



La intensidad del cambio en los cursos universitarios con componente de escritura académica: análisis desde la perspectiva de los profesores

María Angélica Peña Cárdenas

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (km.pena@uniandes.edu.co)

Carolina Benjumea Galindo

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (dc.benjumea@uniandes.edu.co)

Tatiana Castillo Rodríguez

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (yt.castillo@uniandes.edu.co)

Gina Castiblanco Cuchumbe

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (gp.castiblanco@uniandes.edu.co)

Recibido: 14 de agosto de 2020 | Aceptado: 17 de junio de 2020 | Publicado en línea: 31 de agosto de 2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.6>

RESUMEN

El presente artículo centra su atención en los cursos con componente de escritura académica (cursos E) de la Universidad de los Andes como innovación educativa. Tales cursos tienen como objetivo desarrollar competencias como el pensamiento crítico y la argumentación, así como afianzar conocimientos disciplinares. Así, mediante el estudio de tres casos de cursos tipo E y técnicas como la entrevista y el análisis documental, se busca llegar a la comprensión de las formas de apropiación de los docentes frente a la intensidad de cambio que conlleva esta innovación. Los resultados observados permiten concluir que el cambio es principalmente fundamental, por cuanto se ven alterados aspectos nucleares de los cursos.

PALABRAS CLAVE

innovación educativa, intensidad del cambio, apropiación del docente

A intensidade da mudança nos cursos universitários com componente de escrita acadêmica: análise sob a perspectiva dos professores

RESUMO

Este artigo enfoca os cursos com um componente de escrita acadêmica (cursos E) na Universidad de los Andes como inovação educacional. Tais cursos visam desenvolver habilidades como pensamento crítico e argumentação, bem como fortalecer o conhecimento disciplinar. Assim, estudando três casos de cursos do tipo E, e com técnicas como a entrevista e a análise documental, o objetivo é alcançar uma compreensão das formas de apropriação de professores diante da intensidade da mudança que essa inovação acarreta. Os resultados observados permitem concluir que a mudança é fundamental, pois os aspectos nucleares dos cursos são transformados.

PALAVRAS-CHAVE

inovação educacional, intensidade de mudança, apropriação de professores

The intensity of change in university courses with an academic writing component: analysis from the teachers' perspective

ABSTRACT

This article focuses on courses with an academic writing component (E-type courses) at the Universidad de los Andes as educational innovation. Such courses aim to develop skills such as critical thinking and argumentation, as well as to strengthen disciplinary knowledge. Thus, by studying three cases of E-type courses and techniques such as interview and documentary analysis, the aim is to reach an understanding of the forms of appropriation of teachers in the face of the intensity of change that this innovation entails. The observed results allow us to conclude that the change is mainly fundamental, since core aspects of the courses are transformed.

KEYWORDS

educational innovation, intensity of change, teacher appropriation

INTRODUCCIÓN

La escritura es una habilidad necesaria para el adecuado desempeño en estudios de pregrado. Con este fin, la Vicerrectoría Académica de la Universidad de los Andes decide poner en marcha una propuesta denominada Centro de Español (CE), el cual ha gestado distintas estrategias, tales como los cursos tipo E. Estos cursos constituyen el cambio más significativo en la estructura del pregrado, pues desde 2010 surge una directriz institucional mediante la cual “todo estudiante de pregrado [...] debe tomar dos cursos E durante su carrera [...]” (Montealegre y Morales, 2015, p. 3). En tal sentido, este artículo se enfoca en la estrategia de los cursos E; específicamente, analiza la forma como algunos docentes, de estos, perciben el nivel de intensidad de cambio de esta innovación.

La pertinencia de esta investigación está determinada por la definición que ofrece Rivas (2000) de una innovación educativa: en primer lugar, los cursos E son una iniciativa de casi diez años de vigencia que nacen como una *acción deliberada* que se formaliza en la directriz de 2010.

En segundo lugar, imprimen una *novedad* en el proceso de escritura de los estudiantes, ya que los cursos E comprenden talleres especializados de escritura y retroalimentación individual a los estudiantes. Por último, los cursos E han ayudado a *mejorar* la competencia comunicativa de sus usuarios, lo que se evidencia en la evolución de los escritos de los estudiantes a lo largo de un curso de este tipo.

Cabe mencionar que uno de los fines de la investigación educativa se relaciona con “la mejora de las prácticas educativas, de aprendizaje, de enseñanza, en las dinámicas de interacción en la familia, en las aulas, en los centros...” (Cruz, 2014, párr. 21). Por tanto, se pretende que esta investigación arroje resultados que puedan contribuir a la comprensión de esta innovación educativa, las formas de apropiación de los docentes de los cursos E y el sentido de sus acciones educativas.

CARACTERIZACIÓN DE LOS CURSOS E (CENTRO DE ESPAÑOL) COMO INNOVACIÓN EDUCATIVA

Desde la perspectiva de Inbar (1996), los cursos E han recorrido cinco fases. Así, en la fase de *comprensión*, desde el 2009 se detecta la necesidad de potenciar las habilidades escriturales en los estudiantes de pregrado de la universidad, ya que la escritura académica se reconoce como una herramienta para la formación crítica y ética, criterios que son parte de la misión institucional.

En la fase de *visión*, el Centro de Español (CE) tiene como fin mejorar la escritura y el uso del español mediante el desarrollo de ciertas competencias (Escallón, 2015, p. xi). En términos de los símbolos, “la premisa del Centro de Español es que *todas las personas* puedan aprender a comunicarse efectivamente” (Escallón, 2015, p. xii). Asimismo, el equipo del CE se concibe como una *comunidad*, en la cual el error es una oportunidad de aprendizaje y acompañamiento.

En la fase de *expectativa*, la estrategia de los cursos E surge como uno de los pilares del CE mediante el Acuerdo 40 de 2010 (Universidad de los Andes – Cursos tipo E, 2018), luego de un piloto llevado a cabo por varios profesores y tutores. Así pues, la operatividad de los cursos tipo E se dispone desde una normatividad institucional para los estudiantes y como una opción que tienen los docentes para que el enfoque en la escritura académica permita un mejor desarrollo de los contenidos académicos que desean abordar con sus alumnos.

En la fase de *empoderamiento* hay dos elementos fundamentales (Inbar, 1996). El primero, está relacionado con el compromiso y motivación. De esta manera, el acompañamiento de los coordinadores del CE antes y durante el proceso del desarrollo de este programa motiva a los tutores y docentes, pues les proporciona herramientas y un apoyo continuo en su labor. Además, el CE empodera a los tutores y fortalece su compromiso con la innovación, ya que sus aportes son valorados, por cuanto tienen voz y voto en temas como las entregas de escritura. El segundo elemento hace referencia al conocimiento que tiene el cuerpo docente sobre la innovación educativa para poder ponerla a prueba. Así, tanto el docente, como el monitor de clase y el tutor deben asistir a capacitaciones y tener reuniones periódicas como equipo que les permitan alinear conceptos, formas de calificación y retroalimentación.

Estas acciones se presentan también como parte de la fase de *soporte*, en la cual el CE garantiza acompañamiento y capacitación al docente, al tutor y al monitor del curso E en los procesos de elaboración de instrumentos y retroalimentación formativa a las entregas que realizan los estudiantes.

Al observar con detenimiento los *componentes* de los cursos E, se evidencia que la gran mayoría fueron afectados. Por un lado, los instrumentos pedagógicos cambian para amalgamar la escritura académica con los contenidos del curso (Centro de Español, 2019). Asimismo, la metodología se redirecciona hacia un acompañamiento permanente del equipo pedagógico en el proceso de escritura de los estudiantes. En cuanto a los valores y fines, los cursos tipo E deben cumplir cinco principios, entre los que se destacan: definir instrucciones claras y establecer un nivel de complejidad cada vez mayor en la entrega de trabajos (Centro de Español, 2019). Por último, se alteran las relaciones, ya que los equipos pedagógicos ofrecen una mirada colectiva al desarrollo del curso E (ver anexos, gráfica 1).

Con respecto al *modo*, se considera que la innovación es una reestructuración, ya que no solo se reorganiza la estructura de los planes de estudio de pregrado, sino que también implica modificaciones en los roles, las operaciones y las formas de cooperación docente.

En relación con la *intensidad*, los cursos E han introducido una transformación en el rol docente, especialmente en la creación de espacios de aprendizaje y retroalimentación individualizados y estrategias que vinculen la escritura académica con los temas y contenidos de su área. Es así que se da un cambio de intensidad fundamental, pues se modifican los objetivos e intenciones de los procesos educativos y estructuras institucionales de los cursos tipo E (Rivas, 2000).

En cuanto a la *amplitud*, la estrategia de cursos E ha logrado que a nivel institucional, los estudiantes tengan una “[...] comunicación efectiva de sus ideas al escribir y que lleguen a ser más autónomos en ello” (Escallón, 2015, p. xi). En este sentido, los cursos E, como acción innovadora, han contribuido a un cambio en el comportamiento grupal, ya que “han resultado implicados todos los miembros de la institución, profesores y alumnos” (Rivas, 2000, p. 61).

La *naturaleza de la innovación* hace referencia a los niveles de cambio. En este aspecto, los cursos E han tenido un nivel de cambio gradual, dado que la iniciativa inició con 34 secciones, y a la fecha, se desarrollan 103, lo cual evidencia que se triplicó su cantidad en un periodo de nueve años. En suma, se trata de una propuesta que ha sido acogida *progresivamente* por cada vez más docentes.

La segunda categoría se refiere al *nivel de implementación* de la innovación, que, en el caso de los cursos E, se encuentra en una fase regularizada. Esto, debido a que es una innovación actualmente implementada en todos los programas de pregrado de la Universidad y que está consignada en la *Guía para el Uniandino de Primer Semestre* (2019).

Con respecto a las tres últimas categorías, el *nivel de acceso*, por un lado, es local porque aplica únicamente a los estudiantes de pregrado de la Universidad de los Andes. Asimismo, en el *área de impacto*, se puede evidenciar que, en este caso, está dirigido hacia los procesos de docencia, es decir, las prácticas que afecta son directamente las que se ejercen en cada uno de

los espacios académicos. Finalmente, con respecto al *público objetivo* de esta innovación, existen varios actores implicados: estudiantes, tutores, coordinadores del CE, monitores y docentes; el número de participantes se ha ido incrementando desde el inicio de los cursos E, en un proceso gradual que, a la fecha, aún no involucra a docentes de todos los programas de formación de la Universidad (ver anexos, gráfica 2).

DISEÑO METODOLÓGICO

Con el fin de comprender la forma como algunos docentes de cursos E se han apropiado del nivel de intensidad de cambio (fundamental, adicional o marginal) de esta innovación, se elige el *enfoque hermenéutico* como lente de observación. Así, la investigación tomó rumbo desde el proceso productivo de Gadamer y el círculo hermenéutico de Heidegger (Packer, 2013). Al hablar de la interpretación como algo productivo, se puede vislumbrar la mediación entre el texto (la voz de los docentes) y los investigadores, como una de las características principales de este estudio. Así, el proceso se construye como diálogo histórico (Packer, 2013), en el que convergen el pasado y presente de los cursos E. Es decir, se participa de la tradición que precede esta innovación, ya que desde allí se le otorga el significado a la voz de los docentes que han estado a cargo de un curso E por un tiempo largo, medio o corto.

En cuanto al círculo hermenéutico, la comprensión e interpretación se dan de manera práctica, y se encuentran en función de una situación específica. La lectura que se realiza de cada uno de los textos (programas de curso) se hace en función de la relevancia que tienen para responder la pregunta que se ha planteado, y que está directamente relacionada con la literatura, sobre los niveles de intensidad de cambio en los que puede ubicarse una innovación educativa.

Igualmente, el diseño metodológico de esta investigación es *el estudio de caso*, que, de acuerdo con Levy (2008), se clasificaría como idiográfico y guiado por la teoría. Este tiene como fin explicar o interpretar un evento, sin la pretensión de generalizar. Además, está fundamentado en la revisión previa de literatura, a partir de la cual se definen las *categorías de análisis*. A continuación, se hace una definición conceptual y operacional de dichas categorías.

La primera categoría, nivel marginal de una innovación, no representa un cambio significativo en el rol del docente, ni en la estructura del método. Por tanto, “las innovaciones marginales se añaden al rol que viene desempeñando el profesor, reforzando y mejorando algún aspecto de aquél, pero dentro de la misma especie” (Rivas, 2000, p. 59). Sin embargo, este tipo de innovaciones representan la introducción de un elemento novedoso en la práctica docente que permite mejorar las formas de llevar a cabo el proceso educativo.

La segunda categoría, la alteración adicional, representa “una modificación relevante en el método o el cambio de un método por otro, aunque el rol básico del docente permanezca incambiado” (Rivas, 2000, p. 59). Esto significa que modifican los procedimientos sin transformar la forma de actuar del maestro frente a los procesos educativos. Es decir, las innovaciones de este tipo representan una modificación relevante de un método por otro.

La tercera categoría, que corresponde a las innovaciones fundamentales, se trata de una “mutación nuclear del comportamiento educativo en sus diversas dimensiones” (Rivas, 2000, p. 60). En otras palabras, se genera un cambio en el rol del docente. La modificación en esta categoría se da en los objetivos e intenciones del proceso educativo, en la metodología, en los contenidos educativos, en las relaciones interpersonales, en la toma de decisiones, en el clima escolar, en los valores y cultura institucionales y en el modelo didáctico. Por último, este tipo de innovación se caracteriza por ser compleja y por requerir un gran compromiso de parte de sus actores.

Ahora bien, Creswell (2012) afirma que el estudio de caso es conveniente cuando el investigador cuenta con casos delimitados y pretende comprender temas o situaciones específicos mediante la comparación. Por ende, esta investigación se enfoca en un grupo reducido de docentes, sobre un tema específico, que es el nivel de intensidad. Así, se cumple con lo señalado por Creswell (2012) acerca de la comparación entre las diferentes formas de apropiación que pueden tener los profesores y acerca de la especificidad de los casos.

De acuerdo con lo anterior, es preciso caracterizar el diseño como un estudio de caso múltiple, debido a que se toman tres cursos E como casos específicos. De igual manera, por cuanto se tiene el objetivo de comprender un asunto determinado (la forma como los docentes se han apropiado del nivel de cambio que implica un curso E), se trata de estudios de caso de tipo instrumental (Stake, 1995, citado en Creswell, 2012). Con respecto al análisis de la información recolectada, es posible hablar de un “embedded analysis”, ya que solo se centra en un aspecto específico (Yin, 2003), el cual es el nivel de intensidad de la innovación. Así, se especifican tres niveles elementales: contexto, caso y unidad de análisis.

En cuanto al contexto, se tiene identificada la Universidad de los Andes (sede Bogotá). Por otra parte, se ubicarán tres casos que corresponden a cursos E con diferentes niveles de trayectoria. El primer caso inicia como curso E en el semestre uno del 2019, Cultura Digital y Educación – CDE (trayectoria: inicial). El segundo caso inició en el segundo semestre del 2017, Medicina Social – MS (trayectoria: media). Y el tercer caso, Ambientes de Aprendizaje a través de la Historia – AA lleva diez años de implementación (trayectoria: larga). La unidad de análisis trabajada fue la forma como el docente se ha apropiado de la intensidad de cambio.

Con lo anterior, se utilizaron como técnicas de recolección de información la *entrevista semiestructurada*, aplicada a cuatro docentes de los cursos E (para el caso del curso AA, se conversó con dos docentes), y el *análisis documental* de los programas de curso, anteriores y posteriores a ser curso E, de cada uno de los tres casos. En total, se revisaron cinco documentos, ya que para el curso de larga trayectoria no se analizó la versión previa a ser curso E porque no representaba información relevante por su vigencia.

RESULTADOS

Debido al interés investigativo de comprender e interpretar, desde la lógica del círculo hermenéutico, cómo se han apropiado algunos docentes de cursos tipo E del nivel de intensidad

de cambio de la innovación, se realiza un análisis de información que lleva a identificarlo desde la forma de apropiación de los docentes como un proceso. Es decir, según el tiempo y forma de interacción de los maestros con el curso E, se encuentran particularidades de las tres categorías.

Marginal

Una de las docentes del curso AA se ha apropiado de los cambios que se generaron al introducir el componente E a su espacio académico con un bajo nivel de alteración. Ella menciona que hay una introducción de un elemento nuevo, que son los talleres, pero que su rol como docente no cambia de ninguna manera. La maestra manifiesta que “las acciones ya se encontraban cimentadas desde el constructivismo crítico”, y se percibe a sí misma como una guía, lo cual no tuvo que ver con el cambio de curso a E, puesto que esto corresponde más bien a un proceso de formación profesional.

Entonces, dadas las condiciones con las que se evidencia que está construido el plan de estudios de este curso, se trabaja con una metodología denominada Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que se fundamenta en tres principios alrededor del proceso de aprender: el qué, el cómo y el porqué del aprendizaje. Por ende, los talleres empiezan a ser parte de la apropiación, pero sin considerarse algo traumático para la docente; ella relata que se trata de “definir en qué momento el Centro de Español debe intervenir”. En consecuencia, el cambio desde esa postura se apropia como débil, pues el tipo de enfoque que direcciona las prácticas pedagógicas en este curso ya está cimentado desde una ruta similar a la que encamina los procesos que se desarrollan en el CE; así, las modificaciones pueden ser expresadas en un principio como algo que corresponde al nivel marginal, en donde hay una persistencia de los procedimientos pedagógicos, y la mejora se presenta en uno de los instrumentos empleados. Sin embargo, como se verá más adelante, la descripción de la docente también devela la llegada de otro tipo de tareas en su rol que surgen de la adición el componente E al curso y que se pueden relacionar con un nivel fundamental de cambio.

Adicional

La modificación o adición de algunos procedimientos en la implementación de la innovación es un elemento característico de la categoría adicional. Desde la forma de apropiación de las maestras de AA, “la conformación de un equipo docente no significa un cambio drástico, más bien facilita la tarea”; por tanto, se identifica al tutor como una adición al proceso educativo, al igual que lo menciona el maestro de CDE. Este docente hace alusión a la importancia y necesidad del rol que cumple el tutor desde una mirada adicional. En su forma de presentar la manera en la que se ha dado esta relación, es posible identificar que él percibe esta figura educativa como un elemento que se incluye de modo relevante dentro del método, pero que no modifica su rol como docente. Por tanto, en una primera aproximación al tema, el

maestro señala que su “rol sigue siendo el mismo que en otros cursos que dicta que no son tipo E, el cual es acompañar a los estudiantes en los procesos de indagación”, lo que, con sus otras formas de apropiación, puede ser debatido, ya que, como se verá en la siguiente categoría, él cambia diversas prácticas que pueden ser interpretadas desde un nivel fundamental, y no solo desde la categoría que menciona en un principio.

Fundamental

Como se ha venido mencionando, los docentes de AA y CDE, en un principio, mencionan que su rol no cambia; sin embargo, en medio del análisis de la información que suministraron dichos sujetos, es posible evidenciar algo distinto. Por un lado, hay algunas tareas que tienen cambios en medio de la interacción con las propuestas que suscita el componente E en el curso. De igual forma, se hace evidente que las situaciones de aprendizaje que se proponen son construidas con nuevos enfoques, y, por ende, la forma de guiar al estudiante también se ve impactada. En este orden de ideas, es posible afirmar que las docentes de los otros dos casos manifiestan que, de alguna manera, el rol se ve alterado, por cuanto implica un diseño de plan de estudios con objetivos de aprendizaje orientados a la escritura alrededor de los temas que estructuran el espacio académico.

En general, los maestros no sienten que este cambio sea abrupto, pero sí expresan que, debido a la intensificación en los procesos de escritura, deben dar mayor retroalimentación a los escritos de sus estudiantes, diseñar nuevas matrices de evaluación y realizar continuamente adaptaciones, tal como lo señala la docente del curso de MS, cuando indica que “se deben orientar y organizar las transformaciones que suscita el tema del curso en relación con el proceso de escritura de los proyectos”. La forma en la que algunos de los docentes entrevistados han cambiado su papel en el aula, es a través de la implementación de talleres de escritura, pues es una forma de orientar los procesos de aprendizaje de manera teórico-práctica. Se puede añadir que la forma de apropiación del nivel de cambio en el rol docente depende, por un lado, de los enfoques pedagógicos que orientan las prácticas de los maestros y, por el otro, de las tareas que desarrollaban antes de tener a cargo un curso E.

Asimismo, para determinar el nivel de cambio en el rol del maestro, es necesario ubicar las situaciones de aprendizaje que genera el docente y la suma de esfuerzos para guiar al estudiante. Por un lado, el docente de CDE manifiesta que las nuevas situaciones de aprendizaje se enfocan un poco más que antes en los procesos de reflexión y crítica. Desde el análisis documental, es posible identificar que las actividades también están centradas en estos aspectos, por ejemplo, por medio de la realización de los proyectos de investigación y de reflexión individual. De igual manera lo percibe la docente del curso MS, pues en su discurso se identifica la idea de que la escritura es una forma de desarrollar competencias en cuanto a “lo ético, el profesionalismo y la responsabilidad social”. Por tanto, en la voz de esta docente se encuentra la relación directa entre la implementación del curso E y una forma de darle sentido al aprendizaje.

A estas ideas, se suma una de las docentes del curso AA, quien señala que “el componente E es importante porque da mucha claridad a lo que hacen los estudiantes articulado con

el contenido de la clase”. Otra situación que ha sido reformada a partir de la introducción del componente E en ese curso, es la forma de desarrollar el trabajo colaborativo, pues por medio del uso de wikis, talleres de oralidad, y con el acompañamiento del CE, se ha visto una mejora en dicho aspecto. Al igual que en los otros dos espacios académicos, se hace explícita la idea de fomentar una postura crítica, que en este caso se relaciona directamente con el ejercicio reflexivo sobre diversos ambientes de aprendizaje. Por consiguiente, ella menciona que “antes, ellos [los estudiantes] leían y no hacían conexiones con las primeras lecturas [...] ahora, sí hacen conexiones entre las diferentes lecturas, entre lo histórico y lo actual”. Estas tres formas de apropiación apuntan a un nivel fundamental de cambio. Los docentes de los tres cursos perciben un incremento de actividades que requieren realizar para guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes; entonces, la retroalimentación y las matrices de evaluación permiten realizar mejor este proceso.

Ahora bien, en el análisis documental, y dentro de las diferentes opiniones de los docentes de los tres casos, se hace recurrente una apropiación del nivel de intensidad de cambio por medio de las alteraciones en los objetivos de aprendizaje. Por parte del docente del curso CDE, hay una apropiación de alteración fundamental en el planteamiento de dichos objetivos a partir del componente E. Él menciona que éstos se abordan con un énfasis diferente, pues la escritura se convierte en un medio para fortalecer la postura crítica y argumentativa de los estudiantes. En ese sentido, los objetivos de formación también giran en torno al desarrollo de la competencia escrita, lo cual se reafirma desde el programa del curso, en donde se propone “desarrollar habilidades de comunicación para plantear una postura argumentada y crítica, basada en procesos de escritura e indagación permanente”.

Así, esta relación se puede definir como bidireccional, pues como lo argumentan las maestras de MS y AA, los objetivos del curso se ajustan y se cambian de acuerdo con el proceso de escritura y la importancia de la retroalimentación, pues, antes de convertir su curso a E, no se había “sofisticado la conjugación entre escritura y contenidos”. Esto se hace explícito en uno de los programas, donde uno de los objetivos es “producir textos que den cuenta de los aprendizajes construidos en el curso”. En suma, se puede decir que al cambiar el curso a E, los objetivos de aprendizaje, en algunos casos, se modifican, y en otros, se incorporan nuevas metas.

En este orden de ideas, las intenciones del proceso educativo y su metodología, según la mirada de los tres docentes, se ven afectadas al incluir el componente E dentro de sus cursos. Por un lado, la intención evaluativa gira, en gran medida, en torno a la producción escrita. El proceso de enseñanza y aprendizaje, desde la mirada de la docente de MS, se beneficia al convertir el curso en E, ya que dicho elemento “le da mayor solidez, coherencia y claridad al curso”. Además, debido al trabajo en equipo, según una de las profesoras de AA, “hay muchas posibilidades de que el curso mejore porque se tiene la visión de tres personas que están viendo el curso de forma diferente”, y, en palabras de la docente de MS, “se convierte en un espacio más enriquecedor”.

Los docentes de los tres espacios académicos expresan que la inclusión o modificación de instrumentos pedagógicos (rúbricas y matrices) afectan el proceso educativo. De igual forma, dentro del programa se evidencia que el componente E obliga a darle a la producción

escrita cuatro horas de trabajo semanal y un enfoque desde la creación de textos, bajo la premisa de desarrollar textos iniciales, revisarlos y reescribirlos, lo cual no se evidencia en los programas de los mismos cursos antes de que fuesen E. Entonces, el proceso evaluativo toma un rumbo más claro; la docente de MS argumenta que se debe a la escritura procesual que los estudiantes logren una mayor estructuración del pensamiento. Se puede concluir que las intenciones educativas que tienen los docentes y la metodología son apropiadas por los docentes desde un nivel de cambio fundamental, puesto que el componente E los lleva a cambiar elementos como la evaluación (en cuanto a la forma, los instrumentos que utiliza y los momentos de realizarla) y el plan de trabajo en general.

De igual manera, para los docentes, los contenidos educativos son afectados en torno al énfasis que dan los cursos E al proceso de escritura. Pese a que, en uno de los casos (CD), los contenidos fueron modificados, debido a una reforma estructural desde una solicitud institucional, el maestro acepta que “el componente de escritura permite y facilita darle mayor énfasis al desarrollo de los contenidos que fueron planteados”. En esta misma línea se encuentran las opiniones de la docente de MS, por cuanto señala que existe un anclaje de los aspectos teóricos y clínicos de la medicina, en relación con las humanidades, a partir del proceso escritural.

Por ende, se evidencia una apropiación desde el nivel fundamental, ya que, como menciona una de las docentes de AA, el curso permite hacer un entramado entre escritura y contenido, lo cual se refleja en la construcción de un texto. En ese orden de ideas, el modelo didáctico toma un rumbo particular, pues se le da mayor importancia a un componente explícito de escritura y se articulan espacios teórico-prácticos para que la elaboración de los escritos sea estructurada y coherente. La apropiación del cambio frente al modelo didáctico se establece desde la conformación de estrategias que fortalecen el trabajo en equipo.

En cuanto al clima académico y las relaciones interpersonales que surgen allí, son percibidos desde diferentes formas que son consideradas fundamentales. Hay una modificación en estas dimensiones, debido a factores como el tiempo y el acompañamiento. Los docentes expresan que la carga de trabajo, tanto para los estudiantes como para el docente, tutor y monitor, es alta porque la retroalimentación formativa exige mayor tiempo de dedicación. Para una de las docentes de AA, este proceso genera un buen clima académico por el nivel de detalle y aporte al proceso del estudiante.

Frente a las relaciones interpersonales, la docente de MS las percibe como un cambio fundamental, ya que la conformación de un equipo de trabajo es crucial. Ella señala que la comunicación permanente entre el tutor y el docente contribuye a que haya un balance en el curso, y añade que el componente E le “ha aumentado el valor del curso y hace que los estudiantes lo asuman con mayor responsabilidad”. Además, argumenta que la negociación entre el equipo permitió llegar a acuerdos y a definir mejor los procedimientos educativos, pues el equipo se robustece cada vez más y tiene más claridad en sus funciones que contribuyen a los objetivos de formación. Al respecto, el docente de CD comenta que, en los dos meses de implementación del curso como E, ha sentido falta de apoyo desde el CE para la construcción de un equipo de trabajo; pese a esto, reconoce la importancia y la necesidad del rol que cumple el tutor en el proceso educativo.

Las relaciones interpersonales que se construyen alrededor de ejercicios de producción escrita, como los autobiográficos que se dan en los cursos de CD y AA, son percibidas por los docentes desde un nivel fundamental. Esta misma categoría la resalta la docente de MS, al asegurar que “las relaciones de grupo se mejoran a través de los procesos de escritura”.

CONCLUSIONES

Es preciso señalar que los tres casos tienen elementos de la categoría fundamental, según las descripciones de los docentes. Por ende, se puede concluir que la innovación es, en gran parte, de tipo fundamental. Sin embargo, en el relato del docente de CDE, se identifican varios elementos de la implementación de la innovación que se ha apropiado desde el nivel fundamental, pero también exalta que algunos de ellos son de tipo adicional. La maestra de MS, por su parte, tiene una apropiación de la innovación que corresponde absolutamente en todos los componentes al nivel fundamental. Y, las docentes del curso AA se han apropiado de varios elementos de la innovación, de tal manera que, para ellas, puede tener características de las tres categorías.

El hecho de que los docentes no expresen tan claramente esta apropiación de una transformación fundamental en su rol tiene dos causas principales: en los casos de los cursos de media y corta trayectoria, se puede evidenciar que, como la decisión de hacer el curso E es del docente, aquellos que transforman su curso suelen ser profesores que incluyen frecuentemente acciones innovadoras en sus prácticas docentes, y, por lo tanto, tienen en la mente el cambio, en pro de la formación de sus estudiantes, como un aspecto de gran relevancia en su curso. Así, cuando se indaga acerca del impacto de convertir su curso en E, de entrada, lo encuentran como parte de su labor docente. Forma de apropiación que se va transformando cuando se evidencia que volver su curso E no es un cambio menor.

La segunda causa es evidente en los docentes del curso de larga trayectoria, y es, principalmente, la novedad relativa relacionada con la pervivencia; una actividad que se incorpora como novedosa, poco a poco termina convirtiéndose en un hábito, con lo cual pierde su carácter de novedad y se convierte en cotidiana (Rivas, 2000). Así, las docentes que reciben un curso que ya es E, que ha incorporado diferentes estrategias e instrumentos pedagógicos dirigidos a los procesos de escritura de los estudiantes, no perciben la intensidad del cambio de su rol como fundamental, porque para ellas, este proceso no es una innovación, sino que implica una novedad relativa.

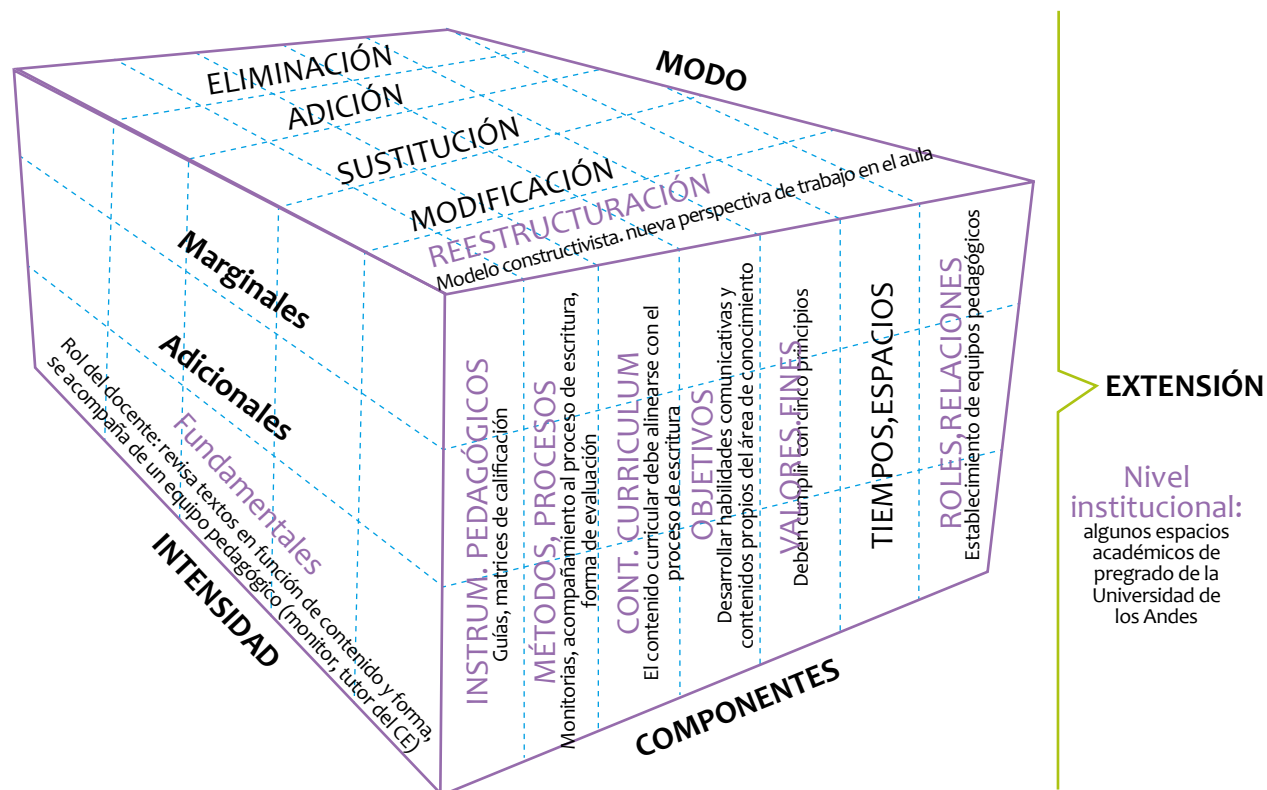
Por lo anterior, es preciso afirmar que la forma de apropiación que tiene un docente frente al nivel de intensidad en el cambio, está relacionada con la trayectoria que tiene como parte de la innovación, en este caso particular, el momento en el cual el curso se convierte en E. Sin embargo, la forma de guiar a los estudiantes, el alcance y definición de los objetivos, las intenciones del proceso educativo, los contenidos y el modelo didáctico, así como el clima académico, son aspectos que señalan las modificaciones fundamentales que implican la transformación de un curso en E, según la apropiación que realizan los docentes de éstos.

REFERENCIAS

- Bocconi, S., Kampylis, P. y Punie, Y. (2013). Framing ICT-enabled Innovation for Learning: The Case of One-to-one Learning Initiatives. *European Journal of Education*, 48 (1), 113-130.
- Centro de Español. (2019). *Manual de tutores y tutoras del Centro de Español*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Creswell, J. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Cruz, A. (2014). Importancia de la investigación educativa. Consejo de transformación educativa. <https://www.transformacion-educativa.com/index.php/articulos-sobre-educacion/54-importancia-de-la-investigacion-educativa>
- Escallón, E. (2015). El Centro de Español de la Universidad de los Andes: una experiencia de aprendizaje auténtico de escritura en la educación superior. En E. Escallón y A. Forero (comps.), *Aprender a escribir en la universidad* (pp. xi-xiii). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Inbar, D. (1996). *Planning for Innovation in Education*. París: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Levy, J. (2008). Case Studies: Types, Designs, and Logics of Inference. *Conflict Management and Peace Science*, 25, 1-18.
- Montealegre, C. y Morales, G. (2015). Introducción a los cursos E. En E. Escallón y A. Forero (comps.), *Aprender a escribir en la universidad* (pp. 3-5). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Universidad de los Andes – Cursos tipo E. (2018). <https://catalogo.uniandes.edu.co/es-ES/2018/Catalogo/Formacion-integral/Requisitos-de-Grado-vigentes-hasta-2018-10/Type-E-Courses>
- Universidad de los Andes (2019). *Guía para el Uniandino de Primer Semestre*. <https://registro.uniandes.edu.co/index.php/guia>
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

ANEXOS

Gráfica 1. Análisis de los cursos E, según modelo de Rivas (2000)



Gráfica 2. Análisis de los cursos E, según modelo de Bocconi et al. (2013)

