

EL POSTGRADO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN 2.0

POSTGRADUATE FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATION 2.0

CARLOS MANTEROLA ARMISÉN
Universidad Central de Venezuela, Venezuela
manterolacarlos@yahoo.es

Fecha de recepción: 1 noviembre 2016

Fecha de aceptación: 18 enero 2017

RESUMEN

Nuestras instituciones escolares están afincadas en concepciones y en prácticas pedagógicas basadas en el centralismo profesoral, en el estudio de disciplinas aisladas, en la presencialidad, en el privilegio que se dan a los contenidos conceptuales y en el trabajo individual dentro de las cuatro paredes del aula. Sin embargo, diferentes Congresos internacionales propagan la urgencia de mejorar el qué, el cómo, en dónde y con quién aprender y, por tanto, de enseñar y de evaluar. Este trabajo se enmarca en esta línea de mejorar el currículo en acción, fruto de la reflexión en y sobre la práctica, de un seminario de un Doctorado desarrollado en la modalidad b-learning, de una universidad nacional en la ciudad de Caracas. Desde la perspectiva etnográfica, se inicia la investigación sin hipótesis previas, ni propósito alguno salvo el de buscar caminos didácticos alternativos que mejoren la calidad de la formación de los estudiantes. La comunicación entre los 11 participantes - todos ellos profesores universitarios- con el docente, se desarrolló a través del blog por parejas, del google drive y del email. La modalidad b-learning tiene la ventaja de poder recoger muchos datos y además digitalizados que se pueden analizar con el programa Atlas-ti, además del Diario Personal del profesor. Esta investigación se fundamenta en que el conocimiento científico es conjetural, creado por personas en contextos específicos y en las concepciones pedagógicas de la Educación 2.0. Se concluye que un factor esencial de una enseñanza de calidad implica la comprensión a profundidad de los conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones de los estudiantes, en su participación igualitaria, en la importancia pedagógica del meta análisis individual y grupal, en la evaluación - entendida como diálogo y discusión- como pivote de la enseñanza y se proponen aplicaciones tecnológicas que tuvieron especial eficacia en la formación profesional y humana.

PALABRAS CLAVE: Currículo; postgrado; experiencia didáctica; etnografía; TIC

ABSTRACT

Our school institutions are based on conceptions and pedagogical practices based on teachers' centralism, on the study of isolated disciplines, on the presentiality, on the privilege given to conceptual contents and on individual work within the four walls of the classroom. However, different international congresses spread the urgency of improving what, how, where and with whom to learn and, therefore, of teaching and evaluating. This work is part of this line of improving the curriculum in action, as a result of the reflection in and on the practice, of

a seminar of a PhD developed in the b-learning modality of a national university in the city of Caracas. From the ethnographic perspective, the research begins without previous hypotheses, nor any purpose other than to look for alternative didactic paths that improve the quality of student training. The communication between the 11 participants - all of them university professors - with the teacher, was developed through the blog in pairs, google drive and email. The b-learning mode has the advantage of being able to collect a lot of digitized data that can be analyzed with the Atlas-ti program, in addition to the teacher's Personal Journal. This research is based on the fact that scientific knowledge is conjectural, created by people in specific contexts and in the pedagogical conceptions of Education 2.0. It is concluded that an essential factor of a quality teaching implies an in-depth understanding of the students' knowledge, skills, values, attitudes and emotions, their egalitarian participation, the pedagogical importance of individual and group meta-analysis, in the evaluation - understood as dialogue and discussion- as a pivot of teaching and propose technological applications that had special effectiveness in professional and human training.

KEYWORDS: Curriculum; postgraduate; didactic experience; ethnography; TIC

1. INTRODUCCIÓN

“mejor será que la Universidad latinoamericana se prepare para un cambio que ya llegó y que ella insiste en no querer” (Antonio Pasquali, 2010:227)

Sabemos por experiencias, gustosas unas y desagradables otras pero sorprendentes la mayoría de ellas, que en nuestro país se va apreciando la nueva irrupción tecnológica que invade el mundo desde hace unos 20 años y que se manifiesta en todos los aspectos humanos, económicos y sociales, fundamentados en la subversión epistemológica de mediados del siglo pasado (Lanz, Fergusson y Marcuzzi, 2006, Ruiz, 2010) y de la nueva forma de entender el conocimiento en la era digital (Morin, 2011). Es un *cambio de época* (Castells, 2015) que implica cambios sustanciales no solamente en la economía, en la política sino en todo el comportamiento humano y, por ende, también en la pedagogía y en el sistema escolar.

Ante estos vendavales cognitivos, económicos, políticos y sociales, la escuela, la universidad siguen organizándose, enseñando, investigando y funcionando de formas muy semejantes a las que uno conoció hace más de cincuenta años, aunque siempre han existido en nuestro país prometedoras experiencias educativas y docentes (“Encuentros de Educadores”; Cortázar, 2009; Carvajal, 2013, 2016) que han roto con esa inercia perversa del formato curricular y de la administración educativa arraigados en la estructura disciplinar.

“...Y aquí lanzo una bomba de profundidad, pidiendo excusas de antemano a quien pueda sentirse ofendido. La Universidad de hoy, con excepciones, es universalmente una institución conservadora, a veces un vejestorio de estructura medieval, con pequeños núcleos de gran vitalidad...” (Pasquali, 2010:225)

Todo ha cambiado menos la Escuela. Nuestra institución escolar, en todos sus niveles -inicial, media y superior- esta afincada en seis columnas inmovibles que le dan fuste a una concepción pedagógica basada en enseñar y repetir contenidos disciplinares, que la hemos sintetizado en el “Modelo Escolar DADO” (Manterola 2002, 2009, 2012), por cuanto es “lo dado”, y en nuestra cultura occidental “lo dado” no se entiende como el resultado de un proceso histórico sino que “es así”, se convierte en doctrina, en algo que no se contradice sino que –a lo más- se podrán realizar ciertas modificaciones pero sin alterarla sustancialmente; ejemplo muy cercano de ello son las Orientaciones Pedagógicas 2016-2017 del MPPE. Esas seis columnas inalterables que soportan nuestras instituciones escolares y que tiene todos los visos de perpetuarse son:

- ✓ Un docente que planifica, ejecuta y evalúa el trabajo escolar
- ✓ El aula como espacio privilegiado para el aprendizaje
- ✓ Centrada en la transmisión de los contenidos de una disciplina por parte del docente
- ✓ El tiempo de trabajo se divide en fracciones de 1 a 2 horas
- ✓ Se trabaja con una sección de estudiantes
- ✓ El trabajo individual y la evaluación tiende a clasificar a las personas por los conocimientos memorizados y repetidos.

Sin embargo, los organismos internacionales (UNESCO, LLECE, IESALC) en sus diversas Conferencias sobre Educación Superior (1998, 2009) han ratificado que uno de los principios básicos de ella –en palabras de José Renato Carvalho, exdirector del Instituto de Educación Superior de la UNESCO para América Latina y el Caribe- es “la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales capaces de abordar con responsabilidad ética y compromiso social los múltiples retos y desafíos de nuestra sociedad”.

Este principio para implementarlo en el trabajo docente es necesario visualizarlo en la concepción curricular y en los planes de estudio que “exige su transformación” (Bianco, 2010) y más específicamente en los “ejes de actuación básicos” que nos recuerda García Guadilla (2010:21) ratificando la idea expuesta en el artículo 9 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción de 1998, que versa sobre los “métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad”.

En esta intención educativa se inscribe este trabajo que narra, como estudio etnográfico, una experiencia didáctica diseñada desde una concepción pedagógica explícita en la perspectiva de la Educación 2.0, y ejecutada en un seminario de un Doctorado en la modalidad *b-learning*, el cual está coordinado por una universidad nacional en la ciudad de Caracas, con la finalidad de presentar una alternativa curricular que sirva para animarnos en las diferentes instituciones educativas a iniciar y proseguir la discusión del cambio que exige la Educación en todos sus niveles y especialmente en los Postgrados.

2. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS MÁS IMPORTANTES QUE ME ACOMPAÑARON EN ESTA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

2.1. EN LO METODOLÓGICO

En toda investigación es fundamental transparentar lo mejor posible (aunque nunca se logra cabalmente) los conocimientos, las habilidades y destrezas, los valores, actitudes, y emociones (las cinco dimensiones que según Pérez Gómez, Soto y Serván (2015) constituyen el sistema denominado conocimiento y pensamiento práctico) con los que consciente e inconscientemente piensa y actúa el investigador y los investigados, máxime cuando se sigue una metodología de tipo etnográfico, la cual se centra en la interpretación de los significados que las personas atribuyen a las acciones específicas en un momento y escenario particular (Erikson, 1989).

Por ello es conveniente sintetizar de la siguiente manera las características principales de la etnografía educativa que he seguido como método de investigación, apoyándome en las ideas de varios autores:

- ✓ énfasis en la condición naturalista explorando el fenómeno social concreto;
- ✓ tendencia a trabajar vía inductiva con gran abundancia de datos no estructurados;
- ✓ se investiga un pequeño número de casos, quizás uno sólo, pero en profundidad;
- ✓ carácter evolutivo del estudio etnográfico; al comienzo no debería trabajar con hipótesis específicas, sino con la mente totalmente abierta; las hipótesis emergen *in situ*;
- ✓ holística: describe los fenómenos de manera global;
- ✓ requerimiento de la observación directa contextualizada, con una observación prolongada y repetitiva, para llegar a establecer la fiabilidad de las observaciones;
- ✓ la tarea reside en explicitar el conocimiento cultural de los participantes sociales.

Más sintéticamente la caracteriza Goetz y LeCompte (1988:30) cuando la encuadra en cuatro supuestas parejas de extremos: la inductivo-deductiva, subjetivo-objetiva, generativo-verificativa y constructivo-enumerativa. Por lo común, la investigación etnográfica “se aproxima a los extremos inductivo, subjetivo, generativo y constructivo”.

La modalidad a distancia de esta experiencia didáctica, desde el punto de vista de la metodología etnográfica, tiene la ventaja de proveernos, semanal y aun diariamente, gran abundancia de datos en un contexto específico y al estar digitalizados facilita su análisis. Además, por tratarse de un seminario en un doctorado, los estudiantes son profesionales adultos, preparados profesionalmente, con plena libertad para exponer sus ideas, sentimientos y valores. Pero, a su vez, tiene la limitación esta modalidad (aunque sea *b-learning*) de que el inicio de la enseñanza se realiza con gran desconocimiento de los

estudiantes. Nosotros somos de la convicción pedagógica según la cual uno de los factores esenciales de una enseñanza de calidad implica el conocimiento a profundidad de los conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones de los estudiantes porque en base a ellos se puede ayudar a reconstruirse como profesionales y como personas.

La elección de esta metodología de investigación está muy de acuerdo con el objeto del estudio a realizar—incluido en la línea investigativa denominada “Cambio Escolar y Mejoramiento de la Calidad en la Escuela” que desarrollo en el Doctorado en Educación del Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad Central de Venezuela- que consiste en experimentar y evaluar una propuesta didáctica en el Postgrado, en la perspectiva de la Educación 2.0, que sirva de elemento de discusión para decidir acciones a tomar en el currículo de nuestro Postgrado en Educación que “en términos prácticos lo conforma todo lo que ocupa el tiempo escolar”(Gimeno Sacristán, 2010:31).

Pero insistimos en que la “buena enseñanza es técnicamente compleja y difícil” (Hargreaves y Fullan, 2014:36) y, como parte de las ciencias sociales, “dominadas por la incertidumbre” (Prigogine, 2008:15), entendiendo la complejidad de la buena enseñanza por “los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre” (Morin, 1997:32).

2.2. EN LO EPISTEMOLÓGICO Y EN LO PEDAGÓGICO

“El buen aprendizaje proviene de una buena enseñanza” Hargreaves y Fullan (2014:35)

“la garantía de calidad tiene que ver más con la enseñanza que con la investigación” (Gibbons, M., 1998:55)

La etnografía como método investigativo implica defender una concepción epistemológica según la cual las interpretaciones que realiza el investigador sobre el discurso de los participantes es una construcción subjetiva, carente de objetividad y de difícil translación a otro contexto, apoyando lo que nos dice Maturana y Varela (1990) "Todo lo que es dicho, es dicho por un observador“.

Además es conveniente resaltar la presencia en toda persona (tanto docentes como estudiantes) de las teorías declaradas y de las teorías en uso (Argyris y Schön, 1978; Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006; Pérez Gómez, 1999, 2012); aquellas son las utilizadas por parte del docente para sus explicaciones en clase y son explícitas mientras que las teorías en uso son las que dirigen la acción conformadas por emociones, actitudes y valores y, además, son implícitas, no están conscientes para el individuo (Manterola, 1996, 2011). Y éste es un nudo gordiano que la etnografía debe ayudarnos a desenredar para comprender lo azaroso de la experiencia didáctica que se está llevando a cabo.

No olvidemos que la neurociencia cognitiva nos habla de la plasticidad del cerebro, de la unidad entre razón y emoción, de cómo la mente funciona no de forma neutra sino con intencionalidad, del valor de la atención y de las expectativas, de la importancia decisiva del inconsciente y de la intuición, etc (Goleman, 2012; Damasio 2011, 2013; Blakemore y Frith,

2012; Punset, 2011; Pérez Gómez, 2012 y 2015) y cómo todos estos hallazgos demandan cambiar las concepciones de enseñanza y de aprendizaje.

Para resumir el contexto epistemológico en el que nos movemos en esta investigación, como parte de nuestro bagaje cultural, lo pudiéramos perfeccionar con las palabras de Massoni y Moreira (2010:284) que, aunque se refieren a las ciencias físicas, con mayor razón son aplicables al campo pedagógico:

“El conocimiento científico no nace de la observación cruda; toda observación está cargada de presupuestos teóricos; las leyes y teorías de la Física tienen naturaleza hipotética y conjetural; las leyes y teorías no son fijas ni inmutables; el conocimiento científico no es lineal y acumulativo, sino que está marcado por controversias, errores y rectificaciones; elementos no racionales como imaginación y creatividad forman parte de la ciencia; aspiraciones personales de los científicos y el contexto sociocultural influyen en la ciencia; las teorías no son descubiertas, son propuestas tentativamente y sometidas a tests empíricos; existe competición entre teorías rivales dentro de un mismo campo de investigación, de manera que sobreviven las más aptas, aquellas que la comunidad científica juzga que explican mejor el mundo”.

De esta breve reflexión epistemológica se pueden inferir varias propuestas pedagógicas (ya adelantamos algunas) referidas a la enseñanza y al aprendizaje, pues éstas dependen esencialmente de aquella (Manterola, 1996). Si el conocimiento es una construcción social e individual cognitiva, emocional y valorativa que surge en la intuición, en la reflexión en y sobre la acción, y en la que a su vez en ella se reconstruye, entonces el aprendizaje no puede concebirse como una fotocopiadora de los apuntes de clase ni de las palabras del profesor ni del texto escolar, ni la enseñanza como un dictado de verdades, ni el rendimiento del estudiante por la fidelidad de la repetición.

Esa construcción social e individual que realizamos conformando esquemas y guiones cognitivos en red la realizamos utilizando los insumos que poseemos, es decir, nuestras ideas, hechos, conceptos, mapas y paradigmas, actitudes, habilidades, valores y emociones, tanto conscientes como implícitas. Por tanto, dicha construcción no será igual en todos los participantes; seguramente será diferente a la del profesor y a la de varios compañeros. Por ello la enseñanza no puede ser uniforme para todos, ni puede afinarse en el trabajo individual; las actividades didácticas no pueden ser *talla única*, sino que tienen que construirse con variaciones de acuerdo al *pensamiento práctico* de los estudiantes, a sus contextos y de acuerdo al contenido de la enseñanza.

En este marco teórico se abre –por un lado- la discusión sobre el qué enseñar (que implica la reflexión sobre el *para qué*) en el ámbito pedagógico de las competencias y que algunas instituciones y autores seleccionan tres como competencias fundamentales o claves (DeSeCo, Definición y Selección de Competencias): Competencia para *utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz*, para *funcionar en grupos sociales heterogéneos* y para *actuar de forma autónoma*. Morin (2011, 2016) nos presenta los siete saberes “fundamentales” que la educación del futuro debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna, y las materias a introducir en todo el sistema educativo. Gardner (2005), a su vez, propone una

educación capaz de crear personas con estas mentalidades: la mente disciplinada, la mente sintética, la mente creativa, la mente respetuosa y la mente ética. Amartya Sen y Madelaine Walker nos presentan la propuesta de las cualidades humanas. Perrenoud (2012) propone una lista de doce competencias “que todos los jóvenes necesitarían tener desde los 15 años”. Se cuenta, pues, con una bibliografía amplia para que nos pongamos de acuerdo en nuestro contexto social y político sobre qué y para qué enseñar. Además, se hace hincapié en desarrollarlas cualidades humanas, la autonomía y la ética.

En esta perspectiva pedagógica, los contenidos –siempre perecederos- deben ser enseñados de tal forma que se constituyan en el apoyo del desarrollo de las competencias, habilidades de pensamiento y cualidades humanas, fundamento de la formación de un ciudadano del siglo XXI. Viene al caso mencionar estas palabras:

“la educación debe ayudar a comprender que la construcción de significados no consiste en adquirir la respuesta correcta, sino en incrementar y mejorar la capacidad de formular y resolver problemas significativos y relevantes, afrontar el conflicto conceptual tan bien identificado por Piaget, asumiendo y armonizando las discrepancias y celebrando la pluralidad de perspectivas en las situaciones reales que rodean la vida de cada individuo” (Pérez Gómez, 2012:157)

Sí es difícil determinar en la actualidad tan cambiante y perecedera el qué enseñar, no es más viable decidir el cómo, en dónde y con quién llevar a cabo una enseñanza de calidad, la cual siempre implica la calidad del profesorado (Hargreaves y Fullan, 2014) y de la institución escolar (Morin, 2011:147). Este filósofo francés nos dice que el “origen del fracaso de todas las reformas sucesivas de la enseñanza” (haciendo referencia a su país) está enmascarado por el actual enfoque educativo reducido a términos cuantitativos, y continúa:

“no se puede reformar la institución sin haber reformado antes las mentes, pero no se pueden reformar las mentes si antes no se han reformado las instituciones”

En los pocos años que llevamos de este siglo, el cómo, el dónde y el con quién enseñar y aprender está muy mediado por el boom de las nuevas tecnologías las cuales, con frecuencia, sobrepasan sus límites de ser unos buenos recursos de enseñanza y de aprendizaje y se quieren erigir en los ejes sobre los cuales sostener el proceso pedagógico. En el informe de la OCDE (2015) en donde se analiza las relaciones entre habilidades digitales de los estudiantes de Primaria y Media con los resultados en los aprendizajes, pone de manifiesto que no existe una relación causal entre usar las tecnologías y el rendimiento;

“En general, las pruebas de PISA, así como de las evaluaciones más rigurosamente diseñadas, sugieren que aumentar únicamente el acceso a las computadoras para los estudiantes, en el hogar o en la escuela, es poco probable que resulte en mejoras significativas en los resultados educativos. ... los efectos positivos del uso de la computadora son específicos - limitados a ciertos resultados, y para ciertos usos de las computadoras” (traducción propia). (OECD, 2015:163)

En definitiva, si tuviera que definir la perspectiva pedagógica específica que me guio en el diseño y práctica curricular -objeto de esta investigación-no me sería muy fácil, a pesar

que Carbonell (2016:14) en su libro *Pedagogías del siglo XXI*, nos ayuda al distinguir ocho “nuevos discursos y prácticas pedagógicas que están emergiendo en el siglo XXI”. Sin embargo, y en pro de una mayor claridad para la comprensión de la experiencia didáctica y su posible función de favorecer una discusión sobre los lineamientos a seguir en un cambio curricular del Postgrado, pudiera resumirla en las siguientes proposiciones:

1. Las personas comprenden y actúan con las ideas, creencias, valores y emociones que poseen –unas conscientes y otras implícitas- mediadas por su entorno histórico, social y cultural; por ello es fundamental conocer a profundidad a los estudiantes y el que los docentes reconozcan sus estereotipos, prejuicios, emociones e ideas para no ser víctimas de ellos.
2. Dirigir la acción didáctica en favor del aprendizaje de competencias genéricas y profesionales, de habilidades del pensamiento, de cualidades humanas, de la ética y de la metacognición utilizando los contenidos como medios para lograrlas.
3. Enseñar en la participación coprotagonica y libre de todos los participantes, devolviendo la voz a los estudiantes en un proceso de conversación reflexiva en y sobre la práctica de donde se genera el conocimiento.
4. Plantear actividades de alta relevancia cultural, variadas, que impliquen la inter y la transdisciplinariedad, lo presencial y lo virtual; actividades que planteen problemas, situaciones, conflictos o retos pertinentes, que estimulen la investigación y la producción con resonancia social; las actividades “pobres” de (formarán) al estudiante; “si bien es cierto que un pensamiento al que lo no sigue la acción es ineficaz, actuar sin pensar resulta igual de infructuoso,…” (Bauman, 2008b:36).
5. Trabajar en equipo, tanto el profesorado como los estudiantes, en cualquier lugar, no olvidando que la unidad para el cambio está centrado en la institución escolar (Manterola, 2004; Hargreaves y Fullan, 2014; Area, 2015).
6. Evaluación, entendida como enseñanza, es decir, como ayuda al estudiante para que reconstruya sus aprendizajes contextualmente y tomando en cuenta su punto de partida (Murillo e Hidalgo, 2015); no se considera al error como algo a penalizar o a reprobar, por el contrario, se concibe como acto de reflexión de la persona (Stobart, 2010; Morin, 2011).
7. Intensificar las modalidades *b-learning* y *a-learning*; las aulas son insuficientes así como su estructura y componentes; aprovechar la ciudad con su diversidad cultural, la familia, las organizaciones y redes sociales, las instituciones, la internet como mediadores de la formación como personas y como profesionales, facilitando la transferencia de los conocimientos en diferentes contextos; en este sentido algunos autores hablan de aprendizaje ubicuo y de aprendizaje rizomático.

8. El aprendizaje toma su tiempo, distinto para las personas, lo que justifica un acompañamiento didáctico más personalizado y rechaza las pruebas y exámenes a fecha fija sin fines diagnósticos.
9. Importancia de mantener viva la motivación por aprender desde el primer encuentro; como no se puede obligar a aprender sin el olvido consecuente, es necesario afincarse en la motivación intrínseca en un proceso colectivo e individual; el aprendizaje se entiende como un proceso de conexión de fuentes de información, tipo red; la habilidad del aprendiz consiste en ver las conexiones entre ideas, campos, conceptos (George Siemens, 2005); de ahí la importancia del trabajo en grupo y la diversidad de opiniones.
10. Se busca crear un clima de trabajo fraterno, respetuoso, cooperativo, crítico y gratificante que equilibre el conocimiento conceptual y el conocimiento procedimental.

En definitiva, se pudiera terminar con la posición pedagógica de Pérez Gómez (2015:17):

“Entiendo por educación aquellos procesos por los que cada individuo de manera consciente y voluntaria se construye y reconstruye como sujeto autónomo que se autorregula con una intención, buscando realizar un proyecto vital singular que le convence y apasiona en el aspecto personal, social y profesional”.

3. LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN EL POSTGRADO

“En el lenguaje delatamos la manera de ver el mundo, y más aún el mundo de cada quien” (Ana Teresa Torres. El oficio por dentro, pág. 173)

“Fue un martes 13 a las dos de la tarde cuando los 11 estudiantes cursantes del Doctorado se reunieron conmigo para iniciar el semestre con el seminario titulado Teorías y Modelos Pedagógicos. Fueron unas cuatro horas de trabajo que se dedicaron a presentarnos, a conversar sobre el seminario y sus expectativas, con mi propósito de acercarme a conocerlos mejor, aunque ya había leído su autobiografía que me habían entregado previamente con el resumen de su proyecto de tesis de grado. Su autobiografía venía acompañada de su foto, de sus direcciones digitales, la formación profesional y de la actividad laboral. Era una hoja escrita por ambas caras entregada al profesor con antelación al curso y que me parece un acierto didáctico, pues ayuda a ubicarte en el contexto y sirve como primer acercamiento al conocimiento de los estudiantes, máxime cuando el doctorado lo dirigía una universidad diferente a la que yo siempre había trabajado” (extraído de mi Diario Personal).

El seminario duró 64 horas académicas, distribuidas en 16 semanas, en las que dos sesiones se desarrollaban cara a cara y el resto a distancia. La primera sesión presencial al inicio del semestre y la segunda y última, tres semanas antes de terminarlo.

Los estudiantes (aquí identificados por letras mayúsculas para guardar el anonimato) pertenecen a dos cohortes distintas; siete de la cohorte 2013 (4 mujeres: T, M, U, X; y 3 hombres: N, O, V) y cuatro que habían comenzado el doctorado un semestre más tarde (3 mujeres: P, S, R; y 1 hombre: Z). De éstos, seis habían realizado el pregrado universitario en Educación y entre los otros cinco estudiantes había un contador, una administradora, una médica y dos ingenieras. Todos trabajan en universidades públicas, distribuidos geográficamente en dos capitales (7 en Caracas, y dos en Barquisimeto) y los otros dos en ciudades pequeñas, una al Sur del Lago de Maracaibo y otra en Aragua. En cuanto a sus edades (hago un cálculo) unos ocho estudiantes son menores de 45 años, dos mayores de 60 y uno que dice tener 50 años. Diez estudiantes tienen alguna maestría y uno posee una especialidad y un diplomado.

Las dos sesiones cara a cara se realizaron en un aula de la universidad, con pizarrón, proyector, pantalla y los pupitres comunes. Para la primera clase ya habían repartido a los estudiantes tres cuestionarios y el Programa Inicial del seminario, que previamente los había enviado a la Administración del Doctorado. Esos tres cuestionarios nos permitirían algunas aproximaciones a las creencias de los participantes sobre tres aspectos: uno sobre su posición predominante en epistemología (Roth, 1994), otro sobre teorías de la enseñanza (Marrero, 1993) y el tercero sobre estilos de aprendizaje (Alonso, Gallego, Honey, 1994).

3.1. MI PRIMERA SESIÓN DE TRABAJO

“El texto tiene voz. ... Con la salvedad de que el lenguaje humano es equívoco y polisémico, por ello se desliza por los significantes, disloca sus significados y reinstala al emisor y al receptor por efecto mismo del discurso”. (Ana Teresa Torres. El oficio por dentro, pág. 139)

En base a la fundamentación teórica arriba descrita, elaboré con anticipación un Programa del seminario para ponerlo a discusión con los estudiantes en esta primera reunión, que contenía cinco subtítulos: Presentación, Competencias a desarrollar, Contenidos principales, Evaluación de los aprendizajes por portafolios y por foro y Lecturas recomendadas. No contenía un cronograma de actividades por cuanto pensé que sería mejor irlo conformando de acuerdo el ritmo del proceso.

No tenía ninguna hipótesis previa ni propósito alguno salvo el de buscar caminos didácticos alternativos a los usuales en la Educación Superior que mejoraran la calidad de la formación de los estudiantes y que sirviera de alimento para promover la discusión pedagógica en pro de un cambio del Postgrado en nuestra institución. No preparé una lección magistral, aunque llevaba algunas transparencias en mi *pen driver* por si se presentaba alguna situación previsible en la que pudiera utilizarlas, por cuanto mi estilo didáctico se aleja de la perspectiva técnica y tiende más hacia una perspectiva heurística de la práctica didáctica, como la concibe Pérez Gómez (1992:103), que supone interpretar la vida del aula “como una red viva de intercambio, creación y transformación de significados,...” que se correlaciona muy bien con el concepto de sociedad red de Castells (2015).

La sesión transcurrió con las actividades mencionadas, además de presentarnos y de conversar sobre las expectativas que tenía cada uno de los participantes con el seminario. Pero no salí contento, más bien diría bastante molesto; tenía una mezcla de sorpresa y de asombro, de tal forma que a la mañana siguiente escribí:

“Ayer de 2,00 pm a 6,15 pm aproximadamente tuvimos el primer encuentro cara a cara entre los 11 doctorandos y mi persona como profesor... Les colgué en mi blog a los estudiantes “Mis Impresiones del día de ayer”, pero no les dije todo lo que sentí para no entorpecer el proceso didáctico que teníamos que cumplir. No les dije que me habían parecido algunas expresiones como muy pobres, en el sentido de quejas que a veces realizan los estudiantes jóvenes de pregrado. ...La verdad que las quejas venían de muy pocas personas, aunque participaban unas 8 en el debate...” (extraído de mi Diario Personal).

Dos fueron los aspectos que más resaltaron los estudiantes en esta sesión: uno estaba relacionado con detallar bien el trabajo que tenían que realizar en el seminario, que lo interpreté como una señal de alarma, como diciéndome “¡jepa!, no te pases con las *tareas*”. Y el otro aspecto que se llevó aproximadamente la última hora de la sesión, fue el tema de la evaluación. La participación no tenía el tono de una conversación entre personas que intercambian opiniones diferentes; no, eran más bien “*diálogos fuertes*”.

De esa clase salí muy confundido y bastante molesto como dije. Buscaba en mi pensar cuál era el sentido de dicha discusión; la simplifiqué con un slogan peyorativo: “¡parecen unos muchachos de pregrado!”. Parecía -en mi conciencia- que lo único que les interesaba era no trabajar mucho para obtener una calificación “aceptable”. Algunos estudiantes también opinaron sobre el ambiente de esa primera clase de manera coincidente con mi interpretación y sentimientos como:

“...A decir verdad, no me gustó la imagen individualista que reflejamos esa tarde, pero como no somos perfectos, el profesor Manterola se permitirá revisar la impresión del Equipo más adelante y...” (estudiante U).

Sin embargo, a los estudiantes les envié una versión de la clase más placentera y animosa, que coloqué en mi blog, con el título en mayúsculas “MIS IMPRESIONES DEL DÍA DE AYER”:

“... Me dio la impresión de ser un grupo de 11 profesores muy preocupados por su doctorado, aunque hubo unas dos o tres personas que apenas hablaron. ... Me pareció un grupo de profesionales que pueden dar mucho en esta materia y en cualquier otra.

También aprecié el hincapié que se hizo por clarificar la evaluación de la asignatura;... Advertí también, como lo manifestaba X, cierta preocupación lógica por el tiempo que tienen para cumplir con sus obligaciones del Doctorado. ...Bueno, fue una tarde muy interesante, y salí con altas expectativas del rendimiento que ustedes van a dar...”.

Era una comunicación en la que mencionaba el buen nivel de los participantes y las altas esperanzas que tenía con ellos, la cual tuvo comentarios de 7 estudiantes (V, P, S, R, M, U y X) todos en forma muy positiva hacia mis ideas. Sin embargo, los estudiantes Z y X

hicieron referencia a desagradables experiencias tenidas en otros procesos de evaluación y los estudiantes S, T, X, M y U lo ilustran con diferentes conceptuales sobre la evaluación de los aprendizajes.

“... estamos acostumbrados desde el ingreso al sistema educativo a conocer las actividades con las cuáles seremos evaluados. De hecho como docentes, se nos exige indicar actividades, fechas, formas de evaluación, criterios, entre otros aspectos. ...” (estudiante M).

En esta primera sesión de trabajo me sucedió lo que siempre predicamos pero nos olvidamos de ello en nuestra práctica. Es la inconexión existente entre los *conocimientos explícitos* y los *implícitos* de una persona (Argyris y Schön, 1978; Schön, 1987; Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006). Por un lado sabemos (conocimiento explícito) que la primera acción didáctica fundamental que debemos desarrollar en una clase es realizar actividades para acercarnos a identificar los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre el tema que se va a trabajar, cuáles son sus preocupaciones, qué esperan del seminario, etc. Pero al llegar al salón de clases, te comportas de acuerdo a tus conocimientos implícitos que dirigen tu acción: *“tú eres el profesor, aquí está mi concepción del Seminario y de la evaluación; puedo oír pero yo decido”*. Sin embargo, esta situación desagradable e inesperada no se convirtió en un “incidente crítico” (Monereo, 2014), pero tampoco se canalizó adecuadamente.

También hubiera sido conveniente conversar y discutir con los estudiantes, en esta primera sesión, sobre la importancia del tipo de motivación que iban a manejar en el seminario. Es decir, conversar sobre las diferencias que existen en los resultados obtenidos en el aprendizaje cuando se estudia por motivos exteriores o cuando la motivación es intrínseca.

3.2. PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER PERÍODO DE TRABAJO ON LINE

El seminario lo dividí en períodos de trabajo cuyas duraciones en tiempo variaron entre 7 y 15 días laborables (que en horas de trabajo para los estudiantes implicaba de unas 4 a 10 horas) y en cada período se cambiaban las actividades a desarrollar y todas ellas se evaluaban por una pareja de compañeros y por el profesor.

Para el primer periodo les envié por email las actividades que tenían que realizar en las dos semanas siguientes y las informaciones necesarias para el desarrollo posterior del trabajo. En concreto, las actividades eran tres: crear el blog de la pareja; leer, comprender e interpretar un capítulo sobre epistemología (que lo llamamos lectura 1) y, por último, realizar los comentarios y reflexiones a las respuestas del blog de otra pareja de compañeros.

Al revisar los blogs que habían hecho los estudiantes, me pareció que la estructura de los que habían diseñado los estudiantes P, S, R y Z era mejor que la mía y, en definitiva, a lo largo del proceso, se fue consolidando una estructura del blog con tres colecciones: MIS (NUESTRO/AS) APRENDIZAJES en donde se colocaban las respuestas de los estudiantes a las actividades propuestas; MIS (NUESTRAS) IMPRESIONES para la reflexión sobre las emociones, actitudes, valores e ideas que les surgían en el proceso del aprendizaje; les decía

”es un meta análisis que realizan sobre lo que ustedes hicieron mientras trabajan”; y, por último, la colección DIÁLOGO DE SABERES en la que se colocaban las evaluaciones y comentarios de los compañeros y del profesor. De esta fuente podrían los estudiantes confeccionar el Portafolios, también por pareja, privilegiando el tipo de “portafolios de proceso” diferenciándolo de los “portafolios de producto” (Soto, Serván y Pérez Gómez, 2010:177).

En el primer período de trabajo virtual, pues, debían colocar los comentarios a la lectura 1, y les advertía “fíjense que no es obligatorio colocar resúmenes de lo leído”. Durante los primeros días comenzaron a surgir las dificultades en el uso de las tecnologías, que no abrían unas direcciones, que no se podían bajar los documentos, que se caía la red, etc. A ellas se sumaron otras razones: que no se entendían bien mis requerimientos, que había poco tiempo, que desconocían los próximos compromisos etc. Me pareció adecuada la opinión de la estudiante X que solicitaba más tiempo y se prorrogó la entrega hasta final de mes.

Sin embargo también hay opiniones en donde los estudiantes se manifiestan satisfechos, por ejemplo R, Z y X que hacen sus comentarios en la sección MIS IMPRESIONES del blog, y las tres lo comentan el mismo día 25 de octubre:

“... puedo decirles que la actividad en si me pareció placentera, disfrute la lectura, entendí muchas cosas y afiance un poco más mis convicciones en relación al enfoque hacia donde quiero orientar mi investigación...Sin embargo, sería absurdo no reconocer que me sentí tensa y un poco estresada en el inicio, pues no lograba entrar al blog, no podía ver los archivos que el profesor señalaba y eso me daba un poco de frustración porque por un momento me sentí desorientada. ... En este momento como me siento: Satisfecha! ...” (estudiante R). “En mi memoria reciente no está registrada actividades como estas. ... Este blog o estructura del blog que nos ha indicado desarrollar el profe Manterola, viene a establecer una original manera de hacernos conocer o entender y a la misma vez manifestarnos nosotros de sí mismos...” (estudiante Z).

Al evaluar las *tareas* (vamos a llamarlas así) me di cuenta que predominaban las respuestas típicas de la academia; es decir o resúmenes de la lectura o escritos copiosos sobre algunas ideas. Había respuestas que ocupaban en el blog cinco y seis páginas con bibliografía incluida, cuando lo que yo pedía era una evaluación de la lectura, que pudiera llevar una página de extensión aproximadamente. Además, y esto sí me produjo coraje, en la *tarea* de una pareja, por cierto la de mayor extensión, tenía copias textuales y extensas de unos cuatro autores, sin cita alguna.

Al terminar mi evaluación de todos los trabajos, les envié un email que buscaba ir cerrando el período de trabajo y ratificar los cambios que buscaba tanto en los conocimientos y actitudes como en los valores y emociones, pero sin hacer hincapié en lo de la copia.

En concreto, les decía el día 28 de octubre:

“Amigos y amigas, este primer período de clases, como es lógico y natural, ha tenido sus inconvenientes porque no es fácil que las personas nos entendamos a la primera ni a la segunda. ... eso se debe a que manejamos significados diferentes para las mismas palabras.

... Yo no les pido que hagan un resumen de la lectura 1. No busco discursos sobre los temas ni bibliografía que puedan sustentarlos. Eso es un aprendizaje, como lo llama Biggs (2008) "de bajo nivel" con una actitud pasiva (copiar y pegar). La respuesta que me tienen que dar a la lectura 1 es el producto de la conversación que entablen como lector con el escrito. Discutes con el autor, difieres, estás de acuerdo en cosas, etc. No busco que memoricen, que tomen apuntes, que reconozcan conceptos e ideas; son actividades mentales de bajo nivel V fue el que mejor me entendió. P y S las que peor me entendieron. ... Además, si alguna o algunas personas que viven en Caracas o del interior pero que vienen a Caracas nos podemos citar para reunirnos en un lugar informal, como tomar un café o un helado. ...”

La respuesta de P no se hizo esperar ante mi afirmación “P y S las que peor me entendieron”.

“Buen día Profesor. Al leer su correo, realmente lejos de motivarme, me siento vulnerada y agraviada. ... una comunicación escrita por Ud. me descalifica y me expone de manera pública y notoria. En sus irrespetuosas e inaceptables palabras..."P y S son las que peor me entendieron..." usted nos expone deliberadamente ante nuestros compañeros,...

Usted plantea por lo que entiendo que parte de sus expectativas con la asignatura y el grupo son entre otras mejorar nuestra práctica profesoral, pero profesor el modelo y estilo para lograrlo no son congruentes a mi modo de ver,...Para cerrar, solo me resta declinar su invitación a compartir un café o un helado con usted, pues siendo congruente con mis principios no socializo de esa forma con alguien que me ha faltado el respeto...”.

Les respondí a las dos estudiantes (P y S) que conformaban la pareja de trabajo de muy buen talante indicándoles que no era una calificación de las personas sino de la comunicación que habíamos tenido, lo cual era muy comprensible en la didáctica. Y a raíz de eso envié un email a todos los participantes del seminario el 29 de octubre:

“... Ese fenómeno de la incomprensión es normal en la enseñanza; es habitual que profesor y estudiantes no se entiendan a cabalidad, y máxime iniciando el curso con docente y asignatura diferentes. ...la incomprensión entre dos personas es lo más habitual -y en especial en la docencia- y el problema reside en las dos personas que se comunican.... Lo lógico también es que a medida que vayamos interactuando nos vayamos comprendiendo mejor, y tenemos que hacer esfuerzos ambos interlocutores para comprendernos. El diálogo frecuente y sincero es la mejor manera de lograrlo...”.

Como se aprecia, éste fue otro impedimento emocional adicional a los anteriores. Sin embargo, poco a poco se fueron clarificando las comunicaciones y las actividades a realizar, mejorando el ambiente de trabajo:

“Así es Dr. Manterola: ánimo en alto y con la mejor disposición; totalmente de acuerdo Dr. Manterola, en equipo con mucha sinergia para lograr el objetivo.”; “Si Prof. somos activos!”; “Agradecido por su comentario, me gustó. En una sociedad llena de tantos códigos es común la incomprensión más de lo que nos imaginamos, como bien usted lo señala. ... Recibe mi abrazo”; “Saludos cordiales. Dr. Manterola, le escribo para agradecer la receptividad que ha tenido con nosotros, pues nos ha

compartido abundante material para desarrollar nuestra primera asignación”; “Gracias Maestro por estar pendiente”. (estudiantes M, R, U, X y V).

Mis evaluaciones en los blogs de cada pareja de estudiantes eran muy pormenorizadas, de tal forma que ocupaban unas tres o cuatro páginas de comentarios, que especialmente hacían hincapié en los puntos en los cuales yo opinaba diferente sin olvidarme de los aciertos. Así entendida la evaluación, se convierte en la actividad didáctica fundamental del Seminario, en lo que constituye el meollo de la enseñanza, en la ayuda más importante que los estudiantes pueden recibir para el logro de los aprendizajes. La evaluación se transforma así en un diálogo de opiniones de profesores y de estudiantes sobre el escrito de ellos. De igual manera los comentarios de los estudiantes a la pareja que le correspondía evaluar –por lo general- eran pertinentes y apropiados, aunque predominaban las felicitaciones, también presentaban opiniones opuestas a la de sus compañeros. En general, las mujeres de este grupo de estudiantes eran más explícitas y orientadoras en sus evaluaciones que las de los hombres. En total, las evaluaciones a cada actividad de cada pareja podrían significar unas 7 u 8 páginas de reflexiones de tres autores: el mío como docente, el de la pareja de compañeros encargados y la respuesta de los autores a las evaluaciones.

El segundo período de trabajo comprende las dos primeras semanas del mes de noviembre. Se coloca como actividad, la que denominamos lectura 2, que consiste en el estudio de once páginas sobre la relación entre el conocimiento teórico y el práctico (Pérez Gómez, 2010a: 90-101).

En vista de las dificultades encontradas en las respuestas de la actividad anterior (lectura 1), mis exigencias regresaron a las más habituales en las instituciones educativas como las de solicitar únicamente las ideas principales de la lectura (“...las 3, 4 o 5 cada uno decide cuántas son...”), y les agregaba que tenían que presentarlas utilizando un medio tecnológico, que pudiera ser en Power Point o un video o el que cada pareja de estudiantes prefiriese. Dicha presentación debía seguir las indicaciones de un video tutorial en *youtube* de Linda Castañeda de la Universidad de Murcia.

Tomé esa decisión para que la actividad fuera más fácil y porque presumía que los estudiantes estaban más acostumbrados a ese tipo de *tareas* académicas. De esa manera, pensaba, ellos tomarían más confianza consigo mismos y conmigo disminuyendo así el desasosiego; suponía que se equilibraría la balanza emocional que se había inclinado hacia el descontento y el desagrado.

Los estudiantes fueron muy cumplidos y, a partir del día 14, comenzaron a llegar las respuestas solicitadas de la lectura 2. A medida que llegaban los trabajos no disminuía mi alarma por cuanto la mayoría seguía manteniendo la tradición de hacer un escrito de dos o tres páginas sobre el artículo, que con frecuencia se salía del tema de tal forma que -a veces- no podía relacionar el escrito con la lectura. Por ello, el mismo día 15 les envié un email, diciendo:

“...La actividad que tenían que entregar sobre la Lectura 2 era y es solamente una presentación... (P y S hicieron un video bellissimo). Ningún escrito,... La presentación debe recoger unas 5 ideas principales o las que Uds. vean en la Lectura.

Pero al diseñar la presentación Power Point deben hacerla de acuerdo al video que les adjunté sobre el tema...”

Sin embargo, seguían llegando las exposiciones y en definitiva, solamente un estudiante siguió la orientación de colocar solamente las cuatro o cinco ideas principales. De verdad que me sentía agobiado por la dificultad que estaba encontrando en la comprensión del sentido de las actividades que indicaba; se cumplía aquello de “solo vemos lo que queremos ver”. O, ¿me equivocaba? ¿No sería que mis indicaciones no eran claras?

En este ir y venir de conversaciones en el blog y por correo, yo creía que íbamos mejorando la comunicación y las emociones consecuentes, cuando el 17 de noviembre, a consecuencia de mis evaluaciones cuatro estudiantes (X, T, U, M), muy preocupadas y valiosas, me enviaron un email largo del cual extraigo las ideas fundamentales del mismo, que muestran todavía las perplejidades y tribulaciones que yo creía se habían vencido.

“...Primero, queremos hacerle llegar a usted nuestro respeto por la dedicación... Como segunda idea, precisamos comentarle que nos mantenemos en total incertidumbre respecto al seminario. Usualmente trabajamos sobre una planificación... la tercera idea, y es la necesidad de dejar criterios claros –que no sean susceptibles de interpretación- para poder cumplir sus expectativas y las nuestras respecto al desarrollo del seminario. ...”.

Por supuesto, el mismo día 17 les contestaba a todo el grupo; les decía:

“...Hay trabajos en general muy buenos, pero yo no pedí lo que muchos grupos me contestaron. ... y no dejen volar la imaginación por sus conocimientos o ideales;... Todavía permanece... el concepto de tarea que usualmente utilizamos desde primaria hasta la universidad. La mayoría de Uds. responde... con una "conferencia" o una "clase"... No me tienen que demostrar que Uds. saben... Yo sé que Uds. lo saben. Yo no me afino en los contenidos... los contenidos no son los objetivos de la enseñanza,...sino que -para mí- constituyen la catapulta, los instrumentos, para desarrollar habilidades cognitivas de orden superior. Seguro que dentro de unos cinco años hay nuevos conocimientos que dejan de lado las lecturas de hoy. Los conocimientos pasan, tienen fecha de caducidad. ...

En la Lectura 2 solicité una presentación visual ... de las ideas principales..., siguiendo las directrices concretas de cómo hacer una presentación visual; más nada. ... Seguimos haciendo transparencias como siempre las hemos hecho. ... tenemos que cambiar esa forma de entender la enseñanza y la evaluación. Yo no evalué mejor al que más sepa del tema. ...”

En este segundo periodo de trabajo les envié también por mi Google Drive el análisis de las respuestas del cuestionario sobre epistemología que habían contestado presencialmente en nuestra primera clase. Les informaba que los resultados del cuestionario se aproximaban a sus creencias y concepciones epistemológicas que las podían contrastar con las Lectura 1 y 2.

Para el tercer período de trabajo, ya los estudiantes se habían enfrentado al tema didáctico al contestar el cuestionario realizado en base a Marrero (1993) en donde se les presenta seis proposiciones por cada una de las 5 posturas didácticas que plantea el autor.

En este momento me parecía oportuno que antes de trabajar los “procedimientos adecuados, organizados y sistemáticos” (Rodríguez S., 2014:25) que permiten a la educación cumplir con sus propósitos, cada estudiante individualmente se enfrentara a sí mismo como docente y profundizara su reflexión sobre enseñanza y sobre aprendizaje, ahora con preguntas abiertas que les daba la oportunidad de expresar libremente sus pensamientos. Para ello, coloqué -como actividad del tercer período que abarcaba siete días de trabajo- contestar una selección de preguntas de la “Encuesta para el profesorado sobre incidentes críticos” (EPIC) (Monereo, 2014:215 y ss.).

Esta actividad pretendía promover que aquellos estudiantes más conmocionados pudieran obtener una mayor paz y serenidad al ceñirse a una actividad que no ofrecía ningún reto ante el profesor-evaluador. Como lo expresa la estudiante M, el 21 de noviembre:

“Responder a la encuesta para el Profesorado Universitario sobre su concepción de la enseñanza y sobre los incidentes en la clase, me resultó sencilla, probablemente se deba a que es fácil responder sobre aquello a lo que uno se dedica”.

Este proceder didáctico está basado en los planteamientos de diversos autores (Argyris y Schön, 1974, 1978; Shulman, 1987) según los cuáles es más fácil lograr nuevos aprendizajes cuando el aprendiz ha expresado explícitamente sus creencias y concepciones. Son los mapas que poseemos las personas sobre la forma de planificar, ejecutar y evaluar las propias acciones (Argyris, 1980, citado por Anderson, 1994). En otras palabras, con esta actividad se buscaba ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su trabajo didáctico (Schön, 1987), que era lo que yo como investigador estaba haciendo al redactar este trabajo. “La reflexión tan necesaria para la eficacia del pensamiento y de la decisión”,...” (Morin 2016:21).

El análisis de las respuestas a la encuesta EPIC de los once estudiantes se realizó con la ayuda del programa Atlas-ti para extraer las citas pertinentes y para su codificación. En el análisis, entregado a los estudiantes, se aprecia que mayoritariamente son profesionales preocupados con su trabajo, que respetan a los estudiantes aunque son éstos también los que le frenan hacer cambios en la enseñanza, así como la deficiencia de recursos y de tecnologías. Se nota cierto vacío y poca claridad en señalar los fundamentos pedagógicos que sustentan su acción didáctica que no responde ni a su nivel académico ni a los estudios realizados. Pareciera también que hay dos variables que condicionan su acción didáctica: una la podríamos definir como “la importancia de que los estudiantes estén satisfechos y contentos con las clases” y la otra “la importancia de tener clases interesantes y variadas”. Se aprecia que son profesores que buscan un proceder democrático y considerado con sus estudiantes.

3.3. CUARTO AL OCTAVO PERÍODO DE TRABAJO

Llevábamos seis semanas de trabajo que se había concretado en reflexiones personales sobre dos aspectos –a mí entender- fundamentales en la formación profesional de un profesor, como son: mis concepciones epistemológicas y mi proceder como docente universitario. A partir de aquí el resto del Seminario “trabajaremos las mismas competencias básicas y las siete competencias profesionales específicas del Programa... tomando como vehículo... las

perspectivas pedagógicas del siglo XXI, que las relacionaremos con las principales del siglo XX...”.

En tal sentido, para este periodo, del 22 noviembre al 12 diciembre, les propuse trabajar 7 videos de Linda Castañeda y de Jordi Adell (Universitat Jaume I en Castellón) sobre el TPACK y sobre el PLE y, en base a ellos, contestar estas 5 preguntas:

“Pregunta 1: Narren una experiencia de clase para ejemplificar cada una de estos 4 conceptos que provienen de los videos sobre el TPACK.

Pregunta 2: Siguiendo el concepto del TPACK, describan las características más notables -a su entender- que conforman el CONTEXTO de su salón de clases.

Pregunta 3: Construyan (dibujen) su PLE actual, como lo dice Jordi Adell.

Pregunta 4: Describa cuáles son las fuentes principales de donde extrae información para su trabajo de investigación. ...

Pregunta 5: Qué comentarios de su vida profesional le surgen con el estudio de estos tres videos: el número 1, el 6 y el 7. No pido resúmenes, ni tratados sobre dichos conceptos, sino comentarios personales que surgen al ver y oír los videos”.

Las preguntas 2 y 4 no entrañaban gran dificultad pero las otras tres preguntas sí involucran una reflexión sobre su realidad didáctica y sobre sus concepciones y recursos de trabajo en el aula. La apertura pedagógica que inician los 7 videos propuestos tuvo comentarios muy favorables de los estudiantes que los plasmaban en sus blogs:

“Me he dado cuenta de los daños significativos que posiblemente he causado e incluso daños que también podría haber evitado en la administración de un contenido de forma completamente tradicional” (estudiante V). “Sin lugar a dudas, nos invitan a desarrollar un modelo de escuela y metodologías distintas a las que usualmente experimentamos en el contexto de acción docente” (estudiante X).

“Los videos me hicieron resonancia, pues rescate y renové mis votos con respecto a diversos elementos en los cuales considero que debo seguir afianzando mis conocimientos y estrategias en el aula” (estudiante R). “Aun cuando hago esfuerzos para mantenerme actualizado como estudiante y profesor reconozco que los elementos expresados en los videos son en mucho desconocidos para mí, en resumidas, necesito empaparme para tener elementos de juicio que me ayuden primero para conocer y entender y segundo para poder entablar una discusión académica nutritiva” (estudiante Z).

En ese sentido, los comentarios y reflexiones de los estudiantes al término del cuarto período de trabajo son promisorios, porque además descubrían muchos de ellos un panorama pedagógico desconocido que les abría nuevos caminos para su trabajo como docentes y como formadores de profesionales.

“mejorar en lo inmediato mi clase en aula” (estudiante V), “estoy en pañales pero dispuesta a aprender y ponerlo en práctica” (estudiante U), “se hace imprescindible que los docentes adquieran actitudes favorables hacia el diálogo, la comunicación interpersonal, la cooperación; la solución creativa de problemas, la formulación de nuevas hipótesis, la ejercitación de la crítica y la reflexión y el desarrollo de nuevas competencias profesionales” (estudiante X).

También van cayendo en la cuenta de los nuevos significados de los conceptos enseñar y aprender.

“... es tener claro cómo enseño y cómo aprenden mis estudiantes, son procesos distintos pero que van de la mano, ello se solapa o se acompañan cuando existe un entorno de oportunidades para generar el aprendizaje. El aprendizaje no culmina, visto que aprendemos durante toda la vida” (estudiante U). “En primer lugar desplazar el énfasis en que “yo” como docente soy la que enseño y promover la transición hacia que los estudiantes se apropien de su aprendizaje” (estudiante R).

“cómo hacer para que en mi universidad y las universidades de mi país, dejen la terrible práctica de la fragmentación académica y unifiquemos los esfuerzos académicos para consolidarnos en los grupos transdisciplinarios que exigen los problemas complejos de nuestra sociedad, esos que no hemos logrado resolver solo con la aplicación inadecuada del conocimiento disciplinar” (estudiante V).

De igual manera las reflexiones también tocan al papel que juegan las TIC en la didáctica

“reiterar mi visión de que las TIC son elementos habilitadores que pueden contribuir a la implementación de estrategias que acerquen más a la escuela con el mundo real que viven los estudiantes en su día a día en el cual están rodeados de tecnologías y estímulos multimediales” (estudiante R); “pues las tecnologías *per se* no son sustantivas, la esencia está en el uso que se le dé” (estudiante X).

Este nuevo ambiente que se estaba creando en el seminario lo quise emplear para que hiciéramos un balance de los dos meses trabajados, aprovechando además que nos quedaban siete días hábiles y entrábamos en el lapso vacacional de las Navidades y Fin de Año.

“...les solicitaría que para completar el portafolio expresaran qué es lo que más han disfrutado en este tiempo, lo que no les ha gustado, qué hubieran preferido trabajar, qué sentimientos y emociones han sentido en este proceso, qué sugerencias me darían si tuviera que repetir la asignatura a otros estudiantes; es decir, que expresen lo que quieren y como quieren hacerlo. Con ello busco dos propósitos: desarrollar en nosotros cada vez más la autorreflexión y la crítica sobre lo que cada uno ha realizado durante estos dos meses aproximadamente y conocernos a nosotros mismos mejor, y, simultáneamente, mejorar mi trabajo para otras oportunidades”.

Unas respuestas fueron por pareja (las parejas O, N y la P, S), seis estudiantes contestaron individualmente (R, Z, T, M, U, X) y uno no contestó (estudiante V). Las respuestas más extensas fueron sobre la pregunta “¿Qué es lo que más han disfrutado en este tiempo?”, que se pueden resumir (gracias al programa Atlas ti utilizado) en varias ideas. Una de las más comentadas es sobre el “estilo y forma de hacer la clase” que

“Frente a la rigurosidad de los métodos de estudio... la estrategia planteada... ha resultado interesante hasta para ser puesta en práctica en los niveles de pregrado universitario”. “El poder criticar, ver lo positivo y lo negativo de lo que nos presentan los autores es mucho más útil que solo absorber o consumir pasivamente las propuestas para construir una mejor educación”. “Me ha costado mucho desprenderme del academicismo para producir y expresar mis aprendizajes y experiencias con la

naturalidad y la profundidad de mi propio pensamiento”. “La oportunidad de ser creativos y expresar nuestros análisis o apreciaciones de manera distinta es un elemento que rescato y valoro”.

Las respuestas a la pregunta sobre lo que NO LES GUSTÓ de los dos meses de trabajo también son abundantes; se ratifica la incomodidad surgida el primer día de clases pero que consideran que ya se ha solucionado, aunque una estudiante dice, “inclusive llegue a considerar retirar el Seminario”. Otra estudiante que a dos meses de trabajo le coloca al Seminario la nota “1 de 4 es buen promedio (sobre 10)”. En cambio para otro estudiante todo le parece bien, “no hubo nada que me perturbara”. Otro aspecto que no les gustó a varias personas fue el no tener la ocasión de interactuar con todo el grupo y no solamente con las “diadas, triadas o cuartetos” de estudiantes.

En cuanto a la pregunta QUÉ HUBIERAN PREFERIDO trabajar en el Seminario las respuestas de los 4 estudiantes que responden a esta pregunta son más escuetas. Una estudiante dice que: “Me parece que las temáticas tratadas en el Seminario han sido muy acertadas. Si debo escoger un par entre todas, las que más me han gustado han sido la del TPACK y del PLE”. Otra, en cambio, dice: “cuánto camino nos queda por recorrer en este maravilloso seminario”.

A la pregunta ¿QUÉ SENTIMIENTOS Y EMOCIONES han sentido en este proceso? solamente tres personas los manifiestan. Dos estudiantes hablan de manera muy semejante:

“Los sentimientos y emociones, han sido como un carrusel en marcha, momentos donde sentí frustración, desconcierto, confusión, para luego pasar a un espacio de apaciguar esos miedos y cambiar el enfoque para conectarme con la alegría de sentirme simplemente una “aprendiz” y desde allí disfrutar la experiencia de mi proceso de aprendizaje”.

“He tenido una amplia gama de sentimientos y emociones. ...Estos estados de ánimo se explican en las situaciones vividas y que ya hemos tratado en correos personales”

“¿Sentimientos y emociones? Las más gratas. Como dije, a pesar de la virtualidad este curso se ha hecho llevadero y por sobre todo enriquecedor. Las mejores emociones”.

La última pregunta sugerida se refería a las “sugerencias que me darían si tuviera que repetir la asignatura a otros estudiantes”. Estas respuestas constituyen el anverso de aquello que les disgustó.

Los diez estudiantes que contestan las preguntas se expresan en otras consideraciones que son muy positivas para el seminario y para mi persona. Pareciera que se olvidan de los inconvenientes tenidos y se expresan en elogios:

“agradezco sus enseñanzas, esta experiencia me ha dejado aprendizajes en el conocer, hacer y actuar; que sin duda, marcaran pautas para mi desempeño profesional”; “Aprecio, valoro y comparto su disposición y entrega para con este doctorado, a la hora de escribir cada comentario y apreciación”; “deseo agradecer al Dr. el interés y dedicación mostrados en el seguimiento de nuestras actividades. He disfrutado y estoy disfrutando el seminario en cuanto a contenidos y una bonita

relación con los compañeros con quien debo interactuar regularmente y con los que no lo hago con tanta frecuencia”; “Por esos aprendizajes, por los retos, por los aciertos, por los desaciertos y por su contribución en mi ser como persona y como profesional... MIL GRACIAS...”; “y aunque usted no lo crea; usted tocó mi vida y mi ser, porque los aprendizajes que me llevo han empezado a dar frutos, constantemente pienso, me evalúo, reflexiono y aplico cambios sobre mi quehacer docente”; “... y tal vez no se note demasiado pero lo valoro, lo respeto y lo admiro, pues tocar el lado humano de un profesional que se considera formado, es una tarea muy dura”.

Para el sexto período de trabajo, les coloqué como actividad el estudio de tres temas (la nueva taxonomía digital de Bloom, la Rueda de la Pedagogía y la *Flipped Classroom*) y también debían preparar una presentación de uno de los puntos estudiados en el Seminario – el que quisieran- para el día de la reunión cara a cara (2 de febrero). Les informaba que el medio tecnológico de la presentación lo elegía la pareja y les recordaba que dicha presentación no podía durar más de 7 minutos. En concreto les decía:

“El contenido de la presentación debe concebirse como el siguiente paso al de recoger la información, es decir, la presentación debe reflejar no la información sino la REFLEXIÓN que han realizado sobre la información (sobre el tema) para su REELABORACIÓN...”

Los estudiantes aprecian que la Rueda de la Pedagogía les va a ayudar en la planificación de las clases introduciendo adecuadamente las aplicaciones tecnológicas y las actividades que determinarán las habilidades de pensamiento a trabajar.

“El modelo refleja desde una malla la relación entre la tecnología, el pensamiento y la motivación del estudiante. El objetivo es integrar recursos, objetivos de aprendizaje y acciones cognitivas” (estudiantes X, U); “es un modelo muy interesante por la organización y el apoyo que nos brinda a los docentes...” (estudiantes P, S).

Sobre la *Flipped Classroom* o Clase al revés que dos profesores de química, Jonathan Bergmann y Aaron Sams, iniciaron su concepción y su puesta en práctica en educación secundaria tuvo un buen recibimiento en los estudiantes; unos porque “nos sentimos como peces en el agua, plenamente identificados. Pues ambos de alguna manera hemos incursionado en este modelo” (estudiantes R, Z) y otros porque “es un modelo pedagógico innovador que rompe con los esquemas tradicionales de enseñanza y aprendizaje en los que fuimos educados, y con los que a pesar de los cambios sucedidos seguimos enseñando” (estudiante M), y constituye “un modelo eficaz y práctico que puede contribuir a mejorar el rendimiento de los estudiantes y a fortalecer su participación en su propia educación” (estudiantes X, U); “es su capacidad de cambiar nuestra forma de pensar sobre el rol del docente en un mundo en el que el acceso a la información ya no es un requisito crítico en el aula” (estudiante T).

En resumidas cuentas, al finalizar el sexto período de trabajo se aprecia que el protagonismo de los once estudiantes ha aumentado, también su motivación por aprender, todos los estudiantes participaron y muchos con ideas ingeniosas y extensos comentarios.

Como se había ya planificado para la segunda y última reunión cara a cara cada pareja iba a presentar en Power Point o en otra modalidad un tema de los que habíamos trabajado en el Seminario. Fueron exposiciones que no se quedaron en dar un resumen del contenido, sino que –en general- colocaban además algunas limitaciones y objeciones a su utilización en especial en los temas relacionados con las pedagogías de la Educación 2.0. También se apreció en el formato de la presentación un mayor uso de las analogías y metáforas disminuyendo el texto escrito.

Otro aspecto a hacer notar, es que en el 50% de las exposiciones aproximadamente hacen hincapié en la necesidad de “romper esquemas; de repensar la Educación; de revisar lo que ya existe; de tentar el intelecto; de libertad pedagógica”. Así como muestran características de una nueva enseñanza, tales como: “se interesa por el estudiante; proceso de enseñanza-aprendizaje armónico e integral; menos corrección y más creación; habilidad para el manejo de grupos; tarea primero-encuentro después; proporcionar al alumno un entorno de oportunidades para aprender”. Todo ello implica un “profesional ideal: enérgico, empático, aprende de errores, mantiene la calma, honesto, perseverante”. Hay que, como termina una exposición: “transformar lo imposible en posible”. Pero todavía se siguen notando, en dichas presentaciones visuales, manifestaciones del *academicismo* y del *formalismo* que prevalece en muchos profesores universitarios.

En esta sesión cara a cara, además de las exposiciones, se realizó la autoevaluación y la evaluación a su pareja de trabajo y a la pareja de compañeros que habían estado evaluando durante todo el Seminario. El resultado de estas evaluaciones es el siguiente: 5 estudiantes colocan la máxima nota (20 pts) a sus cuatro compañeros y a él mismo. El grupo de tres estudiantes se evalúan con promedios de 18 y 19 puntos. Cuatro estudiantes se autoevalúan con una nota inferior (18 y 19 pts) a la que evaluaron a los compañeros, los otros siete se ponen la misma calificación.

En general los adjetivos más utilizados por los once estudiantes son dos, el de responsabilidad y el de calidad de los aportes. Estos dos adjetivos representan un poquito más del 50% de todos los utilizados en las evaluaciones; las emociones positivas y el compañerismo representan un 22 %, y la obtención de aprendizajes está representado por un 9% de los adjetivos utilizados. Es interesante anotar que los estudiantes varones son más escuetos en las evaluaciones que las compañeras las cuáles duplican en extensión las expresiones evaluativas de las de ellos. Sobresale en la evaluación la característica del compañerismo que en las estudiantes duplica al utilizado por los varones, al igual que la evaluación sobre las emociones positivas. Sin embargo los hombres utilizan el doble de veces que las mujeres como criterio de evaluación el haber logrado aprendizajes.

El último y octavo período de trabajo, que abarcaba 3 semanas, les coloqué actividades dedicadas al estudio de la evaluación de los aprendizajes con un artículo de Murillo e Hidalgo (2015). El trabajo se desdobra en dos actividades:

“una más sencilla... que consiste en hacer un resumen del artículo (recogiendo las ideas principales, sin explicarlas, como un corta y pega de frases); la segunda más compleja... que consiste en inferir y crear consecuencias didácticas que se pueden extraer de cada una de las 10 características con las que termina el artículo... Estas

consecuencias didácticas a inferir y crear debieran poderse poner en práctica en tus clases”.

En general, todos los estudiantes contestaron adecuadamente a la primera actividad; en cambio, en la segunda una pareja no la realizó pero el resto sí aportó ideas interesantes salpicadas de vacíos, distorsiones y de propuestas nominales más que de aplicaciones en la práctica. En este sentido, es interesante lo que afirman dos parejas de estudiantes sobre darles a los alumnos “la posibilidad de seleccionar la forma en la cual puede entregar sus tareas” y de “hacer evaluaciones donde cada estudiante haga una reflexión sobre cualquier aspecto del tema”.

Por último, antes de darles la evaluación y la calificación final exigida, les escribía a los estudiantes que “aun remitiéndonos a los avances pedagógicos de estos últimos 30 años aproximadamente había muchos aspectos que se han dejado de estudiar en un semestre”. Por ello les recomendaba la formación continua y permanente, y estar al tanto de las nuevas innovaciones educativas que están surgiendo y que se publican en las buenas revistas especializadas.

“Para sus tiempos libres les recomiendo algunas alternativas de entender la enseñanza y el aprendizaje, como la “Lesson Study”, que se refuerza con la Teoría de la Variación de Ference Marton; en el tema de la evaluación les recomiendo que estudien la herramienta pedagógica “Learning Analytics”, aunque yo tengo mis previsiones sobre ella; un video de Ángel Pérez Gómez (2013), titulado “Prácticas educativas en la era digital” y un artículo: Murillo y otros. (2016) ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? *Perfiles Educativos*,... Hasta ahora puedo decir que ha sido un placer trabajar con ustedes. Mi alta estima para todos”.

En la semana siguiente envié las calificaciones a la Universidad, después de enviarle por email a cada uno de los estudiantes tanto la evaluación (un mensaje de unas 6 líneas) como la calificación o nota.

3.4. UN BROCHE DE ORO QUE A TODO EDUCADOR FORTALECE

Unas tres semanas después de haber terminado el Seminario recibí un email de una estudiante que decía:

“Estimado Prof. Manterola: Quise escribirle para comentarle que la actividad con mis estudiantes fue todo un ÉXITO !!! Estoy gratamente sorprendida de la creatividad y de cómo lograron hacer la transferencia de la información a sus compañeros.

También quería decirle que me reuní con mis profesores de la carrera y les hable de la clase invertida, les mostré la rueda de la pedagogía... y eso causó un efecto buenísimo... pues algunos tomaron esa información y diseñaron unas estrategias de evaluación diferentes... y les fue bien. Un ej... en una asignatura del área de matemáticas, les dijeron a los chicos que resolvieran un problema y que la respuesta la tenían que presentar en un video...!! Y me conmovió ver los videos de los estudiantes en Youtube,, explicando grafos y matrices!!...

Gracias profe, por todo... y por mostrarnos esas herramientas que a veces por estar en el día a día no tenemos tiempo para leer, pensar y reflexionar sobre cómo estamos haciendo las cosas... Un gran abrazo.”

4. CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Más que conclusiones son propuestas -que en el camino transitado durante estos seis meses por el que me ha llevado el método etnográfico aquí brevemente descrito-nos ayudaron a abrir nuevos espacios y posibilidades en la mejora de habilidades, actitudes y valores de nuestra formación profesional y humana.

Con el aporte de las once personas que me acompañaron en este transitar de autoexamen y autocrítica, nunca lineal y siempre pleno de incertidumbres, errores y vacíos, me atrevo a plantear algunas proposiciones que ojalá ayuden a otros en el complejo camino de enseñar:

- a) La acción didáctica nunca se puede resumir en un proceso tecnificado de recursos previamente planificado, sustentado en una racionalidad lineal de causa-efecto, por cuanto el contexto mercede los significados del pensamiento y media las virtualidades de los medios utilizados.
- b) El valor de las actividades retoma su lugar de privilegio pedagógico al condicionar la calidad de los aprendizajes y de la formación humana; actividades vinculadas a la realidad de los estudiantes, que propicien el fortalecimiento de habilidades de pensamiento de orden superior; sin embargo, hay que estar muy atentos a posibles brotes de verdaderos conflictos cognitivos y emocionales que se pueden crear al plantear actividades que rompen bruscamente las habituales costumbres académicas.
- c) Se ratifica la importancia pedagógica de promover en los estudiantes la reflexión sobre su práctica profesional, *sobre la acción*, el meta análisis individual y grupal sobre las creencias, valores, emociones, instrumentos, objetos y concepciones que sustentan el quehacer personal. Por ello la investigación etnográfica es una forma muy eficaz para formarse pedagógicamente y que supera en ello a las de corte cuantitativo.
- d) La evaluación en las modalidades virtuales se constituye en el pivote en donde se apoya la calidad de los aprendizajes, la participación libre de los participantes, la reflexión grupal; evaluación entendida, como se utilizó en esta experiencia, como una reflexión realizada por estudiantes y profesores de forma constante sobre cualquier comentario, respuesta o sugerencia de cualquier grupo o persona. Es una evaluación entendida como discusión libre y democrática de ideas, de actitudes, de valores y emociones, que carece de toda referencia a juicios de valor o calificación cuantitativa alguna o evaluación “sumativa”. Se entiende que esta evaluación tiene que estar en función de los conocimientos, competencias, habilidades y destrezas, actitudes y valores que se pretenden trabajar en ese tiempo escolar.

- e) El trabajo en equipo, sin negar el individual, condiciona la calidad de los aprendizajes, su pertinencia y el gusto por aprender; son varias mentes enfrentándose simultáneamente a un problema o reto lo que ayuda a enriquecer el pensamiento y acercarse más a las soluciones reales. Se logró que trabajaran en parejas y con formaciones profesionales diferentes. El trabajo en equipo enseña a comprender el conocimiento, a discutir como medio idóneo, ayuda a ubicarlo contextualmente y se aprende a conocerse mejor.
- f) Aprovechar las tecnologías como medios para mejorar los aprendizajes, para comprender nuevas propuestas teóricas sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje y sobre la evaluación, para dar protagonismo a los estudiantes. En esta experiencia fueron muy fértiles en la formación de los participantes: la *Rueda de la Pedagogía* que favoreció el poder correlacionar habilidades cognitivas con actividades didácticas y con el uso de las tecnologías, tomando como centro las competencias buscadas y la motivación intrínseca como motor del aprendizaje; los *Entornos Personales de Aprendizaje (PLE)* que ayudó (cuando cada estudiante construyó el suyo) a reflexionar sobre lo que sabían, lo que podían mejorar, sobre la senda que llevaban, sobre cómo mejorar su comunicación con otros; el *blog* con la estructura que utilizamos como constructo del portafolios digital; y el modelo didáctico que encierra *The Flipped Classroom*.
- g) Utilizar los contenidos como medios para lograr el desarrollo de las competencias, de las habilidades del pensamiento y de las cualidades humanas; lo que implica también un cambio de los criterios que usualmente se utilizan en las evaluaciones de los aprendizajes. Los contenidos se trabajan como elementos ineludibles y fundamentales para desarrollar las competencias, pero no como propósito primario de la educación por la corta vida que tienen; se aprenden hechos, conceptos y teorías en el proceso del desarrollo de competencias, actitudes y emociones.
- h) Las concepciones, valores y actitudes sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación basadas en el centralismo profesoral, en el estudio de disciplinas aisladas, en la presencialidad y en el privilegio que se dan a los contenidos conceptuales, dejan mucho que desear en la formación de los profesionales y de las persona que necesitamos en el país.
- i) nuestra experiencia didáctica se desarrolló en siete períodos de trabajo además de dos sesiones presenciales que estaban desarrollados en base a diversas actividades que muchas de ellas se han descrito más arriba; en base a ella y en el marco teórico que la apoya, es prudente sugerir las actividades que nunca debieran faltar en la planificación del *currículo en la acción* en la modalidad *b-learning* de un postgrado:
 1. conformar entre varios profesores un Programa y un Cronograma de actividades tentativos de la “asignatura” y un blog colectivo. Aquí el reto más difícil e importante es concebir cada una de las actividades del

Cronograma de acuerdo a las competencias que se buscan, de los contenidos más importantes y de los estudiantes que participan.

2. envíen ambiente digital el Programa y el Cronograma -acompañados de preguntas que orienten la discusión (1ª actividad de los estudiantes) sobre lo que les interesa aprender en la “asignatura” y el para qué, los aspectos a eliminar y agregar, la forma de evaluar, etc.-y el URL del blog en el que van a colocar sus comentarios y respuestas. Además se agrega a esta actividad un cuestionario (o preguntas abiertas, imágenes,...) sobre epistemología para clarificar las concepciones que manejan los estudiantes sobre el conocimiento.
3. los profesores encargados de la “asignatura” analizan la 1ª actividad y toman decisiones sintetizando la problemática presentada. Se tabulan las creencias sobre epistemología y ambos productos se vuelven a enviar a los participantes en formato digital.
4. primera reunión cara a cara (2ª actividad): discutir los trabajos anteriores para tomar decisiones colectivas. Los propósitos son crear un clima cálido y libre entre pares, conocerse mejor, formar grupos de trabajo para el resto de las actividades, desarrollar la motivación intrínseca y clarificar los malos entendidos que son frecuentes que sucedan en las primeras acciones de trabajo, tanto sobre los recursos tecnológicos utilizados como sobre las actividades. Se busca llegar a consensos sobre el Programa y el Cronograma de actividades y se abre la reflexión sobre las ideas epistemológicas expresadas y sus consecuencias en la comprensión del conocimiento.
5. se sigue el Cronograma de las actividades consensuado, estando alerta a las vicisitudes específicas que seguro irán surgiendo en el semestre; se pondrán planificar una o dos reuniones más cara a cara.

Para terminar, una solicitud al gobierno que propiciará la mejora educativa en el país: hacer la conexión de todos los centros escolares a internet de banda ancha y alta velocidad.

REFERENCIAS

- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero (6ª Edición).
- Anderson L. (1994). *Expoused theories and theories-in-use: Bridging the gap*. Inpublished Mater of Organisational Psychology gthesis, University of Old. <http://www.aral.com.au/resources/argyris.html>
- Area M., M. (2015). La Escuela en la encrucijada de la sociedad digital. *Cuadernos de Pedagogía*, 462:26-31.
- Argyris, C. and Schön, D. (1974) *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. y Schön, D. (1978) *Aprendizaje organizacional: una teoría de la perspectiva de la acción*.

- Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Mexico: Ensayo Tusquets (original 2007. Modus vivendi. Gius. Laterza)
- Bianco, C. (2010). Apertura del Seminario. En Cadenas, J. M. (Coord.). *La Universidad Latinoamericana en Discusión*. Caracas: UCV, UNESCO-IESALC. <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- Biggs, John (2008) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea 3ª edición. (Original 1999. *Teaching for quality learning at university*. Open University Press)
- Blakemore, S-J y Fritz, U. (2012) *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. 5ª reimpresión (original 2005, *The learning brain*. Oxford)
- Carbonell S., J. (2016). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona:Octaedro, 4ª. Edición (Primera edición en 2015).
- Carvajal, L. (2013) *Educadores venezolanos del XVIII al XXI*. Caracas: UCAB
- Carvajal, L. (coord) (2016) *200 Educadores venezolanos. Siglos XVIII al XXI*. Caracas: UCAB Fundación Empresas Polar
- Castells, M. (2015). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid:Alianza, 2a. ed. (original en inglés, 2012. *Networks of Outrage and Hope*)
- Cortázar, J. M. (2009) *Experiencias nacionales en materia de evaluación y acreditación de las instituciones universitarias. Tensiones, logros y lecciones*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación, UCV / FUNDAYACUCHO.
- Damasio, A. (2011). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Booket ciencias (original 1995, *Descartes's error*, Londres)
- Damasio, A. (2013). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Booket ciencias
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (Edit). *La investigación de la enseñanza*, II Barcelona: Paidós/MEC pp. 195-302
- García Guadilla, C. (2010). Construcción de un espacio de Educación Superior latinoamericano. En Cadenas, J. M. (Coord.). (2010). *La Universidad Latinoamericana en Discusión*. Caracas: UCV, UNESCO-IESALC. <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós. <https://docs.google.com/file/d/0B5jIzfgiDBC6YWdZTTI2aHZiQ00/edit>
- Gibbons Michael. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en 1998. http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (2010) ¿Qué significa el currículum? En Gimeno Sacristán (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata. pp. 21-43
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata

- Goleman, D. (2012) *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Grupo Zeta (original 2011, *The brain and emotional intelligence: new insights*)
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata (original 2012. *Capital Professional. Transforming Teaching in Every School*. NY/Toronto)
- Kolb, D. A., (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lanz, R., Fergusson, A. y Marcuzzi, A. (2006). Procesos de reforma de la Educación Superior en América Latina. En Unesco. *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. IESALC, pp. 105-114
- Manterola, C. (1996). Enseñar a enseñar. En Arellano, A. (coord.) *Educación, Enseñar y Aprender*. Mérida: ULA pp 137-168
- Manterola, C., (2002), Un Modelo Didáctico para Mejorar la Enseñanza. Anuario – Educación Integral. No. 5 Universidad Nacional Abierta.
- Manterola, C., (2004) La perspectiva institucional de una nueva didáctica. *Revista de Pedagogía*, 73:335-359
- Manterola, C. (2009) Estrategias de enseñanza de las ciencias y su fundamentación didáctica. En Manterola, C y Graffe G. (editores) (2009) *La Enseñanza desde la Participación de los actores. Hacia una Escuela Innovadora*. Caracas: CIES, pp. 169-186
- Manterola, C. (2011) Lo que piensan de la enseñanza y lo que hacen los profesores universitarios. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, vol 13, Nº 1, pp 139-155. <http://150.164.116.248/seer/index.php/ensaio/articulo/view/364>
- Manterola, C. (2012). *Currículo ¿Qué y Cómo Enseñar? Escenarios didácticos*. Caracas: Laboratorio Educativo
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Rodrigo, Mª J., Rodríguez, A. y Marrero, J. *Las Teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor pp 243-276
- Massoni, N. T. y Moreira, M. A. (2010). Un enfoque epistemológico de la enseñanza de la Física: una contribución para el aprendizaje significativo de la Física, con muchas cuestiones sin respuesta. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 9, Nº 2*, 283-308
- Maturana, H y Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento*, Madrid: Debate
- MPPE (2016). *Orientaciones Pedagógicas. Año Escolar 2016-2017*. <http://obrerosppe.blogspot.com/2016/09/orientaciones-pedagogicas-ano-escolar.html>
- Monereo, C. (2014). Salir de la crisis. Sistemas de formación basados en el análisis de incidentes críticos. En Monereo, C. (coord.) *Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB pp. 93-127

- Morin, E., (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa (original 1990, Introduction a la pensée complexe. París:ESF).
- Morin, E. (2011). *La Vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós. (Original del 2011. en francés La Voie. Librairie Arthème Fayard)
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós (original 2014. *Enseigner a vivre*. Editions Actes Sud, Arles).
- Murillo, F.J. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques Fundamentantes de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num1/art3.pdf>.
- OECD (2002): *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. Downloaded from http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_fi_nal.pdf
- OECD (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Pasquali, A. (2010). Ciencia, tecnología e innovación en América Latina y los retos de la sociedad del conocimiento. En Cadenas, J. M. (Coord.). *La Universidad Latinoamericana en Discusión*. Caracas: UCV, UNESCO-IESALC, pp 220-227 <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- Pérez Gómez, Á. I. (1992). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno, J y Pérez, A.I. *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp 78-114
- Pérez Gómez, Á. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (coord.) (2010) *Aprender a enseñar en la práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria*. Madrid: Grao/M.E.
- Pérez Gómez, A. I. (2012) *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata
- Pérez Gómez, A. I. (2015) Siete tesis a debatir. *Cuadernos de Pedagogía*, 462:16-20
- Pérez Gómez, A.I.; Soto G.,E. y Serván N., M.^a J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84 (29.3), 81-101.
- Perrenoud (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Grao
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez E., M^a del Puy (2006) las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J. I., Scheuer, N, Pérez, M^a del P., Mateos, M., Martín, E.y de la Cruz, M. *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje*. Madrid: Grao pp 95-132
- Prigogine, I. (2008). *Las leyes del caos*. Barcelona: Crítica
- Punset, E. (2011). *Viaje al optimismo. Las claves del futuro*. Barcelona: Destino
- Rodríguez S., M. (2014). La sociedad de la información y el conocimiento. En Rodríguez S., M. (coordinador), Alcoba G., J., Hernández S., N., Insa G., D., y Morata S., R. *e-Learning y gestión del conocimiento*. Bs. As: Miño y Dávila editores

- Roth, Wolff-Michael & Roychoudry, Anita (1994) Physics Students' Epistemologies and Views about knowing and learning, *Journal of Research in Science Teaching*, 31(1):5-30.
- Ruiz, N. (2010). La gestión del conocimiento. Interacción Universidad-sociedad y su potencialidad. En Cadenas, J. M. (Coord.). *La Universidad Latinoamericana en Discusión*. Caracas: UCV, UNESCO-IESALC. Pp189-207 <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- Schön, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. Presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, D.C.
- Shulman, L. S. (2005) Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. (Original 1987. *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review* pp 1-22. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>
- Siemens, G. (2005). *Adios Ed. Tech. Hola something else*. <http://www.elearnspace.org/blog/2015/09/09/adios-ed-tech-hola-something-else/>
- Soto, E, Serván, M.J. y Pérez Gómez, A. I. (2010) La evaluación como aprendizaje en el practicum de secundaria. Tareas y Procesos. En Pérez Gómez, A. I. (coord.). *Aprender a enseñar en la práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria*. Madrid: Grao / M.E. pp. 165-182.
- Stobart, G. (2010). *Tiempo de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata / Ministerio de Educación
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París, 5-8 de julio. http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Carlos Manterola Armisén. Licenciado en Filosofía. Licenciatura en Educación. Postgrado en Enseñanza de las Ciencias. Diplomado en Pedagogía Compleja, Doctor en Educación. Profesor Titular de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Miembro activo del Programa de Estímulo a la Investigación. Premio José M^a Vargas. Miembro de la Comisión Técnica del Doctorado en Educación, UCV. Evaluador de Programas de Postgrado del Consejo Consultivo Nacional de Postgrado del Consejo Nacional de Universidades. Fundador y Primer Presidente de la Organización "ENCUENTRO DE EDUCADORES". Publicaciones: Proyecto Pedagógico del Plantel; Teoría culturalista de la Escuela y de la Enseñanza; Confiemos en los docentes para cambiar la escuela. Estudio etnográfico de una escuela venezolana; La Formación Docente; El Cambio Escolar, las Prácticas Profesionales y la Formación del Docente de las Próximas Décadas; La 'Calidad Total' en la Escuela o una 'Escuela de Calidad'; Estrategias de enseñanza de las ciencias y su fundamentación didáctica; La acción y la explicación de los profesores de Educación Media; Lo que piensan de la enseñanza y lo que hacen los profesores universitarios; La Educación Secundaria en Venezuela. Período 1951-2011; Currículo ¿Qué y Cómo Enseñar? Escenarios didácticos.