

La comunicación educativa en el aprendizaje basado en proyectos desde la experiencia de los docentes.

Coronado Gallardo María del Carmen

Ramírez Anaya Luis Fernando

Abril de 2014

Resumen:

En el Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara se diseñó un modelo educativo que contempla el trabajo por proyectos para desarrollo de competencias y el proceso de aprendizaje está centrado en el estudiante y se creó una instancia para realizar la gestión y vinculación de proyectos con estudiantes de los distintos programas académicos que se ofrecen dentro del Sistema que se le llama "Cartera de Proyectos". Dicha propuesta requiere de una comunicación educativa acorde con lo esperado y aquí se presenta el avance de la sistematización de la experiencia de los docentes que participan en esta iniciativa. Para todos ha sido algo nuevo y las implicaciones han sido muy diversas, ya que los programas educativos son totalmente virtuales y en la mayoría de los proyectos se ha requerido la presencialidad y por tanto se requieren distintas competencias comunicativas a las que se han venido desarrollando en el SUV.

Introducción:

La educación como toda institución social tiene roles predefinidos, espacios, símbolos, signos, etc. que le permite a los sujetos interactuar con certidumbre, sin tener que reinventarse en cada momento. Sin embargo, al generar propuestas innovadoras o situaciones de aprendizaje distintas a las establecidas en un contexto determinado se requieren nuevas formas de interactuar, que en ocasiones se pueden prever pero en otras los sujetos adaptan conforme a su experiencia y posibilidades a las nuevas realidades.

En el Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara se diseñó un modelo educativo que contempla el trabajo por proyectos para desarrollo de competencias y el proceso de aprendizaje está centrado en el estudiante, entre otros aspectos que se describirán más adelante, pero fue hasta hace dos años que se creó una instancia para realizar la gestión y vinculación de proyectos con estudiantes de los distintos programas académicos que se ofrecen dentro del Sistema. Ante esta

nueva forma de organizar el proceso educativo se presentan nuevos retos para los distintos actores y en distintas dimensiones.

En este documento se presenta una propuesta de sistematización de la comunicación educativa y específicamente de las interacciones que se establecen entre el estudiante y el docente que acompaña el desarrollo del proyecto, que para efectos organizativos del SUV se le llama “guía de proyectos”, en el contexto de la nueva instancia que se creó para la gestión y vinculación de proyectos. Si bien en algunos documentos institucionales se define el rol del docente y las formas de interacción, en el nuevo contexto se podrá requerir una comunicación educativa distinta o se adapta a las nuevas circunstancias.

La innovación requiere de procesos dialógicos, donde se plantean escenarios educativos deseables que al enfrentarse a la complejidad de la vida cotidiana y a la vivencia de sujetos con historias personales y profesionales distintas, lo deseable se ajusta y se adapta a situaciones concretas no previstas. La reflexión sobre lo que sucede en la comunicación educativa deberá plantear nuevas propuestas o guías de interacción que orienten o mejoren la práctica y en definitiva el proceso de aprendizaje.

En este documento se encuentran avances del proceso de investigación, en un primer momento se describe el contexto que además resalta la pertinencia del proyecto en el contexto institucional, ya que se plasman los ejes rectores que serán confrontados con la realidad que se plasma en la propuesta de la cartera de proyectos. Se presenta un ejercicio de problematización que plasma parte las situaciones que se fueron registrando de manera previa al diseño de la presente investigación, pero de las cuáles se cuenta con registro.

En la segunda parte de este reporte se ponen de manifiesto los referentes teóricos que enmarcan la forma en cómo se concibe la comunicación educativa y las interacciones, así como el quehacer del docente en el contexto del SUV y que servirán como ejes de análisis a la información que se tiene.

Se presentan las preguntas de investigación y el proceso que se siguió para la elaboración del grupo focal y la sistematización de la información, de igual manera se describe de manera general el proceso de análisis que se realizará. Y por último se plantean las consideraciones finales de este reporte, pero que sin duda son elementos reflexivos o retos que se tienen para la fase final del proceso de investigación.

1. Contexto: diseño curricular del Sistema de Universidad Virtual: competencias y proyectos

El Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara (SUV) fue creado en diciembre de 2004. En el documento que contiene su modelo educativo (Moreno y Pérez, 2010) se explicita que su misión es la de promover la innovación y las modalidades de aprendizaje no convencionales en los diversos niveles y programas ofrecidos por la Universidad de Guadalajara. Dicha promoción de modalidades no convencionales obedece primordialmente a la búsqueda de ampliación de la cobertura de los servicios universitarios mediante la construcción de condiciones equitativas de acceso a la educación que consideren las condiciones geográficas, temporales y personales de toda la población. Se menciona, además, el papel importante del SUV en el fortalecimiento de la cooperación en redes locales, nacionales e internacionales.

En concordancia con la misión planteada, el SUV tiene actualmente una oferta académica propia, totalmente en línea, conformada por un programa de bachillerato, nueve licenciaturas, un técnico superior universitario, cinco maestrías y un doctorado. Además, apoya a otros centros de la Red Universitario en la planeación e implementación de programas en las modalidades mixta y virtual.

Los programas educativos que el SUV ofrece están diseñados de acuerdo al modelo curricular por competencias, que "... enfatiza la integración del saber, con el saber hacer y el saber ser, en situaciones o contextos reales" (Coronado, Ortiz y Ramírez, 2013, p. 2), para responder a la demanda social de nuevos profesionistas, formados para los nuevos contextos inciertos y cambiantes en los que el conocimiento se produce a un ritmo acelerado, en mayor volumen, desde sitios diversos y de manera transdisciplinar.

El modelo por competencias que el SUV ha adoptado obedece a la visión de las competencias complejas, que Chan (s.f.) contrapone al paradigma de las competencias laborales a través de ejes problematizadores. Se exponen algunos de estos ejes enseguida:

- a) Empleo o trabajo. Las competencias complejas se orientan a la formación para el trabajo, entendido éste como la capacidad de transformar materias, entornos y relaciones, más que la formación para desarrollar funciones específicas de un puesto.

- b) Presente o futuro. Las instituciones de educación superior no pueden limitarse a responder a necesidades actuales de los empleadores, sino anticiparse previendo prácticas profesionales a mediano y largo plazo.
- c) Lo individual o lo colectivo. La visión compleja contempla la competencia colectiva, que implica la integración armoniosa de competencias individuales, el reconocimiento de lo colaborativo y una perspectiva distinta de las capacidades individuales.
- d) Problemas o problemática. En la descripción de la competencia habrá que transitar de la formación para resolver los problemas rutinarios, al desarrollo de una visión problematizadora que contemple la conexión entre los problemas y sus diversas causalidades, y que trascienda áreas o departamentos.
- e) Funciones específicas o movilidad. La visión compleja se orienta a la formación de profesionistas que se conciben con capacidades crecientes, con una actitud abierta a la observación y resolución de problemáticas diversas y tareas complejas, que requieran trascender funciones inamovibles o estáticas.
- f) Énfasis en habilidades o énfasis en valores. La formación por competencias debe integrar sus cuatro atributos: conocimientos, habilidades, actitudes y valores; pero el énfasis debe darse, más que en las habilidades, en los valores, es decir, en el paradigma o visión desde la que se aplican las habilidades en la ejecución de la tarea profesional.
- g) Funciones o proyectos. La visión compleja de las competencias promueve una formación profesional que capacite para trabajar por proyectos, de acuerdo a la tendencia actual de las organizaciones, considerando insumos, procesos y productos.

En congruencia con el modelo de formación por competencias, el SUV emplea sistemáticamente la estrategia de aprendizaje por proyectos, entendiendo éstos como “... eje integrador de la trayectoria en el currículum por competencias” (Chan y Delgado, 2005, p. 12).

El aprendizaje basado en proyectos promueve el desarrollo de habilidades para la comunicación, organización, investigación, reflexión y colaboración. Según Maldonado (citado en Coronado, Ortiz y Ramírez, 2013), es una estrategia educativa integral, que se da en el mediano y largo plazo, en la que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos del mundo real.

Otras características del aprendizaje por proyectos son mencionadas por Rossaro (2012), quien afirma que esta didáctica convierte al estudiante en

protagonista, ya que es él quien determina sus metas y tiempos; implica trabajo grupal, distribución de responsabilidades y evaluación durante el proceso; y favorece el trabajo interdisciplinario.

Lo anteriormente mencionado nos lleva a afirmar que la estrategia de aprendizaje por proyectos transforma el rol tradicional de docente y estudiante. Éste último, al convertirse en el protagonista principal, debe tomar iniciativas y decisiones, y responsabilizarse de la gestión de recursos y tiempos. El docente, en consecuencia, se transforma en un guía que orienta, cuestiona y motiva.

En su diseño curricular, el SUV contempla las cuatro fases básicas de un proyecto (diagnóstico, planeación, implementación y evaluación), como componentes de la malla curricular de sus programas educativos de pregrado y posgrado.

Los proyectos se convierten en el espacio integrador de los saberes teóricos y procedimentales construidos en las asignaturas que se cursan simultáneamente o en ciclos anteriores. Los estudiantes comienzan a desarrollar proyectos desde el primer ciclo de su carrera, en organizaciones y espacios reales que ellos mismos gestionan. Estos proyectos son en realidad prácticas profesionales, en las que la universidad manifiesta su compromiso social mediante la atención estratégica a necesidades concretas (Ramírez, Coronado y Ortiz, 2013).

1.1 La Proveeduría de proyectos

El programa de Proveeduría o Cartera de proyectos surgió en el SUV con la intención de vincular necesidades y proyectos de organizaciones públicas y privadas, con la necesidad de los estudiantes de desarrollar competencias en situaciones reales. La Cartera de proyectos busca formalizar los procesos y el compromiso de ambas partes.

De acuerdo con Ramírez, Coronado y Ortiz (2013), la Cartera de proyectos tiene como propósitos: hacer gestiones de vinculación y extensión; evaluar la pertinencia de los proyectos que proponen las organizaciones; sistematizar la gestión de las distintas instancias del SUV para el desarrollo de los proyectos, así como la gestión de la incorporación de estudiantes y profesores en los proyectos ofrecidos en la Cartera; dar seguimiento y sistematizar los avances y logros de los proyectos; y evaluar el proyecto en su conjunto.

En su inicio, se consideraron cuatro etapas o fases para este programa (Ramírez, Coronado y Ortiz, 2013). El gráfico que sigue las representa.

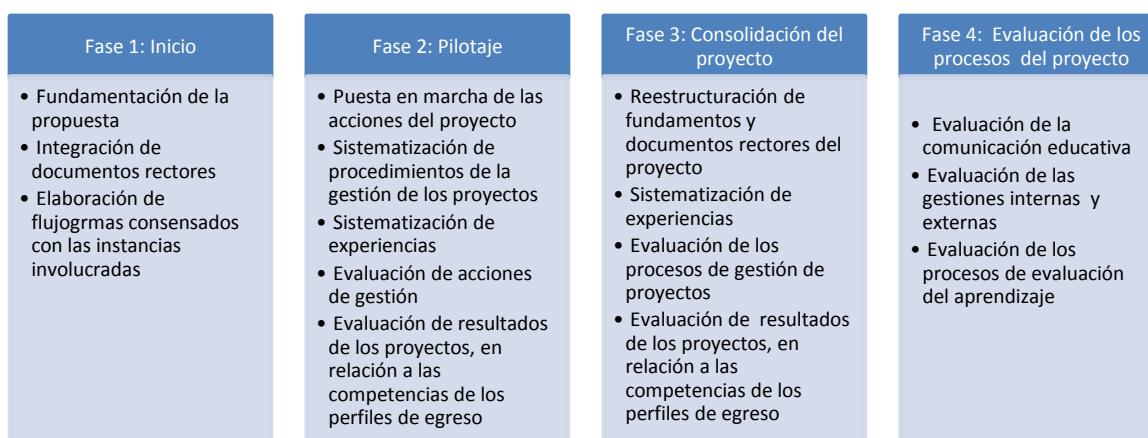


Figura 1. Fases del programa de Cartera de proyectos del SUV

En el momento actual, el programa de Cartera de proyectos se encuentra en la tercera fase. El presente artículo, como se explicará más adelante, es un reporte de los avances de una investigación que se lleva a cabo con el fin de describir y evaluar las acciones comunicativas y de gestión de procesos en dicho programa.

1.2 Roles de los docentes en la cartera

En Coronado, Ortiz y Ramírez (2013, p. 21) se afirma que “El aprendizaje basado en proyectos enfrenta a todos los miembros de la comunidad educativa a situaciones nuevas de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto requieren de nuevas formas de interactuar y nuevas estructuras (currículum, sistemas de evaluación, gestión escolar, espacios físicos, mobiliario, plataformas virtuales, espacios de socialización, etc.) para que exista congruencia con el modelo”.

En la Cartera de proyectos, de acuerdo a lo arriba mencionado, se definieron roles para los actores principales, entre los que se encuentran los docentes y los estudiantes. Por razones administrativas, la función docente se dividió entre dos figuras: el guía del proyecto y el asesor de metodología de proyectos. La función del primero se resume en el acompañamiento directo a los estudiantes en su participación en el proyecto en el que eligieron participar. Este acompañamiento incluye la mediación con la organización proveedora. La mayoría de los proyectos incluye estudiantes de dos o más licenciaturas, de acuerdo a la tarea o producto que el proveedor requiere.

Se presenta enseguida, de forma sintética los roles del guía y del asesor:

Guía de proyecto

1. Iniciar y mantener contacto durante todo el ciclo escolar con el proveedor del proyecto, cuidando que las actividades solicitadas por éste estén siempre de acuerdo con el plan de trabajo establecido al inicio.

2. Iniciar y mantener contacto durante todo el ciclo escolar con los estudiantes inscritos en el proyecto en el que funge como guía.

3. Realizar con los estudiantes el plan de trabajo del proyecto, con base en los requerimientos del proveedor y las competencias que el estudiante debe desarrollar para acreditar la asignatura

4. Dar seguimiento puntual a los estudiantes, verificando que éstos desarrollen las actividades de acuerdo al plan establecido y que cumplan con los acuerdos generados a lo largo del proyecto.

5. Atender, retroalimentar y guiar a los estudiantes respecto a las dudas que surjan, motivándoles a continuar cuando no participen en las actividades del proyecto.

6. Verificar que los estudiantes publiquen periódicamente los avances del proyecto, en el sitio virtual acordado.

7. Trabajar en forma conjunta con el asesor para asegurar el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

8. Evaluar el desempeño de los estudiantes, habiéndoles explicado previamente los criterios e indicadores de evaluación y mediante la aplicación de los instrumentos elaborados por el SUV para este fin.

9. Supervisar, en coordinación con el asesor, la elaboración de un informe de resultados del proyecto, por parte de los estudiantes.

Asesor

1. Estar enterado de la participación de uno o más de los estudiantes de su asignatura en la cartera de proyectos.

2. Apoyar a los estudiantes en la elaboración del plan de trabajo, desde la visión de la

competencia que deberán desarrollar en su asignatura.

3. Motivar al estudiante a enviar a los espacios acordados, los reportes del avance de su proyecto y orientarle respecto a cuestiones disciplinares y metodológicas del mismo, con base en los mencionados reportes.

4. Trabajar en forma conjunta con el guía del proyecto.

5. Evaluar al estudiante en función del instrumento que para este fin se le proporcione por el SUV. Dicha evaluación será complementada con la del guía del proyecto, bajo los criterios de ponderación establecidos previamente.

6. Asesorar al estudiante en la elaboración del informe de resultados de su proyecto, en colaboración con el guía del proyecto.

2. Problematicación

El rol del docente en el nuevo contexto de los guías de proyecto

Se ha mencionado arriba la transformación del rol docente que demanda la estrategia didáctica del aprendizaje basado en proyectos. Para que el estudiante asuma el rol protagónico que los proyectos requieren, el docente deberá ser capaz de interactuar de una forma diferente a como tradicionalmente lo ha hecho, dejando de ser la fuente única de información y la figura que toma las decisiones.

El SUV, en su modelo educativo, expresa el cambio de paradigma descrito arriba. Chan Núñez, en el apartado del modelo docente del citado documento (Moreno y Pérez, 2010), describe al educador como un facilitador de los procesos de aprendizaje y un gestor del ambiente de aprendizaje y de las relaciones entre los sujetos que aprenden. Para ser capaz de proporcionar la facilitación y la gestión mencionadas, el docente deberá estar dispuesto al cambio, ser flexible y capaz de un diálogo que privilegie las relaciones horizontales, y tener la visión de una educación que se sale del aula y que es para toda la vida.

Los roles del guía y del asesor de proyectos, contenidos en los documentos oficiales de la Cartera de proyectos, describen las acciones docentes empleando verbos tales como: guiar, retroalimentar, atender, dar seguimiento, apoyar, motivar, asesorar y trabajar con, que corresponden al paradigma del educador que propicia estudiantes responsables de su propio aprendizaje.

2.1 Experiencias de los guías

Siguiendo el proceso de las etapas de la Cartera de proyectos expresadas más arriba, después de la fase de piloteo, se procedió a sistematizar experiencias y evaluar los procesos y los resultados. En buena medida, esto significó revisar cómo se estaba dando en la práctica el acompañamiento docente. Para ello, se tuvieron al término de la etapa de pilotaje varias reuniones con los guías y los asesores participantes. Enseguida se describen sus experiencias y puntos de vista (Notas tomadas el 12 de julio y el 4 de febrero de 2014). Nos enfocaremos en los comentarios y acciones de los guías.

- Algunos guías expresaron que desconocían, al inicio del ciclo escolar, cuál era la competencia que sus estudiantes desarrollarían y acreditarían al participar en el proyecto.
- Varios participantes comentaron que desconocían sus funciones como guías.
- Cuando en el proyecto participan estudiantes de diferentes licenciaturas, el guía orienta con mayor facilidad a los estudiantes de la licenciatura afín a su propia formación disciplinar. Se le dificulta guiar las tareas de estudiantes provenientes de otras licenciaturas.
- La comunicación entre asesor y guía es nula o mínima.
- Los guías y asesores no reciben toda la información necesaria acerca del proyecto particular y del programa Cartera de proyectos.
- Los instrumentos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes requieren de ajustes, dado que algunos términos se prestan a confusión.
- Se perciben carencias de los estudiantes respecto a la investigación documental, la redacción y la aplicación de la metodología de proyectos.

En diciembre de 2014 los estudiantes presentaron resultados de los once proyectos llevados a cabo en el ciclo 2013B. Durante dichas presentaciones se tomaron notas de los siguientes sucesos:

- Dos de los guías expresaron las grandes satisfacciones que tuvieron con su grupo de estudiantes, sin embargo, consideran que el trabajo fue agobiante, por lo que no les gustaría volver a tener este rol.
- Cada grupo de estudiantes hizo la presentación de su proyecto. La mayoría de los guías estuvo presente. Dos de ellos intervinieron continuamente para hacer precisiones a la presentación de sus estudiantes.
- La mayoría de los estudiantes mostró gran satisfacción por haber participado en Cartera de proyectos.

- En uno de los proyectos no había relación entre el perfil de los estudiantes y el del guía. Sin embargo, se lograron buenos resultados gracias a la capacidad del guía de hacer adecuaciones o adaptaciones al proyecto.

La problemática que se descubre de estos comentarios y observaciones puede resumirse de la siguiente manera: falta comunicación entre los sujetos que juegan roles fundamentales en la Cartera de proyectos del SUV, y el desconocimiento de información valiosa que esto ha implicado, conlleva a que el desempeño del guía esté determinado en buena medida por sus características personales y su formación y experiencias previas. No ignoramos otro factor que puede incidir en dicho desempeño, y que se refiere a la resistencia al cambio de conductas y posturas que suele manifestarse en la persistencia de prácticas antiguas, disfrazadas mediante modificaciones superficiales (cambios en la terminología del discurso, por ejemplo).

Es importante señalar que, en general, estudiantes y guías manifiestan satisfacción y entusiasmo por los aprendizajes y resultados obtenidos en los proyectos llevados a cabo.

2.2 Implicaciones para los guías ante el cambio en las forma de trabajo

El programa Cartera de proyectos pone en evidencia de forma notable, la necesidad de docentes comprometidos y capacitados para un rol que la pedagogía constructivista en general, y la metodología de proyectos en particular, demandan. Chan (en Moreno y Pérez, 2010) lo define cuando expresa que el docente del SUV no debe reproducir el rol jerárquico tradicional del profesor que transmite conocimientos, sino convertirse en un mediador pedagógico que gestiona ambientes de aprendizaje apropiados y diversos. Para ello tendrá que ser capaz de ayudar al estudiante en el desarrollo de habilidades y actitudes; proponerle enfoques, instrumentos y procesos; y apoyarle en la búsqueda de información y su posterior organización, asimilación, aplicación y comunicación.

Éste es el reto para todo profesor en los tiempos actuales, y de manera particular para las instituciones y docentes de modalidades a distancia, como la del SUV. El aprendizaje en ambientes virtuales y mediante proyectos formativos exige de forma especial las competencias docentes mencionadas arriba. Pero además, considerando la modalidad, le demanda el dominio de tecnologías de información y comunicación, y competencias comunicativas que se analizarán en los siguientes apartados de este documento.

3. Comunicación educativa

En términos generales la comunicación se puede considerar como el “Proceso que relaciona a dos o más sujetos, permitiendo la producción en común de sentido, de acuerdo a reglas convencionales en un contexto socio-cultural determinado, en que se constituye como una práctica de significación.” (Fuentes y Luna, 1984: 101)

Si se toma en cuenta que dicha comunicación se desarrolla en un contexto educativo y con el propósito de generar aprendizajes estaríamos hablando de la comunicación educativa, pero dicha comunicación educativa puede ser diversa dependiendo del contexto, los interlocutores y debe ser coherente con el modelo educativo.

Prieto (1999) menciona que el acto educativo debe tomar en cuenta el aspecto comunicacional, entendido como lo que significa el intercambio y la negociación de significados, de saberes y de puntos de vista, la interacción, las tácticas de la palabra y el juego del diálogo, la interlocución y la escucha.

En la comunicación educativa existen roles como maestro o discípulo pero no resultan de un nombramiento formal, sino del mutuo reconocimiento que entre ellos se establece gracias a las acciones comunicativas (Unigarro, 2004). Además la comunicación educativa tiene una estructuración de acuerdo con las finalidades que se persiguen y con la concepción que se tenga del aprendizaje, de ahí que se retoman en seguida los tres grandes modelos de Comunicación educativa presentados por Kaplún.

Para Kaplún (1998) existen tres modelos de comunicación educativa que corresponden a los modelos de enseñanza-aprendizaje que en la mayoría de las veces no son puros y se encuentran entremezclados, sin embargo se considera que aportan elementos que clarifican las distintas posturas con respecto al aprendizaje. Se encuentran dos modelos Exógenos: Una educación que pone énfasis en los *contenidos* y otro que pone énfasis en los *efectos*. Finalmente un modelo Endógeno que pone énfasis en el *proceso*.

El primero corresponde a la educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos y de los valores del docente al alumno, de los instruidos a las masas ignorantes y un modelo de comunicación donde se marcan claramente los roles de Emisor, Mensaje y Receptor.

El segundo modelo es la educación que pone énfasis en los efectos, la cual consiste básicamente en moldear la conducta con objetivos previamente establecidos y la respuesta esperada es recompensada de diversas maneras. La comunicación es similar al primero, en donde claramente se considera al maestro como emisor del mensaje y al alumno como receptor del mismo.

Finalmente, en el tercer modelo el énfasis está puesto en el proceso de los alumnos y preocupa principalmente la interacción dialéctica entre las personas y su realidad más que de los contenidos y sus efectos (sin que éstos desaparezcan del modelo). Su principal inspirador es Paulo Freire, que en su modelo de Acción-reflexión-acción considera que "...sólo es participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose que se llega realmente al conocimiento. Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha." (Kaplún, 1998 :51) En este modelo la comunicación es horizontal, participativa, democrática y la imagen sería de dos *emirecs* (emisor-receptor) simultáneamente comunicándose, haciendo producción común de sentido. El modelo se basa en la participación activa del sujeto y forma para la participación en la sociedad.

En el tercer modelo los recursos audiovisuales, tecnológicos, bibliográficos no son contenidos en sí mismos sino que sirven para problematizar, estimular el diálogo, la reflexión y la producción de conocimientos. En el primer modelo el principal propósito es que el alumno aprenda, en el segundo se puede decir que se quiere que el alumno haga y en este tercer modelo se puede decir que se quiere que el sujeto piense y transforme su realidad.

El tipo de comunicación dentro del modelo centrado en el proceso no es de transmisión o información/persuasión sino de comunicación y diálogo; la función del docente es de facilitador/animador; la relación es autogestionaria, no autoritaria y paternalista; el grado de participación es máxima; el manejo del conflicto es asumido, no es reprimido ni evitado. (Kaplún, 1998).

3.1 Rol comunicacional del docente en el trabajo por proyectos

De acuerdo con la visión antropológica de la comunicación educativa expuesta hasta aquí, Unigarro (2004, p. 97) considera ésta como "...una constante y refinada relación de diálogo entre los participantes y que se apoya en medios que favorecen el encuentro de los mismos". En el mismo tenor, Habermas (citado en Unigarro, 2004)

concibe la comunicación como una interacción que permite a los participantes tomar acuerdos que les llevan a realizar algunas acciones.

El diálogo implicado en la concepción de la comunicación educativa aquí expresada, requiere de ciertas condiciones o características. Para Sarramona (citado en Unigarro, 2004) la comunicación debe ser problematizadora: que inquiete al estudiante y despierte su interés; estructurante: que favorezca la construcción personal de cada participante; adaptativa: que abra horizontes para que el estudiante interactúe con el medio y tenga la posibilidad de transformarlo; consistente: que exista coherencia entre el discurso y la acción comprometida; y generalizadora: que lleve al estudiante a ampliar y profundizar su panorama y ver otras alternativas.

Por otra parte, Gutiérrez y Prieto (1999), cuando hablan de la relación dialógica en la educación a distancia, mencionan que debe fomentarse el diálogo con el contexto, con otros estudiantes, con el texto y del estudiante consigo mismo.

Asumiendo que el rol del docente en el aprendizaje basado en proyectos consiste básicamente en ser un propiciador o facilitador de la autogestión de sus estudiantes, consideramos que la comunicación dialógica es la esencia del mencionado rol. Este docente deberá creer en la cualidad transformadora del diálogo, practicarlo con los estudiantes y propiciar que se dé entre ellos. Esto implica otra creencia profunda que Unigarro (2004, p. 103) describe como “entender al estudiante como interlocutor válido”. También habrá de favorecer que sus estudiantes dialoguen con el medio o contexto en el que el proyecto se lleva a cabo y con los contenidos teóricos y metodológicos que habrán de fundamentar dicho proyecto. Para ello, más dar respuestas y seguridades, habrá de hacer que sus estudiantes observen, lean, reflexionen, se cuestionen, negocien, argumenten, hagan acuerdos y tomen decisiones.

Lo anterior implica, de acuerdo con Unigarro (2004) y Gutiérrez y Prieto (1999), una comunicación oportuna, clara, breve, suficiente, sencilla, personalizada, cordial y abierta. La necesidad de un código común es un tema ampliamente considerado en los tratados sobre comunicación. Por ello, el docente cuidará que el lenguaje tenga los mencionados atributos de sencillez y claridad, pero sin renunciar al rigor científico.

Para los ambientes virtuales de aprendizaje existen, además, algunas condiciones que Unigarro (2004) señala, tales como la interactividad, entendida como la disposición de las relaciones estudiante-máquina necesarias y variadas dentro del ambiente de aprendizaje; la convertibilidad, que consiste en la capacidad de transferir

comunicación entre medios diversos (celulares, redes sociales, correos electrónicos, plataformas educativas) para conformar redes complejas; y la conectabilidad, que se refiere a la consideración de las posibilidades reales de conexión que tienen los estudiantes.

3.2 Rol comunicacional del docente desde el SUV

Para concluir este apartado, revisaremos el aspecto comunicacional considerado en el Modelo educativo del SUV y en la descripción del rol del guía de Cartera de proyectos.

En el modelo académico del SUV (Moreno y Pérez, 2010) Chan expone que el aprendizaje se da gracias a la interacción entre las personas que aprenden, y entre éstas y los objetos de aprendizaje y las problemáticas del entorno social. Y que la función primordial del docente es, precisamente, la de propiciar dichas relaciones. La autora precisa la forma en que la interacción genera aprendizaje, al mencionar que gracias al diálogo el sujeto que aprende es capaz de construir sus propios significados, confrontar sus ideas con las de los demás, reconocer sus capacidades y errores, y tomar decisiones.

Del modelo educativo del SUV, se enuncian enseguida las características del docente ideal, relacionadas con la dimensión comunicativa:

- Capacidad para el diálogo, que privilegie las relaciones horizontales.
- Aprovechamiento de la tecnología de las comunicaciones.
- Mediación para la interacción cognitiva de los estudiantes.
- Comprensión del modo de ser y de aprender del estudiante.
- Capacidad de propiciar comunidades y redes de aprendizaje.
- Sensibilidad para identificar estados de ánimo, emociones y afectos en las relaciones que se establecen en el proceso de aprendizaje.

En el rol del guía está presente el aspecto comunicativo de forma constante. Se habla de que el guía iniciará y mantendrá el contacto con sus estudiantes y con el proveedor, que elaborará el plan de trabajo de forma conjunta con los estudiantes, que verificará que se cumplan acuerdos, que se avance conforme al plan establecido y que se publiquen estos avances y los resultados finales. También se mencionan otras dos funciones: la de motivador y guía o consultor ante las dudas que surjan.

Observamos que las acciones descritas en el rol del guía se fundamentan en la visión constructivista del modelo del SUV, sin embargo, con base en la teoría revisada, consideramos que existen omisiones en cuanto a los siguientes aspectos:

- Las características de la comunicación implicadas en las acciones del rol.
- La visión dialógica.
- La facilitación de la interacción del estudiante con el proveedor y con los referentes teóricos y metodológicos.
- La atención a los aspectos tecnológicos de la comunicación.

4. Metodología: participantes, instrumentos y análisis de la información.

El presente trabajo de investigación pretende dar cuenta de las formas de interacción de los sujetos y los significados que dan a sus interacciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje por proyectos, dando la importancia a la descripción de lo que sucede y escuchando a los sujetos, asumiendo la subjetividad que implica el posicionamiento del paradigma cualitativo que ha de permear la forma de conocer el hecho social y las formas de obtención de la información. (Martínez, 1996)

Se contemplaron las siguientes preguntas guía para este trabajo de investigación:

- ¿Cómo suceden o cómo se dan los procesos de comunicación en los proyectos de los estudiantes?
- ¿Las formas de interacción y comunicación son congruentes con el planteamiento teórico-metodológico con el modelo educativo del SUV y con lo propuesto en la cartera de proyectos?
- ¿Las competencias comunicativas son congruentes con el planteamiento teórico-metodológico con el modelo educativo del SUV y con lo propuesto en la cartera de proyectos?

Lo anterior supone escuchar de parte de los distintos interlocutores en la cartera de proyectos su experiencia y la descripción de lo que sucedió en los proyectos, que describan cómo era la interacción, el propósito, el contenido, la toma de decisiones, cómo se manejó el conflicto, etc. Para ello se diseñó un cuestionario cerrado y un guión para realizar una entrevista grupal.

Para el grupo focal se convocó a la totalidad de los profesores que están participando como “guías de proyecto” en total participaron 8 profesores, así mismo se les pidió la autorización para grabar la sesión, se cuenta con la transcripción del grupo focal y estamos en el proceso de análisis de la información.

El proceso de análisis contempla la relectura de la transcripción del grupo focal y la revisión del concentrado del cuestionario. Posteriormente se procederá a etiquetar o segmentar las partes del grupo focal donde se ve reflejada la comunicación educativa. Posteriormente se elaborarán las categorías de análisis emergentes y se complementarán con las categorías que se derivan del modelo educativo del SUV y otros referentes teóricos.

Se realizará un ejercicio de correlación entre los dos autores de este documento, es decir una vez definidas las categorías de análisis emergentes y las que se recuperen del marco teórico e institucional, cada uno hará el ejercicio de categorización por su cuenta y se confrontará el nivel de coincidencia. Finalmente se describirá de manera organizada la información tratando de caracterizar la comunicación educativa en este contexto determinado y posibles puntos de mejora.

5. Consideraciones finales:

En estricto sentido no son las consideraciones finales de la investigación ya que se está iniciando el proceso de análisis, sin embargo es pertinente hacer algunas consideraciones a los avances aquí presentados y hacer un ejercicio prospectivo de lo que se quiere lograr con este trabajo.

La cartera de proyectos se puede analizar desde distintas dimensiones como la gestión educativa o la evaluación, que de hecho está siendo abordada por miembros del Cuerpo Académico del SUV sin embargo el análisis desde la comunicación educativa nos dará la posibilidad de analizar con más detalle lo que sucede en la práctica educativa del aprendizaje por proyectos. Aun cuando existe bibliografía al respecto y algunos parámetros del aprendizaje por proyectos, es importante considerar el contexto y a los sujetos que están participando en esta iniciativa para realizar propuestas de mejora que sea acordes a las necesidades presentadas.

En la aplicación de los grupos focales hemos identificado que hay circunstancias no previstas y que son susceptibles de intervenir de forma inmediata, sin embargo consideramos que la propuesta de mejora debe ser integral y considerar

además que la innovación propuesta coadyuve a que crezca el programa y se logre mayor inclusión de estudiantes y profesores, toda vez que se logran experiencias exitosas de aprendizaje.

Para efectos de esta ponencia se presentó el perfil y los requerimientos del docente sin embargo la siguiente fase de la investigación será la inclusión de los demás actores y el análisis de la vivencia y experiencia de los estudiantes, ya que una propuesta integral requiere también el abordaje de quien suponemos es el centro del proceso de aprendizaje, el estudiante.

Lo que derive de este proyecto de investigación le abonará al trabajo de todos los programas educativos del SUV, ya que independientemente de la cartera de proyectos, la metodología de trabajo propuesta desde el diseño curricular de los mismos supone que los estudiantes trabajan por proyectos y todos los docentes asesoran en consecuencia.

Referencias

- Chan, M. (s.f.). Propuesta educativa basada en la formación por competencias y orientada a proyectos. Sistema de Universidad Virtual
- Chan, M. y Delgado, L. (s.f.). Principios de complejidad aplicados al diseño curricular por competencias profesionales: fundamentación y operación metodológica. Universidad de Guadalajara.
- Coronado, M. (2013 y 2014). Notas de talleres con asesores y guías de proyectos de la Cartera de proyectos del SUV. Universidad de Guadalajara.
- Coronado, M. (2013). Notas en presentaciones de proyectos de la Cartera de proyectos del SUV. Universidad de Guadalajara.
- Coronado, M., Ortiz, G. y Ramírez, L. (2013) Aprendizaje por proyectos: algunas implicaciones educativas. En Santillán, F. Coord. (2013) Prácticas educativas y sociales desde la perspectiva iberoamericana. Umbral digital. México.
- Fuentes, R. y Luna, C. (1984) La comunicación como fenómeno sociocultural. En Fernández y Yepetz (coords.) Comunicación y Teoría Social. Hacia una precisión de referentes epistemológicos. UNAM FCPyS: México.

- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1999). La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Ediciones CICCUS La Crujía. Argentina.
- Kaplún, M. (1998) Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre. Madrid.
- Moreno, M. (2010). Caracterización del Sistema Virtual de la Universidad de Guadalajara. En Moreno, M. y Pérez, M. Coord. (2010) Modelo educativo del Sistema de Universidad Virtual. Guadalajara. México
- Prieto, D. (1999) La comunicación en la Educación. Argentina: Ediciones Ciccus,
- Ramírez, L., Coronado, M. y Ortiz, G. (2013). Proyectos de extensión y vinculación integrados al currículum en la educación virtual. Ponencia presentada en Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
- Rossaro, A. (2012). Aprendizaje por proyectos en el siglo XXI. Web de Educadoscero. Recuperado de <http://www.educadoscero.com/2012/03/aprendizaje-por-proyectos-en-elsiglo.html>
- Sistema de Universidad Virtual. (2014). Cartera de Proyectos. Funciones de los participantes.
- Unigarro, M.A. (2004). Educación virtual: encuentro formativo en el ciberespacio. 2° ed. Colombia. UNAB