

Metodologías colaborativas y dialógicas en la enseñanza de pedagogía a maestros universitarios: un ejemplo en Colombia

collaborative and dialogic methodologies in teaching pedagogy to university teachers: an example in Colombia

Ávila, María; Medina Delgado, Byron; Castro Casadiego, Sergio

 María Ávila

avilamaria2010@gmail.com

California State University, Dominguez Hills, Estados Unidos

 Byron Medina Delgado

byronmedina@ufps.edu.co

Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia

 Sergio Castro Casadiego

sergio.castroc@ufps.edu.co

Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia

Mérito Revista de Educación

Editorial RELE, Perú

ISSN-e: 2708-7794

Periodicidad: Cuatrimestral

vol. 6, núm. 16, 2024

editor@revistamerito.org

Recepción: 06 Septiembre 2023

Aprobación: 23 Noviembre 2023

Publicación: 05 Enero 2024

URL: <http://portal.amelica.org/amelijournal/729/7294822004/>



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

Resumen: En este ensayo la intención ha sido compartir una experiencia de entrenamiento de pedagogía a docentes de ingeniería electrónica en Colombia en el verano de 2021, usando esto como una oportunidad para crear un espacio de aprendizaje donde entrenador y participantes puedan enseñar y aprender colaborativamente. Al reflexionar en esta experiencia, se exploró la relevancia que el crear este tipo de espacio tiene con métodos de enseñanza y de investigación colaborativos y participativos, y con docentes de diferentes disciplinas. En base a esta reflexión, combinado con un cuestionario con retroalimentación de los participantes al final del entrenamiento y con una revisión de literatura latinoamericana relevante al tema, los coautores establecieron la importancia del uso de dichos métodos para ir más allá de métodos de enseñanza tradicionales en los cuales el docente imparte cátedra y los estudiantes o participantes escuchan pasivamente.

Palabras clave: Pedagogía, participativa, profesores, universitarios, entrenamiento, Latinoamérica.

Abstract: In this essay, we shared an experience and lessons learned through a training for faculty in electronic engineer in Colombia in the summer of 2021, in which trainer and participants were able to teach and learn collaboratively. The authors' reflection, combined with an evaluation with training participants at the end of the training and with Latin-American literature review relevant to the topic, all led them to establish the importance of using participatory teaching and learning methodologies that go beyond more traditional methodologies that tend to be unilateral, whereby faculty lecture and students or participants passively listen.

Keywords: Pedagogy, participative, university, professors, training, Latin America.

INTRODUCCIÓN

Este entrenamiento de pedagogía para maestros de ingeniería electrónica en una universidad en Colombia se llevó a cabo en junio de 2021. La entrenadora realizó este proyecto en su papel de profesora de trabajo social en una universidad en el área metropolitana de Los Ángeles, California, en EUA. El entrenamiento

consistió en tres talleres, divididos en cuatro grupos, de tres a seis participantes por grupo, para cumplir con medidas de salud pública debido al alto nivel de contagios del coronavirus en ese entonces. Por esto, durante los talleres con cada uno de los grupos, la entrenadora y todos los participantes usaron mascarillas cubre bocas. Siguiendo la metodología de enseñanza colaborativa y participativa, los temas cubiertos en los talleres fueron identificados durante varias conversaciones semanas antes del entrenamiento de manera virtual y, en persona un día antes del entrenamiento con docentes y directivos envueltos en este proyecto. Tales temas incluyeron:

- a. Prácticas de alto impacto (High Impact Practices: HIPs) (Kuh and Kinzie, 2018).
- b. Observación de clases (coevaluación entre docentes).
- c. Revisión y discusión de micro-currículos (syllabus).
- d. Taxonomía de Bloom en la era digital (Churches, 2009).
- e. Diseño de rúbricas para evaluar/calificar (Amaya, 2020).
- f. Investigación basada en enseñanza académica y vínculos comunitarios (Avila, 2017 y 2023).

Reflexionando sobre este entrenamiento, dos años más tarde, la entrenadora y dos profesores participantes en el entrenamiento identificaron estas preguntas:

¿Cuál es el papel de la educación colaborativa y participativa en el entrenamiento de docentes universitarios?

¿Qué relevancia tiene esta metodología para docentes de disciplinas cuyo enfoque principal se considera técnico y diferente a otras disciplinas enfocadas en las ciencias sociales? ¿Qué papel tiene el relato narrativo biográfico y el compartir de anécdotas en este tipo de disciplina técnica? Regresaremos a estas preguntas al final de este ensayo, compartiendo así nuestras conclusiones.

El resto de este ensayo se desarrolla en forma narrativa por ser este un método que enriquece la enseñanza colaborativa y participativa, desde las perspectivas de cada uno de los coautores. Las siguientes secciones se enfocan en metodologías y prácticas que sirven como contexto teórico en el que se ubican las prácticas utilizadas en el entrenamiento. Después de estas secciones, los tres coautores comparten sus experiencias durante el entrenamiento.

Metodología utilizada y su conexión con nuestras narrativas

Esta parte del ensayo inicia con un recuento de la conexión entre las metodologías colaborativas usadas en el entrenamiento y la narrativa personal de la entrenadora, para luego elaborar en cuanto al marco teórico de dichas metodologías.

Mi narrativa: origen de mis metodologías de investigación

Las metodologías ya mencionadas caben dentro de la sombrilla de teorías transformativas y holísticas tales como investigación de acción participativa (relacionada con metodologías de investigación acción participativa e investigación emancipatoria, entre otras metodologías encaminadas a la justicia social), y constructivismo social. El uso de estas metodologías tiene origen en mi carrera como organizadora comunitaria la cual realicé antes de mi carrera académica. En Estados Unidos, de 1990 al 2000, fui organizadora en Nuevo México y en California siguiendo el modelo de organización comunitaria utilizado por la red organizativa Industrial Areas Foundation (IAF, Fundación de Áreas Industriales), la cual fue creada por Saul Alinsky en Chicago en 1940, y en la actualidad se practica en varias ciudades en EUA y varios países incluyendo la Unión Británica y Alemania.

Cuando dejé mi trabajo con IAF empecé mi carrera profesional como universitaria. Fui directora de un centro cuyo objetivo es vincular la educación universitaria con experiencia comunitaria en todas las disciplinas, a lo cual se le conoce como service-learning o community based learning (Avila, 2017). Por medio de mi trabajo en este centro tuve la oportunidad de integrar mi experiencia como organizadora comunitaria, realizando reuniones individuales con docentes de diferentes disciplinas para aprender sobre sus intereses, experiencias y opiniones en cuanto a este tipo de pedagogía experimental y con enfoque social. Este tipo de evaluación de intereses y percepciones de gente que puede participar en programas o proyectos organizativos es la base de mi entrenamiento como organizadora con IAF, y fue una parte muy

importante para formar relaciones con los maestros que se beneficiarían de los objetivos del centro del cual fui directora. Así fue como descubrí que mi entrenamiento como organizadora podía ser transferido al ámbito universitario, descubriendo durante mis estudios de doctorado, los cuales culmine en 2012, y que el tipo de organización comunitaria en el que fui entrenada, tiene bastante semejanza con métodos de investigación relacionados con la investigación participativa y de acción. Estas metodologías han evolucionado a lo largo de mis investigaciones de doctorado, postdoctorado, y como profesora universitaria.

Referentes fundamentales

Entre los teóricos y autores que he estudiado en cuanto a dichas metodologías se encuentra el Colombiano Orlando Fals Borda (2007), uno de los líderes principales en el movimiento enfocado en investigación acción de los años 1970, quien explica que este movimiento se enfoca en una búsqueda interdisciplinaria por métodos de investigación que fueran más humanos y holísticos, con enfoque de justicia social. Citando a Borda: “Recordemos como mis colegas y yo, de países del tercer mundo, fuimos articulando desde los años 1970 nuestro pensamiento y acción, combinando, como decíamos, corazón y cabeza para proponer técnicas y procedimientos que satisficieran nuestras angustias como ciudadanos y como científicos sociales” (2007, p. 9). Borda explica que las conversaciones con investigadores de varias disciplinas fueron difíciles, sobre todo en cuanto disciplinas con tendencias hacia metodologías de investigación positivista. Para abordar tal tensión entre disciplinas, Borda explica que en estas conversaciones trataban de evitar establecer, “hipótesis a priori, ni ninguna práctica establecida. Aconsejábamos recurrir a un pausado ritmo de reflexión y acción que permitiera hacer ajustes por el camino de las transformaciones necesarias, con participación de los autores de base” (pp. 11-12).

El enfoque de justicia social, el de no establecer hipótesis a priori y el uso de la reflexión con espacio para ajustes de acciones específicas escuchando las voces de todos los participantes en tales conversaciones es muy parecido a las prácticas que utilizaba en mi trabajo como organizadora comunitaria, y que continúo usando en contextos académicos. También se relaciona todo esto con metodologías narrativas y dialógicas que Freire usaba en su trabajo con campesinos en Brasil (Freire, 1995), y tiene también relevancia con teorías de constructivismo social. El marco teórico y misión del Instituto Taos,² cuyo propósito es el de promover teoría y prácticas constructivistas, elabora aquí sobre constructivismo social: “La teoría y la práctica constructivista encuentran su significado, sus valores y acción al relacionarse los individuos unos con otros. Por medio de este proceso relacional creamos el mundo en el cual queremos vivir y trabajar.”

Con base en esto, en la práctica del constructivismo, la relación se lleva a cabo por medio de diálogo y conversación, encontrando y generando así, conjuntamente, significado en cuanto a temas abordados. De tal manera que...” Cuandogeneramos significado colectivamente, al mismo tiempo creamos el futuro.” Cofundadores del Instituto Taos Kenneth y Mary Gergen elaboran acerca del constructivismo social en su libro *Social Constructivism: Entering The Dialogue* (Constructivismo Social: Entrando el Diálogo, 2004), afirman que la verdad solo la encontramos cuando convivimos y conversamos con otros. “En este sentido, constructivistas no aceptan verdades universales, o Verdades con V mayúscula, lo que a veces se conoce como Verdad Transcendental” (p. 19). Los Gergen ilustran esto con la conocida frase “la luna es de queso.” Su aserción es que el significado es contextual. Por ejemplo, entre un grupo de poetas no sólo es posible que su respuesta sea que sí, que la luna es de queso, y que hasta sea posible que los poetas respondan que “la luna es la diosa antigua, Diana” (p. 20). De esta manera, “el constructivismo social nos libera de la tarea de tratar de decidir cuál tradición, conjunto de valores, religiones, ideologías políticas o éticas es la Verdad trascendental o correcta...todas tienen validez para diferentes grupos o comunidades” (p. 21). Desde esta perspectiva podemos abrirnos a construir realidades que emergen de conversaciones con otros, aprendiendo así con y de ellos.

Estos marcos teóricos de investigación participativa y de acción y de constructivismo social hicieron posible que alguien como yo, sin que mi especialidad fuera ingeniería electrónica o pedagogía sino educación participativa y organización comunitaria pudiera facilitar un espacio en el que los participantes y yo creamos

juntos nuestra realidad de enseñanza y aprendizaje, reconociendo los valores y tradiciones académicas del grupo, y juntos creando así una agenda de talleres que fueran de beneficio a los participantes y, donde yo utilizara mis metodologías de investigación participativa dialógica, narrativa y relacional mientras aprendíamos con, y unos de otros.

En relación más directa al proyecto de pedagogía en Colombia que compartimos en este artículo, descubrí con gran curiosidad y satisfacción mientras cocreábamos la agenda para los talleres con participantes, que la universidad donde se condujo el entrenamiento ha adoptado un modelo pedagógico dialógico crítico de enseñanza, con relevancia para todas las disciplinas. Esto nos llevó a usar tal método como marco de referencia para los talleres sobre todo en cuanto al tema de prácticas de alto impacto (High Impact Practices), el cual cubrimos en los talleres, buscando relevancia con la enseñanza de ingeniería electrónica.

En gran manera, el constructivismo social se vincula con la educación transformativa, un área en la que Jack Mezirow (1996) y Paulo Freire (2005) se encuentran entre los teóricos más destacados. Ambos autores resaltan la importancia del diálogo y la reflexión crítica por medio de lo cual el individuo se ubica en, y entiende su realidad política y social. Freire resalta también el valor que tiene el ubicar al aprendiz en la narrativa personal.

Para usar un ejemplo relevante a docentes universitarios, hago referencia aquí a Michelle Searle, Claire Ahn, Lynn Fels, y Katrina Carbone (2021), quienes nos comparten de un proyecto de investigación narrativa con el propósito de reflexionar y analizar prácticas de aprendizaje transformativo con sus estudiantes, concentrándose en métodos evaluativos de tales prácticas. Las autoras comentan que su proyecto fue influenciado e inspirado por Freire (1995) y Mezirow (1978a, 1978b) mientras enseñaban a sus estudiantes a reflexionar y participar en conversaciones críticas encaminadas a desafiar sus propias creencias y el mundo que los rodea. Las autoras agregan que, durante su proyecto de investigación narrativa y dialógica, ellas experimentaron su propia transformación mientras aprendían unas de otras en forma recíproca. De tal manera que esta forma dialógica y narrativa contribuyó al desarrollo profesional de ellas como profesoras universitarias. Las autoras hacen referencia a Clandinin y Huber (2010) en cuanto a la investigación narrativa como proceso grupal por medio del cual se aprende mientras los participantes comparten historias cortas, se podría decir anécdotas, sobre sus experiencias.

Similarmente, Ibeth del Rosario Morales Escobar y María Alejandra Taborda Caro (2021) reportan lo que aprendieron de una investigación sobre identidad docente usando el método narrativo. Haciendo referencia a Huchim y Reyes (2013); González (2016); García (2016); y Godino (2017), las autoras afirman que: “mientras narran los participantes escuchan a otros, se escuchan a sí mismos, integran la práctica pedagógica, los saberes disciplinares, los procesos investigativos del aula; lo cual lleva a experiencias transformadoras, mediante palabras generadoras que permiten analizar e interpretar las realidades educativas” (p. 175). En suma, las autoras describen un proceso de compartir historias y experiencias en un grupo conversacional e intencional, por medio del cual los participantes definían su identidad como docentes.

A continuación, los profesores y participantes del entrenamiento y coautores de este ensayo comparten un poco de sus reflexiones en cuanto a lo aprendido en el entrenamiento. Cuando este entrenamiento se llevó a cabo, uno de los dos coautores se encontraba a punto de concluir sus funciones como decano de la Facultad de Ingeniería, después de lo cual regresaría a sus labores como docente de tiempo completo. Como participante en el entrenamiento él pudo evidenciar que la metodología colaborativa y participativa permite a los docentes enfrentar realidades del contexto para dar soluciones prácticas, pero teniendo en cuenta el desarrollo humano. Esta experiencia le permitió agregar nuevos elementos no sólo a su labor administrativa sino a su labor como docente ya que gracias a su posición pudo conectar la realidad directiva con la realidad del aula de clases. Por otro lado, el segundo coautor se encontraba cursando sus estudios de Doctorado en ciencias de la educación, además de su rol como docente. Al participar en este entrenamiento él pudo integrar elementos de la metodología colaborativa como fundamentación a su tesis de grado, además de concluir que

para un ingeniero que imparte formación en ingeniería es relevante desarrollar investigación en las ciencias sociales para aplicar en el aula y profundizar en las realidades que van más allá de la parte técnica.

Dos participantes reflexionan sobre el entrenamiento

Aquí elaboraremos sobre nuestras reflexiones de acuerdo con los temas tratados en el entrenamiento, así como su relevancia para nosotros como participantes. Para la apropiación del tema de las prácticas de alto impacto, los docentes participantes del taller desarrollamos individualmente lecturas de artículos de los autores George Kuh y Jillian Kinzie Write (2018), reflexionando sobre los tipos de prácticas de alto impacto y su aplicación, donde cada docente realizó un documento que resumía su entendimiento del tema. Mediante la identificación de los diferentes tipos de prácticas de alto impacto, los cuales incluyen seminarios y experiencias de primer año, experiencias intelectuales comunes, comunidades de aprendizaje, cursos intensivos de escritura, asignaciones y proyectos colaborativos, investigación de pregrado y diversidad o aprendizaje global, evidenciamos con satisfacción de que los participantes del entrenamiento ya integrábamos en nuestros métodos de enseñanza la mayoría de este tipo de prácticas, quizá no con la rigurosidad y la metodología propuesta por los autores pero sí con el ímpetu y el compromiso formativo del estudiante.

Como mencionó antes la entrenadora, la metodológica de enseñanza colaborativa y participativa implementada en el taller, simpatizó con el enfoque pedagógico dialógico crítico de la universidad donde se llevó a cabo este proyecto, practicado cotidianamente por los docentes. Con base en esta metodología de enseñanza, los participantes experimentamos todas las actividades formativas del taller en un escenario de enseñanza-aprendizaje, aportando a la construcción colectiva del conocimiento mediante intercambio de ideas, discusión, trabajo cooperativo, autoevaluación y coevaluación.

Una de las actividades más importantes en el entrenamiento fue la coevaluación entre docentes, la cual se dividió en dos etapas. Primero, los docentes se observaron impartir clases, las cuales se habían grabado debido a que la enseñanza durante la pandemia era virtual. Segundo, los docentes participaron en un conversatorio en donde se identificaron estrategias y recursos utilizados en las clases, al mismo tiempo que se daban retroalimentación unos a otros. La metodología implementada, de observar y conversar, contribuyó a la reflexión del proceso de coevaluación, con el intercambio de experiencias del ejercicio docente en el aula. Estas reflexiones y conversaciones se realizaron en un contexto de respeto, empatía y crecimiento personal y profesional. Luego de la coevaluación, teniendo en cuenta la retroalimentación suscitada en el conversatorio, cada docente revisó en detalle el micro-currículo de las materias que orienta, con el propósito de reflexionar y exponer en plenaria las mejoras y actualizaciones que se le pueden realizar a cada micro-currículo. Esta actividad complementó el proceso de coevaluación y les permitió a los docentes actualizar sus estrategias, actividades y revisión de la literatura, con base en la hoja de ruta normativa de cada materia.

En la siguiente etapa del entrenamiento, los docentes participantes reflexionamos sobre la taxonomía de Bloom en la era digital (Churches, 2009). Así aprendimos de la necesidad de actualizar la taxonomía de Bloom con el fin de tener en cuenta tanto las prácticas tradicionales del aula como también los nuevos comportamientos, acciones y oportunidades de aprendizaje que aparecen a medida que las tecnologías de la información y las comunicaciones avanzan y se vuelven más omnipresentes. La combinación de los diferentes niveles de aprendizaje tales como recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear con la realidad digital fue de gran utilidad para los participantes en el entrenamiento y de especial relevancia para clases sobre temas técnicos tales como ingeniería electrónica. En cuanto al diseño de rúbricas, luego de discutir aspectos teóricos y prácticos sobre el tema, los participantes realizamos una actividad por medio de la cual diseñamos rúbricas cualitativas y cuantitativas para utilizar en nuestras asignaturas. Finalmente, discutimos sobre el importante papel que desempeñan las universidades en la sociedad.

Con base en la experiencia adquirida y los temas que se impartieron en el taller, hemos notado que los aportes a través del tiempo y después de dos años se mantienen, entre los ejemplos relevantes tenemos:

- Para continuar con el proceso de observación y coevaluación entre docentes de una forma colaborativa y consensuada, hemos formado dos grupos diferentes para comparar resultados y posibles diferencias entre

los dos grupos. Uno de estos grupos se basa en un formato diseñado y estructurado, y el otro en un formato libre y sin diseño o estructura específica.

- En cuanto a la caracterización inicial de los estudiantes, los docentes ahora toman en cuenta su situación socioeconómica y contractual laboral, nivel de formación académica, científica y cultural, como insumo para el diagnóstico de la asignatura que se orienta.

- Se ha integrado como rutina la revisión y actualización continua de micro-currículos.

- Se lleva a cabo también como rutina la actualización de rúbricas por parte de los docentes con iniciativas en sus asignaturas.

- Se integra la aplicación de prácticas de alto impacto en algunas asignaturas.

En resumen, con el entrenamiento se realizó una retrospectiva técnica y pedagógica sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que realizamos los docentes del programa de Ingeniería Electrónica de la universidad donde se realizó el proyecto. La novedad principal del taller consistió en que las reglas de juego de cada actividad desarrollada fueron acordadas en consenso y en ningún momento se impuso ninguna actividad, todo el taller fue colaborativo, participativo y acordado por la entrenadora y los participantes, siendo diferente ya que normalmente en este tipo de talleres que hemos participado, se realizan exposiciones magistrales por parte de los ponentes, con un par de actividades prácticas con formatos impuestos, haciéndolos aburridos y poco participativos (ver figura 1 y 2, mostrando fotos de los participantes envueltos en actividades de grupo). Otro aspecto nuevo para los participantes fue la integración de nuestras narrativas personales y profesionales al principio del entrenamiento, lo cual nos hizo ver la utilidad que esto puede tener en las clases que impartimos. Es decir, que podemos compartir un poco sobre nuestra narrativa con nuestros estudiantes y pedirles a ellos que compartan sus narrativas para agregar un aspecto social al enfoque de los temas curriculares impartidos.



FIGURA 1
Actividades de grupo



FIGURA 2
Participantes en actividades grupales

La importancia de actualizar las metodologías tradicionales de educación

Para añadir al contexto en el que se desarrollaron los talleres de entrenamiento y evidenciar la relevancia que tales metodologías colaborativas tienen actualmente, cabe hacer un recuento sobre el estado actual de métodos de educación en Latinoamérica, comentando de paso con base en mi experiencia en EUA, que lo que se describe como un sistema de educación anticuado en Latinoamérica no es muy diferente que la situación existente en muchas partes de EUA. Confieso que antes de escribir este ensayo y reflexionar sobre el proyecto que realicé en Colombia, no había leído mucho sobre la realidad en cuanto al sistema educativo fuera de EUA, específicamente en Latinoamérica.

Mientras investigaba literatura para este ensayo aprendí que los métodos de investigación discutidos hasta ahora tienen relevancia en cuanto a la necesidad de actualizar métodos de enseñanza más tradicionales, y en respuesta a reformas educativas en varios países. Así, por ejemplo, Megaly Robalino Campos abordando el tema para América Latina y el Caribe (2005), alude a la educación tradicional en forma crítica como algo predominante y “asociado principalmente a la transmisión unidireccional de información, a la memorización de contenidos, a una escasa autonomía en los diseños y evaluación curriculares, a una actitud pasiva frente al cambio e innovación educativa, y a un modo de trabajar de carácter individual más que cooperativo” (p. 9). La autora añade que tal educación tradicional tiene también repercusiones en la falta de involucramiento por parte de docentes en asuntos relacionados con las instituciones donde trabajan y con el sistema educativo y su conexión con la sociedad en general. Es decir, el rol de docentes es reducido al aula de clases, lo cual, de acuerdo con Robalino Campos, ubica al docente en “una situación pasiva respecto a la gestión y a la política educativa. Lo sigue manteniendo como instrumentalizador de currículos prediseñados, como simple ejecutor de decisiones ajenas y, a pesar de ello, como el casi único responsable de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes” (p. 10).

Entre las razones por las cuales tal panorama existe, la autora menciona la ausencia de valorización y prestigio social hacia la profesión docente, y también a que muchas de las reformas educativas han sido diseñadas sin incluir las voces de docentes y otros agentes relevantes para la educación. Agregando que “Todo o casi todo está predeterminado en los “manuales,” ‘guías,’ ‘libros del profesor,’ ‘talleres”” (p. 10). La autora agrega que no obstante que se menciona, y hasta “se insiste en la necesidad de contar con docentes innovadores que investiguen y sistematizan nuevo conocimiento; aunque hay un consenso de que se requiere un nuevo docente capaz de desenvolverse en escenarios complejos y que acceda y emplee las nuevas tecnologías de información y comunicación; al momento de abordar su formación, el desarrollo de la profesión y su protagonismo, se eligen las mismas vías del pasado: capacitación y más capacitación...” (p. 10).

Robalino Campos, aunque critica el estado actual de la educación y el rol de los docentes, ofrece también un análisis más amplio de algunas de las raíces de fondo para tal situación. De tal forma, agrega cuestiones tales como sistemas evaluativos que se enfocan en actividades y habilidades específicas, a veces punitivas, y no al desarrollo profesional y personal del docente. Así afirma que “La carrera profesional, entendida como el sistema que regula la trayectoria de los docentes desde su ingreso hasta su jubilación, ha tenido pocos cambios en la mayoría de los países. Los requisitos de ingreso, condiciones y mecanismos de contratación, el desarrollo profesional, el escalafón, las regulaciones salariales, los incentivos, la evaluación y el retiro, además de tener débiles conexiones entre sí, han tenido escasas modificaciones” (p. 16). La autora concluye su análisis haciendo hincapié en la importancia, urgencia tal vez, de que el trabajo de docencia no será mejorado si no se atiende al conjunto de factores tales como capacitación, evaluación, aumento salarial y otros factores en una forma integrada que incluya intervención intersectorial y en el contexto de políticas educativas.

Agregando al contexto de América Latina, Alberto Galaz Ruiz, Mariela Sonia Jiménez- Vásquez y Ángel Díaz-Barriga en un estudio comparativo del desempeño docente en Chile y en México (2019) en cierta manera elaboran en cuanto a las consecuencias de la ausencia de participación de docentes en la creación de políticas que pretenden establecer estándares para evaluar al docente. El tema de evaluación tiene resonancia para el proyecto enfoque de este ensayo porque los docentes con los que cocreamos la agenda y currículo incluyeron la evaluación entre ellos mismo como docentes. Compartiré después el resultado de esta parte del entrenamiento. Por ahora, me parece importante que Galaz Ruiz y sus colegas critican los sistemas de evaluación utilizados en Chile y en México, afirmando que los dos países optan por un sistema “más conservador y el menos formativo, aquél que se caracteriza por su carácter externo a la práctica educativa (no desde, ni para la escuela); por su origen hetero-evaluativo (por sobre los beneficios de la auto o coevaluación), así como por estar centrado en el rendimiento individual (no en la práctica pedagógica como una construcción social y colectiva), con fines de medición y clasificación (no de construcción); y por promover decisiones que privilegian más las consecuencias (sanciones y castigos) y menos a las oportunidades (reconocimiento y desarrollo profesional) (p. 196). Agregan que, aunque se han establecido sistemas evaluativos que pretenden alcanzar niveles altos de calidad educativa para que, al compararse con otros cuyos rankings sean más bajos. Sin embargo, los autores afirman que “Las evidencias corren más bien a favor de los países y sistemas evaluativos que confían y reconocen a sus profesoras y profesores, que generan condiciones laborales dignas, finalidades colectivas, reflexión y cooperación” (p. 196). Hay bastantes similitudes en este estudio comparativo entre dos países en Latinoamérica y el análisis de Robalino Campos sobre América Latina y el Caribe, y sus argumentos son fuertes por la actualización de lo que ellos consideran (y yo estoy de acuerdo) enseñanza tradicional.

Comentarios concluyentes

Empezamos nuestras reflexiones sobre este proyecto con base en estas preguntas, las cuales repetimos aquí: ¿Cuál es el papel de la educación colaborativa y participativa en el entrenamiento de docentes universitarios? ¿Qué relevancia tiene esta metodología para docentes de disciplinas cuyo enfoque principal se considera técnico y diferente a otras disciplinas enfocadas en las ciencias sociales? ¿Qué papel tiene el relato narrativo biográfico y el compartimiento de anécdotas en este tipo de disciplina técnica? Ofrecemos aquí un resumen de lo que concluimos en cuanto estas preguntas.

¿Cuál es el papel de la educación colaborativa y participativa en el entrenamiento de docentes universitarios? Con base en este proyecto de investigación en acción, aprendimos que la educación colaborativa y participativa en el entrenamiento de docentes universitarios, permite ampliar el horizonte del proceso enseñanza-aprendizaje, involucrando como actor principal al estudiante y específicamente en ingeniería, relacionándolo con la solución de problemas de su entorno para mejorar la vida en comunidad.

¿Qué relevancia tiene esta metodología para docentes de disciplinas cuyo enfoque principal se considera técnico y diferente a otras disciplinas enfocadas en las ciencias sociales? La relevancia de esta metodología en la ingeniería que se considera más técnica que social, es precisamente desmentir ese mismo hecho, y que

a pesar de que la parte técnica es de vital importancia, la enseñanza en ingeniería abarca en gran medida las ciencias sociales, ya que se trata de generar productos y servicios cuyo propósito es mejorar la calidad de la vida cotidiana de las personas con integralidad y servicio.

¿Qué papel tiene el relato narrativo biográfico y el compartimiento de anécdotas en este tipo de disciplina técnica?

El relato narrativo biográfico y el compartimiento de anécdotas enriquece la labor docente, ya que permite a través de la experiencia de los compañeros, mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, mejorar el manejo de grupo y de herramientas en el aula y comprender las situaciones sociales que presentan los estudiantes en diversos contextos y asignaturas.

La enseñanza en ingeniería se apoya en la práctica para fundamentar sus conceptos y teorías, por lo que una clase de un curso para la formación en ingeniería no debe ser sólo teórica, además debe involucrar al estudiante para que fortalezca sus destrezas y habilidades a través del saber hacer. Por lo tanto, las capacitaciones y talleres sobre pedagogía para orientar a los docentes deben corresponder con su enseñanza práctica como se hace en la formación en ingeniería. El entrenamiento en pedagogía mediante participación colaborativa entre pares y con acuerdos de clase no impuestos sino en consenso con los participantes tal y como se diseñó este entrenamiento, permite adentrarse en las rendijas de la práctica pedagógica y abordar soluciones novedosas, ya que el docente expresa a través de su experiencia las falencias del proceso formativo y con el apoyo del grupo se exponen alternativas pedagógicas que enriquecen el conocimiento del estudiante y la labor del docente.

Tanto entrenadora como participantes embarcamos en este proyecto con gran anticipación, y con un gran número de expectativas verbalizadas y otras no verbalizadas.

Para la entrenadora, aunque de origen mexicano, no había tenido la oportunidad de hacer trabajo académico en Latinoamérica por muchos años, y tampoco en español. Esto daba lugar a cierta incertidumbre sobre el tipo de recepción una vez en Colombia. Por otro lado, este entrenamiento se realizó en el momento pico de la infección de Covid y Colombia en ese tiempo se encontraba entre los niveles más altos de infección. También en ese verano se veía en las noticias mundiales violencia en las calles de varias ciudades colombianas, donde se reportaban muertes de jóvenes participantes en protestas hacia el gobierno. Peso a todo esto, para la entrenadora esta era una gran oportunidad de trabajar en Latinoamérica, retornando así a sus orígenes como mexicana.

Los participantes, por otro lado, tenían la necesidad de cumplir con ciertos requisitos relacionados con la acreditación de su programa, y este entrenamiento cumplía con dos: impartir un entrenamiento pedagógico para los docentes, y la visita de un académico internacional. Y mientras esto hacia claro su interés en recibir a la entrenadora, es indudable que su entrenamiento académico en una disciplina no- técnica creaba cierta incertidumbre en cuanto a la relevancia que su entrenamiento tendría para los participantes, además de que habían hecho claro en su propuesta a Fullbright que querían a un académico que fuera totalmente bilingüe.

El tener la oportunidad de reflexionar juntos sobre lo que aprendimos y experimentamos en un entrenamiento de tres semanas, dos años más tarde hace posible que podamos cosechar tal aprendizaje para nosotros mismos, mientras lo compartimos con quienes terminen leyendo este ensayo.

La forma utilizada en este entrenamiento y lo que aprendimos colaborativamente como entrenadora y participantes tienen gran resonancia con metodologías dialógicas de la teoría de constructivismo social y con metodologías de investigación participativa y de acción. Lo aprendido también confirma los comentarios de varios académicos citados en este ensayo sobre la necesidad, urgencia incluso, de la actualización de metodologías pedagógicas que van más allá de metodologías más tradicionales en las cuales se imparten clases y entrenamientos en forma unilateral diseñadas e impartidas por docentes y entrenadores. Nuestra esperanza es que este ensayo sirva como reflexión para el futuro de la educación universitaria para estudiantes y para entrenamiento de docentes en varias disciplinas.

Este proyecto fue realizado con apoyo financiero del Programa de Becas de Estados Unidos (Fulbright Scholar Program <https://fulbrightscholars.org/>), y de la universidad donde se realizó el proyecto en Colombia.

REFERENCIAS

- Amaya, Y. (2020). Rúbricas para evaluar: Definición y cómo elaborar las dependiendo del tipo que necesitas. Tipos de rúbricas: ANALÍTICAS y HOLÍSTICAS. https://www.youtube.com/watch?v=jaaqhlfj_ka.
- Avila, M. (2017). *Transformative civic engagement through community organizing*. Virginia: Stylus Publishing.
- Campos, R. M. (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo. *Revista Prelac* No 1. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144709>
- Borda, A.F. (septiembre 8, 2007). La investigación acción en convergencias disciplinarias. *Latin American Studies Association, Oxfam/Dxkin Lectureship Award*, Montreal, Canada.
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *EduTEKA*.
- Clandinin, D. J., & Huber, J. (2010). *Narrative*
- Ferrer, J. N., Romero, M. T., & Albareda, R. V. (2005). Integral transformative education: A participatory proposal. *Journal of Transformative Education*, 3(4), 306–330. <https://doi.org/10.1177/1541344605279175>
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Galaz Ruiz, A., Jiménez-Vásquez, M. S., & Díaz-Barriga, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles Educativos*, 41(163), 177–199. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58935>
- García-Huidobro Munita, R. (2016). Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico. Una investigación biográfica narrativa con mujeres artistas-docentes.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. (2004). *Social construction: Entering the dialogue*. Taos Institute Publications, <https://www.taosinstitute.net/>
- Godino, C. M. B. (2017). Procesos de construcción de nuevas identidades docentes: Vinculaciones entre los mandatos de formación inicial y los contextos de trabajo profesional en las instituciones de nivel primario. Análisis de experiencias de profesores egresados de un Instituto de Formación Docente (San Luis).
- González Melo, H. S. (2016). Caracterización del saber pedagógico de los profesores del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía-PAIEP-en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Huchim Aguilar, D., & Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas En Educación*, 13(3), 392–419.
- Institucional, P. E. (2007). Universidad Francisco de Paula Santander. Consejo Académico. San José de Cúcuta.
- Kuh, G. D., & Kinzie, J. (2018). What really makes a 'high-impact' practice high impact. *Inside Higher Ed*, 1.
- Lueg, K., & Lundholt, M. W. (2020). *Routledge handbook of counter-narratives*. Routledge.
- Mezirow, J. (1978a). Perspective transformation. *Adult Education*, 28(2), 100–110.
- Mezirow, J. (1978b). *Education for Perspective Transformation. Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. Columbia Univ., New York, NY. Center for Adult Education.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158–172.
- Morales Escobar, I. del R., & Taborda Caro, M. A. (2021a). La investigación biográfico-narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, 53, 171–182. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>
- Morales Escobar, I. del R., & Taborda Caro, M. A. (2021b). The Biographical Narrative Research: Meaning and Tendencies Searching for Teachers' Professional Identity. *Folios*, 53, 171–182.

- Pérez, F. C. G. (2022). Pedagogía del amor: el docente y la dignificación del sujeto. *Mérito- Revista de Educación*, 4(12), 64–71. [https:// orcid.org/0000-0002-2115-5576](https://orcid.org/0000-0002-2115-5576)
- Perozo, E. F. A., Rodríguez, J. C. P., Pérez, F. C. G. (2019). Construcción social de las competencias investigativas de los docentes de educación superior. *REFCaE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 7(2), 91–110.
- Robalino, C. M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista Prelac*, 1(7), 7–23.
- Searle, M., Ahn, C., Fels, L., & Carbone, K. (2021). Illuminating transformative learning/ assessment: Infusing creativity, reciprocity, and care into higher education. *Journal of Transformative Education*, 19(4), 339–365.
- Urbina, J. (2010). El enfoque pedagógico de la UFPS: la perspectiva crítica y dialógica como posibilidad para el mejoramiento de la docencia universitaria. Cúcuta: UFPS.