


Un marco teórico y metodológico para la formación universitaria en turismo

A theoretical and methodological framework for university education in tourism

Mauricio Reyes 

Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Uruguay.

Resumen

El siguiente trabajo intenta construir un marco teórico y metodológico en materia de formación turística universitaria en un contexto de cuestionamiento de la educación a nivel local y global, que exige nuevas alternativas en materia de enseñanza. Para ello, se propone un abordaje crítico desde la metodología de la Investigación-Acción, que permita a los docentes cuestionar sus propias prácticas educativas e implementar didácticas como la Educación Experiencial en contextos alternativos como los proyectos de extensión, con el objetivo de contribuir a la mejora continua de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Palabras clave: investigación, acción, educación, turismo.

Abstract

The aim of this manuscript is to build a theoretical and methodological framework for university education in tourism by questioning education at a local and global level, which requires new teaching alternatives. To this end, a critical approach is proposed from the methodology of Action-Research, which allows teachers to question their own educational practices and implement didactic tools such as Experiential Education in alternative contexts such as extension projects, with the aim of contributing to the continuous improvement of the quality of student learning.

Keywords: research, action, education, tourism.

Recibido 3 julio 2022 / Revisado 17 octubre 2022 / Aceptado 26 noviembre 2022.

* ✉ reyesmauricio75@gmail.com

1. Introducción

El siguiente trabajo ha sido elaborado a los fines de proponer una alternativa teórica y metodológica en materia de formación turística universitaria. En el entendido de que las prácticas educativas a nivel local y global, en su gran mayoría, se mantienen bajo esquemas didácticos conductistas y convencionales, en un contexto dinámico e impredecible que cada día más expone su anacronismo y, al mismo tiempo, impulsa el debate sobre la necesidad de nuevos formatos, al menos alternativos, en materia de enseñanza.

De esta forma, en el primer apartado del marco teórico se intenta abordar las prácticas educativas desde una perspectiva epistemológica crítica, precisamente desde la metodología de la Investigación-Acción, a los fines de proponer un marco alternativo basado en la integralidad de las principales funciones docentes (investigación, enseñanza y extensión). Un marco que contribuya a mejorar la calidad de las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de los alumnos de la Licenciatura en Turismo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (UdelaR) de Uruguay.

En el segundo apartado se desarrolla la teoría psicológica del Constructivismo Sociocultural como una perspectiva sobre la relación enseñanza-aprendizaje que contempla la existencia de esquemas y estructuras conceptuales en la mente de los aprendices, que anteceden la situación didáctica, producto de su historia, de sus interacciones sociales y de sus condiciones de existencia.

El tercer apartado se centra en la Educación Experiencial en el marco de proyectos de extensión, como encuadre de la enseñanza que le permite al docente elaborar una mayor diversidad de situaciones didácticas para alcanzar una mayor equidad en el acceso al conocimiento y al aprendizaje por parte de los alumnos.

En el cuarto apartado se presenta el Enfoque por Competencias como complemento al Enfoque por Contenidos, en el afán de equilibrar el componente teórico con el componente práctico y de proponer un tipo de evaluación que verdaderamente contribuya a la retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Posteriormente, se procede a desarrollar las etapas del proceso de Investigación-Acción-Educativa bajo el enfoque didáctico de la Educación Experiencial. Para finalizar, se establecen las consideraciones finales y se formulan líneas de investigación que deberían ser desarrolladas en el corto plazo.

2. Marco teórico

2.1. La Investigación-Acción como marco de referencia “emergente” para la mejora continua de la calidad educativa

Hacia el año 2020, un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Turismo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la UdelaR

presenta una nota ante las autoridades del Área de Estudios Turísticos (AET), donde se argumentan una serie de cuestiones generales de la licenciatura que, desde dicha perspectiva, podrían derivar en la afectación de la calidad de sus aprendizajes. Entre las cuales se destacan la falta de trabajos prácticos donde exista relacionamiento con actores del territorio, la falta de actualización de los contenidos de la licenciatura, la falta de contenidos curriculares que contribuyan a afrontar el mercado laboral, la falta de participación en proyectos de investigación y extensión que aborden el fenómeno turístico, entre otros temas.

En la misma línea, según datos del “Estudio de Egresados de la Licenciatura en Turismo de la FHCE de la UdelaR” (Reyes y Camacho, 2022), al margen de que la percepción sobre la calidad de los docentes es aprobada por los egresados con un 65% de satisfechos y muy satisfechos, cuando se tratan cuestiones específicas sobre la enseñanza se pueden observar ciertas debilidades que podrían estar repercutiendo en el proceso de aprendizaje de los alumnos por la falta de actividades y prácticas vinculadas al mundo real. En este sentido, el 54% se encuentra insatisfecho o muy insatisfecho con la cantidad de trabajos prácticos realizados durante su proceso de formación, el 46% se encuentra insatisfecho o muy insatisfecho con su calidad y su profundidad. Además, el 35% se encuentra insatisfecho o muy insatisfecho con la oportunidad de trabajar en proyectos de investigación durante el proceso de formación, el 35% se encuentra insatisfecho o muy insatisfecho con la oportunidad de trabajar en proyectos de extensión durante el proceso de formación, un 42% se encuentra insatisfecho o muy insatisfecho con la oportunidad de vincularse con actores del turismo o del territorio y un 51% afirma que no se encuentra satisfecho con su formación en relación con el mercado laboral. De esta forma, se podría plantear el supuesto de que la aparente disociación de las actividades de enseñanza, investigación y extensión, sumado a la escasez de experiencias prácticas, dentro del salón de clase y en el propio campo profesional, podrían estar incidiendo de forma desfavorable en la relación entre la formación y la inserción de los egresados en el mercado laboral.

A la situación expuesta en párrafos anteriores se debe agregar que, actualmente, atravesamos un contexto global de decadencia en materia de resultados educativos. Para muchos, producto de la reproducción anacrónica de modelos de enseñanza convencionales. Entre ellos, podemos mencionar a Juan Ignacio Pozo, quien hace más de una década expresaba que el sistema educativo en general “(...) enseña contenidos del siglo, XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI” (Monereo y Pozo, 2001, p. 50).

Principalmente, se hace referencia a aquellos currículos estrictamente disciplinares basados en una didáctica convencional de transmisión de contenidos teóricos, a través de una relación de poder vertical dominada por el saber del docente, donde la principal virtud del aprendiz debe ser su capacidad para retener, memorizar y repetir los contenidos impartidos dentro del salón de clase, que luego serán evaluados en instancias finales como pruebas parciales y exámenes (Jonassen, 2000).

La didáctica aplicada a la formación en turismo desde la FHCE de Udelar hace el intento por romper con esa mirada disciplinar, pero puede que, en general, mantenga un enfoque convencional en cuanto a su metodología de enseñanza, que privilegie la exposición de contenidos teóricos por sobre la práctica, con una tendencia a la memorización antes que a la comprensión de contenidos. Según los expertos, esto constituye una situación propicia para la generación de aprendizajes superficiales para aquellos que logran avanzar, y para la limitación en el acceso al aprendizaje para aquellos que quedan en el camino. En definitiva, se trata de una situación que podría estar distanciando a los alumnos en cuanto a la posibilidad de acceder de forma equitativa al conocimiento y a la posibilidad de generar aprendizajes significativos que contribuyan a su desarrollo personal y profesional (Ausubel, 2002; Díaz Barriga, 2002).

A partir de todo lo expuesto cabe preguntarse: ¿Por qué enseñamos de la forma que enseñamos? ¿Cómo podemos mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos? E inmediatamente es necesario cuestionarse: ¿Cuál es el papel que debemos adoptar como docentes? ¿Debemos reproducir hábitos educativos establecidos o debemos formarnos para cuestionarnos, ser reflexivos y autónomos?

Quizás una de las respuestas pueda ser hallada en marcos de referencia críticos y emergentes como la Investigación-Acción. Un marco de referencia que permite reflexionar a partir de la práctica educativa en pos de adquirir una mirada crítica y auto-reflexiva para la toma de conciencia sobre los problemas relacionados con la enseñanza, donde la clave para el cambio educativo, según autores como Latorre, radica en "(...) comprender que los significados culturales son configurados por las estructuras sociales, históricas y económicas, y a través de esta comprensión adquirir la capacidad de actuar sobre las mismas" (2005, p. 20).

Es decir, ya no solo entender la enseñanza como actividad técnica y objetiva, de reproducción de saberes, sino como una acción intencional que intenta contribuir a la mejora de la calidad educativa desde la investigación y desde la reflexión crítica de la propia práctica de enseñanza. En este sentido, la práctica deja de ser el resultado final de una teoría y se vuelve el punto de partida como objeto de reflexión para la construcción de teoría y la transformación educativa que sumerge al docente en un ciclo metodológico permanente de planificación, acción, observación y reflexión. Esto permite la articulación de los tres principales elementos para el desarrollo profesional de todo docente: la enseñanza, la investigación y la acción (como sinónimo de extensión) (Latorre, 2005).

Constituye un marco de referencia en el que el docente no puede ser considerado un experto externo que analiza una problemática en la cual se encuentra inmerso un grupo de aprendices, sino que debe ser considerado como un actor que trabaja a la par de los estudiantes, aportando de forma igualitaria a la investigación. En la misma línea, se hace referencia a una investigación en la cual no existen respuestas correctas o incorrectas sino soluciones basadas en las

interpretaciones propias de los agentes que participan y colaboran para mejorar algún aspecto de su realidad (Latorre, 2005). En definitiva, se trata de un paradigma que permite el relacionamiento interdisciplinar en pos de la desfragmentación de las mentes de los aprendices (Morin, 2005), basado en el concepto de integralidad (Figura 1) de las tareas de investigación, enseñanza y extensión (Cetrullo, 2013).



Figura 1. Integralidad de las funciones del docente

Fuente: elaboración propia sobre la base de Cetrullo (2013).

2.2. El constructivismo sociocultural como enfoque sobre el aprendizaje

Ahora bien, un abordaje alternativo de la enseñanza desde marcos de referencia críticos y emergentes como la Investigación-Acción, en pos de contribuir en la mejora continua de la educación, necesariamente implica una mirada centrada en los procesos cognitivos de los alumnos, que supere la mera transmisión de contenidos del abordaje conductista. Como fuera mencionado en párrafos anteriores, históricamente el modelo preponderante aplicado en la educación se ha basado en la exposición vertical de los docentes sobre los fundamentos o conocimientos teóricos que los alumnos -cuales receptores pasivos y repositorios de información con características homogéneas- debían memorizar a los fines de adquirir nuevas conductas. En otras palabras, un modelo basado en la manipulación de conductas mediante estímulos y respuestas -como acto de reflejo-, premios y castigos (calificaciones), que prescinde de los aspectos cognitivos de los aprendices. Un abordaje positivista, convencional y anacrónico, teniendo en cuenta los aportes de las investigaciones sobre el campo educativo de las últimas décadas, especialmente de aquellas que provienen de la psicología cognitiva, como el enfoque constructivista. Dichos trabajos argumentan que el conocimiento no puede ser transmitido o depositado como si fuera un objeto en la mente de los alumnos, sino que los alumnos en realidad (re)construyen de forma activa sus conocimientos, a partir de procesos cognitivos y esquemas mentales previos (Camilloni, 2001; Dibaroure, 2014).

En este sentido, este trabajo aboga por un abordaje del aprendizaje desde la teoría constructivista, como un abordaje que parte de las estructuras conceptuales previas de cada alumno. Es decir, de sus preconceptos, donde el docente se transforma en una herramienta que intenta repercutir en el cambio conceptual a través de situaciones didácticas que enfrentan dichos preconceptos con nuevos conceptos. Pero desde un tipo de constructivismo que prioriza el contexto -como factor clave del aprendizaje situado- y los procesos cognitivos interpersonales ante los procesos intrapersonales (Vygotsky, 1995). En otras palabras, que le otorga una gran relevancia a la injerencia del contexto sociocultural (Figura 2) en los procesos cognitivos y en la formación de la personalidad de los individuos.

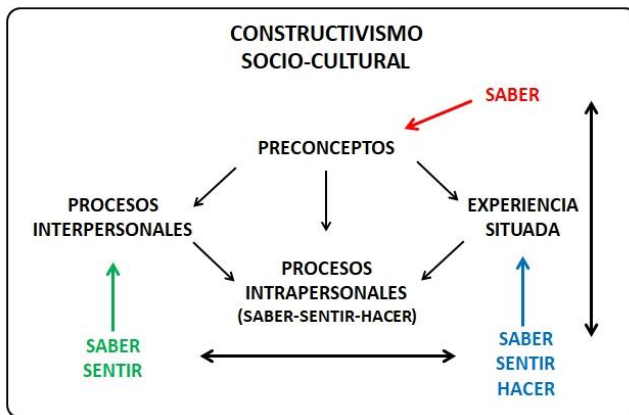


Figura 2. Constructivismo sociocultural

Fuente: elaboración propia sobre la base de Vygotsky (1995).

En el aprendizaje desde la teoría constructivista, la formación de los sistemas de símbolos y los esquemas mentales de los aprendices es producto de su historia, de sus interacciones sociales y de sus condiciones de existencia. Por ejemplo, mediante la interiorización de herramientas de estructuración y de representación como el lenguaje o las costumbres. Como esquemas que se van acumulando y transformando en el tiempo a medida que el aprendiz adquiere y procesa nueva información del medio (Vygotsky, 1995).

Una mirada en la cual el docente, los compañeros o incluso agentes externos a la institución educativa, a través de relaciones horizontales de colaboración, mediante la exposición de sus experiencias y en el marco de prácticas en la vida real, se transforman en guías temporales y co-constructores de un proceso que impulsa y motiva la autonomía del alumno a la apropiación y aplicación de lo aprendido, como un verdadero aprendizaje significativo en términos de Ausubel (2002).

Para finalizar, es necesario mencionar que este tipo de enfoque constructivista implica la consideración de la diversidad de los aprendices en contraposición a los abordajes convencionales conductistas. Dicha diversidad

permite considerar ya no solo la existencia de un solo tipo de aprendizaje sino de múltiples tipos de aprendizajes y, por ende, la exigencia de la implementación de múltiples tipos de estrategias didácticas (Kolb, 1984).

2.3. La educación experiencial como estrategia alternativa para la enseñanza

Marcos de referencia emergentes como la Investigación-Acción y abordajes del aprendizaje desde el constructivismo sociocultural se transforman en una alternativa relevante para el quehacer del docente y del alumno. En primer lugar, para que el docente se vuelva reflexivo, crítico, autónomo e innovador y deje de ser un agente pasivo que reproduce una y otra vez el mismo contenido sin cuestionarse lo que dice y lo que hace, al mismo tiempo que se convierte en un guía para la reflexión del alumno. En segundo lugar, para que el alumno aprenda a partir de su exposición a una mayor diversidad de situaciones de aprendizaje en la vida real, donde existan experiencias sensoriales múltiples, prácticas y reflexiones en su propio campo profesional, en el entendido de que el conocimiento es posible a partir de la incorporación del sujeto en lo que conoce y que al mismo tiempo re-construye (Latorre, 2005).

Kolb (1984) es uno de los tantos psicólogos cognitivos que han trabajado en base a marcos de referencia emergentes con amplia producción y aplicación a la práctica educativa. El autor de trabajos, como por ejemplo *"Experiential learning experiencias as the source of learning development"*, presenta los distintos esquemas de aprendizaje que permiten procesar y dar sentido a la información que reciben los aprendices del medio. Lo particular de su trabajo es el énfasis que hace en su concepción del aprendizaje experiencial como una forma de diferenciarse del aprendizaje cognitivo porque tiende a priorizar lo sociocultural. Al mismo tiempo, se diferencia del aprendizaje conductual y objetivo debido a que el aprendizaje experiencial si le otorga relevancia a los procesos subjetivos y a las experiencias sensoriales (auditivas, visuales, verbales y kinestésicas) (Kolb, 2000).

En su teoría, Kolb (1984) construye un ciclo de aprendizaje (Figura 3) que comienza con la práctica de los alumnos en contraposición al modelo didáctico convencional que comienza por la teoría. De forma que en su modelo identifica 4 tipos de personalidades de aprendizaje y 4 tipos de situaciones de aprendizaje.

2.3.1. Personalidades de aprendizaje según Kolb

Existen, principalmente, 4 tipos de personalidades de aprendizaje (Divergente, Asimilador, Convergente y Acomodador) con los cuales los aprendices dan sentido a la información que reciben del medio. Dichas personalidades dan cuenta de las características heterogéneas del alumnado y, por consiguiente, del escaso alcance de la enseñanza de carácter convencional que, por lo general, inciden principalmente en los alumnos con personalidades convergentes.

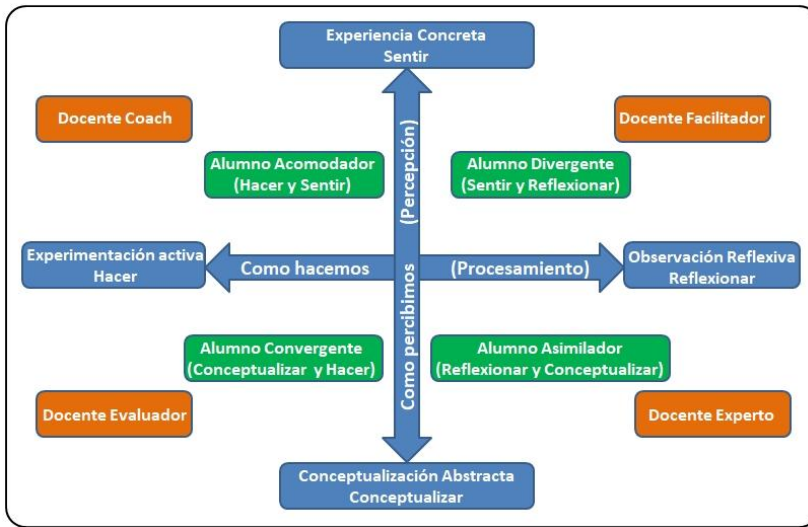


Figura 3. Ciclo de Kolb

Fuente: elaboración propia sobre la base de Kolb (1984), y Gleason y Rubio (2020).

Divergente: es empático e intuitivo. Aprende a partir de estímulos sensoriales y de la observación y la reflexión de sus experiencias.

Asimilador: es analítico, crítico y reflexivo. Aprende a partir de la construcción de conceptos (definición, sistematización, categorización y jerarquización de conceptos) en base a observaciones y reflexiones sobre experiencias de la vida real.

Convergente: es teórico y racional. Aprende a partir de su conocimiento en materia de modelos teóricos que luego aplicara en la práctica.

Acomodador: es pragmático y sociable. Aprende a partir de actividades prácticas y experiencias sensoriales.

2.3.2. Situaciones de aprendizaje según Kolb

Existen cuatro tipologías de situaciones de aprendizaje (Experiencia concreta, Observación reflexiva, Conceptualización abstracta y Experimentación activa) que toda institución educativa debiera implementar en sus currículos y programas a los fines de alcanzar la mayor equidad posible en el acceso al conocimiento por parte de los alumnos.

Experiencia concreta: actividad que despierta la creatividad, además de que genera estímulos y sensaciones a través de dinámicas y experiencias sensoriales verbales, auditivas, visuales y kinestésicas en la vida real. Por ejemplo, entrevistas, relatos, observación participante, audiovisuales, recorridos y visitas a lugares y comunidades, dinámicas participativas, talleres, juegos, ejercicios, simulaciones en clase o mediante tecnologías de la información, entre otras.

Observación reflexiva: actividad que permite observar y analizar experiencias concretas a partir de la reflexión oral o escrita en bitácoras personales, en informes grupales o mediante el diálogo entre pares, incluso mediante debates y coloquios.

Conceptualización abstracta: actividad que permite investigar sobre el conocimiento disciplinar acumulado mediante la búsqueda de antecedentes, la investigación de fuentes, la sistematización de información, la clasificación de ideas y conceptos en mapas conceptuales, la realización de trabajos teóricos, la planificación de proyectos, la presentación de ponencias o trabajos audiovisuales teóricos ante compañeros.

Experimentación activa: actividad que permite poner en práctica en la vida real el conocimiento adquirido mediante trabajo de campo, la implementación y ejecución de proyectos, la resolución de problemas de la vida real programados (exigen aplicar teoría y conocimientos adquiridos en la etapa de conceptualización abstracta). Pero también implica resolver problema no programados (demandan aplicar la creatividad y la innovación como características propias de la etapa de la experiencia concreta).

2.3.3. Perfiles docentes para la Educación Experiencial según Gleason y Rubio

Al mismo tiempo, a lo desarrollado por Kolb se pueden agregar, según autores como Gleason y Rubio (2020), 4 tipos de perfiles docentes (*Coach*, Facilitador, Experto y Evaluador). Estos perfiles son necesarios para el proceso de implementación de cada una de las situaciones de aprendizaje mencionadas anteriormente y con los cuales cada docente, que aborde este tipo de metodologías, debería contar en su “maletín de didáctica”.

Coach: se enfoca en motivar y ayudar a los aprendices a lograr la aplicación práctica de sus conocimientos e intenta trabajar de forma individual con cada estudiante, retroalimentándolo constantemente.

Facilitador: construye relaciones personales, promueve aprendizaje de adentro hacia afuera logrando que el aprendiz puedan conectar las experiencias concretas (en el salón o en el trabajo de campo) con sus experiencias personales acumuladas mediante estímulos sensoriales. Suele tener altos niveles de inteligencia emocional.

Experto: es reflexivo, analítico, con alto grado de organización y pensamiento crítico. Logra que los alumnos se cuestionen y reflexionen a partir de experiencias sensoriales y al mismo tiempo las conecten con el conocimiento disciplinar.

Evaluador: suelen ser muy racionales, evalúan desempeños competenciales y conocimientos de los aprendices a través de tareas y actividades. Los enfoca en el cumplimiento de objetivos específicos evaluando la relación entre sus conocimientos disciplinares y la ejecución de trabajos prácticos.

La teoría de Kolb destaca que, para que se incorporen los aprendizajes como verdadero conocimiento, basta con que el alumno o aprendiz cumpla con dos de las cuatro situaciones didácticas o etapas del ciclo, una como percepción y otra como forma de procesamiento. Resulta interesante que, en base a los resultados de una de sus investigaciones, el autor menciona que al desarrollar la metodología es necesario tener en consideración que cada programa educativo, cada perfil profesional y cada competencia o habilidad que se desee potenciar, tienen ciertas particularidades que permiten que se desarrollen de mejor forma en situaciones didácticas específicas del cuadrante de la figura anterior (Kolb, 2000).

Es a partir de dicha evidencia que podemos deducir que los objetivos de la formación universitaria en turismo implican situaciones didácticas de mayor pragmatismo. Es decir, situaciones didácticas que prioricen la Experimentación Activa y las Experiencias Concretas, idealmente en el propio campo profesional, ya que las carreras humanísticas y las carreras de administración y gestión vinculadas al turismo, tanto como las profesiones y las competencias que se necesitan en dicho campo, se desarrollan con mayor eficiencia a partir de este tipo de situaciones de aprendizaje (Kolb, 2000).

Sin embargo, la realidad nos indica que los contenidos para la formación en turismo de la FHCE de UdelAR son enseñados principalmente mediante un tipo de enseñanza conductista que tiende a privilegiar las situaciones de exposición teórica del docente, por lo cual se considera necesaria la existencia de las situaciones de aprendizaje complementarias, al menos en un primer momento de forma experimental, en espacios alternativos como los proyectos de extensión. En este sentido, para los estudiantes de la Licenciatura en turismo de la FHCE podría ser beneficiosa y necesaria una enseñanza situada en el entendido de que los procesos cognitivos de aprendizaje, en materia profesional, son inherentes del contexto donde se ejerce dicha práctica (Brown, Collins y Duguid, 1989). Es por ello que este trabajo manifiesta la necesidad de trabajar con actores vinculados a la actividad turística, de forma que estos puedan participar en situaciones profesionales concretas, donde la práctica pueda mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos (Reznick y Klopfer, 1997).

En línea con lo anterior, especialistas de la didáctica, como Camilloni (2001), destacan que la educación experiencial es un tipo de estrategia didáctica que debe ser implementada en la medida de lo posible fuera del aula y en este sentido consideran que su aplicación en proyectos de extensión es crucial.

Al mismo tiempo, la autora menciona que los proyectos de extensión no deben ser entendidos únicamente como la aplicación práctica de los conocimientos teóricos adquiridos en clase. En primer lugar, porque este tipo de experiencias no lo garantiza porque pueden existir experiencias de extensión que contribuyan a poner en práctica los conocimientos adquiridos y otras que no. En segundo lugar, porque de la propia experiencia de extensión y de sus reflexiones es probable que surjan otros tipos de aprendizajes distintos a los proporcionados en el salón de clases (Camilloni, 2017). Sin embargo, lo anterior no le quita el

deber al docente de vincular constantemente ambos tipos de didácticas para un mayor enriquecimiento de los aprendizajes de los alumnos (Camilloni, 2016).

Siguiendo la línea argumental del párrafo anterior, como la formación de los alumnos que transitan este tipo de experiencias integra una serie de múltiples y complejos aprendizajes, la Educación Experiencial dentro de los proyectos de extensión no debería ser considerada una acción extra dentro del currículo o como una mera actividad de servicio, sino como una acción pedagógica complementaria fundamental para el proceso de formación de los aprendices, que debe ser diseñada y evaluada por la propia institución educativa (Camilloni, 2017). Una acción donde puede resultar enriquecedor contar con el apoyo de docentes de extensión por su experiencia en el dominio de dinámicas participativas, en el relacionamiento horizontal con los alumnos, en la práctica del equilibrio entre la razón y la emoción, y en su constante trabajo en territorio.

Por lo tanto, los proyectos de extensión como prolongación de los programas curriculares desde un abordaje desde el constructivismo sociocultural y desde metodologías como la Educación Experiencial, le permitirá al alumno adquirir nuevas miradas, nuevas herramientas, nuevas experiencias, nuevas sensaciones y nuevos esquemas de aprendizaje. Esto parte de la hipótesis de que la exposición a una mayor diversidad de situaciones de aprendizaje puede mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos de la Licenciatura en Turismo de la FHCE.

2.4. Enfoque por competencias como complemento al enfoque por contenidos

La Investigación-Acción es una herramienta que permite articular las tres principales funciones de los docentes (investigación-enseñanza-extensión) en el complejo entramado de propósitos pedagógicos, académicos, profesionales y sociales (Camilloni, 2016).

En primer lugar, en lo que respecta a la INVESTIGACIÓN, los proyectos de Investigación-acción contribuyen a mejorar las prácticas docentes con el objetivo de intentar optimizar la calidad de los aprendizajes, los conocimientos y las competencias de los alumnos.

En segundo lugar, en materia de EDUCACIÓN, los proyectos de Investigación-Acción permiten implementar el enfoque didáctico de la Educación Experiencial como método alternativo de enseñanza que tiene en cuenta los perfiles y las necesidades competenciales de los alumnos y logra satisfacerlos a través de una mayor diversidad de situaciones de aprendizaje.

En tercer lugar, relativo a la EXTENSIÓN, los proyectos de Investigación-Acción impulsan a docentes y alumnos a intercambiar experiencias con actores del territorio, generando productos e insumos académicos que benefician a las comunidades y emprendimientos. Al mismo tiempo que les provee de la posibilidad de aprender dentro de la propia realidad de su objeto de estudio. Como un beneficio recíproco que permite desarrollar competencias personales y profesionales a todas las partes involucradas.

Ahora bien, ¿qué se entiende por competencia y cuál es su relevancia en la actualidad para la educación? En este sentido, resulta interesante mencionar la definición de Camargo (2006), en la cual se puede apreciar el carácter sociocultural de la competencia (saber-hacer) en la necesidad de que exista una relación entre el conocimiento (saber) y la tarea (hacer), sin la necesidad de que el saber anteceda el hacer:

La competencia en cuanto a saber hacer frente a una tarea concreta, supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción establecida entre el individuo y la tarea, y no siempre son conocimientos, saberes y habilidades dados de antemano. Este carácter productivo de la competencia hace que se la considere un fenómeno individual, social y cultural (Camargo, 2006, p. 41).

Complementada con la definición de González Ávila (2004), en la cual destaca la importancia de la tarea o actividad como indicador o elemento objetivo para la evaluación: "(...) las competencias son abstractas y solo se hacen visibles en actuaciones, es decir, en los desempeños de los estudiantes frente a problemas nuevos" (p. 25). Se puede agregar la recomendación del Parlamento y el Consejo de la Unión Europea (2006) sobre la necesidad de que existan competencias claves para el aprendizaje permanente en el afán de hacer frente a un contexto signado por las dinámicas de la globalización y de la sociedad del conocimiento. Competencias que garanticen una mayor flexibilidad al momento de adaptarse a la evolución constante del mundo en el que vivimos y que todo joven que supera la etapa de enseñanza obligatoria debiera poder incorporar. Como un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que se caracterizan por su adecuación al contexto y por ser consideradas necesarias para la realización personal de los individuos, para su integración social y para su vida laboral.

Esto constituye un argumento sumamente válido si se considera que con la irrupción de las nuevas tecnologías (información y telecomunicaciones), en conjunto con la aceleración de la globalización, han impulsado la disolución de las principales instituciones sociales. Incluyendo aspectos como la educación y el trabajo, los cuales han pasado de ser sólidos y estables a ser dinámicos y flexibles. Donde los conocimientos se desactualizan rápidamente, caducando al cabo de un breve período, en un crudo paralelismo con la dinámica tecnológica de la obsolescencia programada. En la misma línea de análisis, las competencias que en el pasado eran consideradas cruciales para el sistema económico productivo industrial, como por ejemplo las competencias para el trabajo repetitivo y racional, la memorización, la especialización, el cumplimiento de órdenes y la competición laboral entre pares, se han vuelto obsoletas. El sistema económico productivo digital o la denominada sociedad del conocimiento, con sus procesos de automatización y el avance de la Inteligencia Artificial, han logrado suplantar la labor de quienes ocupaban puestos basados en dichas competencias, estableciendo un panorama complejo y delicado para los programas educativos que tienden a mantener este tipo de enfoques, debido a la inercia y el peso de la

burocracia de las instituciones educativas (Toffler, 1980; Bauman, 1998; Castells, 2000; Pérez, 2002).

La cuestión actual y central, entonces, radica en determinar cuáles son las competencias necesarias, como complemento de los contenidos teóricos, a incluir en los programas de estudio para afrontar las demandas sociales, educativas y profesionales del siglo XXI, en la era postindustrial. Es por ello que muchos especialistas y organizaciones internacionales vinculadas a la temática consideran que las principales competencias generales se derivan de las debilidades de las “máquinas” y de las fortalezas propias del ser humano. Entre ellas, las competencias para la resolución de problemas no predecibles o complejos con base en la creatividad por encima de las competencias para la resolución de problemas predecibles o repetitivos, las competencias para el manejo de emociones (inteligencia emocional) como complemento al tradicional pensamiento racional, las competencias para trabajar en equipo por encima de las competencias para la competición laboral, las competencias para el pensamiento crítico como contraposición a la capacidad para memorizar y cumplir órdenes, y las competencias para el pensamiento sistémico (o interdisciplinar) ante las competencias para la especialización en alguna tarea (o disciplina) en particular, entre muchas otras cuestiones. A las cuales se deben agregar competencias específicas y contenidos que dependerán de las particularidades de cada disciplina o asignatura (Camilloni, 2001; Unión Europea, 2006; Fullan, Quinn y MacEachen, 2018; Bitar, 2020).

Por otra parte, otra cuestión importante respecto del enfoque en las competencias es su relevancia al momento de la evaluación como proceso de retroalimentación continuo para el aprendizaje, donde el docente, en su rol de facilitador, contribuye constantemente en la reflexión del aprendiz para que este alcance niveles de desempeño ascendentes. Se diferencia del tradicional enfoque de evaluación centrado en los contenidos que debe memorizar el alumno, donde la evaluación, la mayor parte del tiempo, forma parte del proceso administrativo que debe realizar el docente para aprobar (mérito) o desaprobar (castigo) al alumno.

Ahora bien, para finalizar este apartado se debe destacar que este trabajo no busca suplantar la enseñanza por contenidos a cambio de la imposición de la enseñanza por competencias, sino complementar y generar una síntesis entre ambos enfoques. Es por ello que en los próximos apartados se propone una metodología que permita su articulación en escenarios alternativos (como los proyectos integrales), articulando la enseñanza, la investigación y la extensión. La principal novedad y fortaleza de esta metodología para la formación universitaria en turismo radica en la posibilidad, para egresados y docentes, de trabajar de forma disciplinar o interdisciplinar en la resolución de problemas en el propio campo profesional.

3. Proceso de Investigación-Acción-Educativa

Luego de enmarcar teóricamente este trabajo, es necesario su ejemplificación práctica. Es por ello que, a continuación, se presenta una narrativa de las principales etapas vinculadas a la planificación de las actividades de un proyecto de Investigación-Acción-Educativa: 1. Planificación-Estrategia; 2. Implementación-Acción; 3. Observación- Metodología; 4. Evaluación-Reflexión.

3.1. Planificación-Estrategia

En primer lugar, es necesario conformar un equipo de trabajo para el proyecto de extensión con actores vinculados al turismo, docentes de la licenciatura, docentes de extensión y alumnos de la Licenciatura en Turismo. Una vez conformado el equipo, como el proyecto se encuentra centrado en el aprendizaje de los alumnos a través de sus experiencias, se indagará en sus perfiles de aprendizaje y en sus necesidades competenciales, con el objetivo de elaborar un diagnóstico que permita comprender de qué manera se pueden potenciar sus fortalezas y mejorar sus debilidades.

Posteriormente, a partir de los resultados del diagnóstico, se comienza a trabajar el esquema de competencias y contenidos (Figura 4). En dicho esquema se deben operacionalizar las competencias menos desarrolladas por los alumnos y contenidos disciplinares con el fin de formular actividades de formación y elaborar indicadores para su evaluación. En la medida de lo posible, apoyada en bibliografía especializada como los diccionarios de competencias (García, 2017).

¿CÓMO HACER?	Pensamiento crítico	Resolución de problemas	Pensamiento sistémico	Manejo de emociones	Trabajo en equipo
¿QUÉ SABER?					
ETAPA ANALÍTICA					
Macroambiente					
Microambiente					
Investigación de mercado					
ETAPA ESTRATÉGICA					
Matrices estratégicas					
Segmentación					
Diferenciación					
Posicionamiento					
ETAPA TÁCTICA					
Producto					
Precio					
Comunicación					
Distribución					

Figura 4. Ejemplo de esquema de Matriz de competencias y contenidos para la formación en turismo aplicado a la asignatura Marketing Turístico

Fuente: elaboración propia.

La operacionalización de las competencias (Figura 5) es un proceso que deriva de la operacionalización de variables de las Ciencias Sociales y que se utiliza para poder reducir el grado de abstracción de ellas y permitir elaborar indicadores de desempeño observables en la realidad. De esta forma, a partir de una competencia se derivarán dimensiones y, a partir de las dimensiones, se derivarán indicadores de desempeño.

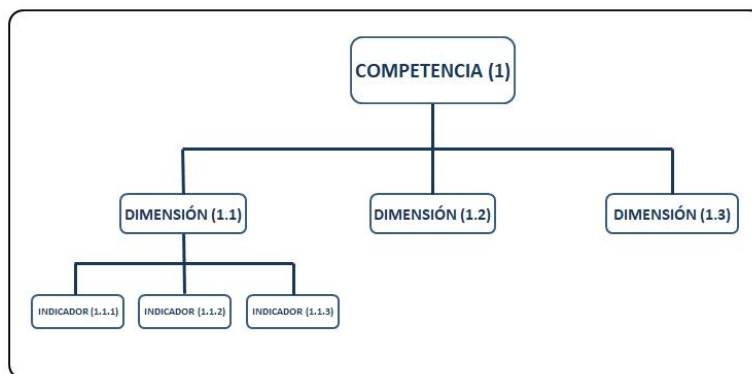


Figura 5. Proceso de Operacionalización de Competencias

Fuente: elaboración propia sobre la base de Batthyány y Cabrera (2011).

En línea con el análisis anterior, para el siguiente ejemplo se tomó como fundamento teórico para la operacionalización de la competencia “Trabajo en equipo” (Figura 6), el aporte de Meredith Belbin (1995), en cuya definición operacional determina la existencia de tres dimensiones: dimensión de las relaciones (social), dimensión de las tareas (acción) y dimensión de las ideas (mental).

Competencia 1. Trabajo en equipo

Dimensión 1.1. Acción

Indicador 1.1.1. Aplica sus tareas de forma coordinada con las actividades de sus compañeros durante dinámicas de diagnóstico FODA participativo.

Nota: cabe destacar que lo anterior es solo un mero ejemplo ilustrativo lineal, ya que de cada competencia surgen varias dimensiones y de cada dimensión surgen varios indicadores.

Figura 6. Ejemplo de Operacionalización de la competencia “Trabajo en equipo” para la elaboración de indicadores

Fuente: elaboración propia sobre la base de Belbin (1995).

Luego de construir los indicadores de desempeño se debe proceder a idear o formular las actividades (Figura 7) para el Plan de acción. En este sentido, es necesario cruzar los indicadores de las competencias determinadas

anteriormente con los contenidos de la asignatura específica o del grupo de asignaturas, de forma interdisciplinaria, que se estén dictando.

FICHA DE ACTIVIDAD
ACTIVIDAD: Taller de diagnóstico participativo con actores vinculados al turismo.
INDICADOR: Aplica sus tareas de forma coordinada con las actividades de sus compañeros durante dinámicas de diagnóstico participativo.
OBJETIVOS: Coordinación y distribución de tareas.
LUGAR: Área Protegida de la Laguna de Rocha, Uruguay.
CONTENIDOS: Matriz FODA.
TÉCNICAS: Diagnóstico participativo.
EVALUACIÓN: Observación del nivel de coordinación y la distribución de tareas.
RECURSOS: Papelógrafos, bolígrafos, marcadores, <i>post-it</i> , cámara digital, grabadora digital, fichas de participación, actas, etc.
DURACIÓN: 2 horas.
PROCEDIMIENTOS:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se reúne a los actores y se inscriben sus datos en la ficha de participación. 2. Se preparan los instrumentos de relevamiento. 3. Se procede a explicar la actividad. 4. Se reparten los <i>post-it</i> en cuatro colores diferentes entre los integrantes del emprendimiento. 5. Se les indica que deben anotar una fortaleza, una debilidad, una amenaza y una oportunidad en cada <i>post-it</i> según el color. 6. Se sistematizan y se categorizan en el papelógrafo. 7. Se jerarquizan las notas con mayor repetición. 8. Se realiza una pequeña conclusión de la situación. 9. Se escribe el acta correspondiente.
<p>Nota: las actividades pueden tener dimensiones sobrepuestas. Por ejemplo en este caso, en el taller participativo se pueden aplicar las tres dimensiones de la competencia trabajo en equipo.</p>

Figura 7. Ejemplo de ficha de actividad (etapa 4: Experimentación activa)

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, la fase de Planificación de las actividades del ciclo de Kolb se debe construir de manera inversa (Figura 8), es decir, comenzando por el final, debido a que la definición de las competencias, con sus respectivos indicadores, corresponde directamente a las actividades que el aprendiz debe incorporar en la etapa Experimentación Activa (etapa 4) para poder ejercer su profesión. En otras palabras, es la etapa en la cual el aprendiz debe saber-hacer, ejecutar con destreza su competencia en su propio campo profesional. Inmediatamente se deben formular las actividades de Conceptualización Abstracta (etapa 3), referida a la indagación de los conceptos teóricos que necesita incorporar el aprendiz para poder ejecutar con destreza la competencia. Posteriormente, en las últimas dos etapas (etapa 2 y etapa 1) se debe formular la actividad de Observación Reflexiva, en la cual el aprendiz pueda cuestionar sus preconceptos, a partir de una Experiencia Concreta generada por el docente, en lo posible apelando a lo sensorial y a experiencias previas de los alumnos (García, 2017).

<p>1º PASO - CONSTRUCCIÓN DE LA ETAPA 4: Formulación de actividades de Experimentación activa Taller de diagnóstico participativo en territorio mediante la Matriz FODA para identificar la situación de los actores.</p> <p>2º PASO - CONSTRUCCIÓN DE LA ETAPA 3: Formulación de actividades de Conceptualización abstracta Matriz FODA pero como concepto aplicado desde las metodologías IAP (Investigación Acción Participativa) donde se necesita trabajar en equipo de forma coordinada para sistematizar las respuestas de todos los actores y mantener durante el diagnóstico el necesario equilibrio entre la razón y la empatía con el otro para comprender sus puntos de vista.</p> <p>3º PASO - CONSTRUCCIÓN DE LA ETAPA 2: Formulación de actividades de Observación reflexiva Se busca la reflexión consultándoles cómo harían en el caso de que tuvieran que aplicar la Matriz FODA en situaciones donde existen múltiples actores sin conocimientos sobre la actividad y ellos tuvieran que sistematizarlas trabajando en equipo de forma coordinada. Se les suministra una serie de materiales (bolígrafos, <i>post-it</i>, papelógrafo y marcadores) para que piensen en conjunto cómo efectuar la actividad.</p> <p>4º PASO - CONSTRUCCIÓN DE LA ETAPA 1: Formulación de actividades de Experiencia concreta Actividad en el salón donde se les pide a los aprendices que realicen de forma individual en sus cuadernos una Matriz FODA de algún emprendimiento turístico reconocido de la zona y pasen todos al mismo tiempo a exponer su trabajo en el pizarrón. (Opcional: exponer a los alumnos a un ejemplo sensible en territorio para su posterior reflexión sobre la diferencia en la relación teoría/realidad y el necesario equilibrio entre la razón y la empatía. En esta actividad se pueden implementar indicadores de otras competencias. Ej.: Manejo emocional).</p>

Figura 8. Formulación del ciclo inverso de Kolb en la fase de Planificación (ejemplo: trabajo en equipo para la asignatura de Marketing Turístico)

Fuente: elaboración propia sobre la base a Kolb (1984).

3.2. Implementación-Acción

Una vez formulado el ciclo inverso de Kolb, se procederá a ejecutar la fase de Implementación de las actividades en atención a cada una de las fases del ciclo de Kolb (Figura 9) en su orden original y en el marco del Plan de acción (Figura 10). Dichas actividades serán tentativas debido a que pueden surgir cambios inesperados, situaciones particulares o procesos reflexivos que pueden alterar el plan de acción. Paradójicamente, una cuestión natural y característica de este tipo de proyectos según la bibliografía especializada (García, 2017).

ETAPA 1 - Experiencia concreta

En esta etapa el alumno utiliza sus esquemas mentales previos para ejecutar la acción o actividad del diagnóstico FODA individual y encuentra el conflicto cognitivo y emocional en la nueva experiencia proporcionada por el docente.

ETAPA 2 - Observación reflexiva

En esta etapa el alumno debe reflexionar a partir de la práctica concreta realizada y del estímulo de situaciones que les hacen replantear sus concepciones previas sobre la aplicación del diagnóstico FODA, principalmente mediante ejemplos o preguntas realizadas por el docente que son formuladas en base a su experiencia.

ETAPA 3 - Conceptualización abstracta

En esta etapa el alumno debe incorporar los conceptos teóricos que la ayudarán a desempeñarse en la nueva situación práctica. Para el ejemplo particular propuesto serían conocimientos de metodologías IAP (explicar, moderar, coordinar, comprender, empatizar, relevar, sistematizar) para la aplicación del análisis FODA participativo.

ETAPA 4 - Experimentación activa

En esta etapa el alumno realiza una reflexión sobre su situación previa, donde solo sabía utilizar la Matriz de FODA de forma individual para sus proyectos de Marketing, y la contrasta con su situación actual donde ha aprendido a implementar la Matriz en equipo, mediante metodologías participativas y procede a aplicarlos en su propio campo profesional.

Figura 9. Etapas del ciclo de Kolb en la fase de Implementación (ejemplo: trabajo en equipo para la asignatura de Marketing Turístico)

Fuente: elaboración propia sobre la base de Kolb (1984).

ACTIVIDADES		MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SET
Planificación-Estrategia								
Conformar equipo de trabajo		■						
Diagnosticar necesidades competenciales		■						
Elaborar indicadores			■					
Formular actividades			■					
Implementación-Acción								
Actividades de competencia A	Etapa 1			■				
	Etapa 2			■				
	Etapa 3			■				
	Etapa 4			■				
Actividades de competencia B	Etapa 1				■			
	Etapa 2				■			
	Etapa 3				■			
	Etapa 4				■			
Observación-Metodología								
Recolectar la información			■	■	■			
Sistematizar la información			■	■	■			
Evaluación-Reflexión								
Evaluar indicadores			■	■	■	■	■	
Analizar la información			■	■	■	■	■	
Elaborar informe								■
Difundir informe								■

Figura 10. Ejemplo del plan de acción en función de las etapas del proceso de Investigación-Acción-Educativa

Fuente: elaboración propia sobre la base de García (2017).

3.3. Observación- Metodología

En cuanto a la etapa de Observación, como este tipo de proyectos son abordados desde el paradigma crítico con una metodología de Investigación-Acción (Latorre, 2005), con un abordaje didáctico enmarcado en la Educación Experiencial (Kolb, 1984) y por su carácter interpretativo, reflexivo y recursivo, se suelen aplicar métodos de recolección de información basados en talleres participativos, entrevistas, observación directa y participante, bitácoras de viaje y notas de campo, así como registros fotográficos y audiovisuales, entre otras técnicas de índole cualitativas.

En este sentido, una buena parte del trabajo de campo puede ser aportado por los estudiantes, por ejemplo, al momento de utilizar técnicas e instrumentos para registrar sus actividades prácticas, al realizar reflexiones para sus bitácoras y sus informes grupales o al realizar análisis documentales y trabajos teóricos de investigación. En otras ocasiones, el docente debe encargarse de preparar e implementar mecanismos como las pautas de observación durante las actividades, entrevistas posteriores a las actividades, utilizar instrumentos para el registro audiovisual, entre otras técnicas.

Siguiendo el ejemplo de la competencia “Trabajo en Equipo”, en la etapa 4 (Experimentación Activa) previo al taller se puede elaborar una pauta de observación directa de las actitudes de los alumnos complementada con notas de campo y mecanismos de relevamiento audiovisual.

3.4. Evaluación-Reflexión

Si la enseñanza no es la misma que la enseñanza tradicional esto implica que la forma de evaluar tampoco será la misma (Camilloni, 2016). La mayor parte de las evaluaciones tradicionales trabajan bajo el factor sorpresa, lo cual implica que el estudiante tarde o temprano deba memorizar contenidos para salvar algún tipo de prueba o examen. En cambio, la evaluación en proyectos de Educación Experiencial implica que el alumno sepa de antemano la manera en la cual será evaluado de forma que este pueda ejercitar sus competencias para alcanzar un buen desempeño. En otras palabras, se estimulan prácticas de evaluación centradas en el aprendizaje progresivo de las competencias y en la reflexión del alumno, por encima de metodologías tradicionales de evaluación centradas en rendimientos en pruebas escritas, con premiaciones y castigos, con alumnos sobresalientes y alumnos incompetentes (Bain, 2007).

De esta manera, cuando se evalúa desde didácticas como la Educación Experiencial, el docente, principalmente, aplica indicadores cualitativos que permitan recoger evidencias e identificar la profundidad o el grado de dominio de los desempeños competenciales en materia teórica y práctica, pero también en materia emocional. Transformándose en un guía para que el alumno pueda organizar, planificar y desarrollar sus actividades, y reflexionar sobre sus prácticas (Camilloni, 2016).

Según autores como Camilloni (2016), la evaluación en este tipo de proyectos es una materia compleja porque implica elaborar una herramienta para cada una de las dimensiones que tiene este tipo de proyectos, entre las cuales se pueden mencionar la evaluación según la situación de aprendizaje; la evaluación según el sujeto evaluador; la evaluación del logro de los propósitos del proyecto en relación a los roles de los agentes que participan.

3.4.1. Evaluación según la situación de aprendizaje

Evaluación de la etapa de Experiencia Concreta: se evalúan las actitudes y reacciones de los alumnos frente a la exposición de situaciones y experiencias concretas, en lo posible con estímulos sensoriales, que se puedan relacionar con sus experiencias previas.

Evaluación de la etapa de Observación Reflexiva: se evalúan las actitudes y conocimientos en los procesos de reflexión al momento de dialogar, debatir y argumentar sobre determinadas cuestiones teóricas y prácticas o al intentar solucionar problemas artificiales (creados por el docente) o reales (con actores del territorio).

Evaluación de la etapa de Conceptualización Abstracta: se evalúan los conocimientos en trabajos de investigación documental, desarrollos conceptuales e informes (Ej: estudios de casos en formato escrito y/o audiovisual).

Evaluación de la etapa de Experimentación Activa: se evalúan los desempeños en las actividades desarrolladas en el territorio mediante el análisis de indicadores, informes parciales, bitácoras de viaje o el análisis de pautas de observación directa de actitudes, conocimientos y competencias.

3.4.2. Evaluación según el sujeto evaluador

Hetero-Evaluación: es la evaluación de los aprendizajes de los alumnos realizada por parte del docente, por lo cual el proceso de observación y reflexión del docente en cada actividad del alumno se vuelve crucial, porque será la herramienta que le permita apreciar si el aprendiz pudo incorporar de forma consciente su aprendizaje, en la comparación de sus discursos verbales o escritos (previos y post-actividad), en los indicadores de desempeño (Figura 11) de las competencias y los contenidos trabajados, o en la observación de sus actitudes en la medida que avanzan las etapas del ciclo de Kolb. La hetero-evaluación es un tipo de evaluación que genera seguridad en el aprendizaje de los alumnos mediante el reconocimiento del docente y sus mejores resultados se producen cuando se aplica de forma progresiva, principalmente durante etapas iniciales del proyecto. Uno de sus principales objetivos es lograr que el aprendiz identifique de manera consciente lo que ha aprendido (García, 2017). Una de las técnicas que se utiliza para este tipo de evaluación por ejemplo es el *feedback* sobre el grado de dominio de los desempeños competenciales de los alumnos.

Indicador: aplica sus tareas de trabajo en equipo de forma coordinada durante las dinámicas de diagnóstico participativo.

Grado 1: Muestra poco interés, se aísla y adopta un rol pasivo ante la actividad. Sus acciones tienden a ser individualistas, con pocas intenciones de trabajar de forma coordinada.

Grado 2: Muestra interés y en ocasiones adopta un rol activo. Trabaja en equipo pero le cuesta trabajar de forma coordinada con sus compañeros.

Grado 3: Muestra mucho interés, se integra y adopta un rol activo en la actividad. Trabaja en equipo y de forma coordinada.

(Nota: la rúbrica puede ser validada por ejemplo mediante juicios de expertos cuando es construida desde cero o simplemente se pueden utilizar estándares preestablecidos de diccionarios de competencias).

Figura 11. Ejemplo de Rúbrica de evaluación en base al Grado de dominio de los desempeños competenciales

Fuente: elaboración propia.

Co-Evaluación: es el tipo de evaluación que estimula el co-aprendizaje. Se suele hacer entre pares mediante el diálogo, cuando se trabaja en equipo. Favorece el empoderamiento grupal y sus mejores resultados se generan en ambientes de comunicación, confianza y cooperación (García, 2017). Algunas de las técnicas que se utilizan para este tipo de evaluación surgen a partir de los espacios de debate o en los espacios de observación y reflexión grupal sobre las actividades concretas desarrolladas (Figura 12).

¿Qué hemos aprendido?
¿Cómo lo hemos aprendido?
¿Para qué nos ha servido?
¿Para qué más nos puede servir?

Figura 12. Ejemplo de preguntas para la reflexión post-actividad

Fuente: elaboración propia sobre la base de Camilloni (2016).

Auto-Evaluación: es el tipo de evaluación que hace el propio alumno y que genera autonomía en su aprendizaje porque facilita su metacognición. Sus mejores resultados se producen cuando el aprendiz logra cierto grado de madurez y de autoestima por lo cual es fundamental generar entornos de aprendizaje motivacionales que lo estimulen (García, 2017). Una de las técnicas que se utilizarán en este tipo de evaluación se relaciona con los procesos de reflexión mencionado anteriormente, salvo que en esta ocasión se espera que el aprendiz comience a aplicar el proceso de forma autónoma (Figura 13).

¿Qué he aprendido?
¿Cómo lo he aprendido?
¿Para qué me ha servido?
¿Para qué más me puede servir?

Figura 13. Ejemplo de preguntas para la reflexión post-actividad

Fuente: elaboración propia sobre la base de Camilloni (2016).

3.4.3. Evaluación del logro de los propósitos del proyecto en relación a los roles de los agentes que participan

Los aprendizajes de los estudiantes: es el tipo de evaluación que tiene en consideración los diversos objetivos de aprendizajes de los alumnos entre los cuales se pueden mencionar: contenidos disciplinares o interdisciplinares, competencias, conocimientos, actitudes, compromiso ciudadano, productos realizados, entre otros.

La satisfacción y aprendizajes de la comunidad receptora: es el tipo de evaluación cuya clave radica en conocer la perspectiva de los beneficiarios de la actividad de extensión mediante observación participante, pautas de observación directa, encuestas de satisfacción, entrevistas y la utilización de medios audiovisuales para registrar la experiencia directa y los relatos de los beneficiarios.

El desarrollo profesional y académico de los docentes: es el tipo de evaluación donde son cruciales los procesos de reflexión de los docentes sobre sus prácticas educativas y las retroalimentaciones que puedan proporcionar los aprendices y los beneficiarios del servicio de extensión, para mejorar el ciclo de Investigación-Acción-Educativa. Para el caso en cuestión, sobre las actividades elaboradas con el objetivo de mejorar la competencia de "Trabajo en Equipo" y los contenidos disciplinares de Marketing sobre "Matrices estratégicas de análisis", el docente puede implementar procesos de reflexión grupal con sus alumnos y con los actores del territorio, en conjunto con el análisis de registros audiovisuales sobre sus propias actitudes durante el trabajo de campo o el análisis de las reflexiones volcadas en su bitácora de viaje. Todas estas cuestiones serán una guía para objetivar y reflexionar sobre sus prácticas educativas e intentar mejorarlas en el transcurso de próximas etapas.

Para finalizar, una vez terminadas todas las series de ciclos necesarios, de acuerdo a las características de cada proyecto, es necesario que el docente de paso a un proceso de reflexión final, mediante un informe de cierre de ciclo que de cuenta de los resultados del proceso de Investigación-Acción-Educativa (Latorre, 2005).

4. Consideraciones finales

Como se ha podido observar a lo largo de este trabajo, los reclamos locales y globales de actores por una mejora de la calidad educativa no deberían ser tomados como amenazas que exigen posturas defensivas sino, por el contrario, deberían ser considerados como oportunidades para elaborar e implementar nuevas alternativas, como la que se intentó desarrollar en este trabajo. Existen márgenes de acción dentro de la educación que permiten proponer alternativas a los tradicionales esquemas de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, modelos didácticos como la Educación Experiencial de Kolb, expresados a través de la síntesis entre la enseñanza por contenidos y la enseñanza por competencias,

puede generar un marco propicio para lograr el equilibrio deseado entre los conocimientos y las competencias necesarias para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

En cuanto a nuevas líneas de investigación a corto plazo, respecto del marco teórico-metodológico, se debe seguir desarrollando el alcance del modelo propuesto a partir de la definición y operacionalización de los contenidos y las competencias necesarias para el desarrollo personal y profesional de los Licenciados en Turismo. De forma que dicho proceso permita formular y desarrollar actividades e indicadores de desempeño para la implementación y evaluación de un proyecto integral y real de Investigación-Acción-Educativa.

Para finalizar, como otra nueva línea de investigación, se debe destacar que el modelo excede el campo de la formación en turismo. En este sentido, si se analiza en profundidad, puede ser aplicado con cualquier agente vinculado al turismo (estudiantes, turistas, emprendedores, comunidades locales, entre otros). Por lo cual se puede decir que es un marco teórico que nace del campo de la educación, pero que, al mismo tiempo, se puede transformar en un marco teórico para la generación de conocimiento en materia de turismo y para la práctica profesional de los Licenciados en Turismo.

Bibliografía

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Apuntes para un curso inicial*. Comisión Sectorial de Enseñanza de la UdelAR.
- Belbin, M. (1995). *Roles de equipo en el trabajo*. Belbin.
- Bitar, S. (2020). *El futuro del trabajo en América Latina ¿Cómo impactará la digitalización y qué hacer?* (2a. ed.). Diálogo Interamericano.
- Brown, J. S.; Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition a de culture of learning. *Educational Resercher*, 18(1), 32-42.
- Camargo, M. (2006). *Utilidad de la evaluación de competencias para los docentes y la política educativa*. Universidad de la Sabana.
- Camilloni, A. W. (2016). La evaluación en proyecto de extensión incluido en el currículo universitario. *Revista +E versión digital*, (6), 24-35.
- Camilloni, A. W. (2017). El desarrollo de las multialfabetizaciones en las experiencias de extensión. *Revista +E versión digital*, (7), 60-67.
- Camilloni, A. W. (2001). *Aportes a un cambio curricular en Argentina. Modalidades y proyectos de cambio curricular*. Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Asuntos Académicos.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía sociedad y cultura. La sociedad red*. Vol. 1. Alianza.

- Cetrullo, R. (2013). Reflexión sobre las condiciones teóricas y epistemológicas para su realización. En Asociación de Universidades Grupo Montevideo. : *Memorias del Primer Congreso de Extensión* (pp. 248-256).
- Dibarboure, M. (2014). El aprendizaje: partida y llegada. En Dibarboure, M. (Comp.). *Formar parte, ser parte, tomar parte* (pp. 75-106). Migró-CLAEH.
- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Eggen, P. D. y Kauchak, D. P. (1999). *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Fullan, M.; Quinn, J. y Mceachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world, change the world*. Corwin.
- García, C. (2017). *La claqueta competencial: otra forma de enseñar, otra forma de aprender*. Independently Published.
- Gleason, M. y Rubio, J. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*, 44(2).
- González Ávila, L. (2004). *Competencias laborales generales. Ruta metodológica para su incorporación al currículo de la educación media*. Secretaría de la Educación Distrital de Bogotá. Corpoeducación.
- Herreid, C. F. (2005). *Uso de casos de estudio para la enseñanza*. American Institute of Biological Sciences.
- Jonassen, D. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En Ch. Reigeluth. *Diseño de la instrucción. Teoría y modelos*. Aula XXI Santillana.
- Kolb, D. (2000). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In R. J. Sternberg y L. F. Zhang (Eds.). *Perspectives on cognitive learning and thinking styles*. Lawrence Erlbaum.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Prentice Hall.
- Latorre, A. (2005). *La Educación-Acción: conocer y cambiar la práctica*. Graó de IRIF.
- Moneres, C. y Pozo, J. I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, (298), 50-55.
- Morin, E. (2005). Epistemología de la complejidad. En: J. Solana Ruiz. Y E. Morin. *Por un pensamiento complejo. Implicaciones interdisciplinarias*. Akál.
- Pérez, C. (2009). La otra globalización: los retos del colapso financiero. *Revista Latinoamericana de Economía*, 40(157).
- Reyes, M. y Camacho, J. L. (2022). Estudio de egresados de la Licenciatura en Turismo de la FHCE de la UdelaR: un primer acercamiento a sus trayectorias educativas y profesionales. Ponencia a presentarse en las *Jornadas Académicas de Humanidades 2022-2023*. Universidad de la República, Uruguay.
- Reznik, L. y Klopfer, L. (1997). *Currículum y cognición*. Aique.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza & James.

- Unión Europea. (2006). *Aprendizaje permanente: competencias clave. Legislación del Parlamento y del Consejo de la Unión Europea*. Diario Oficial. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.