiago y (809) 535-0111, ext. 2130 en Santo Domingo.

- Cada autor debe anexar una foto suya de frente, a color, en fondo blanco, en cualquiera de los siguientes formatos .gif, .png o .jpg, con un tamaño no menor de 7.0 píxeles.
- El Consejo Editorial examinará cada artículo según criterios de pertinencia, coherencia, aporte y estilo para decidir sobre la conveniencia de su publicación. Los artículos de las secciones “Ventanas abiertas a la Pedagogía Universitaria” y “Ecos desde las Facultades” se someterán a un sistema de arbitraje. Los artículos se envían a dos miembros del Comité Científico, quienes evalúan la calidad del artículo. La Dirección Editorial remite a los autores de forma anónima las opiniones y recomendaciones sobre el artículo. El resultado de la revisión puede ser que: a) el artículo no debería publicarse, b) el artículo puede publicarse con las modificaciones sugeridas, o c) el artículo puede publicarse en la versión original.
- El Consejo Editorial de la publicación se reserva el derecho de no publicar un artículo que no haya sido entregado a tiempo y valorar las posibilidades de publicar en un próximo número.
- Los artículos que no se ajusten a lo establecido serán devueltos hasta tanto cumplan con los requisitos señalados.
- El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte del autor, la autorización a la PUCMM para su reproducción, en otras ocasiones, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento que lo considere conveniente, siempre que el autor sea informado y esté de acuerdo con los fines de la reproducción y se haga expresa la referencia a la autoría del documento.

¹Para el profesorado de la PUCMM, se recomienda consultar en la Biblioteca: Rodríguez, L. (2004). Formato de presentación de los trabajos de las asignaturas según estilo de la American Psychological Association (APA). Santiago de los Caballeros: PUCMM.



Bonos de Innovación Educativa

Período 3-2016-2017

Invitamos al profesorado a participar en los Bonos de Innovación

El Bono de Innovación Educativa es una propuesta de fondo concursable que se recoge en un documento redactado por el profesor o profesora que realiza la innovación. El mismo fomenta el desarrollo y/o la sistematización de un cambio realizado en las asignaturas, que impacta en los contenidos, en las estrategias metodológicas y en la evaluación.

Para mayor información contactar a:

VictoriaMartínez(CSTA), ext. 2398, correo victoriarmartinez@pucmm.edu.do



PUCMM
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra



Para enviar un artículo en soporte digital: cuaderno@pucmm.edu.do

Para enviar un artículo en soporte impreso: Florilena Paredes, Centro de Desarrollo Profesional (CDP), Campus Santo Domingo, Abraham Lincoln esq. Rómulo Betancourt, Santo Domingo, República Dominicana.



PUCMM
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Campus de Santiago
Autopista Duarte, Km 1 ½
Santiago de los Caballeros
Teléfono: 809 580 1962
Fax: 809 582 4549

Campus Santo Tomás de Aquino
Abraham Lincoln esq. Rómulo Betancourt
Santo Domingo, D. N.
Teléfono: 809 535 0111
Fax: 809 534 7060

Extensión de Puerto Plata
Calle Separación No. 2
Teléfono: 809 586 2060
Fax: 809 586 8246

<http://www.pucmm.edu.do>



ISSN 1814-4144



9 771814 414000