ISBN: 978-9942-609-16-8



Ciencias de la Educación Educación Editor Ed

Investigaciones científicas y propuestas educativas internacionales

Universidad Estatal Península de Santa Elena

Instituto de Investigaciones Transdisciplinarias Ecuador **BINARIO**



Universidad Estatal Península de Santa Elena

La revisión técnica de los documentos correspondió a especialistas expertos en el área.

ISBN: 978-9942-609-16-8 1era Edición diciembre 2022

Edición con fines educativos no lucrativos

Hecho en Ecuador

Diseño y Tipografía: Greguis Reolón Ríos

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, integra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito al Instituto de Investigaciones Transdisciplinarias Ecuador (BINARIO).



Instituto de Investigaciones Transdisciplinarias

Ecuador - BINARIO Cel.: +593 96 766 4864

http:://www.binario.com.ec

Editorial Binario

Mgs. María Gabriela Mancero Arias

Directora ejecutiva

Lcdo. Wilfrido Rosero Chávez

Gerente operaciones generales

Dra. Sherline Chirinos

Directora de publicaciones y revistas

Lcda. Greguis Reolón Ríos

Directora de marketing y RRSS

Autores

Ana María Uribe Veintimilla Andrea Melissa Mora Umaña Aníbal Puya Lino Erika Mischel Guzmán Meléndez Gina Parrales Loor Gregory Naranjo Vaca Jorge Vladimir Andrade Santamaría José Giovanni Palacios Meléndez José Xavier Tomalá Uribe Libi Carol Caamaño López Liliana Gabriela Baque Catuto Luis Ángel Piedra García Luis Armando Quishpi Choto Luisa Villanueva Salazar Marcia M. Bayas María Isabel Vallejo Lucero María Lorena Estupiñán Lince Marianela Silva Sánchez Mario Hernández Nodarse Maritza Gisella Paula Chica Marllelis Gutiérrez Hinestroza Melania Piedra Barrera Melissa Aguzzi Fallas Nora Cascante Flores Pedro Gabriel Marcano Molano Rita Maridueña Torres Ronald H. Rovira Salvador Uriel Martínez Marín Sara González Reyes

Prólogo

La Educación como concepto general, cada vez presenta a nivel mundial un desarrollo más acelerado sobre todo con la incorporación de las tecnologías. Desarrollar un Congreso Internacional de Ciencias de la Educación, durante años ha sido una utopía para la Universidad Estatal Península de Santa Elena y hoy ya es una realidad. Para ello ha sido necesaria una evolución de varios años en la investigación educativa en nuestra institución, la que ha ido abriendo el camino, para que hoy se puedan mostrar estudios que abordan temas que van desde lo curricular y las diferentes metodologías hasta sus formas de evaluación.

El largo camino recorrido por las Ciencias de la Educación en Latinoamérica es muy loable por sus contribuciones al desarrollo de una docencia más dinámica y desarrolladora. Se comprende que, aún con el avance de los estudios y los numerosos aportes realizados en esta área por la ciencia pedagógica latinoamericana, esta debe seguir en la búsqueda de nuevas alternativas a la investigación educativa tradicional. Justamente el evento generador de este libro ha sido un recodo y faro en ese camino, porque abordó temas medulares del campo teórico de la educación, las metodologías emergentes y propuestas interesantes de gran aplicación.

Los trabajos y las reflexiones de los investigadores educativos que se presentan son de gran valor epistemológico pues permiten conectar pensamientos, posicionamientos y promover el conocimiento científico abierto, haciendo converger varias tendencias y temas polémicos en las actuales ciencias de la educación. Esto, da la posibilidad de compartir, de meditar y debatir académicamente sobre los derroteros a tomar para poder avanzar en el campo educativo en las nuevas condiciones actuales y las futuras, deber y fin de la educación.

La investigación educativa es relativamente joven si la comparamos con otras disciplinas, pues si bien la educación es muy antigua, siempre ha sido más prescriptiva y ligada al ejercicio, que a la búsqueda e indagación y la búsqueda de soluciones científicas. Es sólo a principios del siglo XX, que emergen las primeras investigaciones bajo la influencia del desarrollo de la Psicología experimental, predominando el positivismo lógico, que aún persiste hasta nuestros días en gran medida.

Felizmente, en las últimas décadas se han ido implementando y sistematizando otros enfoques con estudios más interpretativos, cualitativos y personológicos que han creado expectativas y abierto otros senderos a la educación, posibilitando que la investigación resolviera los problemas medulares, pero estos son muy complejos, de múltiples influencias y de difíciles soluciones, lo que exige ser creativo e innovador para vencer los obstáculos de los modelos habituales y de la realidad.

Consideramos que, en la actualidad, no se da suficiente importancia a los procesos de reflexión ni muchas veces se logran investigaciones que generen el debate, los ajustes necesarios en la educación y las sistematizaciones educativas necesarias, sobre todo en las universidades. En no pocas ocasiones nos centramos en las publicaciones sin dar suficientes espacios para la reflexión y el análisis en los colectivos docentes, lo que en cierto grado afecta o disminuye la utilidad y calidad de las acciones y de llegar a verdades más profundas y logros mayores.

También es importante reconocer que la lógica que a veces se suele establecer y la moral neoliberal en todas las esferas de la sociedad, no conducen a un verdadero efecto educativo con un impacto muy fuerte en las políticas educativas, en la forma de entender el currículo, aplicar formas de trabajo, establecer un modelo de organización escolares, la vida institucional de las escuelas, los liderazgos pedagógicos y otros aspectos, ante los cuales, también la investigación educativa debe de proyectarse y está comprometida, evitando perspectivas que configuran un modelo hegemónico y totalizador.

No consideramos que la escuela moderna y pública del siglo XX e inicios del XXI fracasó, pero si nos asiste el deber ponerla en función de las necesidades educativas actuales, de reflexionar sobre la necesidad de investigar y generar propuestas que superen el modelo actual y lo mejore, bajos nuevos paradigmas educativos en todos los niveles escolares, hasta en los ámbitos universitarios.

Desde estas consideraciones, entendemos la necesidad de que las ciencias de la educación vayan de la mano de las investigaciones científicas, generando teorías y perfeccionando la práctica educativa con propuestas siempre innovadoras y útiles, nacidas del compromiso, de la responsabilidad y de las más profundas motivaciones y pasiones de nuestros docentes y estudiantes, que dan siempre sentido y valor humano a la obra educativa.

Este prólogo pretende reconocer justamente el esfuerzo de todos los investigadores educativos, cuyos trabajos aparecen referidos en el libro con aportes concretos que denotan el amor por la educación y el compromiso de todos por su perfeccionamiento, lo cual enaltece la obra y merece gratitud.

Ing. Néstor Acosta Lozano, PhD. Rector de la Universidad Estatal Península de Santa Elena

Introducción

La educación es un proceso que nos involucra a todos: estudiantes, docentes, familia y sociedad en general. Todos somos responsables y debemos estar comprometidos con la mejora educativa. Sin dudas no es posible fraccionar este sistema, tampoco es posible pensar que la soluciones podrán ser simples ni inmediatas o que sólo aparecerán desde la docencia y salones de clases en el marco de las rutinas acostumbradas.

La educación es un proceso complejo al que se puede contribuir de muchas maneras; tampoco basta la intuición o suposiciones por muy obvias que parezcan las situaciones educativas. La cultura y el saber verdadero y fundamentado, solo puede generarse a partir de los conocimientos científicos que se generan a partir de la investigación, de la experiencia práctica concreta y de las teorías que son construidas y que luego pueden ser llevadas a la praxis o al revés, porque también esta última enriquece el cuerpo teórico de las ciencias y las metodologías educativas implementadas.

Es por estas razones que esta obra colectiva puede considerarse valiosa con sólo considerar el valor de sus propósitos, el esfuerzo de los autores y de todo el equipo del Instituto de Investigaciones Transdisciplinarias Binario Ecuador, quienes, junto a las máximas autoridades de la universidad, de todos los docentes y estudiantes de la Facultad de Educación e Idiomas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador, hicieron posible que finalmente este libro pueda quedar al acceso de todos

Este libro es un producto científico y educativo generado a partir del 1er Congreso Internacional de Ciencias de la Educación, que se desarrolló de forma virtual en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador, con la valiosa participación y los aportes de presti-

giosos académicos de más de seis países en trece conferencias y más treinta ponencias relacionadas con siete temáticas de las Ciencias de la educación y una cifra de 1091 asistentes en los tres días en que tuvo lugar dicho evento. Vale destacar también la valiosa participación estudiantil, para los cuales resultó ser una interesante experiencia y una opción más de aprendizaje.

Las temáticas y los focos de atención en los capítulos que se presentan son diversos y posiblemente en su lectura, análisis y discusión se hallarán muchos puntos de conexión, de convergencia y de complementariedad, en su esfuerzo por abordar el complejo y dinámico mundo de la educación y del desarrollo humano.

El libro consta de quince capítulos, cada uno está dado por un trabajo en una modalidad determinada: propuesta fundamentada, ensayo crítico o investigación empírica. Cada uno de estos se corresponde con uno o más de los siete ejes o temáticas planteadas en el 1er Congreso Internacional de Ciencias de la Educación: Diseño curricular, Didácticas innovadoras en la educación, Psicopedagogía y necesidades especiales, Intervención temprana en la Educación Inicial, Educación Física y Currículo, la Pedagogía de la enseñanza de los idiomas extranjeros y Evaluación de los aprendizajes.

Si uno sólo de sus capítulos o asuntos que aquí se reflejan resulta útil e interesante en alguna medida, y contribuye en consecuencia a reflexionar en torno al perfeccionamiento de la educación, quedará cumplido el propósito del libro y colmada la satisfacción de sus autores.

Dr. Mario Hernández Nodarse. PhD

Director del Centro de Investigaciones de la Facultad de Educación. UPSE

MSc. Sara González Reyes

Decana de la Facultad de Educación e Idiomas. UPSE

Índice

PROLOGO	7
INTRODUCCIÓN	11
ARTÍCULOS	15
Capítulo 1. Las inteligencias múltiples en el desarrollo infantil	
desde el punto de vista de la identidad y autonomía	17
Capítulo 2. Principales desafíos del proceso de enseñan-	
za-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en mo-	
dalidad virtual a nivel universitario en contextos rurales del	
Ecuador	29
Capítulo 3. La evaluación de los aprendizajes aplicada en la for-	
mación de posgrado: una perspectiva metodológica	43
Capítulo 4. Análisis comparativo de habilidades sociales en es-	
tudiantes secundarios de colegios privados y particulares	
de la provincia de Tungurahua	65
Capítulo 5. El drama de vida de las familias ecuatorianas duran-	
te el contexto del Covid-19 recreados a través de la produc-	
ción literaria de la novela "Amor, Virus y Fe" como estrate-	
gia pedagógica	89
Capítulo 6. La actividad didáctica un referente para formar indi-	
viduos competentes	103
Capítulo 7. Influencia de la plataforma Moodle en la satisfacción	
estudiantil y el rendimiento académico	117
Capítulo 8. Modelo de docencia en la Universidad Estatal Penín-	
sula de Santa Elena: Análisis y propuesta desde la perspec-	
tiva del enfoque por competencias socioformativas	135
Capítulo 9. Análisis de las clases de atletismo en escuelas de	
educación básica de Ecuador y China	175

Capítulo 10. Competencias investigativas en estudiantes de la	
carrera de Educación Básica	191
Capítulo 11. Configuración del aula invertida desde la expe-	
riencia docente: un estudio de caso en la Universidad de	
Costa Rica	207
Capítulo 12. Un modelo de evaluación del hecho pedagógico	
para el acompañamiento docente de la Escuela de Agro-	
nomía de la Universidad de Costa Rica	247
Capítulo 13. Enfoques de Cognición encarnada y su coarticula-	
ción con la docencia universitaria	283
Capítulo 14. Los escenarios emergentes y su relación con la do-	
cencia universitaria: percepción del profesorado de la Uni-	
versidad de Costa Rica	319
ENSAYO	345
Capítulo 15. Reflexiones sobre la relación entre el uso de la Inter-	
net y la empatía: retos para la educación digital	347



Capítulo 1. Las inteligencias múltiples en el desarrollo infantil desde el punto de vista de la identidad y autonomía

Salvador Uriel Martínez Marín salvimartinez20@gmail.com Universidad de Guayaquil

Resumen

La inteligencia es aquella facultad que nos permite aprender, entender, razonar y tomar decisiones. Teniendo la premisa anterior en cuenta, la inteligencia se ve en constante cambio y adaptación, puede depender de las ramas de estudio, la inteligencia abarca diferentes campos, pero esta no se limita a los procesos cognitivos tradicionales visto desde el punto de vista de las ciencias matemáticas. Los métodos fueron inductivos y de observación de campo, se hizo uso de test psicopedagógicos y evaluaciones informales a los estudiantes. Por lo que al final se pudo definir la relación que hay entre las actividades realizadas y la identidad del estudiante, un escalón hacia el inicio del carácter del mismo. Se concluye que es de aquí que radica la importancia en la participación de actividades extracurriculares para que el infante se desarrolle desde el punto actitudinal y aptitudinal, pues tener una gama de opciones de participación permite que este vaya formando su criterio y comprendiendo que es un mundo vasto y lleno de procesos complejos que requieren el desarrollo de los profesionales del mañana

Palabras Claves: Inteligencia, habilidades para la vida, extracurricular, particularidades humanas, desarrollo infantil.

Abstract

Intelligence is that faculty that allows us to learn, understand, reason, and make decisions. Taking the previous premise into account, intelligence is constantly changing and adapting, it may depend on the branches of study, intelligence covers different fields, but it is not limited to traditional cognitive processes seen from the point of view of science math. The methods were inductive and field observation. psych pedagogical tests and informal evaluations of the students were used. So, in the end it was possible to define the relationship between the activities carried out and the identity of the student, a step towards the beginning of the character of the student. It is concluded that it is from here that the importance lies in the participation of extracurricular activities so that the infant develops from the attitudinal and aptitude point of view, since having a range of participation options allows him to form his criteria and understand that it is a world vast and full of complex processes that require the development of tomorrow's professionals.

Keywords: Intelligence, life skills, extracurricular, human characteristics, child development.

Introducción

Crear una identidad es una de las tareas más complejas e importantes en el desarrollo humano, la misma implica el desafío de construir una perspectiva clara que no cambie en situaciones adversas o de mucho estrés y permanezca igual a lo largo del tiempo.

La inteligencia es una facultad, que se pule y se refuerza de manera constante y equilibrada, necesita ser alimentada por el conocimiento y reforzada por la práctica constante, como tal estas acciones determinan a la larga las cualidades que posee un niño y como las puede perfeccionar en el futuro como un adulto funcional.

¿Qué acciones concretan una inteligencia?, si nos preguntamos esto podemos ver que cada una de nuestras acciones nos han orillado a desarrollar una habilidad, llegar a una meta, formar una destreza y adquirir competencias. Por lo tanto, las acciones mencionadas anteriormente crean un perfil que desarrolla tanto la identidad como la autonomía de un posible adulto, pero un niño de qué manera desarrolla todas estas acciones beneficiosas, el presente trabajo detalla los componentes complejos, visto desde el punto de la teoría y la práctica.

Materiales y métodos

La investigación fue realizada a través de la experiencia obtenida al trabajar con estudiantes de grados primerizos (de 1er curso a 5to curso de EGB), guiándose por medio de la investigación bibliográfica se recabó la teoría y material suficiente para desarrollar la relación existente entre la inteligencia y la identidad de los infantes.

Según Prieto (2017) el método inductivo corrobora el proceso mediante el cual se determina las acciones básicas de estudiar u observar hechos o experiencias particulares con el fin de llegar a conclusiones generales. Ya que gracias a estas conclusiones generales se puede aproximaciones cualitativas respecto al informe elaborado a lo largo de este artículo.

Se evidenció por medio de test y actividades extracurriculares como los estudiantes iban desarrollando sus destrezas y habilidades acorde a las aproximaciones respecto a su tipo de inteligencia, a pesar de que desarrollaron las actividades de manera óptima se visualizó la particularidad que desarrollaron.

Los materiales utilizados fueron fichas pedagógicas e informes de aulas que permitieron evidenciar las particularidades por las cuales los estudiantes de grados primarios se desarrollaban en horas normales de clases. La observación permitió comprender de manera empírica los comportamientos de los estudiantes durante las horas de juego, estudio, realización de trabajos y concreción de actividades.

Resultados

Analizar las particularidades humanas desde la perspectiva de los niños, comprender por medio de las inteligencias múltiples su desenvolvimiento social, académico y cognitivo, determinar el desarrollo de su identidad y habilidades para la vida.

- Analizar las particularidades humanas desde la perspectiva de los niños, desarrollo de identidad y autonomía.
- Comprender por medio de las inteligencias múltiples el desenvolvimiento social que los orilla a su papel en la sociedad.
- Determinar el desarrollo de su identidad y habilidades para la vida al identificar los estímulos que concretan su desarrollo.

Teoría de las inteligencias múltiples

Para Howard Gardner la inteligencia es aquella capacidad de resolver problemas o producir productos culturalmente importantes, este autor comprendía que la inteligencia no solo podía desarrollarse en una rama específica para ser socialmente aceptada, sino que era un conglomerado de vertientes que se extienden por la vida, que no se limitan al sentido cognitivo si no que describen las funcionalidades de la vida misma.

Es así que en su teoría enlistó 8 principales inteligencias de las cuales describiré a continuación.

- **-Lingüística.** Implica el manejo del lenguaje hablado y escrito, la capacidad de aprender un idioma y la capacidad de utilizar un idioma para lograr objetivos específicos. Esta inteligencia incluye la capacidad de usar el lenguaje de manera efectiva para la autoexpresión y como un medio para recordar información.
- **-Lógica matemática.** Habilidad para analizar problemas lógicamente, realizar operaciones matemáticas e investigación. Incluye la capacidad de detectar patrones, razonamiento deductivo y pensamiento lógico. Es especialmente esencial en el pensamiento matemático y científico.
- **-Musical.** Se trata de la capacidad de interpretar, crear y apreciar la música. Incluye la capacidad de reconocer y crear ritmos, armonías y melodías.
- -Cinética o quinestésica. Se refiere al uso potencial de las soluciones actuales o del sistema a los problemas. Es la habilidad de usar tus facultades mentales para coordinar movimientos corporales.
- **-Visual-Espacial.** La capacidad de reconocer y aplicar patrones en espacios grandes y limitados.
- -Interpersonal. La capacidad de comprender las intenciones, motivos y deseos de los demás. Promueve mejores relaciones con la industria y un trabajo en equipo más efectivo. Maestros, vendedores, pastores, líderes políticos y consultores, todos necesitan este tipo de inteligencia.
- -Intrapersonal. La capacidad de comprender y apreciar sus propias emociones, miedos y motivaciones. Según Gardner, esto incluye un

patrón de trabajo productivo y la capacidad de usar esta información para hacer ajustes en nuestras vidas.

-Naturalista. - La capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos ambientales, objetos, animales o plantas. Entornos urbanos y suburbanos o rurales.

Las acciones desarrollan la identidad

La inteligencia y la identidad van de la mano, los niños que pueden participar en diferentes actividades extracurriculares y proyectos dinámicos pueden desarrollar mejor su inteligencia y por lo tanto definir sus rasgos actitudinales y aptitudinales.

Santos (2018) nos indica la relación que existe entre la meta y las acciones que se emplean para llegar a ella por lo que:

Los rasgos de las habilidades son definidos por diferentes tipos de inteligencia y se ven determinados según la eficacia con la que una persona se esfuerza por una meta deseada. Complementando que, tanto la herencia como el aprendizaje influyen en la inteligencia. Los rasgos dinámicos llegan a ser motivacionales; proporcionando la energía y dirección para la acción.

Las acciones que desarrollan los estudiantes forman autoestima, carácter, sentido de responsabilidad, toma de decisiones y razonamiento, dentro de los parámetros de los componentes tanto actitudinal como aptitudinal podemos enlistar las acciones principales y la inteligencia que se reflejada como objetivo de cada una.

Estas acciones están ligadas a la par del desarrollo de la inteligencia emocional, pues la misma conecta con la identidad del "yo", crea vínculos que mantienen la mente en orden y desarrollan las funciones cerebrales, las cuales son claves para llevar una vida pacífica y sana.

Cuadro 1. referencia para identificar componentes claves

С	Competencia	D	Destreza
Н	H Habilidad		Valores

Componentes claves en el desarrollo de la identidad

Así como se mencionó el componente teórico basado en como el niño podría encontrar desarrollar su identidad por medio de la inteligencia, vamos ahora a visualizar de manera concreta como los componentes tanto actitudinal como aptitudinal desarrollan las inteligencias ya sea dentro del aula, de la sociedad y el mismo contexto.

El componente actitudinal está enfocado en el desarrollo de la personalidad del infante, como este desarrolla sus destrezas por medio de la interacción con el contenido.

El componente aptitudinal tiene como objetivo las acciones que concretan estos conocimientos que se van adquiriendo por medio del contexto en el que se encuentre.

Se detalla a continuación el desarrollo de los componentes según cada inteligencia.

Cuadro 2. Cuadro de referencia

ar	Cod.	Inteligencia	C.Ac	C.Ap
rroll	I.L Inteligencia lingüística		C-H	D-H
desarrollar	I.Ma	Inteligencia lógico matemática	C-D	H-C
a	I.V	Inteligencia visual espacial	C-H	D-V
enci	I.C	Inteligencia cinética corporal	V-H	D-C
Inteligencia	I.Mu	Inteligencia musical	H-V	D-C
n	I.Tr	Inteligencia intrapersonal	V-C	V-H

I.Te	Inteligencia interpersonal	V-D	V-H
I.N	Inteligencia Naturalista	V-C	V-D

Cuadro 3. Actividades que desarrollan los componentes claves

	Cod.	Inteligencia	Componente actitudinal	Componente aptitudinal	
	I.L	Inteligencia lingüística	Poesía, lectura de cuentos, recitación, análisis de lecturas.	Escritura de relatos, debates, foros, paneles, lectura en grupos.	
	I.Ma	Inteligencia lógico matemática	Pensamiento crítico, pro- yectos, problemas, gráfi- cos y mapas, preguntas y respuestas.	Creación de esquemas, cal- cular mentalmente, resol- ver retos, representación de símbolos, contar elementos.	
arrollar	I.V	Inteligencia visual espacial	Pintura, identificar rosa de los vientos, construc- ción en legos, yoga, ejer- cicios de relajación.	Jugar ajedrez, damas chi- nas, etc. Mapa del tesoro, origami, jugar en exteriores, puzles, rayuela.	
Inteligencia a desarrollar	I.C	Inteligencia ci- nética corporal	Coordinación y toma de conciencia, representación de puntos cardinales.	Práctica de deportes, bai- le, coreografía coordinada, Hatha yoga, mímica y mo- vimiento.	
	I.Mu	Inteligencia musical	Escuchar música, escribir poesía, analizar letras, búsqueda nuevas palabras.	Tocar un instrumento, escritura de partituras, aprender patrones, instrucción en ritmos.	
	I.Tr	Inteligencia intrapersonal	Escritura de diarios, FODA, identificación de emociones, actividades de reflexión.	tivos, evaluación de ac-	
	I.Te	Inteligencia interpersonal	Hablar con otros niños, juegos deportivos, con- versación espontánea, simpatía y sensatez.	Trabajar en grupos, Retroa- limentación, participación en teatro y mimo, participar en eventos sociales.	

I.N	Inteligencia	Cuidar animales y plan-	Clasificar acciones, cuidar
	Naturalista	tas, estudiar los com-	plantas, estudiar ciclos,
		ponentes del ambiente,	huertos comunitarios, ex-
		fichas de observación.	cursiones, diario de apuntes.

La identidad del niño se forja desde una temprana edad, teniendo en cuenta los aspectos biopsicosociales que lo rodearon y la estimulación que recibió por parte de estos factores, la interacción satisfactoria permite el desarrollo de las habilidades sociales y la inteligencia intrapersonales, dos puntos clave para entender las particularidades del mismo.

El potencial que posee cada uno debe ser canalizado en actividades que le permitan desarrollar el competente actitudinal y aptitudinal del que gozan. Los niños a pesar de no entender todo lo que pasa a su alrededor, comprenden las implicaciones de las que está sujeta una situación, el peligro, la alegría, la desesperación, la tristeza, el desgrado y la ira, son emociones básicas que pueden entender y expresar de manera algo inmadura pero acertada.

Discusión

Es destacable el potencial humano, estas actividades fueron desarrolladas por los estudiantes de manera satisfactoria, completaron los ejercicios y analizaron de manera correcta el objetivo de cada uno, por lo que subestimar a los estudiantes de grados inferiores por su edad sería menospreciar todo el potencial que estarían a punto de desarrollar.

Más bien se debe impulsar sus acciones y anhelos, después de todo el ser humano al desarrollarse de manera diferente a los demás se puede visualizar como unos presentan madurez a corta edad al igual que otros presentan una conducta inmadura en la adolescencia.

A medida que los niños crecen, aceptan imágenes proporcionadas por otros y las combinan con autopercepciones para establecer identidades, comprenderse a sí mismos y formarse ideas sobre sí mismos. De esta forma, construye una imagen de sí mismo que le ayudará a gestionar su vida de cierta manera, a nivel emocional, personal y en las relaciones profesionales.

Conclusiones

- Las habilidades para la vida son aquellas que dejan huella, el aprendizaje significativo toma especial importancia cuando determina las particularidades y destrezas que desarrolla un niño ya sea en la escuela, en la casa o en la sociedad.
- Los niños receptan todos los conocimientos prácticos a su alrededor, es importante que el infante interactúe constantemente en un contexto agradable y amigable.
- La belleza de las diferencias, la inteligencia toma diferentes caminos por lo que es imposible menospreciar los conocimientos o las interacciones con otras personas dentro de nuestro contexto.

Los niños desarrollan su identidad acorde a su edad, los estímulos y el contexto en el que se desarrollan por lo que es necesario un ambiente de aprendizaje positivo que permita su desarrollo óptimo en la sociedad, si queremos que el infante gane seguridad, autoestima y carácter es importante que participe en el mayor número de experiencias posibles que representen un aprendizaje significativo.

Referencias bibliográficas

Prieto. (2017). El uso de los métodos deductivo e inductivo para aumentar la eficiencia. Colombia: Scielo. Recuperado el 4 de 04 de

2022, de http://www.scielo.org.co/pdf/cuco/v18n46/0123-1472-cuco-18-46-00056.pdf

Santos. (2018). Rasgos de personalidad dominantes y los intereses según el perfil profesional. Universidad de Guayaquil, Direccion de Posgrados, Guayaquil. Recuperado el 3 de 04 de 2022, de http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/13163/1/ TESIS%20Diego%20Santos.pdf

Capítulo 2. Principales desafíos del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en modalidad virtual a nivel universitario en contextos rurales del Ecuador

María Lorena Estupiñán Lince mestupinanl@uteq.edu.ec Universidad Técnica Estatal de Ouevedo

Resumen

Este trabajo examina los principales desafíos enfrentados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la modalidad virtual con estudiantes universitarios provenientes de seis provincias del Ecuador. Su importancia radica en los aspectos a considerar al enseñar inglés en contextos rurales. El objetivo de la investigación fue determinar los problemas más recurrentes que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Se realizó un análisis descriptivo y se utilizó un diario de investigación docente para registrar los hechos durante las reuniones sincrónicas y un cuestionario de Google Forms para las encuestas a los estudiantes escogidos por muestreo aleatorio simple. Fueron identificadas las actividades factibles al desarrollar las habilidades del inglés (listening, reading, writing, speaking) y se comparó la funcionalidad de Google Meet, Zoom y Teams. Como resultado se encontró que las actividades más viables fueron reading y speaking, mientras que las menos posibles fueron writing y listening. En cuanto a las aplicaciones o plataformas idóneas clasificadas de acuerdo con la funcionalidad de las reuniones sincrónicas se obtuvo, en primer lugar, Zoom, seguido por Google Meet y finalmente Teams. Se concluye en que la motivación de los estudiantes para aprender inglés es grande, el teléfono móvil es el único tipo de dispositivo electrónico que

la mayoría de los encuestados tienen para las clases, y que problemas tales como un servicio eléctrico deficiente o una conexión a Internet inestable son recurrentes en las zonas rurales.

Palabras Clave: Ecuador, inglés, rural, plataforma, enseñanza-aprendizaje.

Abstract

This paper examines the main challenges faced during the process of teaching and learning English as a Foreign Language in virtual modality with university students living in six provinces in Ecuador. Its importance lies in considering some aspects by teachers while teaching English in rural contexts. The goal of the research was to determine the most recurring problems in rural contexts that affect the process of teaching-learning English. A descriptive analysis was made and information came from a research diary and through surveys of students using Google Forms, the students were chosen by simple random sampling. Were identified the feasible activities when attempting to develop English skills (listening, speaking, reading and writing) comparing the functionality of Google Meet, Zoom, and Teams; as a result, it has been found that the most viable activities were Reading and Speaking, while the least viable were Writing and Listening. Ideal Apps or platforms ranked according to synchronous meetings functionality were, first, Zoom, followed by Google Meet and finally Teams. Considering the following issues, it is concluded that there is a strong motivation of students to learn English, the mobile phone is the only type of electronic device that over half of respondents have to join classes with, and problems such as poor electrical service or unstable Internet connection are recurring in rural areas.

Keywords: Ecuador, English, rural, platform, teaching-learning.

Introducción

En los últimos años, ha surgido una gran tendencia a implementar la educación por modalidad virtual a nivel mundial debido a diversos factores como el auge y desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) por una parte y por otro lado, a problemáticas como la pandemia del COVID-19 que amenazaba con la posibilidad de una deserción estudiantil gigantesca, según datos de la Unesco (2020). Esto provocó que en cuestión de meses los docentes del mundo entero se vieran en la necesidad de utilizar las plataformas, aplicaciones y dispositivos electrónicos más asequibles (de manera urgente) para sus clases, lo cual también influyó en el área de la enseñanza de idiomas. En lo que concierne a Ecuador, a partir del año 2020, los profesores comenzaron a enfrentar los desafíos que conllevaba proseguir el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera (*Teaching English as a Foreign Language*), en modalidad virtual, a nivel universitario, con estudiantes de zonas rurales.

Considerando, en primer lugar, que el proceso de aprendizaje es personal, al estilo y al ritmo propio del estudiante y que el proceso de enseñanza es aquel que dirige el maestro, en este caso, el de Inglés, facilitando e induciendo el desarrollo de las habilidades del idioma: *listening, speaking, reading, writing,* llevando una metodología y presentando una serie de actividades y recursos en sus clases, esta investigación tuvo como objetivo general determinar los problemas más recurrentes en los contextos rurales que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés. Como primer objetivo específico se propuso comparar la funcionalidad de las tres plataformas o aplicaciones: *Google Meet, Zoom y Teams* durante las videoconferencias. El segundo objetivo específico fue identificar el tipo de dispositivo electrónico que poseen para unirse a las clases los participantes y finalmente, el tercer objetivo fue

describir las habilidades del inglés que se pueden desarrollar en las reuniones virtuales en relación con las acciones que las aplicaciones o plataformas permiten realizar en contextos de ruralidad.

Los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, según Bricklin, B. y Bricklin P. (1981) pueden ser: fisiológicos, pedagógicos, sociales y psicológicos (p 89). En este estudio nos concierne revisar los factores sociales. Refiriéndonos a la realidad de las zonas rurales se pueden citar varias problemáticas como la pobreza, el escaso acceso a internet y a las computadoras. Estas son variables que dan cuenta sobre el estado de las tecnologías para la educación en contextos rurales (Calderón Contreras, 2015). De los 5.392.713 habitantes de zonas rurales, el 30,3% vive en pobreza y el 42,4% en extrema pobreza en Ecuador. (Equipo Técnico MIDUVI, 2015)

Una vez descritos cada uno de los componentes de esta investigación, se deduce el motor principal que la impulsó: el solo propósito de socializar con los docentes, investigadores y toda la comunidad educativa los principales desafíos existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera en modalidad virtual, a nivel universitario, con estudiantes de zonas rurales del Ecuador.

Importancia del problema

Para educar de manera virtual, se debe considerar que los estudiantes pueden provenir de zonas urbanas y rurales. Por lo tanto, es importante conocer, en primer lugar, que la noción de ruralidad abarca datos geográficos, económicos y sociales muy diversos: como la extrema pobreza, las condiciones de vida y el limitado acceso a los servicios básicos como la luz, agua y por supuesto, el Internet. Cada uno de ellos constituyen un desafío para el docente ya que se pueden traducir como: la falta de dinero para acceder a un dispositivo electrónico de calidad (te-

léfono, tablet o computador), la insolvencia para cancelar un plan de internet mensual o contratar "megas" (*megabytes*) y los apagones de luz, que son eventos más frecuentes en zonas rurales del Ecuador y que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

Metodología

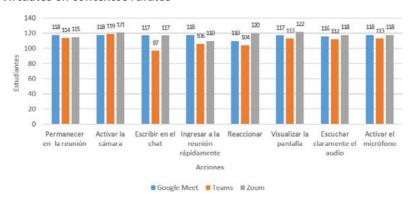
Se llevó un diario de investigación docente o bitácora para el registro de los hechos, pasos e incidencias durante las videollamadas y se realizó encuestas a los estudiantes mediante un formulario de *Google Forms*. Una vez recopilada la información se procedió al análisis estadístico de los datos y descripción de los resultados.

Se realizó un muestro aleatorio simple y el grupo de estudio la constituyeron 122 estudiantes universitarios originarios de cinco provincias de la Costa (Los ríos, Guayas, Santo Domingo de los Tsáchilas, Santa Elena, Manabí) y una provincia de la Sierra (Cotopaxi) en Ecuador. Este grupo fue seleccionado para el estudio debido a que cada uno de los participantes han utilizado las tres plataformas o aplicaciones (Goole Meet, Teams, Zoom) para las reuniones sincrónicas (videoconferencias) de la asignatura de inglés desde el principio de sus estudios universitarios (año 2021). El estudio tuvo lugar desde noviembre del 2021 hasta junio del 2022.

Resultados

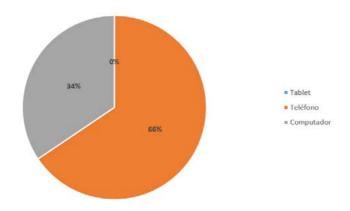
En cuanto a los resultados obtenidos en base a los objetivos del actual trabajo, en primer lugar, fueron determinadas las acciones que se requiere que los estudiantes puedan realizar en las plataformas o aplicaciones *Google Meet, Zoom y Teams* para desarrollar las habilidades del inglés: *listening, speaking, writing y reading* durante las videoconferencias, tal y como se observa en el gráfico 1.

Gráfico 1. Operatividad de Google *Meet, Zoom y Teams* en las reuniones virtuales en contextos rurales



Como segundo resultado, se identificó el tipo de dispositivo electrónico que utilizan los estudiantes para las clases de inglés, específicamente las videoconferencias, tal y como se observa en el gráfico 2.

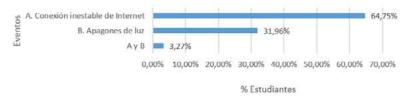
Gráfico 2. Tipo de dispositivo electrónico que utilizan los estudiantes para las reuniones virtuales



Elaboración propia.

En tercer lugar, se determinaron los problemas vivenciados por los estudiantes de los contextos rurales del Ecuador durante las reuniones virtuales, tal y como se aprecia en el gráfico 3.

Gráfico 3. Dificultades que experimentan los estudiantes de contextos rurales en las clases de inglés por videoconferencias



Elaboración propia

Discusión

A propósito de los resultados obtenidos sobre las acciones que se requiere que los estudiantes puedan realizar en las plataformas o aplicaciones *Google Meet, Zoom y Teams* para desarrollar el *listening, speaking, writing y reading* durante las videoconferencias, las plataformas idóneas en orden de operatividad (entendiendo por operatividad la capacidad de ingresar a la reunión, permanecer en la reunión, activar la cámara, escribir en el chat, activar el micrófono, reaccionar, visualizar la pantalla, escuchar claramente el audio) fueron: 1. *Zoom,* 2. *Google Meet,* 3. *Teams.* Sin embargo, este hallazgo se contradice en cierta forma, si se observa solo desde la cantidad de datos que consume cada aplicación o plataforma según los fundamentos de los expertos y técnicos Moya (2021), Regueira (2021) y Martín (2021). Colocando en primer lugar a *Microsoft Teams* (11 MB por minuto), en segundo lugar, a *Zoom* (27 MB por minuto) y en tercer lugar a *Google Meet* (33 MB por minuto). Sin embargo, es de suma importancia destacar otros

aspectos (dejando a un lado el consumo de datos) que hacen que las aplicaciones o plataformas funcionen bien en una videoconferencia. *Google Meet*, lanzada en el año 2017, es una herramienta digital que sirve para realizar videoconferencias. Entre sus características se destacan la disponibilidad, la preinstalación en los *iphones*, *smartphones* o dispositivos tecnológicos y la fácil adquisición (Leiva-Olivencia & Matas-Terrón, 2022). En las videollamadas de *Google Meet* la calidad de imagen está muy ligada al uso de datos de la aplicación. A mayor calidad de imagen mayor consumo de datos, aunque también dependerá del nivel de señal que se tiene en el momento de la llamada. Cuando se utiliza *Google Meet* en máxima calidad, ya que la aplicación permite cambiar la calidad de audio y vídeo de sus videollamadas, el consumo de *Meet* durante 1 minuto es de 33 MB aproximadamente, esto haciendo los cálculos pertinentes se convierten en 1,9 GB de datos en 1 hora de uso, según Moya (2021).

Por su lado *Zoom*, es una aplicación desarrollada en el año 2013, que ha ido especializándose a raíz de la pandemia de COVID-19 y actualizándose para ofrecer un mejor servicio, siendo una de las más utilizadas gracias a que no ocupa mucho espacio en un teléfono móvil, sin embargo, es importante considerar al momento de realizar las videollamadas las cifras máximas que *Zoom* consume: 1. Alta calidad (estándar): 13,5 MB/minuto o 810 MB/hora (bitrate 1 Mbps). 2. HD (720p): 22,5 MB/minuto o 1,35 GB/hora (bitrate 2,6 Mbps). 3. FHD (1080p): 27 MB/minuto o 1,62 GB/hora (bitrate 3 Mbps), según Regueira. (2021)

En el caso de *Teams*, las videollamadas y todas las herramientas que incluye esta plataforma de trabajo en línea se han vuelto fundamentales para realizar actividades educativas (Vico-Bosch et al., 2021). Enfocándose en lo que atañe a las reuniones o videollamadas, se debe tener en cuenta que *Teams* tiene, entre sus ventajas, la posibilidad de

mantener un chat y guardar archivos, entre otras facilidades. En función de la resolución que se esté utilizando será diferente el consumo de datos de *Microsoft Teams*. Con una resolución de vídeo de 360 píxeles, el consumo de datos es de 220 MB por cada hora, o lo que es lo mismo, 3,6 MB por minuto. Con una resolución de 720 píxeles, los datos por minuto se elevarán hasta 8,8 MB y 528 MB cada hora. Con una resolución de 1080 píxeles, el consumo de datos alcanzará los 668 MB por hora o los 11,1 MB por minuto, según Martin. (2021)

En relación con las actividades más viables para desarrollar las habilidades del inglés, se obtuvo que las más factibles eran las de reading y speaking y las menos realizables son writing y listening. Tomando en cuenta que durante las videoconferencias acciones tales como: ingresar a la reunión, permanecer en la reunión, activar la cámara, escribir en el chat, activar el micrófono, reaccionar, visualizar la pantalla, escuchar claramente el audio, son fundamentales cuando se trata de desarrollar las habilidades de un idioma ya que el progreso en una habilidad es el resultado de la práctica, es decir, que con la continuidad correcta se alcanza el objetivo propuesto. Respecto a las habilidades del inglés, en cuanto concierne a escuchar listening y hablar speaking, Broughton (1980) argumenta que ambas están estrechamente relacionadas, ya que escuchar debe preceder a hablar. No es posible producir satisfactoriamente lo que no se ha oído. A primera vista parece que escuchar es una habilidad pasiva, y hablar es activa. Esto no es realmente cierto, ya que la decodificación de un mensaje requiere participación en la comunicación entre los participantes. Una habilidad receptiva está involucrada en la comprensión del mensaje. De hecho, es esencial para el hablante en cualquier interacción, estar seguro continuamente de que sus palabras están siendo entendidas. La capacidad receptiva para decodificar el lenguaje y el contenido del

mensaje es una habilidad que se puede entrenar y desarrollar a través de la enseñanza, no menos que la habilidad productiva de hablar.

En el caso de la habilidad lectora *reading*, esta implica correlacionar elementos del lenguaje con el significado. El más familiar de todos los elementos del lenguaje son las palabras y debe quedar bastante claro que parte de lo que está involucrado en la comprensión de un texto es comprender los significados de las palabras individuales en ese texto. (Broughton, 1980)

Referente a la naturaleza de la habilidad de escribir *writing*, se debe destacar que cuando escribimos, a diferencia de cuando hablamos, estamos inmersos en una actividad que suele ser al mismo tiempo privada y pública. Es privada porque el acto de composición es por su naturaleza solitaria, pero es pública, en que la mayor parte de la escritura es destinada a una audiencia difícil de definir. El acto de escribir difiere del de hablar en que es menos espontáneo y más permanente, y los recursos que están disponibles para la comunicación son menores porque no podemos interactuar con los oyentes y adaptarnos a medida que avanzamos. (Broughton, 1980)

Dentro de las limitaciones de este estudio se puede nombrar el reducido número de provincias participantes: cinco de la Costa, una de la Sierra, ninguna de la Amazonía ni de la región Insular. Otra debilidad es la cantidad de participantes (122 estudiantes). De esta manera, el trabajo realizado muestra la problemática de una población, pero los resultados serían más fieles y veraces si se obtuviera una muestra más grande, proveniente de la mayoría de las provincias del Ecuador incluyendo las cuatro regiones.

Al finalizar el estudio se originaron varias interrogantes (desde la perspectiva del usuario operativo): 1. ¿Cuál es el factor que hace que Zoom

se acople más a la necesidad de los estudiantes? 2. ¿Qué plataformas o aplicaciones utilizan con mayor frecuencia los docentes de inglés en el Ecuador para sus clases virtuales? ¿Qué dificultades y desafíos enfrentan ellos? Estas son cuestiones que se pueden indagar para profundizar y ampliar este trabajo investigativo.

Conclusiones

El dominio de una lengua extranjera, como el inglés, es hoy una necesidad indiscutible. Las nuevas tecnologías ofrecen ahora recursos que permiten educar, de manera virtual, a los estudiantes universitarios provenientes de todos los ámbitos, inclusive en contextos de ruralidad y con esto mantener el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera de un entorno físico hasta en momentos de crisis de salud, por ejemplo: la pandemia de COVID-19.

Es necesario que los docentes actualicen sus conocimientos, sobre todo de TICs, para poder enfrentar los desafíos que se presentan al momento de impartir clases virtuales por medio de plataformas y aplicaciones como *Zoom, Google Meet y Microsoft Teams*. La buena comunicación entre el docente y sus estudiantes es un elemento indispensable que debe sumarse a su capacidad de observación para identificar y documentar los problemas que se originan en las clases y en base a esto, elegir las mejores herramientas digitales que le permitan de manera óptima enseñar y a los estudiantes aprender. En las clases sincrónicas, operaciones como poder ingresar a la reunión, permanecer en la reunión, activar la cámara, escribir en el chat, activar el micrófono, reaccionar, visualizar la pantalla, escuchar claramente el audio, son primordiales cuando se trata de desarrollar las habilidades de un idioma y por esta razón *Zoom* sería la más idónea para las clases de inglés por modalidad virtual, seguida por Google

Meet y por Teams. Por otro lado, de manera general se puede inferir en que las actividades más viables son las relacionadas a las habilidades de reading y speaking y las menos factibles son las que incluyen writing y listening.

Por último, es esencial que el profesor de inglés tenga paciencia para enfrentar agentes externos como los apagones de luz y la intermitencia del internet, eventos recurrentes en las zonas rurales.

Referencias bibliográficas

- Bricklin, B., & Bricklin, P. (1981). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar.* México, D. F: Editorial Pax.
- Broughton, G. (1980). *Teaching English as a foreign language*. New York, USA: Routledge.
- Calderón Contreras, A. (2015). Situación de la Educación Rural en Ecuador. Obtenido de https://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1439406281ATInformeTecnicoSituaciondelaEducacionruralenEcuado.pdf
- Equipo Técnico MIDUVI. (2015). *Informe Nacional del Ecuador*. Obtenido de https://www.habitatyvivienda.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Informe-Pais-Ecuador-Enero-2016_vf.pdf
- Leiva-Olivencia, J., & Matas-Terrón, A. (2022). Claves para una educación inclusiva en tiempos de COVID: En el escenario universitario. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Martin, J. (2021). ¿Cuántos datos consume Microsoft Teams? El Grupo Informático (medio de comunicación online sobre tecnología para consumidores). Obtenido de https://www.elgrupoin-

- formatico.com/noticias/cuantos-datos-consume-microsoft-teams-t80630.html
- Moya, J. (2021). ¿Cuántos datos consume Microsoft Teams? El Grupo Informático (medio de comunicación online sobre tecnología para consumidores). Obtenido de https://www.elgrupoinformatico.com/noticias/cuanto-consume-google-meet-t79486.html
- Puma, G. (2018). El idioma inglés en las zonas urbano marginales del Ecuador. *Revista Vínculos ESPE*.
- Regueira, M. (2021). ¿Cuántos datos consume Zoom? El Grupo Informático (medio de comunicación online sobre tecnología para consumidores). Obtenido de https://www.elgrupoinformatico.com/noticias/cuantos-datos-consume-zoom-t80548.html
- Unesco. (2020). El Secretario General de las Naciones Unidas advierte de que se avecina una catástrofe en la educación y cita la previsión de la UNESCO de que 24 millones de alumnos podrían abandonar los estudios. Obtenido de https://www.unesco.org/es/articles/el-secretario-general-de-las-naciones-unidas-advierte-de-que-se-avecina-una-catastrofe-en
- Vico-Bosch, A., Vega-Caro, L., & Buzón-García, O. (2021). *Entornos virtuales para la educación en tiempos de pandemia: perspectivas metodológicas*. Madrid: España: Editorial Dykinson.

Capítulo 3. La evaluación de los aprendizajes aplicada en la formación de posgrado: una perspectiva metodológica

Rita Maridueña Torres rita_englishteacher@hotmail.com https://orcid.org/0000-0002-7722-8527 Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil

Resumen

En el sistema educativo a nivel superior, los docentes han incorporado diferentes procedimientos de evaluación como un aspecto fundamental en cada situación de enseñanza - aprendizaje con la finalidad de demostrar la adquisición, comprensión y aplicación de los contenidos expuestos en la clase magistral. El propósito de la presente investigación es analizar la conceptualización y descripción de las actividades académicas como trabajo autónomo en la formación de posgrado desde una perspectiva metodológica a través de la aplicación del ensayo, taller, ejercicio de práctica, análisis de caso, investigación, exposición , control de lectura , resumen ,artículo, ejercicio de aplicación, proyecto y análisis de datos, los cuales permiten comprender e interpretar los conocimientos didácticos y pedagógicos. Para realizar este análisis, se planteó un enfoque descriptivo y explicativo basado en un lineamiento documental- bibliográfico. Asimismo, se consideró las experiencias citadas en el proceso educativo para la selección de la información en relación a los tipos de actividades como trabajos autónomos realizados en el cuarto nivel. A pesar de demostrar en este análisis que la mayoría de los estudiantes pertenecientes a la formación de posgrado, si cumplen parcialmente con la presentación de sus trabajos académicos, se propone bosquejar la elaboración de una rúbrica que presente criterios útiles, necesarios y apropiados con las respectivas orientaciones metodológicas y prácticas que encaminen los contenidos para alcanzar un mejor rendimiento académico.

Palabras claves: Evaluación de los aprendizajes, formación de posgrado, metodología.

Abstract

In the educational system at a higher level, teachers have incorporated different evaluation procedures as a fundamental aspect in each teaching-learning situation in order to demonstrate the acquisition, understanding and application of the contents presented in the master class. The purpose of this research is to analyze the conceptualization and description of academic activities as autonomous work in postgraduate training from a methodological perspective through the application of essay, workshop, practice exercise, case analysis, research, exhibition, reading control, summary, article, application exercise, project and data analysis, which allow understanding and interpreting didactic and pedagogical knowledge. To carry out this analysis, a descriptive and explanatory approach was proposed based on a documentary-bibliographic guideline. Likewise, the experiences cited in the educational process were considered for the selection of information in relation to the types of activities such as autonomous work carried out in the fourth level. Despite demonstrating in this analysis that the majority of students belonging to postgraduate training, if they partially comply with the presentation of their academic work, it is proposed to outline the development of a rubric that presents useful, necessary and appropriate criteria with the respective methodological and practical guidelines that direct the contents to achieve better academic performance.

Keywords: Learning evaluation, postgraduate training, methodology.

Introducción

En el sistema educativo a nivel superior, los docentes han incorporado diferentes procedimientos de evaluación como un aspecto fundamental en cada situación de enseñanza – aprendizaje con la finalidad de demostrar la adquisición, comprensión y aplicación de los contenidos expuestos en la clase magistral. El propósito de la presente investigación es analizar la conceptualización y descripción de las actividades académicas como trabajo autónomo en la formación de posgrado desde una perspectiva metodológica a través de la aplicación del ensayo, taller , ejercicio de práctica, análisis de caso , investigación , exposición , control de lectura , resumen ,artículo, ejercicio de aplicación, proyecto y análisis de datos, los cuales permiten comprender e interpretar los conocimientos didácticos y pedagógicos.

Considerando que es necesario desarrollar estas actividades académicas mediante uno de los mecanismos de enseñanza y mayor aceptabilidad en el campo educativo, el uso de una rúbrica objetiva para evaluar los aprendizajes acompañada de criterios útiles, necesarios y apropiados con las respectivas orientaciones metodológicas y prácticas que encaminen los contenidos expuestos en la sala de clase. Así mismo, cabe señalar que varios autores (Roblyer & Wiencke, 2003) sostienen que la rúbrica como una herramienta versátil que puede utilizarse de forma muy diferente para evaluar y tutorizar los trabajos de los estudiantes. Por una parte, provee al alumno de un referente que proporciona un feedback relativo a cómo mejorar su trabajo. Por otra parte, proporciona al profesor la posibilidad de manifestar sus expectativas sobre los objetivos de aprendizaje fijados.

Es por eso que se propone una rúbrica, designada TECC (Título, Estructura, Contenido, Comprensión), la cual tiene como función de evaluar

las diferentes actividades académicas consideradas como trabajo autónomo puesto que empleando las palabras de Gil (2007), una rúbrica es un instrumento en el que se definen criterios de valoración y diferentes estándares que se corresponden con niveles progresivos de ejecución de una tarea. Dentro del proceso de elaboración de la misma se tomó en cuenta paso a paso las pautas que debe cumplir todo trabajo académico para ser evaluado. De ahí que, se debe estimar su implementación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje porque constituye la valoración de los conocimientos que el estudiante que adquiere en las clases magistrales. Cabe destacar que cada una de estas acciones evaluativas exteriorizan sus propias características apropiadas y adecuadas en el campo educativo.

Por otro lado, es preciso indicar que todos estos trabajos autónomos se tienen que aplicar mediante orientaciones metodológicas, secuenciales y prácticas durante el proceso formativo. Es decir que cada producción de trabajos académicos debe presentar y cumplir con todos estos lineamientos de evaluación. De manera que, es preciso diseñar el siguiente interrogante: ¿Se logran demostrar los resultados de aprendizaje aplicando los trabajos autónomos en el nivel universitario?

La evaluación de los aprendizajes en la formación de posgrado

Por lo que se refiere al concepto de evaluación de los aprendizajes, González (1999) expresa que "es la actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes, a los efectos de orientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de formación" (p. 36). Siendo más específicos se puede decir que la valoración de los conocimientos adquiridos es el momento primordial de la planificación de clase dado que ahí se podrá inspeccionar todo el proceso d enseñanza- aprendizaje que involucra el sis-

tema educativo. Desde la posición de Frida Díaz Barriga (1998) quien afirma que "[...] debe señalarse en forma enfática que la evaluación es parte integral de una buena enseñanza, de hecho, podríamos decir sin ningún menoscabo que no es posible concebir adecuadamente a la enseñanza sin la evaluación".

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998) "la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban", lo cual quiere decir que toda práctica evaluativa se relaciona directamente con las formas de estudiar y revisar los contenidos pedagógicos tomando en cuenta la manera como los estudiantes deben aplicar en la evaluación pertinente.

De esta manera se puede expresar que el propósito que persigue la aplicación adecuada de la evaluación de los aprendizajes en el ámbito escolar es descubrir si se presentan dificultades en el aprendizaje causados por el tutor, el estudiante, los contenidos, los escenarios educativos. Dicho de otra manera, todo este procedimiento de estimación debe cumplir con la finalidad de verificar los avances en el proceso educativo según los parámetros establecidos y de acuerdo al referente curricular. Conviene subrayar que la ejecución de la evaluación de los aprendizajes asocia la evaluación de destrezas con criterio de desempeño y los estándares de aprendizaje como logros educativos que se espera que los estudiantes puedan alcanzar en las diferentes fases del proceso académico.

Por otra parte, Álvarez – Valcárcel (2012) da a conocer que el proceso evaluativo con carácter formativo se distingue por los siguientes atributos:

- Continuidad. Este proceso se inicia desde el mismo momento que inicia la clase y se extiende durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; facilitando la oportuna intervención de los docentes y discentes.
- Integral e interrelacional. La evaluación guarda estrecha relación y se integra con los demás componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se sustenta en los principios de objetividad, sistematización y continuidad.
- Efectividad y eficiencia. Esta característica está mediada por calidad y frecuencia de los instrumentos de control aplicados.

Conviene subrayar que estas características son de suma importancia para la aplicación de los contenidos pedagógicos en el aula universitaria. Ahora, si bien es cierto dentro del proceso evaluativo el tutor tiene que utilizar pruebas adecuadas que brinden calidad y confiabilidad.

Empleando las palabras de Posner et al. (1998) citados por Mora Vargas, la evaluación está destinada a verificar los contenidos pedagógicos impartidos en una clase magistral. Por lo cual, debe cumplir con las siguientes funciones:

- Función de diagnóstico: La evaluación de un plan o programa de estudios debe caracterizar el planeamiento, ejecución y administración del proyecto educativo, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos. De manera que, es importante este procedimiento, el cual le permite obtener una orientación en el sistema educativo adecuadamente.
- Función instructiva: El proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores de la puesta en práctica del currículum. Es así que, los estudiantes puedan

- aprender a emplear nuevas estrategias evaluativas dentro del proceso escolar.
- Función educativa: A partir de los resultados de la evaluación donde el personal docente conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por sus iguales, por el estudiantado y por las autoridades académicas de la institución, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias que le han señalado en su desempeño profesional. De ahí que, se puede asociar los resultados de la evaluación de la programación del aula de acuerdo a las decisiones de cada docente que tome con base en las actitudes y motivación.
- Función autoformadora: Esta función se cumple principalmente cuando la evaluación ofrece lineamientos para que la persona responsable de la docencia oriente su quehacer académico, sus características personales y para mejorar sus resultados. Por esto, es preciso mencionar que esta función permite tanto al docente como al estudiante hacer una reflexión y autoevaluación de su desempeño académico para luego buscar mejorar su rendimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a la aplicación de la evaluación de los aprendizajes actualmente en el campo universitario, este procedimiento llevado a cabo de una manera apropiada y transparente permite obtener un resultado ecuánime en los estudiantes del nivel de posgrado dado que se reflejará en su rendimiento académico. Por ello, es necesario pormenorizar las siguientes actividades académicas consideradas como trabajo autónomo dentro del sistema educativo superior. Pues estas son las actividades académicas que presentan mayor acogida en el proceso evaluativo actual:

Ensayo

Hoy en día, se conoce que el ensayo es considerado como una herramienta de aprendizaje de mayor acogida en las aulas universitaria. Como lo hace notar Schara y otros autores (1994) mencionan que el ensayo "es un trabajo académico, en el que se expone un tema y en el cual el autor da su interpretación personal, es decir, es en parte subjetivo. Se caracteriza por presentar juicios personales sobre un tema y la profundidad en la investigación es variable. Trata de un área del conocimiento, pero desde el punto de vista del autor, quien al tener cierto dominio sobre el tema escribe libremente acerca de éste" (pp. 29-49).

Con respecto a la estructura del ensayo, este cuenta con un esquema generalizado y cuyas partes son:

- Introducción: es la descripción inicial del tema y del objetivo del ensayo; explica su contenido y los subtemas.
- Desarrollo del tema: contiene la exposición y el análisis del mismo.
- Conclusiones: es la parte final del trabajo, donde el autor expone las ideas que se desprenden y son consecuencia del ejercicio anterior.
- Referencias: se enlistan todas las fuentes consultadas (libros, revistas, entrevistas, videos, páginas Web) que sirvieron para sustentar las ideas del autor o para recabar datos e ideas.

De ahí que, al redactar un ensayo, se necesita una serie de destrezas con la finalidad de expresar y apoyar sus propias ideas. Por otro lado, El ensayo, nos da a conocer Sánchez Lozano (2002) que sirve para exponer ideas de manera sistemática, crítica y polémica. Esto exige el desarrollo previo de competencias, como el pensamiento argumentativo, y aprender a pensar de modo problemático. Todo ensayo surge del planteamiento de un problema (p. 139).

Análisis de caso

De acuerdo con Yin (2014), el estudio de caso como estrategia metodológica es una herramienta útil en la investigación, y su validez radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas incluidas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal adquirida a través de encuestas por cuestionarios. Por otro lado, en el estudio de caso los datos pueden ser adquiridos desde una diversidad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos. (Chetty, 2016)

En efecto, se debe tomar en cuenta el comportamiento de las personas y la elaboración de los datos sustentados por diferentes medios puesto que también se requiere de un esquema que presente una estructura organizada y adecuada para su ejecución. Sus principales partes son:

- Selección del caso: se debe escoger un tema apropiado y relevante.
- Elaboración de preguntas: estas establecen que se quiere indagar.
- Localización de fuentes y recopilación de datos: aplicar técnicas de información.
- Análisis e interpretación de la información y los resultados: etapa de comparación de datos y producción de un conjunto de conclusiones.
- Elaboración del informe: detallar los datos cronológicamente.

Dicho con palabras de Yin (, citado en Chetty (2016)) analiza que estudio de caso como estrategia metodológica ha sido una forma

imprescindible de investigación en las ciencias sociales y en la gerencia de las organizaciones, así como en las áreas de educación, políticas de la juventud y desarrollo de la niñez, estudios de familias, negocios internacionales, desarrollo tecnológico e investigaciones sobre problemas sociales.

Investigación

Desde la posición de Ramírez (2011) establece una diferencia entre informarse e investigar donde indica que la etapa primera de todo proceso de investigación sirve para establecer la frontera del conocimiento, para ponernos al día. Es así que consumimos los resultados de las investigaciones realizadas por otros u otras. Mientras investigar es informarse para darse cuenta del vacío de conocimiento existente y procurar una nueva compresión que subsane la falta de dicho saber. Por lo cual, se trata del proceso creativo, generador y productor de un conocimiento que antes no se tenía (pág. 30 - cap. 2).

Por lo que se refiere a la definición de la investigación educativa, Hernández Pina (1995) considera como "el estudio de los métodos, procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicas de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales" (pág. 1), por lo tanto, se debe tener en cuenta este procedimiento de carácter evaluativo en el proceso académico.

Con esto se puede decir que se trata propiamente de la investigación académica, la cual es considerada como un proceso sistemático de estudio de un problema o situación, en donde la intención es identificar hechos que ayuden a resolver el problema o a afrontar la situación. Todo este proceso enfocado en un ámbito educativo.

Es importante indicar que esta se centra en establecer objetivos y realizar preguntas de investigación, por lo que utiliza métodos formales, científicos y sistemáticos para descubrir respuestas y cuyo propósito es generar nuevos conocimientos que mejoren el desarrollo social.

En tal sentido, se debe destacar las cualidades que tiene una investigación académica, entre las cuales están:

- Se basa específicamente en el trabajo realizado previamente por otras personas.
- Este proceso puede ser replicado y factible.
- Se basa en una lógica y está vinculado a la teoría, de una manera que tiene el potencial de sugerir direcciones para futuras investigaciones.
- Genera nuevas preguntas o es de naturaleza cíclica.
- Es un proceso incremental.
- Aborda directa o indirectamente algún problema real en el mundo
- Establece claramente las variables a examinar.

Asimismo, es preciso manifestar la importancia de la investigación académica que se denota en el campo educativo mediante las siguientes razones:

 Facilita el proceso de aprendizaje: es la mejor herramienta para desarrollar o mejorar el conocimiento y permite comprender problemas específicos a través de ángulos variados que nunca se identificaron o hablaron mucho. Mientras realizas el estudio, recopilas la evidencia sobre la base de hechos y racionalidad. Así es como los trabajos de investigación académica abren las puertas para más discursos y debates.

- Destaca los problemas: se encarga de resaltar algunos problemas que prevalecen en la sociedad, los cuales podrían estar relacionados con normas culturales, salud, educación, ciertas prácticas, etc.
- Conduce al crecimiento personal de los estudiantes: este proceso ayuda en el desarrollo de habilidades. Los estudiantes aprenden cómo identificar un problema y llegar a una posible solución o desarrollar un punto de vista sobre un tema específico.

Además, desarrollan habilidades como: análisis de datos en grandes cantidades, aprender a hacer preguntas, enfocar su atención completa en temas clave y organizar ideas pues les permite percibir las cosas desde diferentes puntos de vista y ampliar su mentalidad.

Exposición

Empleando las palabras de Niño (1994), exponer equivale a dar a conocer las diversas facetas o aspectos de un tema, dentro de un propósito informativo, para lo cual aprovecha la descripción objetiva y la narración verídica. Semejante al criterio anterior para Sánchez (2002), exponer es explicar con claridad y orden de ideas sobre un determinado tema, definiendo, comparando, clasificando, explicando, contrastando, ejemplificando y concluyendo sobre el mismo. En más de una ocasión se ha pretendido contraponer lo que se ha dado en llamar técnica expositiva o tradicional frente a los métodos activos, como si fueran excluyentes.

Teniendo en cuenta a Rugarcía (2001), la exposición, es uno de los recursos de enseñanza más antiguos en la historia de la educación, goza de popularidad hoy en día, sino que probablemente la tendrá por mucho tiempo más a pesar de las críticas en su contra.? (p.220).

Es por esto que en la parte académica se debe prestar atención a los componentes que comprenden una presentación oral, los cuales son:

- Introducción: se comenta el tema principal, las ideas centrales y el contexto de su presentación.
- Cuerpo del discurso: se describe, explica o necesariamente argumenta su tema central.
- Conclusión: esta es la última fase donde se sintetiza las ideas principales y se debe conceder un cierre.

En los últimos años se ha venido haciendo mucho énfasis en la necesidad de alternar el uso de la exposición con otras técnicas didácticas, incluso en una misma sesión de clase. Es decir, alude a la necesidad de manejo de exposiciones espaciadas (Collins, 1999) donde la exposición se da en segmentos.

Proyecto

Desde el punto de vista de Navarro y otros autores (2011) señalando que:

El aprendizaje basado en proyectos es un modelo de enseñanza que involucra a los estudiantes en la indagación para resolver problemas interesantes, que presenta por finalidad un producto real. En los proyectos de aprendizaje, el conocimiento es construido de forma colectiva entre alumnos y profesores. Además, el aprendizaje basado en proyectos implica formar equipos integrados por alumnos con perfiles diferentes, lo que va en la línea de investigación que, nuestro proyecto ha seguido durante los dos últimos años, a cerca de los equipos de trabajo multidisciplinares y como preparar a los estudiantes para un contexto laboral y económico, diverso y global.

Es importante reconocer el uso de esta herramienta útil en las aulas universitarias ya que su finalidad adquirir los conocimientos y desarrollar competencias generales en las diferentes disciplinas para que exista la valoración de los aprendizajes adquiridos. Por ello, es necesario considerar la aplicación de esta estrategia de aprendizaje ya que permite ayudar facilitar un aprendizaje constructivo que supondrá una adquisición más significativa de conocimientos en los alumnos participantes.

De modo que la aplicación de esta destreza de aprendizaje les permite ayudar a reforzar un aprendizaje constructivo que supondrá una adquisición más significativa de conocimientos en los estudiantes participantes. Dicho de otra manera, a través del proyecto se pretende realizar un producto durante un período largo de tiempo. Después de demostrar sus conocimientos sobre asignaturas específicas, se pueden evaluar las habilidades comunicativas, la capacidad para asumir responsabilidades, tomar decisiones y satisfacer intereses individuales.

Siendo más específicos como lo manifiesta el ejemplo citado en la página del blog Argudín

(2007): "los alumnos pueden diseñar y construir un periódico político, con base a un diseño breve que describe las especificaciones técnicas. Debe demostrar que trabaja y explicar cómo trabaja y por qué tomó ciertas decisiones sobre el contenido, diseño y construcción".

Es preciso también tomar en cuenta las capacidades de los alumnos que son susceptibles de evaluarse:

• La calidad de su presentación oral (argumentación, claridad y precisión, comprensión de los procedimientos).

- La calidad del producto: contenido, sistematización de la información, argumentación, estructura, diseño y ejecución.
- Actitudes: responsabilidad, compromiso con su propio aprendizaje y toma de decisiones.
- La presentación del resultado del proyecto debe estar de acuerdo a criterios establecidos, fomentar la autoevaluación y la coevaluación.

La importancia de la evaluación de los trabajos autónomos en el nivel universitario

De acuerdo con Ibarra y Rodríguez (2019) Las perspectivas de profesorado y estudiantes al enfrentarse a la evaluación difieren. Mientras los estudiantes reflexionan, en primer lugar, sobre cómo y qué se va evaluar para realizar sus actividades de aprendizaje y alcanzar unos resultados, el profesorado establece los objetivos que pretende alcanzar, diseña las actividades de enseñanza y ejecuta la evaluación. Esta situación tiene como consecuencia una falta de sintonía entre profesorado y estudiantes.

Por consiguiente, resulta clarificadora la idea de alineamiento constructivo (Figura 1), planteada inicialmente por Biggs y actualizada posteriormente por Biggs y Tang (2011), que supone dar coherencia entre los objetivos del profesorado y la evaluación, establecer una relación lógica entre ellos y requiere que la evaluación ha de apoyar y desarrollar el aprendizaje.

En tal sentido, esa relación constante entre los objetivos planteados y resultados de aprendizajes debe darse mediante un instructivo elaborado - sustentado eficientemente en una actividad y que a la vez esta comprenda datos generales y datos de la actividad. En primer lugar, es importante identificar el nombre de la asignatura y unidad; el nú-

mero de la unidad y actividad por realizar; y el tipo de actividad como trabajo autónomo, los cuales son mencionados a continuación: taller, ejercicios de práctica, análisis de caso, investigación, ensayo, exposición, control de lectura, resumen, artículo, ejercicios de aplicación, proyecto y análisis de datos. En segundo lugar, se debe efectuar en primera instancia el objetivo, luego especificar el tema de la actividad, explicar la descripción y destacar las orientaciones metodológicas y prácticas las cuales abarcan las consideraciones y pasos a seguir para entregar la actividad. Por último, tenemos los lineamientos y las referencias que deben ser anotadas en orden alfabético.

Por otra parte, es indispensable contar con una rúbrica objetiva de evaluación con la finalidad de descubrir los resultados esperados de aprendizajes y poder mejorar el proceso académico aplicando los diferentes tipos de actividades como trabajos autónomos en la formación de posgrado. Esta rúbrica es denominada" TECC" cuyo significado es (Título, Estructura, Contenido, Comprensión), la cual nos permitirá controlar y verificar paso a paso todas las actividades académicas de cualquier índole en vista de que esta ofrece un mismo lineamiento de forma y fondo en el proceso de aprendizaje en las aulas universitarias. Dicho brevemente, este sería un recurso necesario en el quehacer educativo que regula la adquisición de los contenidos conceptuales y que contribuye como una estrategia innovadora de evaluación.

En la opinión de Sáiz y Gómez (2010), argumentan que en la figura 1 se puede analizar las diferentes perspectivas que tanto el docente como el estudiante tienen sobre el proceso de evaluación. Es preciso que el profesorado sea consciente de esta diferencia en los enfoques para poder abordar el proceso de evaluación y de enseñanza-aprendizaje de una forma innovadora. Para Boud (2006) las innovaciones en

la evaluación del aprendizaje universitario se están desarrollando en torno a cuatro direcciones fundamentales:

- Se están generando alternativas a las tradicionales prácticas que estaban dominadas por los exámenes de repetición de contenidos y los ensayos estandarizados. Estas prácticas han demostrado su incapacidad para captar la naturaleza y el amplio rango de los múltiples productos elaborados en los diferentes cursos universitarios.
- Se está implicando a los estudiantes de una forma más activa, no sólo en los procesos y actividades de enseñanza y aprendizaje sino en los propios procesos de evaluación. La sociedad actual demanda algo más que graduados pasivos conformistas con un régimen de evaluación predeterminado. Se pretende, en cambio, graduados que sean capaces de planificar y monitorizar su propio proceso de aprendizaje de forma autónoma.
- Se están originando nuevas formas de presentación de las producciones, realizaciones y resultados obtenidos. Una simple calificación poco o nada dice a empleadores, profesores y a los propios alumnos de lo que realmente son capaces de hacer los estudiantes. ¿Cómo pueden presentar los estudiantes lo que conocen y son capaces de hacer de forma que sea comprensible por otros y que quede registrado de una forma válida y fiable?
- Se está reconociendo el poder de la propia evaluación sobre el aprendizaje y cómo los cambios que se introducen en la evaluación tienen mucha mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes que los cambios que se puedan introducir en otros aspectos del proceso. Las innovaciones son del todo necesarias en el campo de la evaluación para mejorar la calidad de los resultados del aprendizaje.

Metodología

Con respecto al análisis de este trabajo de investigación se tomó en cuenta los lineamientos descriptivos y explicativos sustentados en estudios bibliográficos destacando los aspectos relevantes de la estructura que presenta este análisis, siendo estos: la conceptualización, la descripción y la funcionalidad de los trabajos autónomos en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Asimismo, es importante mencionar que las experiencias referenciadas que se dan en la comunidad universitaria fueron empleadas para la aplicación de la información en virtud de la metodología centrada propiamente en el desempeño de los estudiantes y que a la vez involucra la disposición y la creatividad del docente.

Resultados y discusión

El análisis de la información expuesto en los gráficos demuestra una gran variedad de las actividades académicas como trabajo autónomo, las cuales fueron investigadas y observadas en las aulas universitarias siendo más específicos en el cuarto nivel. Esto se llevó a cabo con la finalidad de exponer el grado de desempeño y desarrollo académico que han alcanzado los estudiantes en la formación universitaria. A continuación, se puede observar en el gráfico nº1, las actividades académicas aplicadas en el cuarto nivel:

Gráfico 1. Actividades académicas aplicadas en el cuarto nivel



Elaboración propia

En cuanto a la obtención de los datos reflejados en el gráfico nº2, se puede indicar que se consultó a un número aceptable de estudiantes y docentes quienes han manifestado que estas actividades académicas detalladas muestran mayor acogida en los diferentes niveles de formación universitaria.

Gráfico 2. Trabajos autónomos con mayor aceptación



Elaboración propia

De manera que los resultados mostrados presentan un porcentaje poco satisfactorio sobre la ejecución y producción de proyectos e investigación como trabajos autónomos mientras que existe un ligero incremento sobre la elaboración de ensayos, análisis de casos y exposiciones. En tal sentido, es necesario tomar en cuenta que todas las actividades investigadas en la formación universitaria son importantes para validar el rendimiento académico.

Conclusión

En este trabajo se analizó la conceptualización, descripción y funcionalidad de las actividades académicas como trabajo autónomo en la formación de posgrado desde una perspectiva metodológica a

través de la aplicación del ensayo, análisis de caso, investigación, exposición, y proyecto, los cuales permiten comprender e interpretar los conocimientos didácticos y pedagógicos.

El aspecto más importante del análisis de la conceptualización de las actividades académicas como trabajo autónomo en la formación de posgrado fue conocer más sobre la descripción que presenta cada una de ellas y que a la vez permiten identificar las funciones propias en el quehacer educativo. Por otra parte, el aspecto que más ayudó a analizar esta conceptualización fue el fortalecimiento de los aportes académicos referenciados para orientar a los estudiantes de cuarto nivel mediante la aplicación de las actividades académicas alcanzando el propósito de ayudarlos a desarrollar sus competencias.

Conviene subrayar que lo más difícil que se encontró en este análisis fue conocer los retos que debe enfrentar cada docente tutor universitario en el rendimiento escolar de los estudiantes. En síntesis, el factor fundamental dentro de este proceso de evaluación será necesaria la incorporación de una rúbrica generalizada que cumpla los parámetros apropiados en la evaluación de los aprendizajes adquiridos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. (2012). La función retroalimentación de la evaluación en las carreras de Tecnología de la Salud. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud.*
- Argudín, L. (5 de Agosto de 2022). *Procesos docentes I, II, III, México, Posgrado en Historiografía/ UAM-A/, 2007. (Edición limitada en CD).* Obtenido de 2007: https://n9.cl/42i1t
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university.*What the students does. Berkshire, England: McGraw-Hill-SRHE & Open University Press.

- Boud, D. (2006). Foreword. En C. B. Clegg, *Innovative Assessment in Higher Education*. New York: Routledge.
- Chetty, S. (2016). El método de estudio de caso para la investigación en pequeñas y medianas empresas. *Revista internacional de pequeñas empresas*, 73-85.
- Díaz, A. (1998). Evaluación Académica: Organismos Internacionales y Política Educativa. México: UNAM.
- Gil, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación.*
- González, M. (1999). *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. La Habana: CEPES. Universidad de La Habana.
- Hernández, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Hernández, P. (1998). Diseñar y Enseñar. Madrid: NARCEA.
- Ibarra-Sáiz, M., & Rodríguez-Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. En J. Paricio, A. Fernández, & I. Fernández, *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (págs. 175-196). Madrid: Narcea.
- Ley, N., & Espinoza, E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 363-370.
- Pérez, G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 20-26.
- Posner, G. (1998). Análisis del curriculum. Colombia: McGraw Hill.

- QuetionPro. (5 de Agosto de 2022). *Investigación académica ¿Qué es y cómo realizarla?* Obtenido de https://n9.cl/gxfiy
- Ramírez, J. (2011). *Cómo diseñar una investigación académica.* Heredia: Montes de María Editores.
- Roblyer, M., & Wiencke, W. (2003). Diseño y uso de una rúbrica para evaluar y fomentar las cualidades interactivas en cursos a distancia. *La revista estadounidense de educación a distancia*, 77-98.
- Rugarcía, A. (2001). *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*. México: Editorial Trillas.
- Sáiz, M., & Gómez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 443-461.
- Sánchez, C. (2002). Ensayos: anotaciones preliminares sobre su composición en el entorno escolar. *Revista educación y pedagogía.*
- Schara, J., & et al. (1994). *Comunicación, teoría, práctica y antología.*México, D.F: Universidad del Valle de México.
- Yin, R. (2014). *Investigación de estudio de caso: diseño y métodos (métodos de investigación social aplicada).* Londres y Singapur: Sage.

Capítulo 4. Análisis comparativo de habilidades sociales en estudiantes secundarios de colegios privados y particulares de la provincia de Tungurahua.

Erika Mischel Guzmán Meléndez erikamgm_c@hotmail.com Pontificia Universidad Católica del Ecuador

José Giovanni Palacios Meléndez
jpalacios@upse.edu.ec
Universidad Estatal Península de Santa Elena

José Xavier Tomalá Uribe jxtomala@upse.edu.ec Universidad Estatal Península de Santa Elena

Libi Carol Caamaño López
lcaamano@upse.edu.ec
Universidad Estatal Península de Santa Elena

Resumen

El objetivo general de la investigación consiste en identificar diferencias significativas en las habilidades sociales de estudiantes de secundaria tanto en instituciones públicas como privadas. La metodología aplicada en el estudio es de tipo descriptiva-comparativa es de corte transversal con una muestra por conveniencia de 200 estudiantes segregadas en 100 sujetos de un colegio fiscal, y 100 sujetos en un colegio particular. Los participantes, fueron evaluados con la batería de socialización Bas 3, la cual es realizada por Silva Moreno Y Carmen Martotell. El reactivo consta de 75 preguntas las cuales evalúan

6 áreas, la aplicación dura aproximadamente 10 minutos y puede ser evaluado en personas de 11 a 19 años. Se evalúa a los participantes de las dos instituciones en los ámbitos de: ansiedad social y timidez que permiten encontrar diferencias estadísticamente significativas ya que son menores a 0.05, donde la timidez posee una significancia de 0.002 y en el autocontrol obtuvo una significancia de 0.005, las cuales marcan las diferencias relevantes para aceptar la hipótesis de estudio. Finalmente, se evidenció que existen limitaciones en la investigación como la toma de una ficha sociodemográfica; es un aspecto que debe considerarse para futuras investigaciones.

Palabras claves: habilidades sociales, adolescencia, características sociales, características del adolescente, contexto.

Abstract

The general objective of the research is to identify significant differences in the social skills of high school students in both public and private institutions. The methodology applied in this study is descriptive-comparative cross-sectional with a convenience sample of 200 students segregated into 100 subjects from a public school, and 100 subjects in a private school. The participants were evaluated with the Bas 3 socialization battery, which is carried out by Silva Moreno and Carmen Martotell. The reagent consists of 75 questions which evaluate 6 areas, the application lasts approximately 10 minutes and can be evaluated in people from 11 to 19 years old. The participants of the two institutions are evaluated in the areas of: social anxiety and shyness that allow statistically significant differences to be found since they are less than 0.05, where shyness has a significance of 0.002 and in self-control it obtained a significance of 0.005, the which to mark the relevant differences to accept the study hypothesis. Finally, it was

evidenced that there are limitations in the research such as taking a sociodemographic file; This is an aspect that should be considered for future research.

Keywords: social skills, adolescence, social characteristics, adolescent characteristics, context.

Introducción

Los estudios que hacen referencia sobre las habilidades sociales o también conocidas como habilidades interpersonales se enfocan en poder constatar si existe la máxima o mínima pertinencia de taxonomizar las habilidades sociales, es decir, analizando las diferencias que pueden llegar a tener por su distinta naturaleza. Un ejemplo es el estudio realizado por Eceiza, Goñi y Arrieta (2008, pág. 11) investigación realizada a 358 alumnos en escuelas del magisterio de Bilbao, Donostia y Victoria/Gasteiz, en donde se encuentran diferencias en las cuales las personas no pueden mantener habilidades sociales debido a la ansiedad condicionada que los evaluados tienen debido a cogniciones erróneas o emociones que interfieren en el pensamiento del individuo.

Otro estudio realizado en España por Mendo, et al. (2016, pág. 423), confirma que las habilidades son para mantener o mejorar la relación con los demás en las cuales se resuelve y refuerza una situación social, este estudio es realizado en una población de 132 personas, las cuales corresponden a 120 mujeres y 12 varones con edades comprendidas entre los 18 y los 55 años. El estudio quiere alcanzar las diferencias y evolución de las habilidades que poseen los estudiantes dentro del periodo de un curso con la presunción de si había o no recibido entrenamiento en habilidades sociales previamente para desenvolverse en el aula clase, en los cuales sugieren un entrenamiento de habilidades sociales, iniciando por los docentes hacia

los alumnos, para que se dé un proceso de imitación que permitan aumentar las competencias de los educadores.

La adolescencia es una etapa de grandes y rápidos cambios a nivel físico, cognitivo, emocional y social; en esta etapa, la familia, la escuela y la comunidad son importantes soportes sociales frente a los riesgos que podrían afectar el proceso de su desarrollo: violencia, embarazos no deseados, familias disfuncionales, *bullying*, consumo de drogas, entre otros (Borrás, Reynaldo, & Lopéz, 2017, pág. 21). La mayoría de los aprendizajes se producen en contextos de interacción social y son modulados por esta interacción. Si esto es así, para cualquier persona cuando se trata de aprender habilidades sociales básicas, parece lógico pensar que el aprendizaje de habilidades sociales más complejas, como lo son las específicas de algunos contextos profesionales, precisa igualmente de contextos sociales de aprendizaje en los que esas habilidades estén presentes (Genoveva, Navarro-Segura, & López, 2014).

Existen numerosas investigaciones que "confirman la existencia de fuertes relaciones entre el desarrollo de habilidades sociales en la infancia y adolescencia, por un lado; y el ajuste social, psicológico y académico en la vida adulta, por otro" (Cohen, Esterkind, Lacunza, Caballero, & Martinenghi, 2001). Este es un dato relevante para la investigación debido a que, como dice en el presente artículo de la revista, muchos componentes influyen a que las personas interactúen con otras, en otros países más desarrollados y con mismas oportunidades el contexto influye, pero no en tanta proporción como en países que la pobreza y riqueza son demasiado marcadas.

En Ecuador, existe muy poca información acerca del desarrollo de las habilidades sociales de los adolescentes en instituciones privadas y fiscales, los contextos son muy influenciables, lo cual puede intervenir notablemente en lo que realiza una persona. La etapa de la adolescencia es primordial para establecer un buen desarrollo social con pares. "La competencia social proporciona sentimientos de autoeficacia que constituye un ingrediente fundamental de la autoestima. Lo que permite que desarrollen un buen desempeño en distintas áreas sobre todo académicamente y al igual una satisfacción vital". (Ballester & Gil Llario, 2002).

En el presente análisis se corroboró si la hipótesis de trabajo es o no verdadera, si existen diferencias significativas sobre las habilidades objeto de estudio a los adolescentes en las instituciones privadas y fiscales de la ciudad de Ambato.

Para medir y comprobar o descartar la hipótesis se realizó el estudio con una muestra por conveniencia de 200 estudiantes, 100 sujetos de colegio fiscal con una muestra de 50 mujeres y 50 hombres, 100 sujetos en el colegio particular con una muestra de 50 mujeres y 50 hombres. El instrumento de evaluación es el Test Bas 3 con adecuadas propiedades psicométricas pertinentes el cual mide consideración con los demás, autocontrol de las relaciones sociales, retraimiento social, timidez, liderazgo y sinceridad. Los resultados obtenidos en la presente investigación permitirán determinar las diferencias de las habilidades sociales en instituciones privadas y fiscales lo cual permitirá tomar en cuenta las falencias y la intervención que se puede realizar para un aporte allá sociedad. Razón por la cual es una contribución en el ámbito investigativo, de igual manera se puede evidenciar si existen o no diferencias relevantes debido a los distintos contextos en los que se encuentran, y se pueden diferenciar en las áreas de consideración hacia los demás, autocontrol, liderazgo, retraimiento y ansiedad.

Importancia del problema

El estudio es relevante ya que permite hacer un aporte a otras investigaciones sobre el desarrollan las habilidades sociales. Así pues, si se analiza en el estudio de Genoveva, Navarro-Segura y López (2014, pág. 27) donde se habla de aprender y de aprender, concretamente, competencias sociales, y se realiza desde la lógica constructivista del aprendizaje, que pone el foco en el protagonismo del aprendiz, en la lógica de construir a partir de lo ya aprendido (lo cual incluye, en ocasiones, desaprender lo erróneo o inadecuado), de hacerlo en un contexto social y con un elevado grado de autoconciencia por parte del estudiante, tanto antes como durante el desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje.

Metodología

Se ha definido que la investigación es de tipo descriptivo debido a que el estudio tiene propósito de especificar las propiedades, características, perfiles de las personas, grupos, o cualquier fenómeno que esté sometido a un análisis; este estudio pretende únicamente medir o recoger información de las variables para explicar determinada información. Se pretende describir tendencias de un determinado grupo en este caso con estudiantes de instituciones públicas y privadas, con la información o datos que se han podido reunir en base a una teoría o hipótesis que se ha planteado, con el fin de obtener generalizaciones que contribuyan significativamente al conocimiento y a los objetivos de la investigación; estos estudios son muy útiles para poder precisar determinado fenómeno.

Se lo realizó en base a información recabada de fuentes netamente científicas con el tema propuesto acerca de habilidades sociales que se enfocan en las características como: componentes no verbales, los gestos, mirada, expresiones faciales, postura, distancia; componentes verbales y fisiológicos; así como también en la importancia que se da desde la primera infancia al relacionarse con los demás y como puede influenciar el contexto en la adquisición de estas características, para esto algunas investigaciones se enfocan en los distintos niveles socioeconómicos debido a que nos encontramos en un país en el que influye notablemente el status monetario.

Las conductas que han sido analizadas, poseen determinados conceptos, en los cuales se han ido describiendo mediante distintas teorías debido a esto las variables podrán clasificarse y a la vez combinar determinadas categorías.

La investigación descriptiva permitió que los resultados obtenidos se den de una manera ordenada y coherente, mediante las distintas técnicas de recolección de datos, procurando tomar en cuenta las características distintivas de los adolescentes en las habilidades sociales, las cuales se han relacionado con el problema, la teoría, hipótesis y objetivos tales de la investigación; permitiendo realizar conclusiones acertadas acerca del tema investigado de una manera entendible tanto para los especialistas en investigación, como para quien haga uso de la información recopilada.

Es una investigación cuantitativa; consiste en la aplicación de diversas técnicas específicas con el objetivo de recolectar, procesar y analizar datos acerca de las características que se estudian de la población que ha sido elegida para realizar la investigación, por eso la toma de un reactivo llamado Bas 3, el cual es cuantificable debido a que se basa en un procedimiento calificable al emitir respuestas que equivalen determinado puntaje en el manual del reactivo.

Al momento en que se realizó el análisis de los reactivos, se obtuvieron determinados resultados en los cual arrojaron resultados (consideración hacia los demás, timidez, liderazgo, autocontrol, sinceridad, retraimiento), puntúa más que otras; es por esto que, al publicar esta investigación, la persona que le diese utilidad puede comprender con facilidad lo que se ha querido plasmar, ya que los números son universales, por tanto; puede ser entendido en diversos contextos.

Se ha formulado la hipótesis alternativa como "existen diferencias de las habilidades sociales en las instituciones públicas y privadas en estudiantes que son adolescentes" y se ha propuesto como hipótesis nula que "no existan diferencias de las habilidades sociales que poseen los estudiantes de las instituciones públicas y privadas".

El proceso investigativo se basa en estas dos hipótesis debido a que van a ser comprobadas y como ya lo habíamos mencionado anteriormente puede que sea refutada y la hipótesis de este resultado. El instrumento de evaluación es el Test Bas 3 la cual cumple con adecuadas propiedades psicométricas, se han realizado dos estudios para obtener la fiabilidad del reactivo: consistencia interna y test-retest; los valores de consistencia interna oscilaron entre 0,73 y 0,82 siendo menor en la escala S 0,60 los cuales son pertinentes. Para esto se debe aclarar que se eligió este instrumento ya que es completo y mide diferentes habilidades sociales las cuales están dividas por áreas, el dato de confiabilidad psicométrica se ha presentado en el I congreso de Evaluación psicológica en Madrid en el año 1984 teniendo algunos cambios a medida que ha transcurrido el tiempo, es un dato importante saber que existe el test Bas 1 y Bas 2, pero no son esta enfocadas para la evaluación del adolescente.

Dentro de este reactivo que consta de 75 preguntas se evalúa necesidades conductuales básicas que poseen los adolescentes al relacio-

narse interpersonal y grupalmente. Originalmente se construyeron 93 elementos para el reactivo, pero se ha tenido que reducir debido a los distintos estudios que se han ido realizando al trascurrir el tiempo, es por esto que, extraen dimensiones básicas de socialización y entonces quedan 65 ítems más 10 ítems de sinceridad.

Este test mide diferentes áreas como: consideración con los demás, autocontrol de las relaciones sociales, retraimiento social, timidez, liderazgo y sinceridad.

El estudio también se realizó con adolescentes de una institución pública y privada la cual queda ubicada en la ciudad de Ambato seleccionando una muestra que sea significativa para poder realizar una investigación comparativa; contando con un método de muestra por conveniencia debido a la observación minuciosa de cuantos individuos evaluados darán un resultado significativo para la investigación.

Muestreo

El tipo de muestreo que se utilizó en la investigación es de carácter no probabilístico con un criterio de inclusión "características particulares que debe tener un sujeto u objeto de estudio para que sea parte de la investigación. Estas características, entre otras, pueden ser: la edad, sexo, grado escolar, nivel socioeconómico, tipo específico de enfermedad, estadio de la enfermedad y estado civil", es decir, que se cuente con los respectivos permisos para poder realizar la investigación en las distintitas instituciones, la asistencia regular a clases de los alumnos, el deseo de poder cooperar para la investigación y analizar que la persona no tenga ningún tipo de dificultad tanto psicológica como física para poder realizarlo. También se ha escogido grupos equitativos con características académicamente buenas, sin embargo, de un estrato social en el cual se puede notar relevante diferencia que es

clase media- baja y clase media-alta, con características sumamente objetivas y aclarando distintas preguntas en las que podía existir confusión en los adolescentes.

Para esto, se detallará como fue el procedimiento; en la institución pública la muestra a la que podíamos acceder se eligió por el departamento de bienestar estudiantil ya que estaba estipulado este criterio anteriormente por el ministerio de educación, por lo que nos dieron un total de 273 reactivos respondidos por los estudiantes en los cursos décimo y segundo de bachillerato; por otra parte se debía tener igualdad al momento del estudio y en la unidad educativa privada se tomó a los mismos en el cual se respondieron 266 reactivos a estudiantes que están dentro la etapa de desarrollo (la adolescencia), sin embargo, se tuvo en cuenta la predisposición de los alumnos y sus respuestas estaban incompletas o mal llenadas, no existían datos sociodemográficos o simplemente no fueron contestadas, razón por la cual se ha establecido 200 estudiantes que han contestado de manera correcta y los datos han sido fiables se ha clasificado en 100 sujetos de colegio fiscal con una muestra de 50 mujeres y 50 hombres, 100 sujetos en el colegio particular con una muestra de 50 mujeres y 50 hombres.

Resultados

En la presente investigación se realizó un análisis descriptivo, el cual ha sido recolectado por el reactivo llamado BAS 3 (Batería se socialización), el mismo que evalúa las habilidades sociales que poseen los adolescentes, consta de 75 preguntas que evalúa 6 áreas.

A continuación, se analiza el test área por área y además de esto se da a conocer los datos generales de las variables cualitativas que se expresan en medias de distribución, media ($\dot{\mathbf{X}}$) y desviación estándar ($\boldsymbol{\sigma}$).

Tabla 1. Análisis descriptivo de las habilidades sociales.

Variables	Institución			
	LS (Privado)		MB (Público)	
	x	σ	Χ̄	σ
Consideración con los demás	11.25	2.840	11.76	2,555
Autocontrol en las relaciones sociales	9.25	3.040	9,73	2.416
Retraimiento social	4.17	4.17	4.47	2.680
Ansiedad social-Timidez	4.84	4.84	6.19	3.136
Liderazgo	6.75	6.75	6.48	2.329
Sinceridad	4.83	4.83	4.40	2.127

Elaboración propia

En esta tabla se explica los resultados de los seis bloques en habilidades sociales que evalúa el test, en la institución privada como la institución educativa pública.

En primera instancia se analiza exclusivamente de manera estadística, en la cual se dan los siguientes resultados, en la dimensión de consideración con los demás en la unidad educativa privada representa una media de 11.25; en cambio en la unidad educativa pública se representa con una media de 11.76; por tanto, no posee significancia estadística en el estudio. En cuanto al área del autocontrol en las relaciones sociales en la institución privada equivale a una media de 9.25 y en la institución pública tiene una media de 9.73. A continuación sigue la escala de retraimiento social donde la unidad educativa privada se obtiene una media de 4.17 mientras que en la unidad pública se obtiene una media de 4.47. En el área de ansiedad social y timidez

se puede observar que posee una diferencia significativa en donde la unidad educativa privada tiene una media de 4.84 y en la unidad educativa pública representa a una media de 6,19, es significativa debido a que su significancia es menor a 0.05. En *liderazgo* en la unidad privada se ha obtenido una media de 6.75, mientras que en la unidad pública se obtiene una media una media de 6.48. En el área de *sinceridad* del colegio privado equivale a una media de 4.83, en cuanto al colegio público con una media de 4.40. Este cuadro descriptivo nos permite guiarnos en cuanto a las diferencias que posee cada área de acuerdo a la media que ha sido calculada.

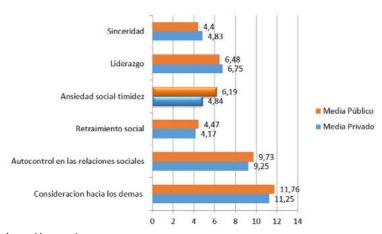


Figura 1. Análisis descriptivo de las habilidades sociales

Elaboración propia

Por tanto, como se ha podido describir anteriormente existen problemas en la ansiedad social y timidez, un factor por el cual se puede dar estos resultados es que debido al contexto en el que se encuentran los individuos como menciona Lopéz (2008) el ambiente puede impactar sobre los factores de riesgo de dos maneras o bien aportan a

factores protectores los cuales brindan seguridad al niño y una autoafirmación del yo o debilitando al sujeto en la protección de los factores. Es por esto que, en el área de ansiedad social, se pueden ver inmersos diversos factores que pueden o no contribuir a esta situacion como la interaccion de pares, el deseo excesivo para poder tener una buena relación con los individuos lo cual probablemente tenga que ver con el "encajar" en un colegio publico, ya que en esta edad es de gran importancia interactuar y salir del grupo primario para lograr una independencia dentro de la familia, entonces, si aportan de manera negativa la ansiedad social en el adolescente puede aumentar.

En la figura 1 se refiere a los criterios estadísticos del test, en cuanto al rango que posee de manera general cada una de las instituciones pública y privada, dentro de la cual, en el ámbito de *sinceridad*, en la unidad educativa publica se obtuvo una media de 4.4 y en la institución privada se obtuvo una media de 4.83, por lo que las dos denotan un rango moderado. En cuanto a liderazgo en el colegio público se obtuvo una media de 6.48 y en el colegio privado se obtuvo una media de 6.75 dando un rango moderado en las dos instituciones.

En la ansiedad social-timidez estadísticamente y en los datos psicométricos existió una diferencia que se observó en los distintos colegios, es decir que, en la unidad educativa pública presento una media de 6.19 en la cual el rango es de un nivel alto, es decir, este colegio presenta características de nerviosismo, miedo, timidez, ansiedad al relacionarse con las otras personas, es por esto que en una investigación, se afirma que los adolescentes tienen un nivel bajo en aquellas habilidades relacionadas con hablar en público, dirigirse a superiores, brindar elogios y defender derechos personales (Betancourth, Zambrano, Ceballos, Benavides, & Villota, 2017), lo cual se puede atribuir

que este colegio presenta más ansiedad al realizar estas actividades, a diferencia del colegio privado que tiene una media que es de 4.84 por lo que está en un rango moderado, esto puede verse influido debido a factores como la edad, el contexto familiar, los docentes e incluso en la dinámica que existe en la institución educativa.

En consideración hacia los demás el colegio privado represento una media de 11.24 ubicándose en un rango moderado que significa que posee algunas características como la preocupación por el grupo, sensibilidad social, respeto, estas características se pueden presentar en determinadas situaciones y en otras no.

A continuación, se realiza la comparación de los datos obtenidos de las dos instituciones educativas, las mismas que corresponden a una institución pública y otra privada. Se ha utilizado para analizar estas variables la t student debido al tamaño de la muestra de 200 personas y es un número significativo, por otra parte, esta prueba se utiliza cuando las variables no son cuantitativas ya que de lo contrario si se hubiera corroborado datos con menor muestra se hubiera utilizado es estadístico no paramétrico de la U de Mann Whitney, finalmente, se realizó el procedimiento estadístico de ANOVA para medir la consistencia de las respuestas.

A continuación, en la tabla 2, se analizó la diferencia comparativa entre los cursos de las dos unidades educativas para poder obtener conclusiones acerca de cómo difieren las mismas, y en qué área poseen dificultad los estudiantes, analizando en principio el décimo curso de la unidad pública con el décimo de la unidad educativa privada y el mismo procedimiento se realizó con el segundo año de bachillerato de cada institución.

Tabla 2. Análisis comparativo de las Habilidades sociales de acuerdo al curso décimo

ÁREAS		N		σ	t	significancia
Consideración hacia los demás	Privado	50	11.38	2.755	225	.822
nacia los demas	Público	50	11.50	2.573	225	.822
Autocontrol	Privado	50	10.10	2.533	1.251	.214
	Público	50	9.46	2.581	1.251	.214
Retraimiento	Privado	50	3.82	2.292	-1.039	.301
Retrailmento	Público	50	4.38	3.043	-1.039	.301
Ansiedad y	Privado	50	4.82	2.455	-3.206	.002
timidez	Público	50	6.60	3.064	-3.206	.002
Lidounna	Privado	50	6.60	2.619	1.233	.220
Liderazgo	Público	50	6.00	2.231	1.233	.221
Cinacuidad	Privado	50	4.64	1.871	.727	.469
Sinceridad	Público	50	4.36	1.977	.727	.469

Elaboración propia

Comenzando con la primera área perteneciente a *Consideración con los demás* en el colegio privado se obtuvo una media de 11.38 y una significancia de .822, por otra parte en el colegio público los datos de la media fueron de 11.50, con una significancia de .822, lo cual no representa mayor diferencia en cuanto al análisis estadístico del programa SPSS; en el área de *Autocontrol* en las relaciones sociales en el colegio privado se obtuvo una media de 10.10, con una significancia de .214 y dando el mismo resultado en el otro colegio motivo por lo cual no posee diferencias significativas sin embargo la media del colegio público difiere y es de 9.46. En el área de *Retraimiento social y*

timidez la unidad educativa privada se obtuvo una media de 3.82, con un nivel de significancia de .301 y en la unidad publica la media represento a 4.38, una significancia de .301 lo cual no tiene representación estadística significativa.

Por otro lado en el área de *Ansiedad social y Timidez* se obtuvo una diferencia estadística relevante en la cual se observó una t cuya equivalencia en la unidad pública fue a -3.206 con una significancia de 0.002 mientras que se obtuvo una media que representa a 6.60 a diferencia de la unidad privada cuya t represento una equivalencia de -3.206 con una significancia de .002, con una media de 4.82 este porcentaje estadístico evidencia que se presenta una dificultad y una importante diferencia, razón por la cual los estudiantes de la unidad educativa pública poseen más ansiedad. Como menciona Betina y Contini (2011) en los años escolares es relevante que los niños participen de actividades extracurriculares, ya que adquieren conductas necesarias para poder ser parte de un grupo, es un dato relevante el poder saber que desde los primeros años el niño empieza a comunicarse y desarollar habilidades sociales

Discusión

En el colegio público con una media de 11.76 denota que entra en un rango alto; Barrón (1996) y Rodgers (2001), sostienen que las culturas que trabajan de manera conjunta como generalmente ocurre en el sector rural, les da una percepción de apoyo lo que psíquicamente es positivo para ellos y para los demás citado por Contini, Lacuza y Esterkind (2013), por lo que, al ser colectivos existe preocupación por grupo, pueden generar más empatía hacia otros, lo que permite mantener respeto entre sí, aunque las puntuaciones estadísticamente no sean significativas al momento de ingresar datos en el SPSS hay una

diferencia en datos psicométricos ya que este colegio tiene características mucho más notables de responsabilidad, respeto, sensibilidad.

Se ha llevado a cabo esta investigación con los dos grupos, es decir las instituciones públicas y las instituciones privadas con el test Bas 3 con objetivo de poder establecer las diferencias que existen. Es por esto que en la siguiente tabla se menciona las equivalencias de cada una, con una explicación detallada acerca de los datos que se pueden observar y cuales tienen mayor o menor significancia en cada área. También se buscó analizar si la hipótesis que se tuvo en un principio fue o no valida en la presente investigación.

El test diferencia dos grandes dimensiones las cuales cuentan con tres niveles que son la conducta pro social vs antisocial y sociabilidad, desde esta teoría las variables de autocontrol, y liderazgo aportan a la conducta pro social, mientras que ansiedad y timidez señalan la conducta antisocial o también que poseen una baja sociabilidad (Cohen, Esterkind, Betina, Cabballero, & Martinenghi, 2010), por tanto se ha podido analizar estas escalas al haber concluido la investigación. Hay que tomar en cuenta que cuando se realiza la aplicación la edad puede influir en distintas áreas como ejemplo el liderazgo, cuando los adolescentes tienen más edad la confianza en sí mismo va aumentando y se pueden observar mayores resultados, al igual en sinceridad ya que a menor edad los jóvenes son un tanto egocentristas razón por la cual puede influir la respuesta.

Conclusión

Con respecto al objetivo del proyecto, sí existieron diferencias significativamente estadísticas en determinadas áreas del reactivo Bas 3, es por esto que en los resultados acerca de la institución; el colegio público mostró niveles estadísticamente significativos, con un rango elevado

en el área de ansiedad social y timidez; en el que se ha estimado que los factores de riesgo que pueden dar autoafirmación al adolescente o lo debilitan; por lo que en este contexto no funcionan de manera adecuada, razón por la que presentan más situaciones de estrés.

En los datos psicométricos, en el área de consideración hacia los demás el colegio público tiene un nivel elevado, debido a que por lo general en las culturas que trabajan conjuntamente, sobre todo en niveles económicos bajos, los individuos tienen una percepción positiva, generando así empatía hacia las otras personas.

El colegio público en el área de ansiedad social presenta un rango elevado y estadísticamente significativo; un nivel de vida desfavorable como los bajos niveles de escolaridad parental, empleos no calificados, agresividad en la familia; hacen que el entorno sea negativo, por tanto, las maneras de vincularse del adolescente pueden tornarse distorsionadas y anhelosas.

En segundo de bachillerato, el autocontrol en el colegio público consta con más características positivas lo que indica que los estudiantes saben integrarse de manera respetuosa con el otro, obtienen más control acerca de lo que sienten, se facilita la convivencia mutua; debido a que, al adquirir una madurez psíquica durante los años de escolaridad anteriores, suelen direccionar mejor sus emociones consigo mismo y en su entorno.

En décimo curso, el sexo femenino presenta una diferencia psicométrica y estadística en el área de ansiedad social y timidez en donde denota que muestran más dificultades al momento de relacionarse, esto puede ocurrir por la dinámica en el que el docente se enfoque al momento de realizar distintas actividades en clase, lo que no permite el reforzamiento para la adquisición de habilidades sociales.

En el curso segundo de bachillerato en relación al sexo masculino los resultados que presentaron los adolescentes en el colegio privado responden a un rango elevado lo que quiere decir que hubo más franqueza al momento de responder al reactivo en relación a las mujeres y el curso décimo sexo masculino y femenino.

Mientras que en el autocontrol el colegio público sexo masculino se destaca con un rango elevado, esta información ha concordado con investigaciones de Serrano y García ya que en los últimos años escolares el adolescente puede manejar sus emociones, sin embargo, aún necesitan ayuda para desarrollarla de mejor manera; puede relacionarse también ya que los hombres comúnmente son inexpresivos, y en las mujeres los componentes emocionales se ven más inmersos.

Anexos



Referencias bibliográficas

- Alvira, M. (2004). *La encuesta: Una perspectiva general metodológica.* Madrid, España: CIS.
- Ballester, R., & Gil Llario, M. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Síntesis.
- Barrón, A. (1996). *Apoyo social: Aspectos teóricos y aplicaciones.* España: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Bermúdez, J., Pérez, A., Ruiz, J., Sanjuan, P., & Rueda, B. (2013). *Psicología de la personalidad*. Madrid: Uned.
- Betancourth, S., Zambrano, C. Z., Ceballos, A., Benavides, V., & Villota, N. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Psicoespacios*, 133-147.
- Betina, A., & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 159-182.
- Betina, A., Caballero, S., & Contini, E. (2003). Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas de la Bas-3 para la población adolescenre de Tucumán. *Perpectiva Psicológica*, 29-44.
- Borrás, T., Reynaldo, A., & Lopéz, M. (2017). Adolecentes: razones para su atención. *Correo Científico Médico*, 21.
- Bouvier, H. G. (Diciembre de 2012). *Marcial Pons*. Obtenido de https://www.marcialpons.es/media/pdf/9788497689656.pdf
- Bravo, I., & Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 173-212.

- Cabrero, J., & Martínez, M. (2010). El debate investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa. *Enfermería Clínica*, 212-217.
- Casas, A., Labrador, R., & Campos, D. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Aten Primaria*, 143-538.
- Cohen, S., Esterkind, A., Betina, A., Cabballero, S., & Martinenghi, C. (2010). Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes a través del BAS 3. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 167-185.
- Cohen, S., Esterkind, A., Lacunza, A., Caballero, V., & Martinenghi, C. (2001). Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes a través del BAS-3. *RIDEP*, 167-185.
- Contini, E., Lacuza, A., & Esterkind, A. (2013). Habilidades sociales en contextos urbanos y rurales un estudio comparativo con adolescentes. *Psicogente*, 103-117.
- Eceiza, M., Goñi, A., & Arrieta, M. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista psicodidáctica*, 11-26.
- Genoveva, R., Navarro-Segura, L., & López, P. (2014). El aprendizaje de las habilidades sociales en la universidad. Análisis de una experiencia formativaen los gados de educación social y trabajo social. *Formación Universitaría*, 25.
- Grasso, L. (2006). *Encuestas elementos para su diseño y análisis*. Argentina: Brujas .
- Hernández, R., Fernandéz, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

- Ibarra, A. (2001). Filosofía de la ciencia pospositivista. La reinvención de una disciplina. *Revista de Filosofía Diánoia, 46*(46), 129–146. doi:https://doi.org/10.21898/dia.v46i46.481
- Inzunsa, S., & Jiménez, J. (2013). Caracterización del razonamiento estadistico de estudiantes universitarios acerca de las pruebas de hipótesis. *RELIME*, 179-211.
- López, M. (2008). La integracion de las Habilidadessociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista electrónica de Intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 16-19
- Mendo, S., León, B., Castaño, E., & Polo, M. (2016). Entrenamiento en habilidades sociales en el contexto universitario: Efecto sobre las habilidades sociales para trabajar en equipo y la ansiedad social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 423.
- Morales, F. (19 de octubre de 2010). *Universidad del Desarrollo Profesional.* Obtenido de https://selinea.unidep.edu.mx/files/528to832_r649220160427120000289061.pdf
- Moreno, S., & Matorell, C. (2009). *BAS 3 Bateria de Socialización*. Madrid: Tea.
- Nuñez, M. (2007). Las variables: estructura y función en la hipótesis. *Investigación Educativa*, 163-179.
- Quezada, C. (2007). Potencia estadística, sensibilidad y tamaño de efecto ¿Un nuevo canon para la investigación? *ONOMÁZEIN*, 159-170.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *UNIFÉ*, 9-17.

- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Enfoques y metodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los parradigmas de investigación. *Centro de Educação*, 11-22.
- Rojas Cairampoma, M. (2015). Tipos de Investigación científica: Una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *Revista Electrónica de Veteri naria*, *16*(1), 1-14. Obtenido de https://www.redalyc.org/ pdf/636/63638739004.pdf

Capítulo 5. El drama de vida de las familias ecuatorianas durante el contexto del Covid-19 recreados a través de la producción literaria de la novela "Amor, Virus y Fe" como estrategia pedagógica

Jorge Vladimir Andrade Santamaría jandrade@ueb.edu.ec https://orcid.org/ 0000-0002-6139-0220 Universidad Estatal de Bolívar

Resumen

La novela es uno de los géneros literarios que sirve para narrar hechos ficticios o reales sobre un determinado tema. En ese sentido, el objetivo de esta investigación es materializar el drama de vida de las familias ecuatorianas durante el contexto del covid-19 de manera particular en las ciudades de Guaranda y Guayaquil recreados a través de la producción literaria de la novela "Amor, Virus y Fe" como estrategia pedagógica en la enseñanza - aprendizaje de la Investigación Educativa. La metodología que se utilizó fue el enfoque cualitativo a través de técnicas e instrumentos de recolección de datos como la entrevista que se lo aplicó a profesores y estudiantes de la carrera de Educación Básica, Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas de la Universidad Estatal de Bolívar, así como también a sus familiares que se contagiaron con covid-19. También se utilizó la técnica de la observación teniendo como instrumento de registro al diario de campo en donde se obtuvo información referente a los acontecimientos en un periodo de tiempo comprendido de diciembre 2019 a enero 2021. Los resultados permitieron evidenciar los indicadores para su narración cuyo producto final fue la creación artística – literaria de la novela

Palabras Clave: Novela; Drama de vida; Investigación Educativa; Covid-19; Estrategia Pedagógica.

Abstract

The novel is one of the literary genres that serves to narrate fictional or real events on a certain topic. In this sense, the objective of this research is to materialize the drama of life of Ecuadorian families during the context of covid-19, particularly in the cities of Guaranda and Guayaquil, recreated through the literary production of the novel "Love, Virus". and Faith" as a pedagogical strategy in the teaching – learning of Educational Research. The methodology that was used was the qualitative approach through data collection techniques and instruments such as the interview that was applied to teachers and students of the Basic Education career, Faculty of Educational, Social, Philosophical and Humanistic Sciences of the State University of Bolívar, as well as their relatives who were infected with covid-19. The observation technique was also used, having the field diary as a recording instrument where information regarding the events was obtained in a period of time from December 2019 to January 2021. The results allowed to demonstrate the indicators for their narration whose product The end was the artistic-literary creation of the novel.

Keywords: Novel; Life Drama; Educational Research; Covid-19; Pedagogical Strategy.

Introducción

La Investigación Educativa se originó a finales del siglo XIX desde cuando adoptó la pedagogía el método científico convirtiéndola, así como ciencia teniendo no solo como propósito identificar y resolver los problemas sino la de facilitar estrategias pedagógicas que permi-

tan generar nuevos conocimientos que faciliten el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En relación con lo anterior, una de ellas consiste en la utilización de las narrativas como una de las formas para investigar y desde luego para aportar a la ciencia. Según Custodio y Bargalló (2018) así lo confirman al manifestar lo siguiente: "... las narraciones aportan una racionalidad narrativa diferente de la racionalidad lógica predominante en los libros de ciencias" (Pág. No 3).

En relación a lo expresado, los autores Avraamidou y Osborne citado por Custodio y Bargalló (2018) también defienden el uso de narrativas en la educación científica como una forma más de hacer que la ciencia sea significativa, relevante y accesible al público. Además, los mismos autores hacen un llamado a identificar novelas que hagan uso de ideas científicas y que los docentes sean las que lo utilicen.

En ese sentido, la investigación partió de ello, considerando al género literario de la novela como otra posibilidad de generar ciencia aplicándolo al proceso de enseñanza – aprendizaje como estrategia pedagógica, cuya afirmación es respaldada por el autor Nieto (2013) al argumentar y plantear que hay distintas formas de enfocar la realidad y lo mira a la novela como una gran oportunidad para el debate científico.

En concordancia de lo manifestado y al referir como un ejemplo en el área educativa el estudio de las autoras Custodio y Bargalló (2018) en donde analizan las potencialidades y dificultades para incorporar la novela como contexto en la clase de ciencias lo enfoca desde la perspectiva de la alfabetización científica usando las narrativas, en cuya investigación se apoya en entrevistas a profesores de Lengua y Literatura y a profesionales de las ciencias y lógicamente de la educación. Sus resultados fueron exitosos, pero a la vez las investigadoras advier-

ten que se logra incorporando cambios como el trabajo en equipo de los profesores de manera circular e integral y el involucramiento de los mismos en la lectura de las novelas. Por lo que concluyen también lo importante que significa acercarse a temáticas socio-científicas a través de la lectura para la lograr una alfabetización científica.

En ese mismo camino, se expresa que la novela como género literario ha constituido una estrategia pedagógica muy importante para comunicar de manera más accesible diversos temas y problemas, especialmente en el ámbito educativo. Así, los han demostrado varios investigadores como Kárpava y Heredia (2018) para educar y afrontar por ejemplo el tema de la muerte. De igual forma, el estudio de Nussbaum (1995) demuestra que lo es útil también en la enseñanza de la economía. Los autores Ezpeleta y Sanz (2020) lo miran como un aporte valioso para la enseñanza de las ciencias y la Literatura.

Lo expresado anteriormente, demuestra que la novela como género literario y el uso de las narrativas se convierte en una de las estrategias pedagógicas importantes para trabajar la investigación educativa con el único propósito de divulgar la producción científica, pero desde un enfoque distinto, atractivo y significante.

En relación a lo manifestado, en este estudio, se planteó la siguiente interrogante: ¿Es posible que a través de la producción literaria de la novela "Amor, Virus y Fe" como estrategia pedagógica se recree el drama de vida de las familias ecuatorianas durante el contexto del covid-19 entre diciembre de 2019 a enero de 2021?

Esta pregunta se lo plantea en razón de considerar a la novela como forma de recoger todos los aspectos que suceden en la vida diaria a través de un proceso de investigación dentro de un entorno determinado como lo afirma Nieto (2013) al expresar que:

"(...) La novela, que no quiere, por lo general, distanciarse de su entorno más inmediato, muy atenta a la observación de la realidad cotidiana y a su plasmación fiel. Con ese realismo más o menos acentuado que recoge, para poner en movimiento el relato, los nuevos temas que le da su entorno" (Pág. No 1).

Las narraciones y su importancia en la creación artística – literaria de la novela a través de la lectura y escritura.

El proceso de investigación a través del método científico obtiene resultados los mismos que constituyen un referente esencial a la hora de plantear una propuesta de solución a la problemática. En ese contexto, la lectura y escritura juega un papel esencial para comprender la estrategia pedagógica a implementar, es decir comunicar los hallazgos científicos de una manera diferente utilizando como herramienta la producción de una novela donde las habilidades y destrezas se desarrollan a través de la escritura; y, desde luego incentivando a su lectura para comprender la problemática como es el drama de vida de las familias en el contexto del covid-19, ya que las novelas nos permiten conocer esa realidad social que en este caso el Ecuador lo vivió.

En función a lo anterior, el autor Rubio (2017) citando a Larrañaga y Yubero así lo confirman con respecto a la lectura de las novelas cuando manifiesta lo siguiente:

El valor pedagógico de la lectura está en las experiencias narradas, reales o ficticias, que nos abren expectativas de vida y nos pueden fortalecer personalmente, ofreciendo posibilidades de aprendizaje social y de desarrollo personal. El lector se identifica con los personajes y las situaciones, quedando inmerso emocionalmente en el texto. Por eso, los acontecimientos que transcurren en un texto, así como los personajes que participan, se convierten en modelos de experiencias vicarias, que pueden orientar nuestras decisiones y nuestros propios juicios sobre el comportamiento adecuado que se ha de adoptar. (Pág. No 9)

Creación Literaria de la Novela "Amor, Virus y Fe" a través del método narrativo.

La novela como producto del estudio realizado es de autoría de quien escribe este artículo y es una forma de comunicar la experiencia para quienes incursionan en Investigación Educativa sobre todo aquellos que desean romper la homogeneidad al momento de comunicar los resultados obtenidos y hacerlo de una manera diferente, atractiva y divertida.

La obra literaria gira en el drama de vida que vivieron las familias ecuatorianas entre diciembre de 2019 a enero de 2021 afectadas por el covid-19 tomando como centro de partida a las ciudades de Guaranda y Guayaquil principalmente esta última por ser la primera en Sudamérica acechada por el virus.

En base a sus resultados obtenidos se organizó en cinco partes cada una de ellas narra en base a hechos reales y testimoniales siendo los personajes la voz del drama en un ambiente donde las familias hacen lo posible para superar las dificultadas provocadas por el virus impulsando al lector de manera emocionante a compartir acontecimientos que a lo mejor también lo vivió.

En ese contexto, la novela relata una hermosa historia de amor entre dos jóvenes universitarios que anhelan ser maestros y se trasladan a otro lugar para cumplir con sus sueños y en ese caminar disfrutan de momentos muy agradables pero sus vidas cambiaron drásticamente al enfrentarse a una batalla desconocida con un enemigo invisible

para proteger y salvar sus vidas, aunque el virus es fuerte y mortal con la familia de su amado, logran con amor y fe superar todas las dificultades y así experimentan un nuevo mundo que el covid-19 los dejó. Toda esta narrativa se lo desarrolla como ya se mencionó anteriormente en cinco partes, las mismas que son las siguientes: Parte I, La normalidad de la vida; Parte II, El drama de la enfermedad; Parte III, El golpe de la muerte; Parte IV, Nace la esperanza; Parte V, Se construye la nueva normalidad.

Importancia del problema

La problemática se enmarca en el contexto del covid-19 y el drama de vida de las familias que lo vivieron plasmándola así en una novela como producción literaria e investigativa y una estrategia pedagógica a utilizarse en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Investigación Educativa como una postura en uno de los momentos históricos para la humanidad partiendo de la vivencia de una familia común de la sociedad agobiada por la pandemia cuyo acontecimiento permite analizarlos desde distintas aristas que se plasman en la educación, economía, salud, política, ideología, religión, imaginario cultural y la vivencia misma que produjo este fenómeno que azota a la humanidad.

Metodología

El enfoque con que se trabajó la presente investigación fue el cualitativo para lo cual se utilizaron las siguiente técnicas e instrumentos de recolección de datos: La entrevista que se lo aplicó de manera virtual a 5 profesores, 10 estudiantes de la carrera de Educación Básica, Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas de la Universidad Estatal de Bolívar en el período académico

noviembre 2020 – marzo 2021 y 5 familiares de los estudiantes (2 de Guaranda y 3 de Guayaquil que se contagiaron con covid-19 recogidos a través de sus testimonios con el fin de hallar indicadores a narrarse a través del método narrativo en la obra literaria, ya que los capítulos II, III, IV y V del drama se desarrollan en esa ciudad por ser considerada como la primera en Sudamérica y en el Ecuador que sufrió las consecuencias desastrosas del coronavirus.

Los indicadores para su narración obtenidos a través del método narrativo fueron: Descripción del lugar, sitios de interés turísticos, las costumbres y tradiciones haciendo énfasis en: La Navidad, Fiesta del Fin de Año y el Carnaval. También se agregó su gastronomía y costumbres propias de las familias, todos estos aspectos recogidos a través de la investigación documental y del testimonio oral de los investigados de las ciudades de Guaranda y Guayaquil, los mismos que sirvieron para elaborar la Parte I de la novela denominado: La normalidad de la vida.

Para el desarrollo de las partes II, III, IV y V se consideró como indicadores de diagnóstico los acontecimientos ocurridos en el Ecuador, el ingreso del virus, sus consecuencias y efectos emocionales, psicológicos y sociales, el número de contagiados y fallecidos, la corrupción, el drama de los hospitales, la situación económica y la gestión para la adquisición de las vacunas. En este aspecto se acudió también a la investigación documental a través de la revisión de fuentes bibliográficas sobre el virus y a la técnica de la observación utilizando como instrumento de registro de información el diario de campo en donde se recogía todos los sucesos y acontecimientos desde diciembre de 2019 hasta enero de 2021.

En el caso de los estudiantes se consideró también como indicador su convivencia universitaria propia de su formación profesional como: sus actividades académicas, sociales y deportivas para redactarlas a lo largo de la novela, ya que fueron los protagonistas principales para lo cual se elaboró una caracterización de cada uno de los personajes a intervenir. De igual forma, en el drama del contagio se tomó para este estudio los testimonios de sus familiares contagiados con el fin de referirlos en la narración.

Es importante mencionar que estos datos sirvieron para redactar la novela en base al diagnóstico obtenido cuyos protagonistas son ficticios con elementos propios de la Literatura para la creación del arte, pero se basaron en los acontecimientos reales que el Ecuador y las ciudades sujetas de estudio lo vivieron.

Resultados

En lo que respecta a sus resultados en la entrevista virtual aplicada a los profesores, estudiantes y personas contagiados con covid-19 se obtuvo algunos indicadores que sirvieron para la narración de la novela las mismas que fueron distribuidos en cada una de las partes de la obra literaria.

Al preguntar sobre aspectos que solían realizar antes de la pandemia ellos contestaron: "la costumbre del diario vivir", "el disfrutar la naturaleza" "ir a compartir con sus seres queridos en restaurantes o cafeterías" "pasear con sus amigos en el parque", "visitar a sus abuelitos" "reunirse con sus amigos" "hacer deporte".

De igual manera, en la pregunta referida a la preocupación que más llamó la atención en el contexto de la enfermedad del covid-19, contestaron lo siguiente: "el contagio", "el desconocimiento para enfrentar el virus", "el miedo y la negatividad de pensar en la muerte", "la no atención rápida de los hospitales", "la desesperación por conse-

guir un respirador" "las largas colas para las pruebas del covid-19", "el no contacto con los familiares", "las largas esperas en las afueras del hospital" "la escasez de los implementos de protección", "la poca preparación de las autoridades" "la tensión de las noticias diarias de contagiados y fallecidos" "la situación económica" "los despidos" "la corrupción en los hospitales", "la cuarentena sin comida".

Al indagar si algún familiar había fallecido de covid-19 y al contestar de manera afirmativa se solicitó las principales dificultades que habían atravesado, se obtuvo lo siguiente: "Falta de información del estado de salud de sus familiares", "Que las morgues, funerarias y cremaciones estaban colapsadas", "los cementerios no permitían cristiana sepultura porque estaban sin capacidad", "la difícil situación para identificar a sus seres queridos", "no se realizó sepelios", "las autoridades se demoraban para el levantamiento del cadáver", "no había féretros", "los sacerdotes no querían oficiar la eucaristía por el miedo a contagiarse".

En ese contexto, al preguntar sobre la enseñanza que dejó el covid-19 a sus familias que vivieron esta enfermedad ellos respondieron: "el valor de la vida", "ser felices con lo que se tiene", "disfrutar las pequeñas cosas de la vida", "ser emprendedores en tiempos de crisis", "valorar la natura-leza", "enmendar errores", "ser más solidarios", "estar más tiempo junto a la familia", "ser más humanos", "valorar el trabajo de los médicos", "valorar más la salud", "entregarse más a Dios", "no perder la fe".

En la aplicación de la técnica de la observación con el instrumento del diario de campo en relación a los acontecimientos suscitados en el Ecuador con respecto al covid-19 desde diciembre de 2019 hasta enero de 2021 se procedió al análisis y selección de los aspectos más esenciales para la redacción de la novela, considerando la siguiente

información en orden cronológico desde el 8 de diciembre 2019 hasta el 20 de enero de 2021, con fines sintéticos solo se mencionan los más generales y no los específicos: Primer caso de covid-19 detectado en Wuhan – China y fallecimiento de la primera víctima, declaración de la Organización Mundial de la Salud (OMS) como "Emergencia Global", primer caso de coronavirus en Ecuador desde España, declaración de la OMS al brote de coronavirus como una pandemia global y estado de emergencia sanitaria a nivel nacional con el objetivo de prevenir el contagio masivo, migración de las clases presenciales a la virtual, inicio de la etapa de distanciamiento social, casos de primeros pacientes recuperados del contagio a nivel internacional, focos de contagio, cadáveres en los contenedores y morgues en hospitales sin identificación, reapertura de templos y cementerios en la ciudad de Guayaquil; y, las primeras vacunas que llegaron al Ecuador.

Discusión

El trabajo de Núñez (2015) presenta como producción final la recreación de la historia a través de la novela histórica convirtiéndola en más accesible y amena señalando como punto de partida a la investigación científica previa a su escritura y este estudio afirma lo esencial de su relación con la novela desde el enfoque artístico – literario.

El investigador Arango (2009) expresa que la novela es muy poco analizada en función a su vínculo con la pedagogía y de manera esencial con la formación humana. En ese mismo sentido, el autor Mangas (2019) al relacionarlo con la investigación científica concluye en su estudio que la novela es una fuente de conocimiento alternativo al modelo científico y desde luego al pensamiento filosófico.

En base a lo expresado, se señala que el propósito de esta investigación es materializar el drama de vida de las familias durante el contexto del covid-19 que vivió el Ecuador particularmente en las ciudades de Guaranda y Guayaquil recreados a través de una novela como estrategia pedagógica mediante un estudio de tipo cualitativo cuyos resultados permitieron obtener indicadores para su narración a través de la investigación educativa y a la vez proponer como producto final una obra literaria que comunique sus resultados de manera distinta a las que de manera convencional se lo ha venido realizando como mecanismo de solución a la interrogante planteada. Esta experiencia conjuga elementos de la investigación científica y aspectos relacionados a la creación artística - literaria con fin de convertirlos más atractivos y significativos al momento de investigar una determinada problemática, cuya experiencia será un referente para todos los profesores que miran en la investigación, una posibilidad para generar conocimientos y aportar a la ciencia desde otros caminos como el planteamiento de esta estrategia pedagógica en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Investigación Educativa.

Conclusiones

El presente estudio permite impulsar una actitud positiva hacia la Investigación Educativa con el fin de generar nuevos conocimientos científicos y comunicarlos de manera más atractiva y dinámica como es la producción artística – literaria a través de una estrategia pedagógica que fortalece el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La novela como género literario y producto de un proceso de investigación fortalece las habilidades de lectura y escritura no solo para la redacción científica sino también para fomentar hacia la creación artística – literaria mediante la interdisciplinaridad y la transdisciplinariedad con otras asignaturas en función a problemáticas del contexto socio-educativo y divulgarlos de una manera más significativa y

relevante logrando así abrir otras posibilidades para construir ciencia y generar debates en futuras investigaciones.

Anexos

Matriz 1. Modelo para el procesamiento de la información de las entrevistas

Universidad Estatal de Bolívar

Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas Carrera de Educación Básica

Entrevistas dirigidas a profesores, estudiantes, familiares y personas contagiadas por covid-19

Pregunta	Respuesta	Interpretación
----------	-----------	----------------

Fuente: Andrade, Ecuador 20

Matriz 2. Modelo del diario de campo utilizado.

No	Fecha	Hora	Acontecimiento/ observación	Análisis	Aspectos útiles para la redacción de la novela.
----	-------	------	--------------------------------	----------	---

Elaboración propia

Referencias bibliográficas

- Andrade, J. (2022). *Amor, Virus y Fe.* Novela Literaria de Categoría Inédita.
- Arango, S. (2009). La novela de formación y sus relaciones con la pedagogía y los estudios literarios. *Folios*, 127-146.
- Beltrán, M. (2015). La investigación en el centro de la historia y de la novela histórica. *Hespérides: Anuario de investigaciones*, 377-404

- Custodio, I., & Bargalló, C. (2018). Potencialidades y dificultades de incorporar la novela como contexto en clase de ciencias. *Revista Brasileira de Ensino de Ciéncia e Tecnologia*.
- Ezpeleta, A., & Sanz, Y. (2020). Visitando a Mary Shelley. Diálogos didácticos entre ciencia y literatura. *El Guiniguada*, 75-88.
- Kárpava, A., & Heredia, N. (2018). Educación ante la muerte en personas mayores a través del análisis de la novela romántica "Sab". *Revista de humanidades*, 149-172.
- Mangas, I. (2019). Kundera lector de Broch: la novela como forma de conocimiento. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 80-93.
- Nieto, E. (2013). Internet como argumento en la novela española: su potencial como meta relato y metáfora epistémica. *Castilla: Estudios de Literatura*, 426-448.
- Núñez, E. (2015). Memorias del V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Nussbaum, M. (1995). La imaginación literaria en la vida pública. *Ise- goría*, 42-80.
- Pau-Custodio, I., & Bargalló, C. (2020). Acercar la ciencia a los jóvenes a través de las novelas: la experiencia de un club de lectura. Interfaces Da Educação, 662-687.
- Rubio, E., & Jiménez, S. (2017). Una experiencia de aprendizaje intergeneracional con alumnos universitarios a través de la novela gráfica. *Revista de humanidades*, 161-182.

Capítulo 6. La actividad didáctica un referente para formar individuos competentes

María Isabel Vallejo Lucero maria.vallejol@eduacion.gob.ec Unidad Educativa.Juan de Velasco

Luis Armando Quishpi Choto armandoquishpi@gmail.com Universidad Nacional de Educación

Resumen

La actividad didáctica cumple un rol imprescindible en la formación de los estudiantes; y para cumplir los objetivos se considera como referente fundamental la observación del desarrollo integral del estudiante dentro de la clase, de ahí la importancia de considerar a un estudiante como un ser humano con sentimientos, emociones, que son reflejados en las actividades que se trabajan en el aula o fuera de ellas. La experiencia y la reflexión es vital tanto para el docente como para el dicente, estas deben estar encaminadas al logro de la formación de personas competentes que se desarrollen en contextos que requieren un compromiso social. En el presente estudio se pretende establecer el contraste de los elementos didácticos con la conexión de actividades didácticas y contenidos que se encuentran presentes en el proceso pedagógico en la formación de estudiantes competentes, de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación del Centro de Apoyo de Morona Santiago. El estudio es de tipo descriptivo, transversal- cualitativo. Creyendo pertinente el desarrollo del estudio. Se evidencia que se considera el proceso didáctico como la estructura medular para el desarrollo de la clase, mediante la implementación de actividades en la iniciación, exploración, integración, creación, fijación y aplicación.

Palabras claves: actividad didáctica, aprendizaje, proceso pedagógico, reflexión formativa.

Abstract

The didactic activity plays an essential role in the training of students; and to meet the objectives, the observation of the integral development of the student within the class is considered as a fundamental reference, hence the importance of considering a student as a human being with feelings, emotions, which are reflected in the activities that are worked on in the classroom, the classroom or outside of them. Experience and reflection are vital for both the teacher and the learner, these must be aimed at achieving the formation of competent people who develop in contexts that require a social commitment. In the present study it is intended to establish the contrast of the didactic elements with the connection of didactic activities and contents that are present in the pedagogical process in the formation of competent students, of the Basic Education career of the National University of Education of the Center of Support of Morona Santiago. The study is descriptive, transversal-qualitative. Believing pertinent the development of the study. It is evident that the didactic process is considered as the core structure for the development of the class, through the implementation of activities in the initiation, exploration, integration, creation, fixation and application.

Keywords: didactic activity, learning, pedagogical process, formative reflection.

Introducción

Las actividades didácticas pretenden formar profesionales que no sean mecánicos, que traten de enseñar a través de experiencias vividas como docentes y estudiantes, siendo lo más importante es demostrar en base actividades que en su momento se convierten en pertinentes la utilidad de los contenidos contribuya alcanzar los objetivos propuestos en la planificación como la vida profesional. Uno de los pilares fundamentales para el logro de actividades didácticas para la formación profesional es la reflexión el observar cómo los estudiantes se vuelven competentes a través de las actividades trabajadas en clase y que las actividades enviadas a casa se conviertan en referentes significativos. En siguientes apartados consideramos títulos que se han considerado como punto de equilibro en el logro de aprendizaje.

El propósito de esta investigación hace referencia a contrastar los elementos didácticos, la conexión con las actividades didácticas y los contenidos presentes en el proceso pedagógico, con el fin de obtener conclusiones derivadas de este análisis y como resultados se tendrá las reflexiones de los diferentes enfoques y experiencias de enseñanza.

Metodología

El estudio es de tipo descriptivo, transversal y cualitativo, se observa y describe en el presente trabajo la acción diaria del docente y estudiante y el nivel de aceptación y aplicabilidad de entrevistas a los docentes y estudiantes, esta investigación se basa en el análisis subjetivo e individual, tratando que el estudio tenga una interpretación que arrojen resultados que en lo posterior aporten al cambio educativo; siendo el estudio corto y preciso.

La Investigación bibliográfica se lo ha tomado en cuenta para conocer acerca de las actividades didácticas en el proceso educativo con el objetivo del logro de la búsqueda de recopilación, organización, valoración, crítica e información ayudó a obtener una visión panorámica del estudio. Las técnicas utilizadas se basan en la: revisión de documentos, la entrevista.

Resultados y discusión

Aprender significa desarrollar juicios independientes, para tomar conciencia de cuáles son las capacidades y limitaciones como ser humano. Una adecuada actividad didáctica docente si está bien razonada y justificada y sobre todo enfocada a lo que desea aplicar en el estudiante puede convertirse en un punto de partida para mejorar sus trabajos y realizaciones en relación a un criterio externo. El principal componente para lograr una actividad didáctica asertiva es que el estudiante tome conciencia de sus propias posibilidades y limitaciones. Seguramente a lo largo de su vida personal y su vida profesional el estudiante se encontrará frente a la necesidad de resaltar todas sus capacidades y en lo posible ocultar sus limitaciones. Es importante indicar que una de las condiciones básicas de todo proceso educativo es la viabilidad, conceptualización tomada desde los principios relevantes de los contenidos y la aplicación a través de actividades áulicas; quizá no con el mismo proceso, pero enfocados en un mismo objetivo.

Relación de los objetivos establecidos con las actividades didácticas

Al momento de la revisión de las planificaciones de los estudiantes de la carrera de educación básica de profesionalización del centro de apoyo Morona Santiago se considera los objetivos para en base a ellos determinar si las actividades dan cumplimiento a lo planificado, para en la segunda fase verificar si existe la triangulación curricular y así determinar si se considera como conjunto de operaciones que como docentes pretendemos proponer a los alumnos para alcanzar los objetivos sin dejar de lado que los docentes nos convertimos en guías para los estudiantes. Es importante manifestar que la clave fundamental es la constante autoevaluación según Bustamante (1993) "identifica y pondera su desempeño en el cumplimiento de una determinada tarea o actividad, o en el modo de manejar una situación" considerando instrumentos como la observación directa, una lista de cotejo, e incluso un registro anecdótico, no podemos dejar pasar por alto que los instrumentos mencionados deben contener indicadores o criterios acorde a las realidades de cada clase. Por lo tanto, se puede identificar que las planificaciones tienen varias falencias en el proceso didáctico presentando.

Educación compromiso social, formación docente

La educación desde décadas anteriores se convierte en un compromiso social, convirtiéndose en un fenómeno social por ello Émile Durkheim (1998) lo aclaraba de la siguiente manera: la educación común es función del estado social; el contexto educativo en la Amazonía es en ocasiones considerada como un proceso complejo teniendo que considerar las situación actual del estudiante empezando con una serie de entrevistas para conocer su realidad social como punto de partida se hace referencia a los hogares luego hacer un recorrido por las instituciones por las aulas de clase para experimentar lo asimilado en la labor profesional. Es así que, el epicentro del logro de fundar un compromiso social se centra en la formación del docente en la satisfacción que sienta este en ser el pilar fundamental de la adquisición

de saberes. Considere que el éxito de una buena educación está en el deshacer y rehacer los aprendizajes.

Aprender a aprender

Aprender a aprender es una competencia básica que tiene una gran influencia en el sistema educativo tanto de docentes con alumnos, la Comisión Europea (2021) manifiesta que: "Capacidad para proseguir y persistir y organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente" Se considera que el docente estudiante a lo largo de su formación evidencia la importancia del aprender a aprender a través de vivencias en el desarrollo de actividades se manifiesta los siguientes aspectos:

- En base a las actividades planteadas el estudiante del centro de apoyo Morona Santiago de las carreras de profesionalización adquirir habilidades que le ayuden a superar obstáculos.
- En base a las actividades dispuesta: obtiene, procesa, analiza nuevos conocimientos.
- Considera que para el desarrollo de actividades y obtener competencias en sus estudiantes en las diferentes instituciones que laboran deben haber generado de primera mano un compromiso para la construcción de conocimientos en base a los aprendizajes y la experiencia.
- En el transcurso del ciclo se pretende en todas aristas estudiadas se trabaja en la adquisición de competencias metacognitivas en base a las capacidades que permitan acceder al primer escalón que tiene que ver con el conocer y adquirir habilidades en una serie de sus contextos.
- No es pertinente dejar de lado la motivación y la autoestima deben ser colocados de forma voluntaria e involuntaria en las actividades a ser trabajadas considerando que es importante

aceptar el rechazo que puede provocar el error y se trabaja para el cumplido de las actividades el trabajo autónomo como fuente de partida.

La formación de la persona

Al memento de impartir clases con los estudiantes de octavo ciclo se toma como referente que formar no es sólo cuestión del vínculo con la educación si no formar una persona que mantenga un compromiso social, contempla el protagonismo del sistema educativo es el principio el fin de un sistema socioeducativo, es necesario entonces que para lograr los objetivos contemplados en el sílabo para el ciclo el estudiante se convierta en un partícipe activo para lograrlo debe haber un incentivo intencional a través de las actividades que se propusieron, en base a sus trabajos autónomos y de experimentación. Analizadas las dimensiones de las competencias se puede notar que:

Gráfico 1 Dimensiones de las competencias



Elaboración propia

Perspectivas que se consideran en la elección de actividades

Como punto de partida se debe considerar que las actividades deben adquirir sentido para el estudiante y el profesor. Es importante que para el desarrollo del trabajo investigativo se considere las características de los alumnos de las carreras de profesionalización para en base a lo expuesto se logre una determinación ajustada en base a los conocimientos adquiridos en el ciclo.

Se pretende establecer una participación continua del estudiante, se observa que toda participación es voluntaria porque al momento que ejercemos presión conseguimos que el estudiante sienta frustración, desinterés y en futuras clases denota nerviosismo constante.

Las decisiones para el desarrollo de las actividades son en consideración participativa y activa de cómo realizar cada una de ella en los tiempos y espacios establecidos.

La aplicación del conocimiento es perseguida en situaciones distintas. Las actividades investigativas presentadas a fin de ciclo se enfocan en el desarrollo de habilidades que les permite ser personas autónomas.

Mientras se realiza el estudio se aplica una entrevista acerca de la participación activa de experiencias procesuales áulicas en tiempos y espacios establecidos.

La Universidad Internacional de Valencia (2021) manifiesta(..) "El uso de actividades didácticas ayuda hacer conciencia en los docentes de mi institución educativa, además de cuestionarse sobre la importancia de autocapacitarse para el buen uso de los recursos didácticos y por ende actualizarse en la nueva era tecnológica de este mundo globalizado, de tal manera que cambiemos hábitos, actitudes en las aulas y mejorar los saberes de aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer, que son conocimientos básicos en la labor educativa.

En la entrevista a la estudiante se evidencia la concientización del buen uso de actividades en los estudiantes de cualquier nivel de escolarización, en base a un buen direccionamiento de procesos diseñados por los docentes.

Tipos de actividades que se debe considerar en función a las realidades del desarrollo de los aprendizajes

En base a la aplicación de entrevistas con los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Educación, del centro de apoyo Morona Santiago de Profesionalización se puede tomar un estimativo para identificar una serie de tipos que se utilizan para la formación de estudiantes:

- El primer tipo de actividad está centrado en el desarrollo de actividades consideradas como propias del grupo receptivo a través del plan de acción contemplando experiencias, contenidos y retroalimentación.
- El segundo tipo de actividad se basa en la coevaluación en el grupo de estudiantes que en base a una única oportunidad puedan aclarar conceptos, experiencias y sobre todo opiniones que aporten a la reflexión, dentro de esta actividad se ve necesario utilizar la observación para determinar una serie de reflexiones que motiven a realizar cambios en los trabajos a ser abordados
- El tercer tipo de actividad se refiere a la presentación de los proyectos de fin de carrera denominados "Proyectos Piensa" que se desarrollan en equipos de trabajo tomando en cuenta que se trata de ejercer una complementariedad entre los estudiantes con la finalidad de producir sinergia y sobre todo alcanzando resultados.
- El cuarto y último tipo de actividad se realiza como trabajo autónomo tiene que ver con el trabajo individual permitiendo que

los individuos verifiquen, ejerciten y mejoren sus habilidades mentales y sus pensamientos reflexivos a través de su autoevaluación.

Actividades en el proceso didáctico

Para evidenciar las actividades se debió partir de una planificación articulada que hizo referencia a elementos que responden a la formación de individuos competentes, partiendo de la metodología Lesson Study se contempló los siguientes apartados: Desarrollo de contenidos (Destreza con criterio de desempeño, Objetivo de aprendizaje, Indicador de logro), Exposición de la propuesta (activación de conocimientos previos), Coevaluación y fortalecimiento de la propuesta.

Mansilla y Beltrán (2013) manifiesta(..) "Las actividades a partir de la experiencia en el desarrollo del plan de acción se procura contar con un ambiente activo y participativo por parte de los estudiantes es por ello que en la reflexión se presentan plataformas que cuenten con juegos didácticos con temas sobre la materia lo que despierta el interés de los estudiantes al ir acertando las preguntas expuestas y obteniendo respuesta acertada". Considerando que el punto base es la reflexión a través de preguntas abiertas y espontaneas que se manejen a través de experiencias vividas.

Para el desarrollo de actividades de trabajo autónomo, de experimentación y asistido se considera:

 Al proceso didáctico como la estructura medular para el desarrollo de la clase, es importante reconocer las actividades dispuestas en la iniciación, exploración, integración, creación, fijación y aplicación a partir de las metodologías Lesson Study y Néopass@ction.

- En la iniciación se debe considerar actividades que motiven y activen el conocimiento previo, debiendo partir la propuesta por parte del profesor a través del núcleo problémico presentado para abordad la investigación de los proyectos de fin de curso.
- La exploración se debe concebir como el segundo paso que se desarrolla dentro de la clase considerando que el descubrimiento es el punto de partida a través de ofrecer la oportunidad de elaborar y obtener información desde el estudiante y para el estudiante en base a la fundamentación teórica metodológica por medio de la cátedra integradora.
- Por otro lado, el siguiente paso tiene que ver con la integración basada en la organización de los contenidos a ser abordados en la clase, los elementos didácticos y los sujetos de enseñanza aprendizaje dando énfasis en las actividades de praxis componente transversal de reflexión, cuestionamiento y transformación sobre la propia práctica.

Las metodologías áulicas, las estrategias, instrumentos, criterios de desempeño, indicadores, evidencias, escalas que fluyen desde la concepción epistemológica y ontológica que se ven reflejadas en las actividades a ser desarrolladas en los estudiantes. Se permite un modelo de fortalecimiento continuo a la práctica docente un estudio colaborativo de una lección, dónde: diseñan, enseñan, observan y analizan.

Conclusiones

Las actividades didácticas se consideran como un proceso investigativo y práctico pedagógico, que es analizado y canalizado que admite la profundización de los contenidos que abarca una serie de elementos que motiven al estudiante y sea el camino a procesar información para el docente con el fin de realizar una autoevaluación de lo obser-

vado no confundir el colocar una calificación si no que esta sea llevada a una reflexión para generar cambios de mejora educativa.

Estamos invitados todos a aplicar verdaderas actividades didácticas que genere reflexión a partir de contenidos para fundamentar verdaderos aprendizajes que se base en la reflexión en la experiencia para que el estudiante logre enfrentarse a la vida con conocimientos concretos y significativos.

Se ha evidenciado que se considera el proceso didáctico como la estructura medular para el desarrollo de la clase, mediante la implementación de actividades en la iniciación, exploración, integración, creación, fijación y aplicación.

En la iniciación se ha considerado actividades motivacionales que activan el conocimiento previo, debido a la propuesta por parte del docente. La exploración se desarrolla dentro de la clase considerando el descubrimiento como punto de partida para la elaboración y obtención de información desde el estudiante y para el estudiante. La integración se basa en la organización de los contenidos que fueron abordados durante la clase, utilizando los elementos didácticos y los sujetos de enseñanza aprendizaje.

Para la fase fijación se consideró dentro del proceso didáctico actividades planificadas logrando de esta forma la consolidación de aprendizajes. Para finalmente llegar a la aplicación en donde se pudo verificar y comprobar los aprendizajes significativos de los estudiantes en base a sus propios descubrimientos.

Las metodologías áulicas, las estrategias, instrumentos, criterios de desempeño, indicadores, evidencias, escalas que fluyen desde la concepción epistemológica y ontológica que se ven reflejadas en las actividades a ser desarrolladas en los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Bustamante, A. (1993). Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana De Educacion*.
- Comisión Europea. (2021). Aprender a aprender. Comisión europea.
- Mansilla, J., & Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 25-39.
- Universidad Internacional de Valencia. (2021). Aprender a aprender: una competencia básica para el aprendizaje permanente (Habilidades incluidas en el concepto de aprender a aprender).

 Obtenido de https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/aprender-aprender-una-competencia-basica-para-el-aprendizaje#:~:text=Habilidades%20incluidas%20en%20el%20concepto,saber%20identificar%20 las%20oportunidades%20disponibles.

Capítulo 7. Influencia de la plataforma *Moodle* en la satisfacción estudiantil y el rendimiento académico

Pedro Gabriel Marcano Molano

pmarcano@upse.edu.ec

Universidad Estatal Península de Santa Elena

Ana María Uribe Veintimilla

auribe@upse.edu.ec

Universidad Estatal Península de Santa Elena

Gregory Naranjo Vaca

gnaranjo@upse.edu.ec

Universidad Estatal Península de Santa Elena

Resumen

Actualmente, producto de las nuevas características de la educación en nuestra América por la pandemia por COVID-19, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación han cobrado notoriedad, especialmente el uso de entornos virtuales de aprendizaje; uno de ejemplo es la plataforma *Moodle*, entorno que resulta muy atractivo por ser intuitivo y gratuito. El presente artículo muestra los resultados de un estudio longitudinal, con un alcance exploratorio y enfoque cualitativo cuyo objetivo fue Determinar la relación existente entre el uso de la plataforma Moodle, la percepción de satisfacción y el rendimiento académico como indicadores de la calidad educativa en un paralelo de la Carrera Educación Inicial de la FCEI de la Universidad Estatal Península de Santa Elena. La muestra fue conformada por 54 estudiantes de la carrera Educación Inicial de la Universidad Península de Santa Elena, Ecuador en los periodos académicos 2019,

2020 y 2021. Se realizó una triangulación de información aplicando entrevistas, revisión de histórico de notas obtenidas y una escala tipo Likert para abordar la percepción de satisfacción con respecto al uso de la plataforma, de sus funciones, actividades, recursos y del aprovechamiento de contenidos. Los resultados mostraron que existe un nivel de satisfacción elevado con relación al uso de las actividades en la plataforma (tareas, chat, foros, glosario, h5p, lecciones, wiki, talleres, etc.); así mismo, se comprobó que existe una percepción favorable con respecto a los recursos utilizados (archivos, carpetas, etiquetas, libros, páginas, URL externa, etc.) por los docentes a partir de la Moodle. Los datos obtenidos y el análisis de los resultados permitieron, además, concluir que no se evidenció mejoras significativas en los resultados de las evaluaciones parciales realizadas, ni en el rendimiento académico.

Palabras clave: plataforma Moodle; rendimiento académico; satisfacción estudiantil; educación inicial.

Abstract

Currently, as a result of the new characteristics of education in our America, due to the COVID-19 pandemic, the use of information and communication technologies has gained notoriety, especially the use of virtual learning environments, one example is the Moodle platform, an environment that is very attractive because it is intuitive and free. This article shows the results of a longitudinal study, with an exploratory scope and qualitative approach whose objective was to determine the relationship between the use of the Moodle platform, the perception of satisfaction and academic performance as indicators of educational quality in a parallel of the Initial Education Career of the FCEI of the Peninsula de Santa Elena State University. The sample consisted of 54 students, aspiring to the Early Childhood Educa-

tion career of the Peninsula University of Santa Elena, Ecuador in the academic periods 2019, 2020 and 2021. A triangulation of information was carried out by applying interviews, review of the history of grades obtained and a Likert-type scale to address the perception of satisfaction with respect to the use of the platform, its functions, activities, resources and the use of content. The results showed that there is a high level of satisfaction regarding the use of the activities on the platform (assignments, chat, forums, glossary, h5p, lessons, wiki, workshops, etc.); likewise, it was verified that there is a favorable perception regarding the resources used (files, folders, tags, books, pages, external URL, etc.) by the teachers from Moodle. The data obtained and the analysis of the results also allowed concluding that there was no significant improvement in the results of the partial evaluations carried out, nor in the academic performance.

Keywords: Moodle; academic performance; student satisfaction; early childhood education.

Introducción

En los últimos años se ha vivenciado un crecimiento acelerado en tecnología y comunicación y las universidades no han sido ajenas a este proceso; actualmente, las universidades ecuatorianas han evolucionado notablemente en sus sistemas educativos, incorporando nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas para fortalecer la educación. Esto se aprecia en la utilización de entornos virtuales de aprendizaje, los que resultan creativos, dinámicos y abiertos para los estudiantes, donde los docentes canalizan recursos didácticos interactivos para facilitar la organización de la información y por ende la generación de herramientas de estudio. (Godoy, 2006)

En este sentido, la integración de las TIC en el ámbito educativo demanda un enfoque holístico con cambios importantes en el modelo educativo, incitando a sus usuarios a emplear y valorar entornos virtuales significativos que complementen la docencia presencial. Es necesario que el docente utilice las nuevas tecnologías para optimizar el aprendizaje y no brindar únicamente información sin posibilidad de retroalimentación. El uso efectivo de esta información implica un esfuerzo por parte del estudiante, exigiéndoles destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla, hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad. En definitiva, incorporar nuevos elementos cognitivos a partir de los esquemas previos de conocimiento. (UNESCO, 2011)

Plataforma Moodle

La plataforma virtual "MOODLE", cuyo nombre proviene del acrónimo de Modular Object Oriented Dynamic Learning Enviromennt (Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos), nace en el año 2002 como parte de la tesis de grado de Martin Dougiamas de la Universidad de Perth, Australia que tuvo como objetivo crear una herramienta que facilitara el constructivismo social y el aprendizaje cooperativo. Según el autor: "quería un programa que sea fácil de usar y lo más intuitivo posible" (Dougiamas, 2004), siendo apenas necesario controlar una iconografía de unos 15 símbolos plenamente significativos. Después de varios años y tras varias actualizaciones, Moodle es "sencillo y potente", brindando libertad y autonomía a la hora de gestionar los cursos, otorgando ventajas con las clases en línea, o completar el aprendizaje presencial y las tutorías de alumnos virtuales. (Ros, 2008)

Destacan las ventajas en el uso de esta plataforma, Rodríguez, Olmos y Torrecilla, (2014) cuando señalan que, permite poner en práctica una

gran variedad de herramientas y funcionalidades aplicables en cualquier sistema Blended Learning, y aprovechar la información proporcionada para analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios.

A pesar de los recursos con los que cuenta Moodle, en la mayoría de los casos, los profesores solo emplean unas pocas utilidades, no contribuyendo a un cambio en el modelo de enseñanza; es decir que, a pesar de estar capacitados en su manejo, los docentes se limitan a utilizar la plataforma Moodle como apoyo de la clase tradicional y no como transformadora de esta. (Pelegrín, 2010)

Moodle y constructivismo

Esta herramienta alcanza los objetivos para el que fue creado, fundamentando sus bases teóricas en la educación social constructivista, enfatizando la idea de interacción con los demás mediante comunidades de aprendizaje que favorecen el trabajo colaborativo que se traduce, finalmente, en un aprendizaje significativo gracias al intercambio y conexión de conocimientos que favorecen y facilitan la construcción de nuevos conocimientos a partir de los previamente adquiridos (Rodríguez, Olmos y Torrecilla, 2014)

El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano. Más específicamente, el Constructivismo Social es un modelo basado en el constructivismo (teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel, y Bruner), donde el conocimiento, además de formarse a partir de las relaciones ambiente-yo, adiciona el factor entorno social a la ecuación, así los nuevos cono-

cimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean (Payer, 2005). Desde esta concepción constructivista social la plataforma facilita la creación de comunidades de aprendizaje por medo de herramientas adicionales (blogs, mensajería, listas de participantes, entre otras), así como herramientas útiles (libro de calificaciones, reportes, integraciones con otros sistemas similares, entre otras).

Moodle, satisfacción estudiantil y rendimiento académico

Estudiar la satisfacción estudiantil en el ámbito universitario ha cobrado especial importancia ya que gracias a estos se puede realizar un diagnóstico sobre el estado de la calidad de los servicios que se ofrecen y trabajar directamente sobre los planes de mejora que contribuyan con los procesos de calidad. (Alves & Raposo, 2004)

La noción de satisfacción está asociada directamente con las nociones de cumplimiento de expectativas, necesidades y deseos, bienestar, confort, felicidad, entre otros (Sánchez, 2018). En ese sentido, Garbanzo (2007), Surdez, Sandoval, y Lamoyi (2018) consideran que la satisfacción estudiantil es, el bienestar que experimentan los alumnos por sentir cubiertas sus expectativas académicas como resultado de las actividades que realiza la institución para atender sus necesidades educativas.

Los estudios que abordan el nivel de satisfacción de los estudiantes con relación a los servicios que ofertan las Instituciones de Educación Superior (IES) ayudan al mejoramiento de la calidad de los servicios educativos, suministrando datos para satisfacer la necesidad de hacer mejoras en ellos, dando importancia a la realización de trabajos de investigación que correlacionen la satisfacción con la calidad y

competitividad de las IES (Álvarez, Chaparro, & Reyes, 2014). En ese mismo orden refieren Alves y Raposo (2004) que las investigaciones sobre la satisfacción del estudiante en la educación superior ha cobrado vital importancia para las instituciones de este sector, pues de los datos obtenidos se pueden derivan múltiples elementos para realizar mejoras en cuanto al rendimiento académico, permanencia, referencia y una valoración positiva por parte de los estudiantes sobre su centro de estudios.

Existen muchas alternativas teóricas para definir rendimiento académico. Navarro (2003) considera que para abordar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se deben analizar los factores que pueden influir en él, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos. Adicionalmente, postula que el rendimiento debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo; la simple medición de los rendimientos alcanzados no provee por sí misma todas las pautas necesarias para accionar el mejoramiento de la calidad educativa.

Con relación a esto, Jiménez (2000) considera al rendimiento académico como el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia, comparado con la norma de edad y nivel académico, es decir; para determinar el rendimiento de un estudiante se deben considerar en primera instancia la evaluación, seguido de múltiples elementos ya que se puede tener una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes, sin embargo, no estar obteniendo un rendimiento adecuado. El rendimiento académico es el resultado obtenido por un estudiante durante un periodo especifico; medido en califica-

ciones obtenidas, números que, de acuerdo con su escala obtenida puede ser positiva, regular o negativa. Permiten analizar quiénes son los estudiantes y formas en las que aprenden, ayudando a las universidades a planificar acciones para aumentar la perseverancia en los programas de educación superior. (Cela-Ranilla, Gisbert, & De Oliveira, 2011)

Metodología

La presente investigación tiene un alcance exploratorio, ya que las investigaciones realizadas en Ecuador sobre la plataforma Moodle no abordan las variables dentro del contexto planteado; así mismo son escasas las investigaciones publicadas en revistas científicas que correlacionen las variables propuestas en la presente investigación. La investigación desarrollada es de tipo exploratoria no experimental, longitudinal y con enfoque cualitativo.

La muestra fue conformada por 54 estudiantes de dos paralelos del curso de nivelación y admisión de la Universidad Estatal Provincia de Santa Elena, aspirantes a ingresar a la carrera educación inicial en el año 2019, sin el uso de la plataforma Moodle como entorno virtual de aprendizaje. Como estrategia metodológica para la recolección de datos se aplicó, una triangulación metodológica, utilizando como instrumentos para la recolección de información los siguientes: a) Encuesta aplicada a través de la plataforma Google Forms para captar las percepciones sobre satisfacción y rendimiento académico mediante una escala tipo Likert de 5 puntos; b) Entrevista con informantes clave, realizada a 4 estudiantes, 2 por cada paralelo, a quienes se les realizaron preguntas abiertas para abordar elementos como el uso de la plataforma Moodle, utilidades más usadas, ventajas, problemas en su uso y la percepción del impacto de esta plataforma en el rendi-

miento académico, y; c) Histórico escolar durante los periodos académicos 2019, 2020 y 2021, como verificación de los datos suministrados en la encuesta y en la entrevista. La recolección de datos se realizó en dos momentos: al final del ciclo 2 de ambos periodos.

Tanto la escala como la entrevista fueron diseñadas para abordar la percepción que tienen los estudiantes del uso de la plataforma Moodle, ventajas, desventajas, utilidades y recursos más utilizados y el impacto en el rendimiento académico. El periodo académico ordinario en Ecuador está conformado por dos ciclos; en el periodo seleccionado para la recolección de datos se utilizó la plataforma Moodle únicamente en el Ciclo 2, de manera tal que los estudiantes tuvieron la posibilidad real de comparar el proceso enseñanza aprendizaje con y sin el uso de la plataforma.

Resultados y discusión

La muestra estuvo compuesta en su totalidad por individuos del sexo femenino, con edades comprendidas entre los 17 y 25 años, en su mayoría (81.5%) oriundos de la Provincia de Santa Elena que recientemente concluyeron el Bachillerato General Unificado (BGU) y se ubican en los siguientes estratos socioeconómicos: 35% estrato "C+" (clase media), 30.5% estrato "C-" (clase media-baja) y un 15.4% considera se encuentra en el estrato "D", según la noción de estratos socioeconómicos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos vigente en el Ecuador.

Partiendo de la noción de satisfacción propuesta por Sánchez (2018), se puede afirmar que los estudiantes se encuentran altamente satisfechos con el uso de la plataforma en un 90,2% en 2020 y 95% en el año 2021. Su uso para la interacción con los docentes contribuyó en la construcción del conocimiento y desarrollo de habilidades cognitivas,

facilitando la entrega de tareas y agilizar procesos. Así mismo, la percepción de satisfacción está mediada por las características socioeconómicas de la muestra, es decir, los estudiantes provenientes de hogares con condiciones económicas no favorables consideran que la plataforma ayuda, pero es difícil tener siempre una "conexión rápida a internet" o "una computadora disponible en todo momento". Se abordaron en los tres momentos de recolección de información el nivel de satisfacción con relación a las actividades y los recursos más utilizados y percibidos más favorablemente. A continuación, en la figura 1 se aprecia Comparación de Actividades más utilizadas y percibidas favorablemente, 2019 – 2021.

Figura 1. Comparación de Actividades más utilizadas y percibidas favorablemente, 2019 - 2021



Elaboración propia

Las actividades más usadas y con una mejor percepción son las tareas y foros. Las que incrementaron el nivel de uso y satisfacción son Wiki y el H5P. Hacen la plataforma y contenidos más atractivos y permiten interactuar con otros estudiantes y el docente. Los talleres no se utilizaron por los docentes como una actividad de carácter evaluativo en la Moodle, sin embargo, si en lo presencial y virtual.

Al considerar que el enfoque pedagógico constructivista de la Moodle, partiendo de las actividades de enseñanza y aprendizaje como proceso activo, ampliamente señalado por Rodríguez, Olmos y Torrecilla, (2014); este enfoque denotó una percepción favorable por la manera en que la plataforma permite interactuar a los estudiantes y docentes, especialmente con la actividades "Foro" y "Tarea", ambas brindaron a los estudiantes la posibilidad de evaluar aprendizajes de manera fácil y de interactuar con otros participantes, retroalimentar ideas y comparar criterios los estudiantes consideran que realmente fue posible construir conocimientos

En relación a la experiencia educativa en la Universidad, con o sin la Moodle; un 82,3% considera que es mejor usar la plataforma, datos corroborados con la entrevista en su percepción favorable, refiriendo elementos positivos como: "se ahorra dinero en impresiones y entrega de trabajos", "...se es amigable con el medio ambiente", "mayor facilidad para trabajar en Word y enviar directamente", "es una herramienta muy buena para el trabajo autónomo", "es mejor porque no necesitamos imprimir y traer las tareas".

Figura 2. Comparación de Recursos más utilizadas y percibidas favorablemente, 2019 - 2021



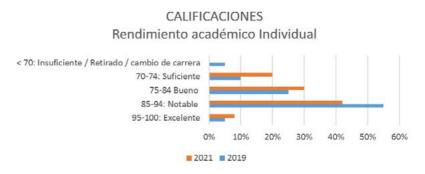
Elaboración propia

Los recursos con una mejor percepción son los archivos (documentos compartidos), uso de carpetas para compartir material, páginas web de referencia y videos. Los estudiantes entrevistados hicieron referencia a que estos, facilitan el trabajo notablemente. Se mejoró la percepción de páginas externas y gamificación. La percepción de estos dos elementos responde en parte al proceso de capacitación docente recibido durante el año 2020, los entrevistados hicieron referencia a la utilidad y múltiples beneficios como la motivación que produce el uso de gamificación a partir de la plataforma.

De manera general, se puede afirmar que la satisfacción de expectativas sobre el uso de la plataforma es favorable, percibiéndose una sensación de bienestar asociada a las actividades y herramientas, resultados que concuerdan con Garbanzo (2007), Surdez, Sandoval, y Lamoyi (2018).

Al correlacionar las variables rendimiento académico y satisfacción por el uso de la plataforma Moodle, se concuerda con Jiménez (2000) en que, gracias a la plataforma, es posible mejorar los procesos académicos en términos de entrega rápida y oportuna de deberes, demostrar dominio de conocimientos en las tareas y mayor posibilidad de trabajo autónomo lo que, según ellos, mejora su rendimiento académico. El paralelo estudiado no utilizó la plataforma Moodle durante el periodo académico 2019-2, primer momento de recolección de datos de esta investigación, posteriormente se implementó el uso de la Moodle, así que fue posible comparar la variable "rendimiento académico". Se presenta la figura 3 la comparación de las calificaciones obtenidas en 2019 y en 2021, sin el uso de Moodle y con esta.

Figura 3. Comparación de las Calificaciones, 2019 - 2021



Elaboración propia

A partir de los datos obtenidos en el análisis del histórico escolar de calificaciones y las entrevistas a informantes clave, se concluye que no hay mejoras significativas en el rendimiento académico (calificaciones), sin embargo; si mejoró la comprensión de contenidos, reducción del tiempo y esfuerzo entrega de tareas. Para medir la influencia de la plataforma Moodle en el rendimiento académico, se tomó en cuenta los postulados de Navarro (2003), adicionando a las notas obtenidas durante ambos parciales en ambos periodos académicos (2019-2 y 2021-1), las preguntas acerca de la percepción sobre la asimilación de contenidos, posibilidad de comprender mejor la información, interacción docente - estudiante, retroalimentación, comprensión y aplicación de contenidos. Los resultados demostraron en la totalidad de la muestra que todos estos elementos son percibidos de mejor manera gracias a los recursos y herramientas que posibilitan el mejoramiento de la comprensión, asimilación y retroalimentación, sin embargo; no se evidenció una variación significativa en las calificaciones obtenidas en los parciales con el uso de la Moodle y sin este entorno virtual de aprendizaje.

En la población estudiada, la plataforma contribuyó significativamente en muchos elementos entre los que destacan la inmediatez para evaluar y conocer resultados, comprender mejor contenidos, facilidad para consultar fuentes y la posibilidad de intercambiar criterios con otros compañeros, sin embargo, no repercutió el uso de esta plataforma en las calificaciones. Logró el uso de la Moodle otros elementos como motivación, ahorro de tiempo y dinero.

Conclusiones

Las actividades más usadas y con una mejor percepción son las tareas y foros. Las que incrementaron el nivel de uso y satisfacción son Wiki y el H5P ya que hacen la plataforma y contenidos más atractivos y permiten interactuar con otros estudiantes y el docente. Por otra parte, los recursos con una mejor percepción son los archivos (documentos compartidos), uso de carpetas para compartir material, páginas web de referencia y videos porque facilitan el trabajo notablemente para los estudiantes, mientras que se mejoró la percepción de páginas externas y gamificación.

La capacitación docente influye en la percepción de la plataforma Moodle. Gracias a la información suministrada por los informantes clave, se hace la inferencia de que, a mayor capacitación, mayor destreza para crear actividades y usar recursos con mayor efectividad por parte de los docentes. No se evidenció mejoras significativas en el rendimiento académico, las calificaciones no tuvieron variaciones significativas, sin embargo; si mejoró la comprensión de contenidos, reducción del tiempo y esfuerzo entrega de tareas.

El uso de la plataforma Moodle resulta beneficioso desde la perspectiva de los estudiantes, notándose un alto grado de satisfacción sobre las expectativas, favoreciendo la comprensión de contenidos, interacción entre participantes, retroalimentación con el docente, además de facilitar la entrega de tareas. Las condiciones socioeconómicas influyen negativamente en la valoración del uso de plataforma, asociando elementos relacionados a factores extrínsecos como conexión y velocidad del internet. Se evidenció un enfoque pedagógico constructivista, mediante la percepción favorable de la Moodle en la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades cognitivas a pesar de que los docentes no utilizaron muchos recursos de la plataforma en el periodo 2020-1.

A pesar de no tener experiencia previa con el manejo de la plataforma, los estudiantes comprendieron rápida e intuitivamente el uso de sus recursos y actividades. La experiencia en la educación superior con la plataforma Moodle es percibida favorablemente, destacando que sus beneficios van desde lo económico hasta el ahorro de tiempo en el trabajo autónomo. A pesar de su valoración favorable no demostró mejoras significativas en la variable rendimiento académico, pero sí otros elementos que les posibilitaron mejorar los procesos académicos: compartir información, evaluar contenidos, realizar actividades grupales, entrega rápida y oportuna de deberes y mayor posibilidad de trabajo autónomo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, I., & Topete, C. (1997). Modelo para una evaluación integral de las políticas sobre gestión de calidad en la Educación Superior. *Gestión y estrategia*.
- Álvarez, J., Chaparro, E., & Reyes, D. (2014). Estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por instituciones de educación superior del Valle de Toluca.

- REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5-26.
- Alves, H., & Raposo, M. (2004). La medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria: el ejemplo de la Universidad da Beira Interior. *Revista Internacional de Marketing Público y No Lucrativo*, 73-88.
- Cela-Ranilla, J., Gisbert, M., & De Oliveira, J. (2011). Exploring the relationship among learning patterns, personality traits, and academic performance in freshmen. *Educational Research and Evaluation*, 175-192.
- Dougiamas, M. (2004). *Moodle, estructura básica*. Obtenido de Moodle: https://docs.moodle.org/all/es/Sitio_Moodle_-_estructur-a_b%C3%A1sica#La_portada_.28p.C3.A1gina_principal.29
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 43-63.
- Godoy, P. (2006). Utilización de Moodle en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje . *Revista Científica Hallazgos21*.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 21- 48.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*
- Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget.* Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación.

- Pelegrín, J. (2010). La Plataforma Moodle: una herramienta de aprendizaje útil y necesaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Escuela Universitaria de Magisterio "Sagrado Corazón"*, 129-146.
- Rodríguez, A., Olmos, S., & Torrecilla, M. (2014). Evaluar para optimizar el uso de la plataforma MOODLE en el departamento de didáctica, organización y métodos de investigación. tendencias pedagógicas. *Tendencias Pedagógicas*, 155-170.
- Ros, I. (2008). *Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar. Ikastorratza, e- Revista de Didáctica.* Obtenido de https://www.ehu.eus/ikastorratza/2_alea/moodle.pdf
- Sánchez, J. (2018). Satisfacción estudiantil en educación superior: validez de su medición. Santa Marta. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Surdez, E., Sandoval, M., & Lamoyi, C. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 9-26.
- UNESCO. (2011). Informe del Consejo de Administración del Instituto de la UNESCO para la utilización de las Tecnologías de la Información en la educación (ITIE) sobre las actividades del Instituto en 2010-2011. 36º Reunión Conferencia General. París: UNESCO.

Capítulo 8. Modelo de docencia en la Universidad Estatal Península de Santa Elena: Análisis y propuesta desde la perspectiva del enfoque por competencias socioformativas

Mario Hernández Nodarse

https://orcid.org/0000-0002-4501-0689 mhernandez@upse.edu.ec

Aníbal Puya Lino

https://orcid.org/0000-0003-2457-5848 apuya@upse.edu.ec Universidad Estatal Península de Santa Elena

Maritza Gisella Paula Chica

https://orcid.org/0000-0001-7435-7959 gpaula@upse.edu.ec Universidad Estatal Península de Santa Elena

Gina Parrales Loor

https://orcid.org/0000-0002-6848-0501 gparrales@upse.edu.ec

Sara González Reyes

https://orcid.org/0000-0002-9993-2881 sgonzlezr@upse.edu.ec Universidad Estatal Península de Santa Elena

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta de modelo de docencia que se considera pertinente para la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador, en correspondencia con la misión y la visión de la institución y los proyectos de modelos educativos y curricular que se prevén implementar. Se aplicó una encuesta anónima a 1575 actores (docentes y estudiantes) de las distintas carreras de la UPSE para obtener valoraciones sobre la docencia practicada habitualmente, lo que permitió identificar falencias y reflexionar sobre mejoras formativas posibles. Se realizó un estudio del arte mediante la revisión bibliográfica de 225 fuentes utilizando el software Harzing's Publish or Perish (Windows GUI Edition) versión 8.2.3; empleándose los métodos teóricos de análisis, de síntesis e inducción-deducción. Los resultados de la encuesta son estimulantes, pero se concluye que los docentes suelen replicar en la virtualidad lo que acostumbraban a hacer en la presencialidad y que aún persisten rasgos de una práctica tradicional. El estudio teórico efectuado confirmó la posibilidad de seguir perfeccionando la docencia según las necesidades socioeducativas actuales y de optar por otro enfoque, llegándose a elaborar una propuesta fundamentada de modelo por competencias socioformativas, el cual es susceptible de nuevos análisis y adecuaciones.

Palabras clave: Modelo; Docencia; Modelo pedagógico; Competencias; Socioformación.

Abstract

The purpose of this research is to present a proposal of a teaching model regarded as relevant to the State University of Santa Elena, in correspondence with the mission and vision of the institution and the projects of the educational and curricular models foreseeing to implement. An anonymous survey was applied to 1575 people (professors and students) from the several majors of UPSE to obtain assessment about the daily teaching practice that let identify failures and reflect

for a possible formative improvement. An art studio was done through bibliographic review of 225 sources using the software Harzing's Publish or Perish (Windows GUI Edition) 8.2.3 version and the theoretical methods of analysis, of synthesis and induction-deduction. The results of the survey are stimulating, but it is concluded that professors replicate in virtual teaching what they used to do in an in-person class and that there are still features of a traditional practice. The theoretical study carried out, confirmed the possibility to continue improving teaching according to the current socio educational needs and choose a different approach, ending in the elaboration of a proposal based on a socio formative model for competences, this is sensitive to new analysis and adaptation.

Keywords: Model; Teaching; Pedagogical Model; Competences; socioformation.

Introducción

La educación superior enfrenta actualmente varios retos; algunos constituyen deudas educativas que se fundamentan con las insatisfacciones y argumentos que de acuerdo con Dussel (2015), apuntan hacia la insuficiente atención dada aún a prioridades sociales y de formación que están sustentadas en principios socioeducativos: sostenibilidad, democracia, equidad, inclusión y el desarrollo de competencias que, con la mirada en el presente y el futuro, llevan a reflexiones para repensar y mejorar el vínculo entre las políticas educativas y la calidad de los aprendizajes en los países, regiones e instituciones, para promover una construcción colectiva de estrategias que permitan avanzar hacia la Agenda de Educación 2030 (IIPE-UNESCO, 2022).

Tales realidades y aspiraciones de mejora, conllevan a repensar los modelos de docencia, en particular, que pueden posibilitar la generación de propuestas que direccionen las acciones hacia el desarrollo en los estudiantes de competencias que son necesarias para su profesión y la vida, cuidando no caer en la trampa de las visiones neoliberales y en excesos celebratorios de las nuevas tecnologías, reconociéndose que lo determinante está en el accionar de humano y educativo comprometido con su sociedad y con su tiempo, que en buena parte se genera desde las universidades y desde la docencia (Barrón, 2009; Gorrochotegui, 2005; UNESCO, 2020).

En sentido, resulta importante que el accionar docente y educativo de una institución tenga un direccionamiento que sea pertinente de acuerdo con su misión, su visión y finalidades, sobre la base del fundamento científico necesario, permitiendo orientar e implementar las acciones que conducen a los fines educacionales deseados, lo que por un lado, permitirá que las adecuaciones o cambios que se implementen estén acompañados de los argumentos suficientes para promover el cambio de mentalidad requerido, su comprensión y aceptación; mientras que por otro, evitará que sean implementados modelos educativos, curriculares y pedagógicos importados sin que estos hayan sido objeto de un profundo análisis teórico desde una perspectiva histórica, cultural y evolutiva. Así, los ajustes, adecuaciones, modificaciones podrán ser viables y pertinentes de acuerdo con su tiempo, con las características del contexto socioeducativo y en función del tipo de ciudadano que necesita la sociedad y que se desea formar.

Comprendiéndose esto, el vicerrectorado académico y el equipo a cargo de la elaboración de la propuesta del nuevo proyecto de modelo educativo de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), se ha replanteado las bases teóricas y ha elaborado una propuesta del modelo de docencia que es parte constitutiva del primero mencionado, partiendo de experiencias previas y de lo aprendido en

el tránsito de la presencialidad a la virtualidad producto de la pandemia del COVID-19, al que, al cesar sus efectos, ha permitido llegar a una modalidad híbrida.

Este proceso bidireccional ocurrido ha permitido de hecho, desarrollar investigaciones por parte investigadores educativos de la UPSE que son parte de equipos multidisciplinarios constituidos por el Vicerrectorado Académicos y proyectos de investigación institucionales, como es el caso del Observatorio de la Evaluación del Aprendizaje (OBSEVAL) (Hernández et al., 2019, 2021), lo que ha permitido efectuar una observación y análisis sistemáticos de procesos de enseñanza-aprendizajes, de resultados y de experiencias desarrolladas en ambas modalidades (presencial y virtual o remota)

Una parte importante de la fase previa a la sistematización y análisis de la bibliografía científica para llegar a la elaboración de la propuesta fue la aplicación de un instrumento a 1575 actores del proceso educativo (docentes y estudiantes), lo cual aportó datos de valor y para hacer ciertas inferencias y confirmar la posibilidad de viabilidad de esta.

Los resultados notablemente satisfactorios obtenidos en esta aplicación, tiene sus antecedentes en muchas actividades metodológicas y en las capacitaciones sistemáticas brindadas al personal docentes durante la etapa de pandemia del COVID-19, lo que ha permitido ir haciendo ajustes, adecuaciones y proyecciones progresivas en la docencia con periódicos rediseños curriculares; los que sin embargo han dejado desde entonces ciertas inconformidades y visiones relativas al logro de competencias educativas que los estudiantes deben de demostrar y poner en acción una vez graduados, en beneficio de la sociedad y ante la vida, lo que a la vez hace que los docentes reformulemos algunas de nuestras concepciones y prácticas pedagógicas-docentes.

Estos replanteamientos y reformulaciones toman además un carácter prospectivo, entendiendo que Ecuador y su Educación Superior no son ámbitos aislados, sino que son parte del contexto latinoamericano y que, por tanto, debe de proyectarse hacia principios educativos, propuestas, implementaciones y rutas que marcan actualmente la internacionalización de la educación y de los procesos de homologación y acreditación de programas e instituciones universitarias.

En esta dirección y de acuerdo con Pérez-Ruiz (2018), en los últimos años han surgido modelos de docencias con propuestas en Latinoamérica, enfocadas a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de criterios la calidad y mecanismos que permitan su aseguramiento de esta, lo que de hecho, está reflejado en el Ecuador a través del modelo de evaluación institucional de la Educación Superior (CACES, 2019b), de estamentos y reglamentos emitidos por el Consejo de Educación Superior (RRA, 2022).

Todo lo referido, refleja la necesidad de una coherencia entre los modelos educativo, curricular y de docencia de la UPSE, permitiendo panificar, vincular y articular acciones fundamentadas en las distintas funciones sustantivas: docencia, investigación y vinculación social, que implica a la vez, delimitar y fundamentar las bases teóricas sobre las cuales se concebirán y se aplicarán las estrategias, los métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos que resulten ser acciones educativas efectivas y válidas de cara a los procesos de acreditación nacional y en el marco de la internacionalización y del mundo interconectado en que se vive actualmente.

El modelo de docencia de una institución permite establecer conceptos y acciones que permiten organizar, direccionar, gestionar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de determinados principios y enfoques pedagógicos de acuerdo con el fin y el tipo de educación a la que se aspira. Esto presupone delimitar, qué y cómo se desea que aprendan principalmente los estudiantes y en consecuencia, qué y cómo deben de educar los docentes; cuáles saberes y conocimientos científicos se deben lograr para adquirir una cultura y educación factibles de acuerdo con los tiempos que se viven y con el tipo de ser social que se desea formar: sensibles, solidarios, creativos, innovadores, comprometidos con su tiempo, capaces de transformar la realidad y de resolver los problemas existentes de la sociedad; cuáles métodos, procedimientos, competencias, valores y conductas éticas deberán fomentarse para el logro de esa cualidades y el desarrollo de buenas prácticas profesionales, para la vida y la sociedad ecuatoriana (Ruiz et al., 2018; Zabalza, 2012).

En sintonía con lo señalado, en este capítulo se presenta una propuesta de modelo de docencia fundamentada desde lo conceptual y en lo procedimental, en correspondencia con el proyecto de modelo educativo 2022 de la UPSE y de cara a los nuevos desafíos de la Educación Superior ecuatoriana. (Ruiz et al., 2018)

Metodología

En fase 1 se aplicó una encuesta anónima a 1575 actores (docentes y estudiantes) de las distintas carreras de la UPSE, para recoger sus percepciones, sus experiencias y valoraciones a partir del tránsito bidireccional presencialidad-virtualidad y los procesos de enseñanza-aprendizajes en los dos últimos años. Se calcularon porcentajes y se estimó la concordancia o coincidencia.

En fase 2 se desarrolló un estudio bibliográfico de sistematización teórica. Se aplicaron los métodos teóricos de análisis y síntesis e inducción-deducción para el estudio sistemático de la bibliografía científica

relacionada el tema. Se analizó 225 fuentes mediante el software Harzing's Publish or Perish (Windows GUI Edition) versión 8.2.3; la información fue filtrada y depurada dos veces, eliminándose las publicaciones consideradas no pertinentes y que tenían asociados datos imprecisos.

En total se seleccionaron 64 trabajos, entre libros y artículos científicos, que pasaron a ser objeto del análisis bibliográfico. Al efecto se realizaron sesiones de trabajo donde se efectuaron intercambios, debates y discusión académica entre los autores del trabajo y los miembros de la comisión de Modelo Educativo de la institución. Se reflexionó críticamente y se sometió a la consideración colectiva los fundamentos, las concepciones y experiencias que resultan mejor fundamentadas y pertinentes a los fines socioeducativos de la universidad, junto a su misión y visión, para finalmente elaborar ciertos constructos que fueran viables y pertinentes de acuerdo con las realidades del contexto concreto, hasta llegar a elaborar la propuesta y los fundamentos necesarios

Desarrollo

Resultados de la aplicación empírica: Fase 1. Encuesta

Los resultados que se muestran son la suma de las respuestas que fueron dadas por los docentes y los estudiantes en total.

- 1. Valoración y reconocimiento de la importancia de las competencias pedagógicas con uso de la TICs: siempre 63,4 % y casi siempre 17,8 %
- 2. Semejanza percibida de las metodologías implementadas en virtualidad, en comparación con la presencialidad: siempre 54,3 % y casi siempre 18,4 % y
- 3. Magnitud o frecuencia en que los docentes han modificado o

- adecuado las maneras de enseñar y de evaluar en la virtualidad, en comparación con la presencialidad: siempre 40,0 % y casi siempre 12,2 %
- 4. Frecuencia con que los docentes suelen emplear de forma variada, amena y efectiva los recursos tecnológicos para la evaluación: siempre 50,3 % y casi siempre: 37,0 %

Aunque los resultados son muy positivos, lo que indica el ítem 2 refleja cierta contradicción con los otros, al indicar que aún no se alcanza una adecuación metodológica en los entornos virtuales o remotos, dejando entrever que los docentes han replicado en gran medida lo que acostumbraban a hacer en la presencialidad. Esto refuerza la idea de continuar perfeccionando el modelo de docencia desde replanteamientos teóricos, pedagógicos y didácticos.

Resultados: Fundamentación teórica y elaboración de la propuesta

Seguidamente se exponen varias conceptualizaciones, constructos y las propuestas que forman del cuerpo teórico del proyecto de modelo educativo de la UPSE aplicable a partir del 2022, y que se ha generado producto del análisis y de la construcción de conocimientos y significados.

Conceptualización de docencia

La docencia puede ser conceptualizada como la actividad profesional y proceso de organización de la actividad cognoscitiva. Se manifiesta de una forma bilateral e incluye tanto la asimilación del material estudiado o actividad del alumno (aprender), incorporándose y desarrollándose un sólido sistema de conocimientos teóricos, de procedimientos, de habilidades consolidadas que devienen en competencias

y de actitudes, como también la gestión, la dirección y mediación de este proceso o actividad por parte del maestro (enseñar) (García et al., 2004). Esto explica por qué enseñanza y aprendizaje constituyen una unidad y un sistema indivisible.

La docencia constituye un eje y una función sustantiva propia de los contextos educativos, que está indisolublemente relacionada al modelo curricular y en consecuencia guarda una relación de sistema con la investigación y la vinculación con la sociedad, lo que se reconoce en el modelo de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas en Ecuador (CACES, 2019a). A través de este ejercicio docente de carácter pedagógico, se ha de llevar a cabo la educación en su concepto más amplio en la universidad (Guerrero & Faro, 2012).

Desde la perspectiva constructivista social histórico-culturalista, la docencia tiene por finalidad la educación integral y el desarrollo de las potencialidades de los seres humanos (docentes y estudiantes) en entornos activos, interactivos y socializadores, que propicien la construcción social de los conocimientos, lo que significa desarrollar las capacidades, habilidades y fomentar valores que se manifiesten en actitudes valiosas para la sociedad, las que deben ser convertidas en competencias profesionales y para la vida (Arocho, 2020; Vigotsky, 1988), partiendo del reconocimiento de la diversidad, la interculturalidad y el diálogo de saberes.

Apoyado en dicha perspectiva o base teórica, se ha generado por Tobón lo que él denomina "la docencia socioformativa" (Tobón, 2014, p.1). Con su conceptualización, dicho autor rechaza con acierto el reconocimiento a una educación estrecha y tradicional centrada en la instrucción y la conceptualiza así:

La docencia socioformativa se define como la articulación de las acciones que emprende el docente mediador para lograr la formación integral y el desarrollo de competencias en los estudiantes con base en ambientes de aprendizaje centrados en problemas. Dichos ambientes de aprendizaje deberán considerar el currículo como un proceso de construcción participativo y con liderazgo, autoorganizativo, dialógico, recursivo y hologramático que busque formar seres humanos integrales con un claro proyecto ético de vida, espíritu emprendedor-investigativo y con idoneidad para afrontar la vida y los retos sociales (Tobón, 2014, p. 92).

Tobón (2005, 2021) reconoce y argumenta el valor del currículo basado en competencias desde la socioformación, lo que significa direccionar la docencia y la acción educativa hacia la formación de personas que sean integrales y útiles para la sociedad, con un proyecto ético de vida, aptos para el trabajo colaborativo, el emprendimiento y gestión del conocimiento, con las competencias necesarias para identificar, interpretar, argumentar y resolver los problemas de su contexto con una visión global y a través de proyectos interdisciplinarios.

Desde esta visión, la docencia constituye un ejercicio educativo sistemático de base científica, práctico, desarrollador y resolutivo, que posibilite aprendizajes significativos, así como el pleno desarrollo de la personalidad humana sobre la base del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, todos los grupos étnicos o religiosos y entre los individuos, lo que no sólo conduce a una sociedad más instruida, sino sobre todo, culta y educada para el mantenimiento de la paz y el bienestar social.

Se comprende así que, el proceso de enseñanza-aprendizaje es una actividad sistemática donde mediante la interacción entre profesores y estudiantes en los diferentes entornos (presenciales, virtuales, híbri-

dos y remotos), el docente ha de ser un educador: guía, orientador, facilitador, motivador e inspirador, valiéndose de estrategias pedagógicas que propician el desarrollo de experiencias de aprendizajes significativas y duraderas, y competencias que implican desarrollo del pensamiento reflexivo, cuestionador, crítico, innovador y creador a favor de una formación profesional integral que conlleve a una cultura general y un compromiso ético-social.

Conceptualización de modelo pedagógico

De acuerdo a lo planteado por el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2021) y los argumentos brindados por destacados educadores y pedagogos (De Zubiría, 2006; Ortíz, 2013), puede considerarse que un *modelo pedagógico*, más que un ideal o patrón a seguir de una forma esquemática, es esencialmente una construcción social, dialéctica y sistemática que, partiendo de determinados principios, de teorías científicas, de las experiencias educativas previas y de la reflexión crítica sistemática, permite planificar, guiar, orientar y llevar a la práctica la docencia como acto pedagógico y educativo de un modo coherente, articulado, estratégico y efectivo.

Su fin fundamental es propiciar el desarrollo una práctica pedagógica que esté orientada hacia la educación de los educandos, de acuerdo con los valores humanos que se reconocen como valiosos y el prototipo de ciudadanos que se desea formar para servir útilmente a la sociedad y a sí mismos.

El Modelo Pedagógico de la UPSE: Generalidades Bases teóricas fundamentales del modelo pedagógico de la UPSE.

En correspondencia las bases del enfoque curricular por competencias socioformativa que se propone en la UPSE (Martínez & Tobón,

2019; Tobón, 2005), el modelo pedagógico que se aplique en la universidad deberá tener un carácter ecléctico, pragmático y prospectivo. Esto responde, por un lado, a las fuertes dinámicas que marcan la evolución y la naturaleza siempre cambiante de nuestro contexto educativo. Mientras que, por otra parte, se reconoce que existen numerosos y variados aportes científicos que, desde las diferentes teorías, han demostrado ser válidos en situaciones concretas de los procesos didácticos, por lo que no sería conveniente ni atinado asumir de manera absoluta una sola corriente teórica, sino varias que sean congruentes entre sí. Es comprensible que, dentro de tal amplia variedad de aportes y perspectivas existentes, existen algunas contradictorias o no compatibles entre sí); por tales razones nuestra universidad opta por asumir de forma privilegiada las contribuciones y ciertos aportes teóricos que están en consonancia con los preceptos siguientes:

• El Enfoque Histórico Cultural:

Si bien se reconoce los aportes del constructivismo de la mano de sus distintos autores: Piaget, Ausubel, Bruner, Jonassen, Papert y otros, resulta importante que los docentes y los estudiantes realicen un estudio profundo, reflexivo y crítico de su historia, desde sus primeros estadios, su evolución y sus posicionamientos particulares en cada etapa: radical, cognitivo, social (Aparicio & Ostos, 2018; Coll, 1996).

El modelo pedagógico de la UPSE, no desestima los aportes de cada uno, sin embargo opta por la perspectiva vigotskyana histórico culturalista (Vigotsky, 1978,1988), toda vez que esta logra superar las especificidades y limitaciones del constructivismo en sus primeros estadios, a la vez que incorpora aportes de gran valor educativo desde un enfoque más global, abarcador, integral y equilibrado.

Desde dicho enfoque, la educación y los aprendizajes son reconocidos como una construcción dialéctica de saberes en contextos socializados e interactivos, que están influenciados por lo histórico y por los elementos culturales propios de cada sociedad.

Teoría de la actividad

Esta teoría generada por Leontiev (1984) y progresivamente enriquecida por varios psicólogos y pedagogos (Beltrán & Leite, 2017; Galperin et al., 1986; Talizina et al., 2010), ofrece bases de relevancia para la orientación, la planificación y el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, permitiendo implementar un accionar pedagógico que presta atención al proceso cognoscitivo de los estudiantes en sus aprendizajes (Solovieva, 2019), lo cual hoy toma nuevos matices ante la reconfiguración de la actividad en los nuevos entornos virtuales, donde el proceso educativo ha de ser participativo, interactivo, facilitado y mediado por las competencias pedagógicas de los docentes y por el apropiado empleo de las tecnologías.

• Las neurociencias cognitivas y sociales en contextos educativos

La Pedagogía y la Educación necesitan de las neurociencias (Salas, 2003), pero resulta un error la tendencia a la centralidad y el énfasis casi exclusivo dado con frecuencia al cerebro y a lo cognitivo, sin tener en cuenta que, este órgano, es parte misma e interconectada del organismo humano que como un todo y conformando un sistema, que entra en interacción con el entorno a través de los órganos sensoriales, lo cual debe de tenerse en cuenta en el accionar pedagógico.

Esto tiene profundas implicaciones en la manera y medida en que los docentes reconocen que en los procesos de aprendizajes están involucrados e influyen otros fenómenos educativos: el ambiente áulico, el entorno social, las diferencias personales, las maneras en que cada quien percibe y reacciona ante el mundo que les rodea y qué condiciona su bienestar emocional, entre otros (Barrios-Tao, 2016; Cozolino, 2013).

Se ha comprobado científicamente que, los procesos psicológicos y de aprendizaje, al igual que las experiencias sociales y emocionales, pueden modificar la estructura y el funcionamiento del cerebro debido una de sus propiedades más curiosa y relevante: su plasticidad, lo cual repercute en todo el sistema nervioso. Este cambio generable a un nivel estructural de las neuronas y de la actividad del sistema neuronal, significa que, bajo un conjunto de influencias externas y ambientales, la actividad del cerebro y los aprendizajes pueden cambiar (Kolb & Whishaw, 2008).

Estos hallazgos son fundamentos científicos que hacen que la pedagogía que se practique en la UPSE sea una educación más humanista y saludable, donde el influjo de los entornos sociales y las acciones pedagógicas promueva realmente el bienestar psicológico desde enfoques holís-ticos y bio-psico-sociales, que integren las dimensiones mentales y las corporales. Se trata de un accionar que, parafraseando a Nelson (1999): permita una danza sutil pero bien orquestada, capaz de armonizar el cerebro y el medio ambiente, a partir de las vivencias y experiencias de aprendizajes significativos.

• Teoría de la complejidad

Considerada en el proyecto de modelo curricular de la UPSE, esta resulta ser basamento teórico necesario para el modelo pedagógico de la UPSE ante la complejidad sistémica de los

nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, de los procesos, de sus actores como seres humanos, de su psique, sus interacciones e interdependencias y de la relación entre los distintos componentes (curriculares, teóricos, metodológicos, tecnológicos y otros) (Ballester & Colom, 2017; Morín, 2000, 2004).

• El conectivismo

Esta teoría generada por Siemens (2004a), conlleva a consideraciones pedagógicas (Giesbrech, 2008) para fundamentan la necesidad de entender y reformular la docencia actual en un mundo interconectado, dinámico y cambiante en el que participan las comunidades del conocimientos e individuos que aprenden bajo la influencia de las nuevas dinámicas que generan el desarrollo continuo de las redes tecnológicas y de los nuevos saberes que se producen, lo cual impacta en las maneras de enseñar y aprender.

Características fundamentales que debe tener el modelo pedagógico de la UPSE.

- Centrado en el estudiante: en su desarrollo humano progresivo e integral, potenciándose los aprendizajes procedimentales y actitudinales esencialmente.
- Flexible: para propiciar la implementación de alternativas y la creatividad pedagógica.
- Sistematizador: asegurar la conexión y la articulación entre sí de las acciones en los distintos componentes del sistema a nivel institucional de facultades y de carreras.
- Socio-culturalista: accionar a partir de la historia y cultura del contexto: de los saberes, las costumbres y la idiosincrasia de los

actores, entendiendo que son elementos determinantes en las concepciones y las prácticas pedagógicas que están asociadas a la evolución histórica de la cultura ecuatoriana y peninsular que, pero sin desentenderse del contexto regional e internacional del cual forma parte.

- Democrático y participativo: reconocer que tanto las concepciones como el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje son fruto de una construcción social e interactiva de todos sus actores de forma consensuada, con la participación de los estudiantes y docentes de una forma protagónica y creativa.
- Autoestructurante e ínter estructurante (De Zubiría, 2006): equivales a conducir y propiciar una educación desde la autorregulación, la autoformación y la interactividad en ambientes dialogantes que propician la autonomía y al vez, una educación colectiva e interdisciplinar.

Principios pedagógicos que deberán asumirse en el modelo pedagógico UPSE.

En consonancia con las bases teóricas establecidas en el proyecto educativo de la UPSE 2022, y enriquecidas por las nuevas tendencias pedagógicas y a partir del análisis hecho de los aportes progresivos efectuado por otros autores (Zilberstein, 2002; Labarrere & Valdivia, 1988; Rouco et al., 2013; Siemens, 2004), el modelo pedagógico de la UPSE deberá ser desarrollado bajo los siguientes principios:

- Carácter educativo de la enseñanza.
- Carácter científico del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Carácter consciente, activo e interactivo de la enseñanza (reflexiva, participativa y crítica (Freire & Betto, 1985; Muros, 2007).

- Carácter desarrollador de la enseñanza (ZDP)(Gamboa, 2019; Moll, 1990; Vigotsky, 1988).
- Carácter de sistema del proceso (organizado, planificado, lógico, coherente).
- Asequibilidad (pedagógica y didáctica).
- Unidad de la teoría con la práctica: Aprender a aprender y aprender haciendo.
- Unidad de lo cognitivo-afectivo-conativo (Baraona et al., 2020).
- Unidad entre el carácter colectivo y el individual del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Principio mediatizador de las TICs: Las tecnologías como medio y no fin, lo que significa, desarrollo de las competencias tecnológicas como vía y proceso que tribute al aprendizaje, bajo los principios éticos y consideraciones del conectivismo y el principio de conectividad en la era digital (Siemens, 2004b).
- Principio de asimilación y solidez (propiciar conocimientos, competencias, habilidades y actitudes incorporadas y duraderas).
- Atención a la diversidad humana y diferencias bio-sociocognitivas: asegurar la inclusión, la pluriculturalidad, la atención a las vocaciones, las motivaciones, preferencias y estilos de aprendizajes) (McCarthy & McCarthy, 2006).

El rol de los actores en la docencia:

Docentes y estudiantes son una unidad dialéctica-pedagógica, Ambos interactúan, aprenden y se retroalimentan entre sí a partir de las experiencias compartidas dentro de un clima empático, afectivo, de colaboración y de respeto mutuo.

El docente: desde las bases cognitivista, constructivista social e histórico culturalista, su rol o sus funciones es inspirar, motivar, guiar, orientar, acompañar, retroalimentar, apoyar, mediar, facilitar, diseñar situaciones de aprendizajes, aplicarlas y evaluar educativamente los procesos y resultados de estas, todo lo cual conlleva a propiciar y potenciar el logro de aprendizajes constructivistas, significativos, integrales y en tanto desarrolladores y duraderos.

El docente debe de generar ambientes de aprendizajes democráticos y afectivos, con la práctica de una pedagogía articulada a través de una didáctica dialógica, reflexiva, crítica, alternativa y desarrolladora que propicien la participación individual y colaborativa de una manera motivada, activa, protagónica y creativa del estudiantado en la construcción de sus propios saberes.

Los docentes deben reconocer que los contenidos programáticos establecidos en las asignaturas y sílabos (factuales y conceptuales), no son el fin, sino el área de saber o contexto de aprendizaje para poder diseñar situaciones y experiencias didácticas que se puedan promover y potenciar los denominados conocimiento procedimentales y actitudinales, que devienen en competencias y actitudes.

El estudiante: El rol del estudiantado se materializa a través de su participación y de sus funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas pueden delimitarse y valorarse a través de su participación activa, interactiva, protagónica, creativa, resolutiva y ética en dicho proceso, lo cual está relacionado con su propio aprendizaje de una forma consciente y responsable, con sus aportes al saber colectivo mediante el trabajo colaborativo; también por su capacidad de autoaprendizaje, de autogestión y autorregulación así como con una integridad académica, centrada en un actuar desde los valores, los principios éticos y el compromiso social.

Aprendizajes que se deben priorizar

El aprendizaje constructivista-social: el conocimiento no está dado a partir de una copia de la realidad ni es una reproducción de saberes específicos, tampoco es producto de los procesos cognitivos individuales, sino que resulta ser una construcción del ser humano en interacción con su entorno y con los demás. Es decir, se da a través de la relación entre lo individual y lo colectivo y con el trabajo colaborativo en un nivel productivo y creativo.

El aprendizaje significativo: Se materializa cuando lo que se aprende toma sentido y tiene significado para el estudiante, lo motiva e impulsa su progreso, llegando así a ser relevante, trascendente y es duradero. Ocurre cuando la información o el conocimiento nuevo se llega a relacionar de una forma sustancial y no arbitraria, con el ya existente (previamente) en la estructura cognitiva del aprendiz a partir de lo antes asimilación (Ausubel, 1983).

Estos dos tipos de aprendizajes son abarcadores y facilitan o contienen a otros más específicos (aprendizaje experiencial, por descubrimiento, colaborado y otros), que integrados propician varias cualidades como la autonomía, la autorregulación, el carácter activo y participativo de los estudiantes, la reflexión crítica de sus debilidades y sus fortalezas, sí como la capacidad para transferir y aplicar los saberes y competencias adquiridas a situaciones nuevas y a contextos reales.

Aprendizaje-servicio: constituye una forma de aprender haciendo y de aplicación, con el valor agregado de la prestación de un servicio a la ciudadanía, que promueve la conexión entre la clase y el aporte a soluciones de la sociedad en contextos concretos como parte de la educación ciudadana(Puig et al., 2011; Rodríguez & Rovira, 2006).

Metodologías en la docencia en la UPSE Estrategias, técnicas y procedimientos (en las modalidades presencial, virtual-híbrida)

La selección y aplicación de las metodologías de enseñanza, juega un papel fundamental en el proceso educativo; constituyen el cómo y devienen en vías de materialización de los procesos educativos. Son parte del accionar didáctico. Se materializan a través de las estrategias, los métodos, las técnicas, los instrumentos y los procedimientos que se emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La forma en que estas se emplean impacta en el clima psicológico de las aulas, en los ambientes áulicos, las relaciones docentes-estudiantes y en la manera en que se generan y se desarrollan los aprendizajes de los estudiantes en las distintas asignaturas. Desde las bases teóricas que se asumen en la UPSE, estas deben estar direccionadas por las competencias socioformativas, las que ponen énfasis hacia al aprender a aprender, al aprender haciendo y al aprender a ser.

Conceptualización de estrategias

Las estrategias son proyecciones e intervenciones de un amplio espectro y elevada complejidad, destinadas a desarrollar acciones y ejercer un sistema de influencias educativas que, a partir de un objetivo o propósito determinado, pretenden asegurar el éxito de la actividad docente. Se proyectan por etapas y pasos relacionados entre sí y con una previsión de cumplimiento a corto, mediano y a largo plazo, por tanto, están sujetas a la temporalidad (Díaz & Hernández, 2002; Hernández, 2010).

Las estrategias pueden ser de diferente tipo (curriculares, didácticas, intervención pedagógica y otras). Están constituidas por un variado

conjunto de métodos, de técnicas, de instrumentos y procedimientos articulados entre sí, y que el docente determina emplear.

Los métodos de enseñanza

Parte constitutivas de las estrategias y del accionar pedagógico en la docencia son los métodos de enseñanza. Estos se definen, se clasifican, se organizan y se articulan atendiendo a diferentes criterios y no de forma arbitraria (Addine & García, 2002, 2021):

- Según las vías lógicas de presentar, obtener y analizar la información, los métodos pueden ser: explicativo, ilustrativo, hipotético, inductivo, deductivo, sintético y otros.
- Según el tipo y el grado de participación de los estudiantes: pasivo, activo, independiente y elaboración conjunta (colaborativo).
- Según la naturaleza de la actividad y de los procesos cognitivos que se desarrollan (nivel de asimilación): reproductivos, productivos y creativos

Figura 1: Clasificación de los métodos de enseñanza-aprendizaje tomando ideas de Addine & García (2002, 2021)



Fuente: Addine & García (2002, 2021)

De acuerdo con lo anterior se ha de priorizar dos tipos de métodos:

- Los métodos problémicos en sus distintas modalidades (Reyes et al., 2017): la exposición problémica, la búsqueda parcial, conversación heurística y el investigativo que se expresan y materializan en distintas formas (ABP, ABI y APP).
- Los métodos participativos: Análisis de casos, discusión, debate, mesa redonda y otros.

Las técnicas de enseñanza

Existen un amplio abanico de técnicas de enseñanza-aprendizaje (Campusano & Díaz, 2018):

- Dinámicas de grupo y trabajo colaborativo que propician el aprendizaje dialógico, el debate, discusión y análisis de casos (Foros, Rejilla, otros).
- Role Playing.
- Simulación (SIM).
- Modelación.
- Estudios de casos, insertando en las clases el análisis de situaciones de la vida y de la profesión, donde se combinan o puede combinar la SIM, la modelación y el ABP.
- Demostración.
- Gamificación.
- Mapas conceptuales y mapas mentales.
- Experimentación en contextos reales, la cual permite no sólo aprender en interacción con realidades sociales, sino aportar soluciones a sus problemáticas. Esta pone en acción el denominado aprendizaje-servicio y constructivista.

Medios y recursos tecnológicos

Se recomienda que, en apoyo a los métodos y técnicas aplicadas, sean seleccionados de forma idónea los recursos físicos y tecnológicos que puedan ser significativos. Algunos sugeridos son:

- Softwares educativos.
- Recursos audiovisuales.
- Aplicaciones y herramientas que permiten crear y gestionar contenidos: Mentimeter, Canvas, Podcast, Genially y otros.
- Organizadores gráficos.
- Bibliotecas virtuales.
- Bases de datos.

Evaluación de los aprendizajes en la UPSE

La evaluación de los aprendizajes es uno de los componentes didácticos fundamentales del proceso docente-educativo, que tiene el objetivo de valorar de forma integral los procesos de aprendizaje y sus resultados a fin de emitir un juicio de valor que permita hacer los ajustes necesarios en la docencia.

En correspondencia con el enfoque histórico cultural y el diseño curricular desde el enfoque por competencias socioformativo asumido por la UPSE, la evaluación de los aprendizajes en nuestra institución ha de ser educativa, con énfasis en la práctica de una evaluación auténtica (Ahumada, 2005; Boud, 2020; Brown, 2015). Esta concepción y forma de desarrollar los procesos evaluativos, procura, sobre todo ayudar a mejorar y potenciar los aprendizajes, con el establecimiento de actividades en condiciones reales, aproximadas a la realidad o modelada.

Las evaluaciones auténticas, deben diseñarse de manera que constituyan desafíos al aprendizaje y que evidencien las competencias

de vida y profesionales de los estudiantes, lo cual conecta con las concepciones constructivistas, con aplicación del concepto zona de desarrollo próximo (ZDP). Se pretende así, que los estudiantes y docentes aprendan en y de la propia evaluación, con una aplicación integrada de sus destrezas cognitivas, procedimentales y actitudinales, con procesos metacognitivos, con retroalimentación, cuestionamiento y autorregulación (Brown, 2015).

Técnicas e instrumentos para la evaluación sugeridas

Las metodologías de evaluación que se apliquen en la UPSE (estrategias, métodos, técnicas e instrumentos) deben de ser coherentes con los preceptos de autenticidad evaluativa. El carácter de sistema, los principios pedagógicos y éticos, así como la validez instrumental, será aspectos claves para asegurar el verdadero carácter educativo y auténtico del proceso evaluativo, el que siempre buscará indagar y comprender qué aprenden y cómo aprenden los estudiantes.

Se ha demostrado y fundamentado, que el efecto educativo y la efectividad de la evaluación no está determinado en su componente instrumental, sino en las concepciones asumidas y los principios éticos y de la didáctica que los sustentan y guían, no cabe dudas que la cuestión de orden metodológico juega un papel decisivo por lo que aportan en su concepción, diseño y fines que se persiguen. Hoy día y a futuro, los numerosos recursos tecnológicos disponibles en sus numerosas formas, constituye un hecho que contribuye a una implementación más diversa, creativa y divertida para los estudiantes.

Dentro de la amplísima gama de técnicas e instrumentos posibles de emplear, se sugiere considerar una lógica sistémica de análisis para su selección (Ver Figura 1) y se recomienda a los docentes analizar siem-

pre sus posibilidades reales, sus ventajas y limitaciones, haciendo que estas respondan realmente a los fines que se desean y sean válidas.

Figura 2: Relación sistémica a considera para la selección de técnicas e instrumentos de evaluación



Elaboración propia

Algunas sugerencias y técnicas evaluativas recomendadas son:

- Preguntas orales y escritas: Bien formuladas, claras y comprensibles, considerando los posibles alcances y los tipos existentes. Actualmente se emplean plataformas como Moodle, las que muchas veces prefijan condiciones y poseen ciertas limitaciones, lo cual supone mucha creatividad en la elaboración por los docentes para que estas no queden en el nivel reproductivo y memorístico.
- Mapas conceptuales y mentales: Son herramientas poderosas que permiten el desarrollo cognitivo y de construcción de saberes, partiendo de exigir y poder evidenciar las maneras en que los estudiantes organizan la información por sus jerarquías, como los conceptos e ideas, cómo la sistematizan, qué significados le dan, la comprensión y la transferencia de estos. El

- apoyo en organizadores gráficos y aplicaciones como Genially, Canvas y otras son opciones que incorporan, además, competencias tecnológicas y procedimentales.
- Ensayos: en sus diferentes opciones, desarrollan numerosas habilidades y competencias básicas, específicas y transversales: Fichado de la bibliografía empelada, análisis-síntesis, redacción, gestión y uso de normas bibliográficas, análisis conceptual, construcción del conocimiento, principios éticos y otros.
- Análisis de hecho y situaciones prácticas de la vida y la profesión (Estudio de casos).
- Elaboración de propuestas de solución a problemas (ABP)
- Investigación y análisis de resultados a partir de problemáticas identificadas (Método de investigación; APP).
- Portafolios: Carpetas de trabajo. De gran validez para valorar desempeños, realizaciones, productos y las actitudes.
- Inventarios de opinión y debate de esto (con empleo de Foros, Blog y otros recursos).
- Exámenes (Cuestionarios). Los que son objeto de mayores cuestionamientos y críticas en la actualidad por la comunidad pedagógica y de psicólogos educativos, por los muchos efectos nocivos al equilibrio emocional y por ser más susceptibles al fraude académico (Barriga-Díaz, 2013).
 - Se sugiere a los docentes consultar las propuestas de Tobón (2017), en las que establece una amplia variedad de estrategias, técnicas e instrumentos para la evaluación de competencias y su calificación desde la socioformación.

Para asegurar el carácter educativo y auténtico de las evaluaciones aplicadas y la efectividad de las técnicas evaluativas a implementar, se sugieren a los docentes lo siguiente:

- Preparar las actividades evaluativas que representen verdaderos desafíos al aprendizaje de los estudiantes, propiciando el mayor desarrollo potencial posible de sus conocimientos y competencias, de modo que la aplicación de estas, demuestren su capacidad de poner en acción lo aprendido.
- Diseñar y efectuar actividades evaluativas pensadas, novedosas, que constituyan verdaderas experiencias de aprendizajes significativas, capaces impulsar su desarrollo y de transmitir un mensaje a los estudiantes sobre qué y cómo estudiar mejorar.
- Evitar las evaluaciones memorísticas y netamente reproductivas que no promuevan a profundidad los procesos cognitivos más trascendentes a su desarrollo profesional. Procurar que sea novedosas, interesantes y motivadoras.
- Evitar el exceso de evaluaciones estandarizadas (la misma para todos).
- Aplicar variadas técnicas e instrumentos de evaluación, pero que sean coherentes con la naturaleza y las características de los contenidos y los fines que se persiguen.
- Proponer actividades que requieran del empleo de las tecnologías, mediante diversos recursos informáticos, pero donde la complejidad de la tarea no se centre en eso (excepción en carreras de informáticas, telecomunicaciones o asignaturas afines).
- Conjugar las evaluaciones grupales e individuales de forma apropiadas.
- Evitar el exceso o número elevado de evaluaciones o preguntas, lo cual puede generar estados de ansiedad y estrés perjudiciales a la salud
- Hacer que los estudiantes sean participantes activos y verdaderos protagonistas de su aprendizaje y su evaluación. Es decir,

- propiciar el tránsito progresivo y oportuno de la heteroevaluación a la autoevaluación.
- Preparar las evaluaciones y calificarlas a partir de una orientación previa de los que se desea lograr, estableciendo criterios e indicadores de desempeños claros que reduzcan la incertidumbre en los estudiantes (emplear rúbricas, pautas y listas de cotejos bien elaboradas).
- Propiciar un acompañamiento oportuno mediante las tutorías académicas, de manera les ayude a superar sus falencias y estas contribuyan realmente y de modo efectivo a la retroalimentación, la autorreflexión y autorregulación de manera responsable y consciente. En este sentido se hacen las recomendaciones siguientes:
 - Mostrar trabajos o desempeños óptimos y destacable que sirvan de ejemplo a los demás estudiantes y a la vez, sirvan de estímulos para progresar.
 - Compartir con los estudiantes comentarios y sugerencias que les ayude a mejorar y aprender de forma eficiente.
 - Generar espacios y tiempo para reflexionar sobre los errores cometidos, resolver dudas y conversar sobre ellas, brindándose consejos correctivos.
 - Calificar evaluaciones mediante técnicas grupales e intercambiar las experiencias, vivencias y consideraciones entre diferentes equipos de trabajos.

La calificación y elaboración de juicios de valor en la UPSE:

La calificación como una de las funciones y momentos del proceso evaluativo, no debe de quedar limitada a reflejar cifras o notas, sin que estas estén respaldadas por argumentos que deben salir de los criterios e indicadores que se han preestablecidos para la evaluación.

En todo este proceso, los estudiantes pueden ser partícipes y protagonistas y no sólo receptores.

Lo señalado se sustenta en los principios de participación, justeza, transparencia y validez, entre otros. Será un principio ético de la evaluación y parte de la función orientación, que los docentes orienten previamente a los estudiantes sobre cuáles serán las competencias que con prioridad serán objeto del proceso evaluativo y cuáles serán los niveles de logro que se asumirán en la actividad, según la escala que está establecida por normativa en la UPSE (Reglamento del Desempeño Estudiantil de La UPSE, 2021).

Escala de Notas:

95 – 100 Excelente

85 – 94 Muy Bueno

75 – 84 Bueno

70 – 74 Satisfactorio

Menos de 70 Reprobado

Si se aprueba una propuesta interesante al efecto y de posible aplicación en la UPSE, aparece referida por Tobón, (2005), haciendo alusión a lo planteado por Gallego(2000), las calificaciones que dentro de la escala asumida se corresponden con excelente y muy bueno, pueden considerarse como competencias diferenciadoras, lo que puede significar un logro destacado; Bueno y satisfactorio clasifican como umbral de las competencias, lo que equivale al logro de niveles notable y aceptable respectivamente; mientras que el reprobado correspondería al no logro de competencias suficientes.

La propuesta que refiere Tobón (2005), alude a las competencias diferenciadoras y tipo umbral. De acuerdo con este autor las primeras hacen referencia a un desempeño a un nivel de logro superior y distintivo en relación con otro, mientras que la segunda se refiere a un desempeño normal o adecuado a la tarea. Esta referencia, puede ayudar a la hora de distinguir o diferenciar el alcance logrado de las competencias en base a la escala de logro establecida en la normativa de evaluación de la UPSE.

Concepción de integración de la docencia y la Investigación en la UPSE

DOCENCIA

POSTGRADO
INVESTIGACIÓN
PREGRADO

Líneas de investigación

Figura 3. Esquema de integración docencia e investigación

Elaboración propia

La integración de la docencia y la investigación en la UPSE, es decisivo que los distintos niveles organizativos y eslabones que conforman cada una de estas funciones sustantivas. Se trata de modelar y articular con acciones concretas por parte de cada instancia, un carácter integrado y sistémico curricular y de valor funcional que asegure su concreción. Implica, al menos, tanto en pregrado como posgrado, a coordinadores de programas y directivos de facultad, de carrera, docentes de la UIC y tutores, directores de proyectos, docentes con horas para investigar y coordinadores de investigación entre otros

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos han permitido analizar críticamente y sistematizar diferentes bases teóricas y varias experiencias que son útiles y han llevado a la elaboración de la propuesta del modelo de docencia de la UPSE, considerándose viable y pertinente de acuerdo con los modelos de proyectos educativo y curricular, los que, en sus esencias como aspectos claves, reconocen la utilidad de las competencias desde la socioformación y su correspondencia con la misión y visión de la universidad.

El modelo de docencia que se propone conjuga y vincula con fundamentos y de una manera funcional propuestas teóricas y experiencias metodológicas que ya se desarrollan y se han validado en otros contextos, además de considerar dos elementos esenciales: pertinencia contextual y los requerimientos para la internacionalización que son de interés a la hora de homologar o efectuar acreditaciones de calidad con criterios regionales e internacionales.

La propuesta, requiere de otros niveles de socialización y construcción colectiva, llegando a consensos que posibilitará estrategias apropiadas para su implementación progresiva.

Se sugiere que, en posteriores etapas sea objeto de una evaluación periódica, lo que hará posible valorar su efectividad práctica y hacer los ajustes necesarios.

Referencias bibliográficas

- Addine, F., & García, G. (2002). *Compendio de pedagogía*. Pueblo y Educación
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 45*, 11-24.

- Aparicio, O., & Ostos, O. (2018). El constructivismo y el construccionismo. *Revista Interamericana de Investigación*, 11(2), 115–120.
- Arocho, W. (2020). Nuevos Desarrollos en el Enfoque Histórico-Cultural: Su Pertinencia para la Educación Contemporánea. *Revista Paradigma*, XLI, 1–29.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del Aprendizaje Significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1–10.
- Ballester, L., & Colom, A. (2017). *Epistemología de la Complejidad y Educación*. (1ra ed.). Ediciones Octaédro, S. L.
- Baraona, M., Castro, W., & Muñoz, D. (2020). Catorce principios pedagógicos que dimanan del Paradigma Tri Dimensional (PTD) del Nuevo Humanismo. *Revista Nuevo Humanismo*, 8(1), 35–69.
- Barriga-Díaz, A. (2013). *El examen: textos para su historia y debate.* Palaza y Valdes.
- Barrios-Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395–415.
- Barrón, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, *31*(125), 76-87. https://www.redalyc.org/pdf/132/13211980006.pdf
- Beltrán, I., & Leite, B. (2017). A teoria da Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos de P. Ya. Galperin: contribuições para a Didática Desenvolvimental. Obutchénie *Revista de Didatica e Psicología Pedagógica, 1*(1), 90–97. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-4
- Boud, D. (2020). Retos en la reforma de la evaluación en educación superior: una mirada desde la lejanía. *RELIEVE Revista Electro*-

- *nica de Investigacion y Evaluacion Educativa., 26*(1). https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17338
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1–11.
- CACES. (2019a). Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador. Consejo de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior.
- CACES. (2019b). Modelo de Evaluación para las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador.
- Campusano, K., & Díaz, C. (2018). *Manual de técnicas didácticas: Orientaciones para su selección.* (E. INACAP (ed.)).
- RRA, (2022). https://www.ces.gob.ec/wp-content/uploads/2022/08/ Reglamento-de-Régimen-Académico-vigente-a-partir-del-16-de-septiembre-de-2022.pdf
- Coll, C. (1996). ¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo? *Cuadernos de Pedagogía, 221*, 8–10.
- Reglamente de desempeño estudiantil de la UPSE, 16 (2021).
- Cozolino, L. (2013). *The Neuroscience of Human Relationships Attach*ment and the Developing Social Brain (2da ed.). W.W.Norton and Company.
- De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante. Editorial Magisterio.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. (Vol. 2). McGraw-Hill.

- Dussel, I. (2015). Deudas y desafíos de una nueva agenda en educación. *Revista Nueva Sociedad*, 258, 65-76.
- Freire, P., & Betto, F. (1985). Esa escuela llamada vida. (1ra ed.). Legasa.
- Gallegos, M. (2000). Gestión humana basada en competencias: Contribución efectiva al logro de objetivos organizacionales. *Revista Universidad EAFIT, 119*, 63–71.
- Galperin, P. Y., Zaporózhets, A., & Elkonin, D. (1986). Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. In *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp. 114–118). Editorial Puebloy Educación.
- Gamboa, M. E. (2019). La Zona de Desarrollo Próximo como base de la Pedagogía Desarrolladora. *Didasc@ Lia Didáctica y Educación*, 10(4), 33–59.
- García, G., Addine, F., Salazar, D., & Pérez, J. C. (2004). *Didáctica: Teoría y Práctica.* Pueblo y Educación.
- Giesbrech, N. (2008). Connectivism: Teaching and learning.
- Gorrochotegui, A. (2005). Compromisos de la docencia universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 105-121.
- Guerrero, J., & Faro, M. T. (2012). Breve análisis del concepto de Educación Superior. *Alternativas en Psicología, Año XVI* (27), 34–41.
- Hernández, M. (2010). Estrategia de Intervención para la Transformación de las Concepciones y Prácticas Evaluativas de los Profesores. Editorial GRIN.
- Hernández, M., Jiménez, M., Loor, G., & G., P. M. (2021). La función diagnóstica de la evaluación del aprendizaje en la virtualidad:

 Un estudio realizado en la Facultad de Educación de la Uni-

- versidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. *Mikarimin Revista Científica Multidisciplinaria*, 39–58. http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/enrevista/article/view/3548/2152
- Hernández, M., Tigrero, F., & Ruiz, Y. (2019). Proyecto Mevalap: Estudio diagnóstico de la evaluación del aprendizaje en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. *Espacios,* 40(23), 16–28.
- IIPE-UNESCO. (2022). Foro Regional de política educativa. *Cómo enfrentar la crisis de aprendizajes en América Latina y El Caribe*. https://events.unesco.org/event?id=1106415660&lang=3082
- Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (2008). *Fundamentals of human neuropsychology.* Worth Publishers.
- Labarrere, G., & Valdivia, G. (1988). *Pedagogía* (P. y Educación (ed.); 2da ed.).
- Leontiev, A. N. (1984). Actividad, conciencia, personalidad. Cartago.
- Martínez, J. E., & Tobón, S. (2019). Currículo: Un análisis desde el enfoque socioformativo. *Revista de Investigación Educativa de La REDIECH, 10*(18), 43–63.
- McCarthy, B., & McCarthy, D. (2006). Teaching around the 4MAT Cycle: Designing instruction for diverse learners whit diverse learning styles. CorwinPress.
- Moll, L. C. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza,. *Journal for the Study of Education and Development, 13*(51), 247–254. https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822280
- Morín, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

- Morín, E. (2004). La epistemología de la Complejidad. *Gazeta de Antro- pología*, Articulo 2(20).
- Muros, B. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: aportaciones conceptuales. *Revista Ciencias de La Educación, 212*, 397–407.
- Ortíz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías de aprendizajes*. Ediciones de la U.
- Pérez-Ruiz, A. (2018). Práctica docente y currículo: Un marco de análisis construccionista. *Revista Electrónica Educare, 22*(3), 402-416.
- Puig, J., Gijón, M., Martín, M. J., & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista Educación, Especial*, 45–67.
- RAE. (2021). Real Academia Española.
- Reyes, C., Carrillo, S., & Caamaño, R. (2017). Métodos problémicos e independencia cognoscitiva. ROCA. *Revista Científico Educacional de La Provincia Granma*, *13*(2), 93–108.
- Rodríguez, J. P., & Rovira, J. M. P. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía, 357,* 60-63.
- Rouco, Z., Díaz, L., & Suárez, G. (2014). Necesidad de promover el aprendizaje desarrollador en estudiantes universitarios. Universidad y Sociedad. Revista Científica de La Universidad de Cienfuegos |, 5(3).
- Rouco, Z., Lara, L., & Suárez, G. (2013). Necesidad de promover un aprendizaje desarrollador en los estudiantes universitarios. *Universidad y Sociedad, 5*(2).

- Ruiz, L., Torres, G., & García, D. (2018). Desafíos de la Educación Superior. Consideraciones sobre el Ecuador. *INNOVA Research Journal*, *3*(2), 8–16.
- Salas, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de las neurociencias? Estudios Pedagógicos Valdivia, 29, 155–171.
- Siemens, G. (2004a). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.
- Siemens, G. (2004b). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.
- Solovieva, Y. (2019). Las aportaciones de la teoría de la actividad para la enseñanza. *Educando Para Educar, 37*, 13–24.
- Talizina, N. F., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2010). La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky. *Novedades Educativas,* 22(230), 4–9.
- Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Revista Ra Ximhai, 10*(5), 89–101. https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134006.pdf
- Tobón, S. (2017). Evaluación socioformativa: Estrategias e instrumentos. (1ra ed.). Kresearch.
- Tobón, S. (2021). Gestión curricular por competencias. México. CIFE. CIFE.
- UNESCO. (2020). *Desafíos de la Educación.* UNESDOC Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159155

- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (E. C. G. E. Grijalbo (ed.); 1ra ed.).
- Vigotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. *Selección de Lecturas de Psicología de Las Edades, 3*(I).
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42.

Capítulo 9. Análisis de las clases de atletismo en escuelas de educación básica de Ecuador y China

Liliana Gabriela Baque Catuto

lbaquecatuto@upse.edu.ec

Universidad Estatal Península de Santa Elena

Maritza Gisella Paula Chica gpaula@upse.edu.ec Universidad Estatal Península de Santa Elena

Resumen

Esta Investigación permitirá realizar un Análisis del currículo de atletismo en las escuelas de educación básica de Ecuador y China, con la finalidad de integrar conocimientos y de esta manera tener un modelo para la iniciación del atletismo en las escuelas, diferente al que se ha estado desarrollando en los últimos años; y de esta manera evitar que en la etapa de especialización del atletismo los niños deserten ya sea por cansancio físico o por lesiones a causa de una mala práctica deportiva. El enfoque investigativo de este artículo se basa en la investigación de campo, se utilizaron los métodos histórico-lógico para conocer los antecedentes del atletismo dentro del currículo de educación física en las escuelas hasta su debida aplicación; el analítico-sintético permitió indagar en las fuentes bibliográficas y sintetizar criterios por expertos que servirán para sustentar este trabajo. Es por esto la importancia del Análisis del currículo del atletismo en las escuelas de educación básica de Ecuador y China y de la capacitación continua a los profesores de Atletismo donde se profundicen diferentes aspectos didácticos y metodológicos con criterios dirigidos a las edades tempranas y a su vez provocar un cambio en la concepción de las clases del atletismo en las escuelas de educación básica del Ecuador.

Palabras clave: Atletismo. Currículo. Capacitación.

Abstract

This research will allow an analysis of the curriculum of Athletics in schools of basic education in Ecuador and China, in order to integrate knowledge and thus have a model for the initiation of Athletics in these schools, different from what has been developing in recent years; and thus prevent that in the stage of specialization of Athletics, the children drop out either by physical exhaustion or injury from a bad practice of sport. The research approach of this article is based on field research, the historical-logical methods to know the beginning the Athletics inside the Curriculum of the physical education in schools to its proper application; the analytic-synthetic method allowed investigate the bibliographical sources and synthesize criteria by experts who will serve to support this work. That is why the importance of the curriculum analysis of Athletics in the elementary schools of Ecuador and China and continuous capacitation to the teachers of Athletics where produce different didactic and methodological aspects with criteria aimed to the early ages and in turn cause a deepen change in the conception of athletics classes in elementary schools of Ecuador.

Keywords: Athletic. Curriculum. Training.

Introducción

En la vida temprana deportiva de los niños las actividades atléticas de pista y campo proporcionan un excelente medio de desarrollo multilateral en los futuros atletas. Pero si se desea que este tipo de actividades sean atractivas y motivadoras para la participación de niños, deben organizarse programas estructurados que contemplen ciertos requerimientos, tratándose de niños, que cumplan con estos requisitos. Uno de los problemas más grandes que afronta el atletismo no solo nacional sino internacional es el alto grado de deserción que se manifiesta en el comienzo de las categorías superiores y mucho tiene que ver en esto la falta de programas especiales y el enfoque competitivo – selectivo que se le da a las competencias.

El Atletismo se ha convertido en un proyecto de base para China sin embargo se encuentra comparativamente atrasada a nivel mundial para un proyecto a largo plazo, es indudable reconocer que China ha obtenido logros en el Atletismo en los juegos de alto nivel, sin embargo, las características de sus atletas son aún rezagados, pero de manera general sus logros siguen siendo pobres. Es una ardua tarea que tienen en estos momentos china para elevar al Atletismo a su máxima expresión deportiva a nivel mundial. China actualmente tiene grandes avances en otros proyectos deportivos reconociendo el atraso del atletismo en las pistas a nivel internacional. Lianghua (2003).

Existen diferentes aspectos para mejorar el currículo de educación física a nivel básico del Ecuador tales como: un currículo mucho más amplio que abarque metodologías de enseñanza para el atletismo, elaboración de folletos que permitan al profesor un mejor desempeño en las clases, y de esta manera permitir la actualización continua de conocimientos a los profesores. El Atletismo como asignatura debería tener una concepción unificada que permita un enlace de un deporte con otro, el atletismo para ser una asignatura debería tener el dominio y desarrollo de ciertas habilidades básicas tales como son saltar, correr, lanzar, entre otras; las cuales están presentes desde el momento del nacimiento de la persona, pero al mismo tiempo se deben trabajar para que evolucionen conjuntamente.

En el mundo del atletismo se encuentra gran cantidad de libros, revistas con referencia a la enseñanza del atletismo en las escuelas. A continuación, exponemos el punto de vista de diferentes autores:

Criterios propuestos del Dr. Jorge Castañeda López (2009), quien plantea la utilización de los juegos predeportivos de atletismo como vía para el desarrollo de las habilidades motrices básicas en la educación física.

Varias vías de información permiten sustentar "La guía IAAF de la enseñanza del Atletismo" en donde los autores Müller & Ritzdorf (2000), correspondiente al Sistema de formación y certificación de entrenadores IAAF; y junto al criterio de Dintiman, Ward y Téllez (2001), en su obra "La velocidad en el deporte", entre otras, detallan que los factores fundamentales de las características de los velocistas depende mucho de la velocidad en la fase de la carreras tiempo de reacción, puesta en acción, aceleración, máxima velocidad y resistencia a la velocidad.

Para Hernández (2000; p. 12), el término "iniciación deportiva", es el "proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por un individuo, para la adquisición de la capacidad de ejecución práctica y conocimiento de un deporte. Este conocimiento abarca desde que el individuo toma contacto con el deporte hasta que es capaz de jugarlo con adecuación a su estructura funcional".

A partir de la búsqueda de información se establece que a partir del sustento de varios autores con relación a la enseñanza del atletismo se debe de considerar las clases como actividades deportivas mediante utilización de ejercitaciones y juegos de acuerdo a las características de las diferentes edades sean estas morfológicas fisiológicas psicológicas que les permita continuar con el desarrollo en estas edades sin violar etapas de crecimiento.

El objetivo de esta investigación es el análisis de los diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje del atletismo en edades tempranas en las escuelas de Educación básica de Ecuador y China que deben vincularse al momento de la enseñanza del atletismo.

Material y método

Se considera investigación campo debido a que dentro de la investigación se realizaron visitas a las instituciones educativas de Ecuador y China, para observar de qué manera se desarrollan las clases de Educación Física en las escuelas de ambos países, así como también la revisión de currículo de educación física, permitiendo un correcto procesamiento de datos, que facilite su interpretación y análisis.

Se utilizaron los métodos histórico-lógico para conocer los antecedentes del atletismo dentro del currículo de educación física en las escuelas de ambos países hasta su debida aplicación; de la misma manera una revisión general del currículo, con la finalidad de elaborar folletos que sean una guía para el docente ecuatoriano de educación física. El método analítico-sintético permitió indagar en las fuentes bibliográficas y sintetizar criterios por expertos que sirvieron para sustentar el impacto de esta investigación.

Resultados

Varios autores analizan la enseñanza del atletismo como lo describe Ozolin (1983) quien manifiesta "que es un proceso de educación, enseñanza, desarrollo y elevación de las posibilidades funcionales de los deportistas, que tiene una organización especial y dura todo el año, prolongándose durante muchos años. Proceso cuyas partes componentes son también el régimen higiénico, el control científico, médico y pedagógico, las condiciones materiales, la organización y

otras, indisolublemente ligadas entre sí, sobre la base de determinados principios, reglas y proposiciones". Sin embargo, Forteza (1994) describe que la enseñanza del atletismo "es de gran importancia para dirigir a los estudiantes de preparatoria en la orientación deportiva mediante la introducción del atletismo, enmarcada en la constante preparación para desarrollar las habilidades y capacidades físicas a largo plazo en una disciplina o especialidad deportiva en la cual se toma en cuenta los métodos y procedimientos que el docente debe seguir para una clase desarrolladora".

Castañer y Camerino (1996) analizan que "las actividades propuestas en esta etapa de primaria (de 6 a 12 años) deben incitar la aparición y el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices, físicas motrices y sociomotrices".

De la misma manera Mazón en su artículo publicado en el 2016 "propone introducir el atletismo en los estudiantes de preparatoria, en el cual se trabaja una parte del movimiento humano donde se desglosan los enfoques interdisciplinarios, estructurales y la relación física educativa, permitiendo integrar las carreras, saltos y lanzamientos dentro de las clases, involucrando las acciones motrices coordinativas de los estudiantes, al igual que la actividad físico deportiva, enriqueciendo los conocimientos de quienes lo practican y quienes lo ejecutan". Mazón (2015)

No obstante, en dicha investigación se propone que la enseñanza del atletismo debe tener una concesión pedagógica en donde vincule la enseñanza de la práctica y la teoría de la enseñanza del atletismo en edades tempranas.

Dentro del currículo de educación física en el Ecuador, se ha podido identificar que no existe un proceso organizativo para el atletismo, ya

que se encuentra establecido con un enfoque general. No existen manuales, folletos que sustenten el contenido descrito en este currículo, para que el profesor de educación física específicamente en el área del atletismo pueda dominar o crear estrategias de enseñanza para sus clases. A continuación, se desglosan los indicadores esenciales de evaluación del currículo de Educación Física para la Educación General Básica y Bachillerato año 2012. Ecuador & Ministerio. (2012)

Tabla 1. Estrategias de enseñanza. Indicadores de evaluación.

Grados	Indicadores esenciales de evaluación
6º año de EGB	 Reconoce y aplica fundamentos técnicos para ejecutar carreras de resistencia y obstáculos. Demuestra formas técnicas de saltar en distancia y altura en trabajos individuales y grupales. Ejecuta diferentes formas técnicas de lanzamientos en distancia y precisión, aplicados en competencias.
7º año de EGB	Caracteriza y demuestra procedimientos técnicos y tácticos para ejecutar carreras y saltos.
8º año de EGB	 Demuestra procedimientos técnicos, tácticos y reglamentarios en la ejecución de las pruebas de pista en competencias internas. Explica y demuestra procedimientos técnicos, tácticos y reglamentarios para ejecutar las pruebas de salto en el atletismo. Describe la secuencia del movimiento y demuestra procedimientos técnicos, tácticos y reglamentarios para ejecutar los lanzamientos en el atletismo.
9º año de EGB - 10º año de EGB	9no y 10mo. Aplica, describe y demuestra procedimientos técnicos, tácticos y reglamentarios para ejecutar las pruebas de pista y campo en el atletismo.
1er curso de Bachi- llerato	 Participa en diferentes competencias, aplicando procedimientos técnicos, tácticos y reglamentarios en pruebas de carreras, saltos, impulsión y lanzamientos. Organiza pequeñas competencias a nivel de aula e institución educativa.

2º curso de Bachi-	 Aplica procedimientos técnicos, tácticos y reglamentarios en las carreras de vallas y de obstáculos, en diferentes situaciones. Realiza el salto triple aplicando los fundamentos y técnicas básicas.
llerato	 Describe y demuestra la técnica del lanzamiento del disco. Organiza pequeñas competencias para demostrar las técnicas de las carreras, los saltos y los lanzamientos
3er curso de Bachi- llerato	 Demuestra los conocimientos teóricos y técnicos de la resistencia aeróbica y anaeróbica. Demuestra el gesto técnico de la marcha atlética. Organiza competencias de carreras, saltos y lanzamientos conocidos, y participa en ellas.

Fuente: Ministerio, actualización y fortalecimiento curricular (2012) págs. 71-164

Se observa en éste Currículo de Educación Física del Ecuador que las Formas evaluativas están dadas desde un ámbito general para todos los Deportes, sin embargo debemos considerar que las formas organizativas dentro del Atletismo se debe tomar en cuenta los siguientes aspectos: retroalimentación, aplicación de diferentes test que permitan evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades y capacidades de los estudiantes en el proceso de enseñanza así como también que el atletismo ingresa como asignatura en el currículo de educación física en el Ecuador en las Edades de 9 -10 años que corresponde al 6^{to} año de Educación Básica, sin embargo a nivel del mundo, tanto la IAAF como el Comité de Deportes de China muestran en sus investigaciones que el atletismo debe ser iniciado en edades tempranas, como lo muestra el proyecto de Mini atletismo el cual propone una visión de cambio a través de la puesta en marcha de un programa orientado a niños de 7 a 12 años. Gozzoli, Simohamed, & Malek (2009)

La autora del trabajo de investigación "El Mini atletismo" la Lic. Liliana Baque, considera en la tesis los siguientes indicadores los mismo que pueden servir de referencia para la elaboración de manuales didácticos y cursos dirigidos a entrenadores de la especialidad de atletismo en edades tempranas. Baque (2013, pág. 61)

Tabla 2. Programa de Capacitación del Mini atletismo para los entrenadores de la Federación Deportiva de la provincia de Santa Elena.

	Preser	ntación de Mini atletismo. Proyecto Ecuador						
	Enfoque pedagó	ogico del Atletismo y el Mini atletismo						
	Mini atletismo:	Permite organizar encuentros entre compañeros de clase o de diferentes escuelas.						
	Impacto en la actividad escolar.	Ayuda a comprender otras disciplinas: Aspecto multidisciplinario.						
		Los niños toman responsabilidades y se les permite ser autónomos.						
to		Herramienta de evaluación física para los niños, pues ofrece toda una variedad de test de preparación física que pueden ser usados por la comunidad educativa para evaluar la forma física.						
Indicadores del proyecto	Aprendizaje de h	nabilidades y destrezas motrices						
del p	Fases en el apre	ndizaje de una habilidad motriz						
ores	Fases de crecimi	iento y Desarrollo de los niños						
icad	El Desarrollo Físico							
pul	Observaciones p	para el Entrenador						

Fuente: Baque (2013, pág. 61)

Tomando en consideración la tabla podríamos decir que el Mini atletismo es considerado como un conjunto de actividades y juegos que se realizan dentro de un contexto de equipo y que hace posible la participación de todos los niños, aún con distintas condiciones naturales, en la totalidad de las propuestas presentadas.

El enfoque del atletismo dentro del currículo de educación física en el ecuador debe considerarse medidas específicas mediante instrumentos o formas de enseñanza que permitan un mejor enlace con las habilidades motrices básicas, las cuales son parte fundamental de todos los Deportes dando paso a la introducción y un mejor enlace de otras habilidades, es por esto que desde las esferas más altas de la IAAF se observa la intención de provocar un cambio en la concepción del atletismo destinado a niños.

El currículo de educación física del Ecuador desarrollado en el 2012, fue aprobado por un grupo de expertos (Doctores, Máster, Licenciados) de diferentes áreas sin embargo por diversas problemáticas del país no se lleva a efecto lo planteado es por esto que se propone que este currículo debe ser reelaborado y avalado por expertos en el área tanto en formación como en conocimiento del contenido de un currículo vinculado a la educación física con un enfoque hacia el Atletismo. Ecuador & Ministerio (2012)

China direcciona su enfoque al atletismo dentro del currículo de Educación Física en las escuelas

Según investigaciones realizadas tanto en publicaciones revistas indexadas, Zhilin (2007), se llegó a conocer que con el fin de construir un nuevo estándar para el atletismo de los niños en china, los centros de desarrollo regional de la IAAF, Gozzoli, Simohamed, & & Malek (2009) junto a la Sociedad de Educación de Beijing, el Comité de deportes, la asociación de atletismo de China promocionan programas de Atletismo de la IAAF, Yu (2010) para los niños indudablemente estas actividades deportivas están actualmente más autoritario desde las bases que corresponden a las escuelas de educación básica general

direccionado a un enfoque sistemático en sus enseñanzas a la vez está obligado a cambiar el modelo de enseñanza tradicional en pista y campo en china.

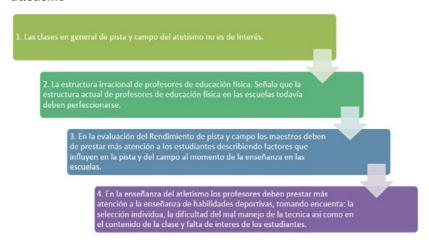
Situación general y el desarrollo del estado del Atletismo de pista y campo en China

China decidió emprender hacia los libros de textos con sus diferentes disciplinas deportivas describiendo trabajos por edades, sexos entre otras manifestaciones propias de las edades tempranas de la misma manera incluyo el aprendizaje competitivo y el desarrollo de habilidades de enseñanza gradual del atletismo de pista y campo. Qiang (2011)

Actualmente el atletismo en las escuelas de china se refleja en las clases de educación física en donde se ha convertido en lo más esencial del desarrollo motor en edades tempranas. China ha lanzado nuevos proyectos los mismos que están ampliamente disponibles, por lo tanto, las escuelas primarias en las clases de educación física han tomado decisiones manifestando que: la educación y la formación profesional de los estudiantes de educación física estará a cargo de los departamentos o Instituto de educación física. Los Objetivos que se plantean en las instituciones es que el profesor de educación física tenga una buena base en su formación profesional.

Según un estudio realizado por Honghai (2011) en la reforma de la enseñanza en la educación de la escuela de atletismo en pista y campo se discuten los desafíos comunes y su estado actual en los problemas técnicos existentes en la enseñanza del atletismo en esta etapa, desglosándolo de la siguiente manera:

Gráfico 1. Estado actual de los problemas técnicos en la enseñanza del atletismo



Fuente: Xuan (2005)

Según el estudio realizado por Qiang (2011) sobre la enseñanza de los deportes en las escuelas primarias de China, se describe que: en vista de las actuales perspectivas de enseñanza del atletismo en las escuelas primarias propone nuevas ideas para el desarrollo de la reforma de la enseñanza de pista y campo del atletismo, el establecimiento de directrices así como la modificación de la enseñanza de contenidos y métodos que permitan inspirar interés de aprendizaje por parte de los alumnos de primaria en las clases de atletismo elevando el desarrollo físico y mental de los estudiantes.

Zu (2010) manifiesta sobre la innovación en la enseñanza del atletismo en escuelas primarias y secundarias, también menciona la necesidad del interés de los estudiantes en el curso. La propuesta de enseñanza en las escuelas de atletismo debe de tomar en cuenta la técnica en que ejecutan los movimientos mediante el interés de las competen-

cias y el entretenimiento. De esta manera describe que las técnicas de aprendizaje deben de ser de praxias gruesas en lugar de ser praxias delgadas. Los profesores deben de buscar enseñanzas apropiadas de planificación y métodos innovadores en las clases de atletismo para mejorar la conciencia de los estudiantes y de su participación en las diferentes competencias atléticas. Centrándose en la enseñanza del atletismo en el proceso educativo individualizado del estudiante, respetando las diferencias individuales de los estudiantes.

- Es importante que durante el proceso de desarrollo el niño conozca sobre las bases pedagógicas y la motricidad direccionada en esas edades vinculadas como medio de enseñanza al atletismo como deporte de base.
- China tiene un plan curricular completo dirigido a la preparación de primaria, a su vez para cada año de educación básica y especialidad el cual incluye el de atletismo y sus contenidos, complementado por salud física simple y cuidado, formando un marco relativamente estable en el sistema de contenidos de enseñanza desde el primer año de educación básica de la escuela.
- En Ecuador esta unidad curricular se correlaciona a partir del quinto año y a la vez se fomenta al desarrollo de esquemas motrices y su enfoque didáctico para la enseñanza del atletismo en el ámbito de las escuelas.
- China promueve una educación de calidad dirigida al fortalecimiento del deporte y al crecimiento saludable de la niñez y la juventud, la implementación para la clase de Educación Física de la Escuela Primaria es una parte fundamental, China cuenta con la más alta calidad de implementación deportiva física y virtual.
- En Ecuador sugerimos que tanto la metodología, libros didácticos, artículos como el uso de la información web sean puestos

en práctica con la finalidad de mejorar el nivel de los resultados en la enseñanza del atletismo en el Ecuador.

Discusión

- Las distintas formas en que se admiten los resultados en las clases de atletismo en edades tempranas aplicable a las incidencias de la metodología de enseñanza del aprendizaje de esta disciplina deportiva que a la vez tiene un carácter constante que permite la transformación en el organismo en edades tempranas mejorando sus capacidades de respuesta a través de la adaptación.
- El método de aprendizaje rompe con varios paradigmas a nivel internacional ya que debe de existir una estrecha correlación existente a nivel internacional con la enseñanza de este deporte en edades tempranas que propician a un futuro atleta de notable calidad en cualquiera de las especialidades del atletismo.

Conclusiones

- Mejorar en las clases de educación física del Ecuador, el proceso de enseñanza aprendizaje del Atletismo mediante la aplicación de folletos, textos impresos, textos digitales, medios visuales que permitan sensibilizar la importancia de la práctica del atletismo en edades tempranas.
- Reconocer la problemática actual del atletismo tanto a nivel nacional como internacional y proponer una visión de cambio a través de la puesta en marcha de un programa orientado a niños de 7 a 12 años dentro de la malla curricular en el Ecuador como lo han llevado a efecto diferentes países entre estos: Cuba, Venezuela, Argentina, México entre otros países que se encuentran en vías del desarrollo deportivo.

- Llevar a efecto la elaboración de folletos, manuales informativos que permitan mejorar el desempeño del profesor de atletismo mediante las clases de Educación Física.
- Proponer un sistema de capacitación a los profesores de Educación Física para profundizar los aspectos didácticos con criterios propios orientados al atletismo infantil.

Referencias bibliográficas

- Baque, L. (27 de agosto de 2013). Plan de capacitación en miniatletismo. Recuperado el 30 de junio de 2016, de repositorio UPSE: http://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/1052/1/tesisfinallilianabaqueagosto14.pdf
- Castañeda López & MSc. Marcia Salt Gómez (2000)& Dr. Edgardo Romero Frómeta & Dra. Isabel Fleitas Díaz. (2003) La formación básica en el atletismo para niños de 10-11 años en Ciego de Ávila (2000)
- Del Valle, S. y García, M. J. (2007). Cómo programar en educación física paso a paso. Edit. INDE. Barcelona (España).
- Ecuador, Ministerio de Educación (2012). Actualización y fortalecimiento curricular. Quito: Version Web.
- Educacion & Deporte (2012). Actualizacion y Fortalecimiento Curricular. Quito, Ecuador: Versión web.
- Gozzoli, C., Simohamed, J., & Malek, A. (2009). Guia de programas de Atletismo de los niños de la IAAF. Beijing: Bejing Sport University.
- Hernández Moreno, J. (2000). El término "iniciación deportiva". p. 12. https://www.researchgate.net/publication/266555104_La_iniciacion_deportiva_al_atletismo

- Honghai, L. (2011). Enseñanza de Pista y Campo-Reforma de Ciencias de la Educacion. Beijing: Beijing Sport University.
- Introduccion de programas de Atletismo de los niños de la IAAF (2009). Beijing: Beijing Sport University.
- Lianghua, L. (2003). Integracion de recursos de educacion fisica y promover el desarrollo sensible del Deporte Competitivo. Shandong: tegnologia del Deporte de Shandong.
- López Rodríguez, A (2006). El proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- Mazón, L. M. (2015). Metodología para profesores de Educación Física que atienden a escolares con discapacidad físico-motoras por parálisis cerebral en el Ecuador. Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires, N° 203, abril. http://www.efdeportes.com/efd203/metodologia-para-profesores-que-atienden-paralisis-cerebral.htm
- Müller, H. y Ritzdorf, W. (2000). Correr!, Saltar!, Lanzar! Guía IAAF de enseñanza de Atletismo. Santa Fe, Centro Regional de Desarrollo.

 Asociación Internacional de Federaciones Atléticas (IAAF).
- Qiang, W. (2011). Discusion sobre deportes de Pista y Campo en enseñanza Primaria . Diario Reforma de la Lectura y Escritra, 4.
- Xuan, M. (2005). Construir nuestra Investigación y Educación de la Universidad de Shanghai de Deporte en conjunción con la formación de la política de desarrollo. Revista del Instituto de Shanghai de la Educacion Fisica, 2.
- Yu, Z. (2010). Atletismo para niños en edad escolar en la formacion de habilidades basicas de experimentos en Pista y Campo. Beijing: Beijing Sport University.

Capítulo 10. Competencias investigativas en estudiantes de la carrera de Educación Básica

Marianela Silva Sánchez

msilva@upse.edu.ec Universidad Estatal Península de Santa Elena. Ecuador

Ronald H. Rovira

rrovira@upse.edu.ec

Universidad Estatal Península de Santa Elena. Ecuador

Marcia M. Bayas

mbayas@upse.edu.ec

Universidad Estatal Península de Santa Elena. Ecuador

Marllelis Gutiérrez Hinestroza

mgutierrez@upse.edu.ec Universidad Estatal Península de Santa Elena. Ecuador

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar el cumplimiento de las competencias investigativas con relación al desarrollo de los capítulos I y II del trabajo de integración curricular de los estudiantes del octavo semestre de la carrera de Educación Básica, periodo académico 2022-1. Se aplicó una rúbrica de verificación del cumplimiento de los indicadores a una muestra de 42 estudiantes. Los resultados indicaron que, en promedio, el 81% de los indicadores se cumplen en el desarrollo de los capítulos I y II del trabajo de integración curricular, presentándose los porcentajes más altos de cumplimiento en los relacionados con los antecedentes de la investigación y las bases teóricas, mientras que los porcentajes más bajos se ubicaron en la redacción, ortografía y los alcances y limitaciones de la investigación.

Palabras clave: competencias investigativas, trabajo de integración curricular

Abstract

The objective of this study was to analyze the accomplishment of the research competencies in relation to the development of Chapters I and II of the curriculum integration work of the students of the eighth semester of the Basic Education career, academic period 2022-1. A rubric of verification of compliance with the indicators was applied to a sample of 42 students. The results indicated that, on average, 81% of the indicators are fulfilled in the development of chapters I and II of the curricular integration work, with the highest percentages of compliance in those related to the background of the research and the theoretical bases, while the lowest percentages were in writing, spelling, and scope and limitations of the research.

Keywords: research competences, curricular integration work

Introducción

Una sociedad como la actual, globalizada e inmersa en cambios acelerados, exige cada vez con mayor fuerza a la educación superior la formación de profesionales competentes para responder a las necesidades de una sociedad inmersa en avances vertiginosos no sólo de la tecnología y la información, sino de cambios relacionados en el cómo hacer ciencia y educación. Esta capacidad definitivamente está estrechamente relacionada con el desarrollo de competencias para hacer y consumir investigación, lo cual se constituye en una herramienta fundamental al momento de generar alternativas novedosas para el aprendizaje significativo y desempeño en el campo profesional y la preparación continua para su desenvolvimiento como ser humano dentro del contexto local, nacional y mundial.

Como lo expresan Tobón, Guzmán, Hernández, & Cardona (2015) la generación de nuevos conocimientos como parte de la resolución de problemas en la vida diaria desde una perspectiva innovadora, motiva a que la educación se abra a todas las posibilidades de transformación del discente en su proceso de formación. La adquisición de nuevas competencias académicas como las investigativas permiten al estudiante apropiarse de conocimientos caracterizados por ser transferibles, flexibles, creativos, trasversales, multifuncionales y complejos, además por tener un carácter holístico, dinámico, evolutivo y ético. (Núñez, 2019)

Objetivo

Analizar el cumplimiento de las competencias investigativas con relación al desarrollo de los capítulos I y II del trabajo de integración curricular de los estudiantes del octavo semestre de la carrera de Educación Básica, periodo académico 2022-1

Desarrollo

La formación basada en competencias implica conocer, ser y saber hacer. En este sentido, va de la mano con los cuatro pilares de la educación: saber ser, saber hacer, saber saber y saber vivir juntos. Esto plantea una integralidad en los procesos de formación, para proponer soluciones posibles éticas y creativas a problemáticas sociales del entorno, haciendo uso de saberes disciplinares y estrategias que favorezcan un entendimiento reflexivo y crítico de los conocimientos. (D'Olivares y Casteblanco, 2019)

De acuerdo con lo antes expuesto, el abordaje de las competencias como objeto de estudio ha sido recurrente en investigaciones formativas en el campo de la educación; al respecto, Rodríguez et al., (2017)

como se citan en Guamán, Herrera y Espinoza (2020) sostienen que la competencia es una combinación integrada por conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado oportuno de una tarea; se sabe cuándo alguien es competente, si hace algo de una manera efectiva y adecuada.

En esta investigación se asume la perspectiva integradora de las competencias (Tobón, 2010, 2012), dentro de la cual se incluye la competencia investigativa básica, considerada como un actuar integral que engloba la metodología de proyectos formativos desarrollada por Tobón (2010, 2014) y consiste en una serie de actividades articuladas cuyo propósito es abordar y resolver un problema identificado en el entorno del estudiante para, así, contribuir a formar una o varias competencias del perfil de egreso.

Como complemento a la perspectiva integradora de Tobón (2010,2012), Tejada, Tejeda y Villabona (2008) consideran que en el desarrollo de la competencia investigativa básica el estudiante es capaz de identificar y formular problemas del contexto, estructurar propuestas de investigación, localizar y gestionar información, proponer soluciones a problemas del contexto y comunicar en forma oral y escrita.

En tal sentido, para Álvarez & Arias (2016), la definición de competencias investigativas se realiza desde la movilización de saberes actitudinales, que corresponde al saber ser, a los saberes conceptuales, que se refiere al saber conocer, y a los saberes procedimentales, que son las habilidades que se desarrollan para saber hacer, que en conjunto permiten la creación y la transmisión de conocimientos para la solución a problemas específicos mediante aportaciones teóricas y conceptuales. Promover el desarrollo de competencias investigativas se sustenta en la generación de nuevos conocimientos desde una visión

científica de alcanzar la verdad, ante una sociedad de la información y el conocimiento. (Ceballos-Almeraya y Tobón, 2019)

Por otra parte, la competencia investigativa para Estrada (2014) citado en Núñez (2019) presenta las regularidades: 1) integración de varios componentes como el cognitivo, metacognitivo, la motivación y las condiciones personales que permiten el desempeño eficiente en la actividad investigativa, 2) la relación académico – investigativa y laboral – investigativa, 3) se relaciona con las etapas de la investigación científica o tecnológica y 4) considera el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales y la interdisciplinariedad.

Tomando en consideración los elementos sustentados por los autores mencionados y con base a la experiencia como docentes en el área de investigación (metodología, proyectos, trabajos de integración curricular), se afirma que este proceso también tiene que ver con la presentación escrita y exposición oral de los trabajos asignados (Álvarez-Ochoa, Cabrera-Berrezueta y Mena-Clerque, (2022); además, con la puesta en escena de los conocimientos en la práctica misma. De este modo se interiorizan los procedimientos y etapas que conducen a la realización del proceso investigativo donde se integran conocimientos y capacidades que confluyen en el diseño, desarrollo y aplicación de una propuesta investigativa, revisión de teorías y metodologías, las cuales posibiliten la partida hacia conocimientos nuevos.

La formación por competencia implica el desarrollo de saberes actitudinales, prácticos y teóricos que estén relacionados con un determinado perfil profesional; además, esos saberes deben ser caracterizados por ser transferibles, flexibles, creativos, trasversales, multifuncionales, complejos, holístico, dinámico, evolutivo y ético. Las competencias se desarrollan de manera contextualizada a medida que incor-

pora las demandas externas que se hacen al grupo futuro profesional, junto con sus atributos personales. (Aznar, Cáceres e Hinojo, 2011).

De acuerdo con los referentes teóricos sobre las competencias investigativas, se realizó un estudio sobre el cumplimiento de elementos básicos de la investigación en los capítulos I y II de los trabajos de integración curricular presentados por los estudiantes del octavo semestre de la carrera de Educación Básica; para ello se determinaron los siguientes indicadores: Planteamiento del problema, formulación del problema, objetivo general, objetivos específicos, justificación de la investigación, alcance y limitaciones, antecedentes de la investigación, bases teóricas, operacionalización de la (s) variable (s), redacción y ortografía, normas APA.

Método

La investigación estuvo enmarcada en el paradigma positivista, con metodología cuantitativa, descriptiva, de campo, no experimental y transversal. Se realizó con estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, inscritos en el periodo académico ordinario 2022-1, cursantes de la asignatura Unidad de integración curricular II. La población estuvo constituida por 42 estudiantes ubicados en 30 trabajos de investigación y 19 docentes especialistas revisores que forman parte del cuerpo académico de la carrera. Por ser considerada una población finita, se toma su totalidad como muestra no probabilística e intencional para la investigación. (Tabla 1)

Tabla 1. Población y muestra

Asignatura	Docentes	Estudiantes	Total
Unidad de integra-	10	42	61
ción curricular II	19	42	01

Elaboración propia

Instrumentos

Para recabar la información pertinente a la investigación se utilizó una rúbrica de evaluación de los 2 primeros capítulos del trabajo de integración curricular, la cual estuvo constituida por 11 indicadores y 17 ítems, con las opciones de respuestas cumple, cumple medianamente y no cumple. La rúbrica se sometió al análisis de contenido de los docentes especialistas, con aportes y sugerencias que fueron acatadas para considerar válido el instrumento. (Tabla 2)

Tabla 2. Rúbrica de evaluación

Capítulos evaluados	Indicadores	Nro de items	Opciones de respuestas				
	Planteamiento del problema.	1	Cumple				
	Formulación del problema	2					
	Objetivo general de la investigación.	1		Cumple mediana- mente	No cumple		
Capítulo I	Objetivos especí- ficos de la investigación.	1					
	Justificación de la Investigación.	1					
	Alcances y limita- ciones	1					
	Antecedentes de la investigación	4					
Capítulo II	Bases teóricas	1					
	Operacionalización de Variables	2					
Redacción y ortografía		1					

Normas	1		
APA	1		

Elaboración propia

La información obtenida se procesó de forma automatizada, para lo cual se creó una base de datos en el programa estadístico SPSS. Se aplicó la estadística descriptiva y los resultados se expresaron mediante frecuencias absolutas y relativas porcentuales.

Resultados y discusión

Un análisis general de los datos recolectados de la aplicación de la rúbrica de revisión de los capítulos I y II de los trabajos de integración curricular se afirma que, en promedio, el 81% de los estudiantes cumplen con los indicadores revisados, coincidiendo con Tejada, Tejeda y Villabona (2008) cuando afirman que una competencia investigativa básica implica que el estudiante es capaz de identificar y formular problemas del contexto, estructurar propuestas de investigación, localizar y gestionar información y proponer soluciones a problemas del contexto.

Sin embargo, se presentan porcentajes de cumplimiento bajos en los indicadores alcances y limitaciones (70%) y redacción y ortografía (63%). Estos resultados apoyan lo expresado por Álvarez-Ochoa,
Cabrera-Berrezueta y Mena-Clerque (2022) al sostener que la redacción científica es una arista fundamental en la actividad investigativa
ya que genera destrezas en cuanto a escritura, sintaxis, coherencia y
riqueza de vocabulario. En algunos casos los que pudieran considerarse simples como la ortografía, concordancia en la redacción y la
elaboración de un discurso razonado que sustenta lo que ha hecho,
de no tomar los correctivos necesarios, pone en juego la presentación
final de su producto. (Tabla 3)

Tabla 3. Competencias investigativas.

CAPÍT	ULOS I y II	Cum	ple 3	1	le Me- nente 2	No cumple 1	
		N°	%	N°	%	N°	%
Planteamiento del problema.	Expone un proble- ma real que requie- re de solución y lo contextualiza des- de una perspectiva educativa.	27	90%	3	10%	0	0
Formulación del problema	La pregunta principal se formula de forma clara y se refiere al tema a investigar.	25	83%	5	17%	0	0
	Las preguntas se- cundarias se rela- cionan de manera coherente con la pregunta principal y se relacionan di- rectamente con el tema.	25	83%	5	17%	0	0
Objetivo general de la investigación.	Redacta en el objetivo general con claridad y correspondencia con la pregunta principal de la investigación.	26	86%	4	14%	0	0
Objetivos específicos de la investigación.	Redacta los objetivos específicos en congruencia con el objetivo general y las preguntas secundarias de la investigación.	23	76%	7	24%	0	0

CAPÍT	ULOS I y II	Cum	ple 3	Cumple Me- dianamente 2		No cumple 1	
		N°	%	N°	%	N°	%
Alcances y limitaciones	Expresa las proyecciones del estudio incluyendo el para qué, para quién y el cómo relacionados con los objetivos de la investigación, e identifica los obstáculos o restricciones que se podrían presentar en el desarrollo de la investigación.	21	70%	8	20%	1	10%
	Presenta relación con alguna (s) de la (s) variable (s) de la investigación y/o el contexto de la problemática.	27	90%	2	7%	1	3%
Antecedentes de la investigación	Presenta la situación problemática, el objetivo general, la metodología, el resultado y la conclusión más importante de cada antecedente en relación con la investigación en desarrollo.	29	97%	0	0	1	3%

CAPÍTULOS I y II		Cum	ple 3	Cumple Me- dianamente 2		No cumple 1	
	_		%	N°	%	N°	%
Antecedentes de la investigación	Presenta 5 o más antecedentes con una antigüedad de 5 años como máximo y/o autores considerados clásicos dentro del área educativa.	28	94%	1	3%	1	3%
	Expone el o los aportes de los antecedentes a la investigación en desarrollo.	28	94%	1	3%	1	3%
Bases teóricas	Desarrolla la teoría con relación a la (s) variable (s) de la in- vestigación	24	80%	6	20%	0	0
Operacionali- zación de Variables	Expresa la definición conceptual de la variable, las dimensiones contenidas en ella y los indicadores que derivarían los ítems o preguntas para el diseño de los instrumentos y las técnicas de recolección de la información.	24	80%	5	17%	1	3%
	Presenta relación con los objetivos de la investigación.	26	86%	4	14%	0	0

Redacción y ortografía	Desarrolla la investigación acatando las normas para la redacción científica (concisión, claridad, cohesión y coherencia) y el uso correcto de la sintaxis, la puntuación y la ortografía.	19	63%	11	37%	0	0
Normas APA	Cumple con las normas para citar obras, autores y fuentes según lo estipulado por APA 7 (Considerar las excepciones presentadas en la guía)	25	83%	4	14%	1	3%

Elaboración propia

Gráfico 1. Competencias investigativas



Elaboración propia

Conclusiones

Los resultados derivados del instrumento evidencian que los estudiantes del octavo semestre de la carrera de educación Básica cumplen con los indicadores de los capítulos I y II de los trabajos de integración curricular, por lo que se afirma que poseen competencias investigativas básicas para detectar temas, situaciones o áreas que requieran ser investigadas desde el punto de vista científico, identificar un problema de su contexto, formular preguntas de investigación, redactar objetivos general y específicos, justificar la investigación, indagar sobre los antecedentes de la investigación, realizar revisión teórica con la respectiva selección de las bases más pertinentes al tema y operacionalizar la (s) variable (s). Sin embargo, los indicadores relacionados con el alcance y limitaciones de la investigación y la redacción y ortografía, aunque se cumplen, se presentan con los porcentajes más bajos, lo que implica cierta dificultad para redactar informes académicos y/o científicos y presentarlos en forma escrita.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Ochoa, R., Cabrera-Berrezueta, L., & Mena-Clerque, S., (2022). Competencias investigativas en estudiantes de Educación Superior: aproximaciones desde estudiantes de Medicina. 593 Digital Publisher CEIT, 7(4-2), 312-327 https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1425
- Aznar, I., Cáceres, M. P. e Hinojo, M. A. (2011). La adquisición de competencias específicas en la educación superior. Evaluando la formación del psicopedagogo en la Universidad de Granada. Ensayos, 26, 73-93. Recuperado de http://dx.doi.org/10.18239/ensayos.v26i0.70

- Ceballos-Almeraya, J. y Tobón, S. (2019). Validez de una rúbrica para medir competencias investigativas en pedagogía desde la socioformación. Atenas. Revista científico-pedagógica. Vol. 3 Número 47 (Págs. 1 17)
- D'Olivares, N. y Casteblanco, C. (2019) Competencias investigativas: inicio de formación de jóvenes investigadores en educación media. RHS. Revista. Humanismo. Soc. 7(1): 6-21, junio 2019
- Gess, C., Wessels, I., & Blömeke, S. (2017). Domain-specifi city of research competencies in the social sciences: Evidence from diff erential item functioning. Journal for Educational Research Online JERO, 9(2), 11-36. Obtenido de http://www.jee-ro.com/index.php/jero/article/viewFile/764/318
- Guamán, V., Herrera, L. & Espinoza, E. (2020). Las competencias investigativas como imperativo para la formación de conocimientos en la universidad actual. Conrado, 16(72), 83-88. Epub 01 de febrero de 2020. Recuperado en 12 de octubre de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000100083&lng=es&tlng=es.
- Juárez Popoca, D. y Torres Gastelú, C. A. (2022). La competencia investigativa básica. Una estrategia didáctica para la era digital. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (58), e1302. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-003
- Núñez Rojas, N. (2019) Enseñanza de la competencia investigativa: percepciones y evidencias de los estudiantes universitarios. Revista Espacios. Vol. 40 (N° 41) Año 2019. Pág. 26. ISSN 0798 1015
- Tejada, C., Tejeda, L. y Villabona, A. (2008). Pedagogía para el desarrollo de com- petencias investigativas apoyadas desde los

- semilleros de investigación des- de el inicio del pregrado. Revista Educación en Ingeniería, vol. 3, núm. 6, pp. 38-50. http://132.248.9.34/hevila/Revistaeducacioneningenieria/2008/no6/3.pdf
- Tobón, S. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson Educación.
- Tobón, S. (2012). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación. En S. Tobón y A. J. Dipp (coords.). Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional. México: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Tobón, S. (2014). Proyectos formativos: teoría y metodología. México: Pearson.
- Tobón, S., Pimienta J. H. y García, J. A. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson Educación.

Capítulo 11. Configuración del aula invertida desde la experiencia docente: un estudio de caso en la Universidad de Costa Rica

Luisa Elena Villanueva Salazar luisa.villanueva@ucr.ac.cr Universidad de Costa Rica 15 octubre 2022

Resumen

El presente artículo es el resultado de la investigación sobre la configuración pedagógica del aula invertida desde la experiencia de cinco docentes de la Universidad de Costa Rica, realizado durante el periodo 2018-2019. El objetivo fue analizar la configuración del aula invertida desde la perspectiva del profesorado. Se desarrolló con enfoque cualitativo, un estudio de caso. Las categorías: la estructura y la dinámica del aula invertida (caracterización de los componentes e interacciones). Para la recolección de datos se usó una matriz de registro sociodemográfico y entrevistas en profundidad. Entre los principales resultados se encontró los componentes de la estructura son ocho: 1) objetivos de aprendizaje, 2) tema y contenidos, 3) actividades de aprendizaje fuera del aula, 4) actividades de aprendizaje dentro del aula, 5) materiales multimedia, 6) motivación y responsabilidades del estudiante, 7) criterios de evaluación y 8) características del contexto. Elementos que entran en interacción en tres fases: planificación, ejecución y evaluación. Concluyendo que el aula invertida es una estrategia didáctica que promueve la inversión de las actividades que se realizan fuera y dentro del aula, sin embargo, esto no es suficiente, para que sea efectiva se requiere del compromiso docente y del estudiantado. Por lo cual, se recomienda repetir el estudio incorporando la perspectiva del estudiantado.

Palabras clave: aula invertida, configuración didáctica del aula invertida, estrategia de enseñanza, estrategia didáctica, docencia universitaria.

Abstract

This paper is the result of research on the pedagogical configuration of a flipped classroom from the experience of five professors at the University of Costa Rica, carried out in 2018-2019. The objective was to analyze teachers' perspectives of flipped classroom experience. The study was a qualitative case study. The categories that were studied were: the structure and dynamics of a flipped classroom, that is the characterization of its components and interactions. For the data collection, a sociodemographic data registration matrix and in-depth interviews were used. Amongst the results, it was found that the structure is made of eight main components: 1. Learning objectives, 2. Topic and contents, 3. Learning activities outside the classroom, 4. Learning activities in the classroom, 5. Multimedia materials, 6. Motivation and students' responsibilities, 7. Evaluation criteria, and 8. Characteristics of the context. Elements that, in the dynamic category of the flipped classroom, interact in three phases: planning, execution, and evaluation. Concluding that the flipped classroom is a didactic strategy that promotes the inversion of the activities that are carried out outside and inside the classroom: however, this is not enough. For it to be effective, it requires the commitment of teachers and students. Therefore, it is recommended to repeat the study incorporating the student body's perspective.

Keywords: Flipped classroom, didactic configuration of the flipped classroom, teaching strategy, didactic strategy, University teaching.

Introducción

La sociedad actual, caracterizada por el avance de la ciencia y las tecnologías que impacta en todas las dimensiones de la vida, entre ellas en el campo de la educación, particularmente la formación universitaria, la cual, por un lado, ha venido experimentando transformaciones provenientes de las nuevas generaciones de estudiantado, nuevas generaciones de personal docente y el uso de estrategias didácticas permeadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Por otro lado, la formación universitaria debe responder a la complejidad de los problemas a resolver y la alta incertidumbre, que deriva de formar para profesiones que aún no existen. (Carrasco, del Corral & Tatjer, 2018)

En este marco, uno de los más grandes desafíos es que, el estudiantado no concibe el mundo sin la existencia de un dispositivo electrónico y conectado a Internet. De tal manera que un ambiente de enseñanza y de aprendizaje, sin la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) resulta siendo desmotivante, aburrido y ajeno a su realidad cotidiana. Esto, hace necesario una enseñanza que se centre en la persona que aprende (Sánchez, 2017). En esta línea, Martínez señala que el personal docente poco a poco está desplazando una formación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje (2018, p.57). Es así como, buena parte del profesorado a título personal o en grupo, vienen llevando a la práctica conocimientos adquiridos sobre didáctica, recreándolos en las clases e investigando sobre qué y cómo concertar con el estudiantado otras maneras de enseñar y de aprender (Jiménez, 2018). Al respecto, Tourón & Santiago (2015) manifiestan que una enseñanza basada en contenidos y que soslaya el aprendizaje, puede ser producto del modelo de reproducción predominante.

Esta situación confronta tanto a las instituciones educativas como al personal docente y al estudiantado, quienes deben llevar a cabo una serie de cambios, en su ser, saber y hacer, para pasar de un modelo tradicional o conservador donde el protagonista es el profesorado, a un nuevo modelo más revolucionario, donde el estudiantado adquiere un papel activo y deja de ser un espectador de su propio proceso de aprendizaje. Se debe pasar a métodos más activos, algo que involucre a los discentes y que promueva el aprendizaje activo (Santiago & Bergmann, 2018). Una alternativa para atender estas demandas emergentes en la formación universitaria es la estrategia de aula invertida, que se enfoca en promover un aprendizaje autorregulado por cada discente, que transforma la concepción de enseñanza y de aprendizaje, así como los roles del personal docente y del discente. Dar vuelta a la clase es más un problema de mentalidad, es redirigir la atención del profesorado y ponerla en el estudiantado y en su aprendizaje (Bergman & Sams, 2012).

En la revisión de literatura tanto a nivel internacional y nacional acerca del uso del aula invertida en la formación universitaria o educación superior se encontró que en su mayoría se refieren al campo de la informática y programación; a comparar la metodología tradicional versus aula invertida y su repercusión en la mejora del rendimiento. Entre ellos los más relevantes son: el estudio de Findlay-Thompson & Mombourquette (2014) quienes aplican aula invertida en un curso de negocios y de administración de empresas, en la Universidad de Mount Saint Vincent-Canadá con el objetivo de comparar los resultados académicos entre dos metodologías de enseñanza, el estilo de aula invertida (una clase) y conferencia tradicional (2 clases), así como analizar las opiniones del estudiantado al respecto.

El estudio de Crespo (2015) realiza el diseño e implementación de una intervención para el desarrollo de competencias y habilidades de pensamiento basadas en el uso simultáneo de dos acciones: desarrollo del modelo de aula invertida como elemento reformador de la metodología docente, y elección entre dos opciones del método de evaluación por parte del estudiantado, como instrumento para atacar la diversidad de perfiles y motivaciones del estudiantado del Curso Introductorio de Sistemas Digitales de la Escuela de Ingeniería Eléctrica de la Universidad de Costa Rica. Los resultados, cualitativos (percepción) y cuantitativos (calificaciones) muestran una mejoría notable con respecto a semestres anteriores, donde el mismo curso había sido impartido por el mismo profesor, en el mismo horario y calendario, y donde el perfil del estudiantado era, fundamentalmente, el mismo.

En esta línea, Fallas-Moya (2015) llevó a cabo una investigación sobre aprendizaje invertido con estudiantes del curso de informática empresarial en la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica. El objetivo fue propiciar un ambiente favorable a la construcción de conocimiento en el contenido de Programación Distribuida que incentive al estudiantado a que sean autodidactas, innovadores, de pensamiento crítico y de actitud positiva ante el contenido. Los resultados mostraron que la estrategia utilizada en esta investigación fue efectiva, el trabajo en grupos pequeños tanto en clase como en la casa fue satisfactorio y se mejoró el rendimiento del estudiantado. Desde la perspectiva del estudiantado evidenciaron satisfacción con la metodología utilizada.

Las investigaciones de Pino, Prieto, Prieto & Illeras (2016) en el curso de Fundamentos de Informática de la Universidad de Granada-España; Carignano (2016) en una asignatura del primer ciclo de una Universidad de Lima Metropolitana y Peña, Zabalza, Usón, Llera, Martínez & Romero

(2017) en el curso de Fundamentos de Informática en la asignatura de Termodinámica en la Universidad de Zaragoza, aplicaron el aula invertida con el propósito de mejorar el rendimiento del estudiantado, encontrando resultados satisfactorios y positivos, por el incremento del porcentaje de aprobados, evidenciando un mejor rendimiento.

Cabe mencionar que con relación a la configuración pedagógica o didáctica del aula invertida no se encontraron estudios. Existen investigaciones sobre la configuración didáctica en general o aplicada a cursos, las tecnologías de información y comunicación, como es el estudio de Marín (2017) sobre la configuración didáctica de los cursos universitarios apoyados por Tecnologías de Información y Comunicación (TIC): el caso de la Facultad de Ingeniería. La configuración didáctica se orienta hacia la comprensión de los diferentes componentes didácticos que convergen cuando se configura el uso de recursos tecnológicos en las prácticas formativas desde la perspectiva de los docentes y sus estudiantes, como agentes activos en el acto didáctico, lo cual se profundiza por medio de la categoría dimensión de la intervención que agrupa la organización, la mediación y evaluación didáctica.

Asimismo, Escobar (2017) acerca de la didáctica universitaria y configuraciones didácticas, bases para la formación en la educación superior, refiere que indagar las configuraciones didácticas que emplean los docentes en las prácticas de enseñanza en la educación superior permite valorar los referentes que orientan el proceso de enseñanza y de aprendizaje. De igual manera, Gómez (2018) manifiesta que la noción de configuración abre la posibilidad para pensar, desde un plano relacional, las articulaciones y diferencias entre los procesos sociales con las implicaciones que esta operación conlleva. Por lo cual, es una herramienta conceptual importante para dar cuenta de procesos educativos concretos en los que se produce el acontecimiento pedagó-

gico y asumir los retos que esto conlleva en el plano epistemológico, teórico-político, metodológico y formativo.

Como se puede apreciar, los estudios citados permiten evidenciar entre otros aspectos, que el aula invertida es una metodología alternativa para involucrar al estudiantado en sus procesos de aprendizaje y su alcance en la mejora del rendimiento académico, pero se carece de referentes en cuanto a su configuración, es decir cómo el profesorado diseñó, organizó, implementó y evalúo el aula invertida. De allí la necesidad de investigar la experiencia del personal docente universitario que viene aplicando esta estrategia didáctica en los procesos formativos con la finalidad de contribuir a la comprensión de tendencias emergentes que buscan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

En este marco, la investigación desarrollada buscó conocer la experiencia del profesorado de la Universidad de Costa Rica en la configuración del aula invertida. Surgiendo la interrogante ¿Cómo configura el aula invertida el profesorado de la universidad? con el objetivo de analizar los componentes o elementos que están presentes en su estructura y la manera como se llevó a cabo su implementación y evaluación.

Desarrollo

A continuación, se hace referencia al sustento teórico-epistémico, la ruta metodológica, los hallazgos y su análisis, los cuales se organizan en interrogantes.

¿Por qué emerge el aula invertida?

Actualmente, los procesos formativos se ven presionados por las demandas sociales profesionales que exigen una sólida formación científica, técnica y humana. Esto se puede concretar si los procesos formativos centrados en lo que el profesorado enseña enfocan su mirada en la persona que aprende. En este sentido, los fundamentos conceptuales del estudio son: la docencia y la innovación pedagógica, el hecho pedagógico centrado en el estudiantado, el aprendizaje activo y la metodología de aula invertida.

Por consiguiente, la docencia y la innovación pedagógica actualmente se encuentra interpelada y requiere reflexionar en torno a la configuración de un campo del saber cuyas fronteras se muestran cada vez más dinámicas y en expansión, exigiendo repensar la formación del personal docente y re-significarla, entendiendo que la enseñanza es una construcción histórica y una apropiación en primera persona de cada sujeto, donde no hay algo a recibir, sino hay algo a transformar, asumiendo la tarea de formar como compromiso social. Esto trasciende la aplicación de técnicas didácticas novedosas y manejo de herramientas tecnológicas per se.

En esta línea, Davies, Dean & Ball (2013) afirman que el principal objetivo de la formación es que el estudiantado aprenda y lograrlo requiere que el profesorado personalice en la medida de lo posible la enseñanza. Esto conlleva, identificar las necesidades y capacidades individuales de cada estudiante y crear entornos flexibles acordes a los ritmos de aprendizaje del estudiantado.

Por consiguiente, se debe mejorar el conocimiento del quehacer docente: el saber, el hacer y el ser para que el profesorado desarrolle procesos de innovación en el aula, donde el estudiantado sea el protagonista del diseño, implementación y evaluación de escenarios para el aprendizaje. Sin embargo, es importante considerar que también se requiere de facilidades institucionales, que pasan por las condiciones físicas o virtuales del ambiente o entorno donde se

desarrolla los procesos formativos; por la actualización del plan de estudio que está centrado en contenidos; por la modificación del sistema de evaluación de los aprendizajes y del desempeño del personal docente, que constriñen el acto educativo (Santiago, Díez & Andía, 2017).

En cuanto a la innovación pedagógica, hay que evitar que se reduzca al uso de recursos tecnológicos, ya que la actividad de enseñar es mucho más que eso. Enseñar es más complejo y difícil, requiere de creatividad, pues cada grupo y situación es distinta, hay que diseñar para un estudiantado concreto que va a adquirir un conocimiento específico (Tricot, 2019). Lo cual conlleva cambios en el rol del profesorado y del estudiantado (Torres, 2018). El principal cambio, es enfocar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el estudiantado, una atención personalizada e individual (Kaput, 2018).

Los defensores del enfoque centrado en el estudiantado de acuerdo con Great Schools Partnership the Glossary of Education Reform (2014) señalan como características de esta postura, que la enseñanza y el aprendizaje son personalizados; que el estudiantado avanza cuando demuestra que ha aprendido lo que se espera que aprendan; cada estudiante tiene flexibilidad de aprender en cualquier momento y en cualquier lugar, fuera de los entornos áulicos y la oportunidad de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje. Esto lleva, a que el profesorado vea a la persona estudiante como ser único, lo cual significa comprender que cada discente aprende a diferentes ritmos, con diferentes estilos, tienen diferentes habilidades y talentos, sus sentimientos de eficacia pueden variar y pueden estar en diferentes etapas de desarrollo. Asimismo, este enfoque transforma las relaciones entre el personal docente y el estudiantado.

Lo cual requiere una redefinición del aprendizaje, pues aprender ya no consiste en saber, sino en saber gestionar la información, saber plantearse nuevos problemas y modos de resolverlos, es decir, aprender a tomar decisiones sobre el propio trabajo. Así como, una redefinición de la enseñanza (Tourón, Santiago & Díez, 2014). Pues una enseñanza centrada en el estudiantado va más allá del aprendizaje de contenidos, se orienta a procesos formativos, a educar al estudiantado en el proceso de aprender y desarrollar habilidades de aprendizaje permanente, que le brinde la oportunidad de pensar, reflexionar, compartir juntos, discutir ideas, cuestionar, analizar y resolver problemas, mediante un aprendizaje activo y aprendizaje colaborativo (Singhal, 2017).

En esta línea, Brame (2016) refiere que los enfoques que promueven el aprendizaje activo ayudan al estudiantado a aprender de manera más efectiva que los enfoques transmisionistas. También, permiten que las aulas sean más inclusivas. Sin embargo, para que esto ocurra hay que cambiar la mentalidad del personal docente y del estudiantado sobre los procesos de aprendizaje y las formas de promoverlo. Esto requiere particularmente entender la cultura del aprendizaje, la herencia de un sistema cognitivo, una mente humana que no solamente hace posible, sino necesario el aprendizaje como una actividad social y cultural, ya que, el aprendizaje activo, tiene su base en la teoría constructivista, la cual enfatiza que los individuos aprenden a través de la construcción de su propio conocimiento, conectando nuevas ideas y experiencias con los conocimientos y experiencias existentes para formar una comprensión nueva o mejorada (Bransford, Brown & Cocking, 1999).

Para Piaget el estudiantado puede asimilar nueva información en un marco existente, o pueden modificar ese marco para acomodar nueva información que contradiga la comprensión previa; destacando el papel del conocimiento previo en la adquisición de los nuevos cono-

cimientos, el proceso de interiorización como vía para la creatividad y el reconocimiento de lo biológico en el desarrollo psicológico. Desde esta aproximación psicogenética el profesorado es un promotor del desarrollo y de la autonomía de cada estudiante. Para Vygotsky, en su teoría sociocultural del desarrollo, lo histórico-social es determinante en la personalidad del estudiantado, en el papel del lenguaje y los instrumentos de trabajo como mediadores del proceso creativo y la relación entre el desarrollo potencial y el actual, afirmando que el aprendizaje tiene lugar cuando cada estudiante resuelve problema más allá de su nivel de desarrollo actual, con el apoyo del personal docente y sus pares, poniendo énfasis en la contribución que puede hacer la interacción social al aprendizaje, analizando la relación entre los procesos cognitivos y las actividades sociales. Por lo tanto, son pertinentes, estrategias didácticas que fomenten el trabajo entre el estudiantado, donde la interacción fortalece el desarrollo de modelos mentales extendidos (Ortiz, 2013).

Por lo tanto, fomentar el aprendizaje activo es posible por medio de estrategias y técnicas didácticas que promuevan un mayor involucramiento del estudiantado en su proceso de aprendizaje, como es el aula invertida, la cual, es considerada según los últimos informes Horizon Report 2016- 2015-2014, edición para Educación Superior (Johnson, Adams, Cummins, Estrada, Freeman & Hall, 2016; Johnson, Adams, Estrada y Freeman, 2015) como la metodología clave dentro de las estrategias tecnológicas, para mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la investigación creativa.

¿Es el aula invertida otra forma de enseñar y de aprender?

Se inicia señalando que el "aula invertida" o "clase al revés" o "aula volteada" es la traducción al español de la palabra en inglés "Flipped

Classroom" o "Inverted Classroom" o "Flipped Learning", su uso se registra a principios del siglo XIX cuando la Academia Militar de los Estados Unidos en West Point creó un conjunto de métodos de enseñanza en el que el estudiantado utilizaban fuentes proporcionadas por el profesorado para aprender antes de la clase, mientras que el tiempo de clase permitía dedicar más tiempo a la cooperación grupal y a resolver problemas en forma conjunta (Villalba de Benito et al., 2019).

Luego en el año 2000, Lage, Platt & Treglia fueron los primeros en diseñar una propuesta de aula invertida desde la perspectiva pedagógica y para el estudiantado del curso de economía en la Universidad de Miami, al percatarse que casi la totalidad de las clases eran exposiciones de contenidos de parte del profesorado. Para ellos, "invertir el aula significa que los eventos que tradicionalmente han tenido lugar dentro del aula ahora tienen lugar fuera del aula y viceversa" (p. 32). Posteriormente, Bergman & Sams en el 2006 con el propósito de ayudar a cada estudiante que faltaba a clase ponerse al día, decidieron grabar las clases y darles para que las estudien. Cuando se percataron que el estudiantado repasaba los vídeos, tomaron la decisión de invertir más tiempo en clase para responder a las inquietudes y dudas de cada estudiante. Esto los llevó a hacer una propuesta que respondiera a las necesidades y dificultades del estudiantado, que les ayude a aprender los contenidos y convertirse en mejores aprendices, que no solo obtengan mejores calificaciones, sino que comprendan a un nivel más profundo. Su propuesta no fue fundamentada en teoría de la educación o en investigación previa, sino que, durante su implementación realizaron ajustes sustentados en los diferentes estilos de aprendizaje del estudiantado que promoviera un ritmo individual de avance y el desarrollo de habilidades de aprendizaje auto-dirigido.

Bergmann & Sams popularizan la estrategia de aula invertida en el 2012, basados en su experiencia. Para ellos, es difícil definir lo que es

un aula invertida porque refieren se ve diferente en cada instancia educativa, no existe una definición universal. Sin embargo, conforme fueron desarrollando la experiencia, consideran que dar vuelta a la clase no solo es invertir las tareas sino también acompañarlo con desafíos cognitivos (Bergmann & Sams, 2014).

Para Hernández-Silva & Tecpan (2017) el aula invertida se caracteriza por la transferencia de determinados procesos de aprendizaje fuera de la clase (lecturas, vídeos, conferencias) y utilización del tiempo de interacción en el aula para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de los conocimientos (tareas, trabajo colaborativo). Mientras que Tourón (2015) indica que invertir una clase es mucho más que la edición y distribución de un vídeo o cualquier otro tipo de contenidos multimedia, es un enfoque integral que combina la instrucción directa con métodos constructivistas, actuaciones de compromiso e implicación de cada estudiante con el contenido del curso y la mejora de su comprensión conceptual.

Entre los beneficios del aula invertida están, que el estudiantado puede recibir ayuda cuando aplica los conocimientos en temas dificiles; se mejora la interacción docente-discente al alejar la atención del docente y focalizarla en el estudiantado, lo cual permite conocerlos uno a uno o en pequeños grupos; se da atención personalizada; se crea una atmósfera de aprendizaje en el aula, pasando a ser un centro de aprendizaje e indagación; cada estudiante aprende a su ritmo; ayuda en la nivelación del estudiantado que por alguna razón no puede asistir a clases; entre otros (Bergmann & Sams, 2013/2014, Santiago & Bergmann, 2018).

Lo anteriormente señalado desde la perspectiva de la práctica docente implica repensar los enfoques teóricos que sustentan las intervenciones del profesorado, las concepciones que se tiene sobre el aprendizaje y la enseñanza, acerca de la persona estudiante y la formación en el contexto sociohistórico actual. De igual manera, al ser la enseñanza una actividad humana y una práctica social donde lo esencial es la relación que se lleva a cabo entre docente y discentes, se ve limitado con la aplicación de estrategias didácticas tradicionales. Mientras que, el aula invertida al cambiar las actividades de enseñanza y de aprendizaje entre lo que se hace fuera y dentro de la clase es la generación de ambientes de interacción, de comprensión y apropiación de los saberes al favorecer el aprendizaje autónomo y facilitar el aprendizaje colaborativo, el acompañamiento docente y la retroalimentación inmediata. Lo cual, modifica radicalmente la forma en que se enseña, pues permite mayor interacción entre el docente-discente y entre el estudiantado.

En este contexto, se asume el aula invertida como una estrategia didáctica que al igual que todas las estrategias debe ser contextualizada a las características del estudiantado, a los objetivos, la naturaleza del curso y el entorno donde se lleva a cabo.

¿Qué es una estrategia didáctica y cuál es su configuración?

Una estrategia didáctica es un conjunto de decisiones que el docente toma para orientar la enseñanza con el fin de promover los procesos de aprendizaje. Por consiguiente, la estrategia que se selecciona va a incidir en la comunicación e interacción entre el docente y discentes y los objetos de aprendizaje, en otras palabras, en la forma como se transmiten los contenidos y el trabajo intelectual que realiza el estudiantado. Por lo tanto, las estrategias tienen dos dimensiones, la primera dimensión es la reflexiva que involucra los procesos de pensamiento docente, el análisis del contenido disciplinar, la consideración

de las variables situacionales y las actividades de aprendizaje. La segunda dimensión es la acción, que implica las decisiones que se toma en el proceso de ejecución (Anijovich y Mora, 2010).

Para Pimienta-Prieto (2012) las estrategias de enseñanza y de aprendizaje son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Esto lo hace con base en una secuencia didáctica que incluye inicio, desarrollo y cierre. En esta línea, Díaz-Barriga (1998) define las estrategias didácticas como procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente (p.19). Tébar (2003) manifiesta que la estrategia didáctica son procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes (p.7).

Al respecto, el DEDUN (2021) lo conceptualiza como el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas y recursos, que tiene por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos, con clara y explícita intencionalidad pedagógica. Las estrategias didácticas son muy importantes para orientar los procesos formativos, es un constructo docente que surge de la lectura del contexto donde se lleva a cabo el hecho pedagógico. Por lo tanto, es el resultado de un proceso reflexivo de análisis, organizado y sistemático para promover los procesos de aprendizaje del estudiantado.

Según Cascante & Marín (2012) la construcción de una estrategia didáctica tiene tres fases, la primera es la fase pre activa, el diseño de la estructura de la estrategia y parte de la explicitación de la intención didáctica de la acción y la secuencia de actividades que se van a desarrollar en el proceso. Es un espacio de toma de decisiones del docente, prev io al inicio de la experiencia y comprende los medios, herramientas o materiales que se van a utilizar, así como, las actividades y roles que se van a asumir tanto la persona docente como el estudiantado.

La segunda fase interactiva, corresponde a la actuación donde la intención cobra vida y se actualiza según las emergencias de la acción misma y a las particularidades que se suscitan en el contexto de intervención (su secuencialidad). El o la docente desarrolla funciones específicas orientadas a guiar, motivar y acompañar a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje. Esta actuación va a depender en gran medida de la naturaleza de las técnicas y actividades propuestas y de la construcción de puentes comunicacionales que faciliten el desarrollo de las estrategias significativas de enseñanza como para suscitar la construcción de conocimientos en los estudiantes. La tercera fase posactiva o de retroacción, corresponde a la valoración de lo desarrollado, la interpretación del plan, del acto efectuado y de las intenciones educativas planteadas. Importante considerar la perspectiva del docente y del estudiantado.

Las fases y los elementos que comprende cada una de ellas expresan la configuración pedagógica de la estrategia didáctica. Como refiere Litwin (2000) la configuración pedagógica y didáctica explicita las formas particulares de actuar de cada docente para favorecer la construcción de conocimientos por parte del estudiantado.

Entonces, el análisis de la práctica docente es una construcción social en un aquí y ahora que permite evidenciar la compleja relación entre la enseñanza y los procesos de aprendizaje, lo cual implica una construcción donde se reconoce los modos como el docente aborda

múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos; su particular recorte; los supuestos que maneja respecto del aprendizaje y uso de prácticas metacognitivas; vínculos que establece con el ejercicio profesional de la disciplina; la negociación de significados que genera; las relaciones entre la teoría y la práctica. Por lo tanto, la configuración didáctica en lo que respecta al dominio del contenido como la manera como implementa su práctica el docente constituye su experticia, que no es un modelo que se puede trasladar de un contenido a otro (Litwin, 2000).

Esto, evidencia la intencionalidad formativa y la búsqueda de acciones que favorezcan la comprensión del estudiantado para que desarrollen sus procesos de aprendizaje y por ende la construcción de su conocimiento. Asimismo, al ser un constructo una creación docente -una forma de concebir y actuar propia- van a existir diversidad de configuraciones didácticas que pueden tener elementos comunes.

Metodología

En coherencia con la naturaleza de la investigación se asumió el enfoque cualitativo, dado que el interés es la comprensión desde la perspectiva del profesorado cómo se estructura y la forma cómo se desarrolla la estrategia didáctica de aula invertida en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Así como, el estudio de casos permite analizar la complejidad de la configuración pedagógica, apreciando su singularidad, la inserción en su contexto y la interrelación de sus componentes. Como refiere Yin (2018) con este método se puede investigar un fenómeno contemporáneo en profundidad y dentro de un contexto del mundo real, es decir, se quiere entender un caso del mundo real y, tal comprensión involucra condiciones contextuales importantes y pertinentes.

El contexto del caso es la Universidad de Costa Rica, específicamente las unidades académicas de la Sede Rodrigo Facio: Escuela de Física, Escuela de Lenguas Modernas, Escuela de Nutrición y Escuela de Formación Docente; y Sede del Atlántico: la carrera de Informática Empresarial. Para la selección de las personas participantes se recurre a la base de datos de docentes que participaron en el Curso de Didáctica Universitaria del Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN) durante el periodo 2013-2017, luego se indagó quienes habían aplicado aula invertida.

Por consiguiente, el caso se conformó por cinco docentes, 3 mujeres y 2 varones, quienes tienen entre 4 a 20 años de experiencia en la docencia universitaria y todos han llevado el Curso de Didáctica Universitaria en el DEDUN. La selección de las personas participantes se hizo a través del criterio de homogeneidad, en el cual los sujetos poseen algún tipo de experiencia común en relación con el núcleo temático que se desea estudiar en profundidad, y el otro, fue el criterio lógico, que implica trabajar con todas aquellas personas que reúnan algún criterio predeterminado de importancia, en este sentido, haber aplicado o estar aplicando el aula invertida y principalmente, que acepten ser parte del estudio y firmado el consentimiento informado.

Para la recolección de datos se utiliza una matriz de datos sociodemográficos y una guía de preguntas generadoras para la entrevista en profundidad. El análisis se realizó desde lo que las personas participantes en el estudio conciben, interpretan y llevan a cabo acerca de la configuración del aula invertida en los procesos formativos.

Resultado

Los hallazgos se organizan de acuerdo con las categorías de estudio de la configuración pedagógica: la estructura y la dinámica de su desarrollo. Para salvaguardar el anonimato de las personas en este tra-

bajo se ha considerado conveniente utilizar como identificador de la fuente de información la letra (S=sujeto) seguido de un número (S1). Cabe mencionar que la experiencia del aula invertida se aplicó en un curso en todos los contenidos, tres cursos en un contenido y en un curso en dos contenidos. Esto nos evidencia la postura del docente frente a la innovación en su enseñanza, es decir efectúa cambios de forma gradual o los hace de manera más profunda.

Como Morán (2015) indica las instituciones educativas que están atentas al cambio optan fundamentalmente por dos caminos, uno de cambios progresivos y otro con cambios profundos. En el primero, mantienen la propuesta del programa de estudio, el modelo curricular predominante, pero priorizan una mayor implicación del alumnado, con metodologías activas. En el segundo, se proponen modelos o metodologías innovadoras, disruptivas, a partir de actividades, retos, problemas, juegos y donde cada alumno aprende a su ritmo y necesidad y también aprende con otros en grupo con el acompañamiento del docente.

En cuanto a la categoría estructura del aula invertida, todas las personas participantes en el estudio coinciden en señalar los componentes o elementos que se debe considerar en la estrategia didáctica de aula invertida, aunque la secuencia como se trabajaron en algunos fue diferente. Esto lo podemos apreciar en las expresiones que se citan a continuación.

"lo primero que he realizado es revisar los temas, objetivos y contenidos de mis sesiones. Allí me di cuenta de que las sesiones requerían ser más prácticas en especial en algunos temas, como en el que elegí para utilizar el aula invertida...luego procedí a preparar las actividades extraclase como son: grabé un vídeo tutorial de la clase, seleccioné de Internet una lectura,

elaboré ejercicios para comprobar la comprensión del tema y preparé un quiz ...posteriormente hice un listado de las responsabilidades del estudiante y mías... para el día de la clase se organiza un repaso general, una práctica en pequeños grupos, una plenaria y la valoración de lo realizado por parte del estudiantado...importante considerar las características del grupo y motivarlos para que participen" (S1)

"En mi caso, yo tomé en cuenta las características del grupo, el horario en que se da el curso y el aula donde se desarrolla (oscura y pequeña) posteriormente los pasos que seguí para organizar el aula invertida fue primero revisar el objetivo y contenido del tema, luego organizar los materiales para las actividades extraclase...esto llevó a preparar un vídeo explicativo... yo lo confeccioné a partir del material que usualmente doy y materiales como código fuente (programación de sistemas) y un instructivo en pdf y correr en sus computadoras un pequeño programa e interpretar la materia ... pensé como motivarlos para asumir su aprendizaje con compromiso y hagan las tareas... se asigna puntos adicionales... en la clase se debe iniciar dando 15 minutos para aclarar dudas y repasar el material... luego se da un ejemplo para que trabajen y al final la revisión de la tarea hecha en clase... en todo momento mi rol fue de acompañamiento" (S2).

"Primero hice una planificación con los contenidos de acuerdo al objetivo del tema, posteriormente realicé una guía de discusión y las actividades de aprendizaje a desarrollar fuera de clase, como era un mapa conceptual que debían elaborarlo una vez que tenían refrescados los conceptos básicos, modelar las metodologías para la definición de patrón de menú y posteriormente el diseño de menú (estas dos últimas eran actividades de integración de conceptos)... para la clase se piensa acomodar el espacio físico de forma diferente tratando de que se pudieran ver las caras y motivarlos a participar...habría una presentación de lo trabajado fuera del aula, se promovería la discusión en el grupo...luego se les daría como actividades de aprendizaje un caso de simulación sobre menús que ejecutan durante el semestre ... al final se haría la valoración de lo realizado, para ello, deben formularle dos preguntas a los compañeros y luego utilizando la metodología PIN (Positivo-Interesante-Negativo) evaluar la metodología usada" (S3).

"Yo organicé el aula invertida considerando primero las características del grupo, luego lo que estaba en el programa del curso, revisé el tema, los contenidos y los objetivos, luego vi para las actividades extraclase estaban programadas lecturas del libro del curso y un folleto de términos gramaticales y de comprensión de la lectura, también incluí materiales que usé en un curso anterior y páginas de vídeo en Internet que encontré sobre el tema... para la clase las actividades consistían en prácticas que parecían quices y luego compartirían las respuestas con un compañero y debían discutir sus respuestas, si había un desacuerdo, tenían que defender sus ideas...luego se presentaba y discutía con todo el grupo. Importante considerar las características del grupo, especialmente que no son de la carrera de inglés. La motivación se pensó para que los y las estudiantes tomen responsabilidad con su aprendizaje y aprovechen al máximo la clase" (S4).

"Luego de informarme sobre el aula invertida dialogué mucho con el estudiantado ya que se iba a aplicar esta estrategia didáctica en todo el curso, expliqué a los estudiantes cómo funciona la metodología y los acompañé a través de todo el proceso. Revisé cada tema y contenidos con sus objetivos... luego elaboré material de lectura y estudio ... el cual se subió a un EVA para las tareas extraclase... la clase, iniciaría con un repaso o explicación de los principios básicos... luego los estudiantes trabajarían en resolución de ejercicios o en demostraciones en forma colaborativa... se presentaría la solución del ejercicio a todo el grupo... cerrando la clase con un breve repaso de los aspectos importantes a recordar...en cada clase se evaluó la solución de los ejercicios y la presentación del estudiante. También se evaluaría el logro de los objetivos y de la metodología para ir ajustándola" (S5).

Como se puede apreciar en las narrativas docentes, los elementos comunes que se tomaron en cuenta en la estructura del aula invertida son ocho: 1) los objetivos de aprendizaje a alcanzar; 2) el tema o contenidos formativos; 3) las actividades de aprendizaje y tareas a realizar fuera del aula; 4) las actividades de aprendizaje a realizar dentro del aula; 5) los materiales didácticos: vídeos, lecturas, guías de trabajo, casos, ejercicios, manual, entre otros; 6) la motivación y responsabilidades del estudiante tanto dentro como fuera del aula; 7) los criterios de evaluación del desempeño estudiantil valoración de la metodología. 8) las características del contexto social y físico. Llama la atención que no se especifique de manera explícita el rol docente que se asume, sin embargo, lo tienen muy presente a lo largo del proceso de implementación.

Esta forma de configurar el aula invertida coincide con la propuesta de Tourón, Santiago & Díez (2014) quienes manifiestan que una enseñanza centrada en el estudiante implica siete dimensiones: actividades interactivas, rol del profesorado (colaborador y algunas veces apren-

diz), rol del estudiantado (experto y colaborador), énfasis de la enseñanza (relaciones, preguntas y creatividad); objetivos (comprensión y transformación de los hechos), evaluación (criterios y demostración de lo aprendido) y tecnología (medio de comunicación y expresión de lo aprendido). Abona a ello, que el profesorado participante en el estudio llevó el curso de didáctica universitaria en el cual se aprende a construir una estrategia didáctica y por otro lado, haberse informado sobre la metodología de aula invertida para saber cómo realizarla.

Asimismo, Hamdam, McKnight, Macknight & Arfstrom (2013) manifiestan que los cuatro pilares claves en el diseño de un aula invertida son: ambiente flexible (el estudiantado elige dónde y cuándo aprende); cultura de aprendizaje (pasar de una clase centrada en el profesorado a una centrada en el estudiantado, el tiempo en el aula crea oportunidades de aprendizaje y maximiza las interacciones); contenido intencional (selección del contenido y los materiales para explorar los mismos) y docente profesional (docentes cualificados para definir qué y cómo cambiar la enseñanza y cómo maximizar el tiempo de clase para proveer retroalimentación inmediata y evaluar el desempeño del discente).

En la estructura del aula invertida se consideran todos los elementos que se entrecruzan y son interdependientes cuando se lleva a cabo los procesos formativos. Esto lo abordamos cuando indagó la segunda categoría de estudio, la dinámica o funcionamiento del aula invertida, es decir como los elementos que la conforman se interrelacionan y vinculan. Encontrándose que se realizó en tres fases: una de planificación, otra de implementación y la de evaluación, considerando los dos escenarios que tipifican el aula invertida: uno fuera y otro dentro del aula.

En la fase de planificación, la mayoría del personal docente expresa que preparar un aula invertida demanda mucho tiempo y debe ser muy detallada, pensando en lo que va hacer el estudiantado para aprender y lo que se va enseñar; enfatizan que lo ideal es la elaboración del material multimedia para mantener la conexión con el estudiantado al grabar la propia voz o en su defecto buscar en Internet con la desventaja de que el tema no se aborda en la forma como lo desarrolla cada docente. Cabe mencionar que de manera explícita o implícita en el diseño de las actividades y tareas para que lleve a cabo el estudiantado fuera del aula se consideró favorecer el entendimiento y la apropiación de los conceptos y dentro del aula dar más tiempo a la aplicación de lo aprendido donde tendrán que resolver situaciones de mayor complejidad y la retroalimentación inmediata del docente.

- "...la planificación de lo que se va a hacer en el aula invertida exige mucho tiempo, muchas horas de trabajo..." (S1, S3, S4)
- "...al planificar las actividades a desarrollar dentro y fuera del aula es muy cansado, demasiado tiempo de trabajo para grabar o buscar por Internet el tema de clase" (S2, S5).
- "...importante que se tome en cuenta al planificar la selección de las actividades de aprendizaje ... las tareas extraclase debe orientarse a la estimulación del pensamiento inferior, a entender y apropiarse del contenido y dentro de la clase se debe fomentar el pensamiento superior mediante trabajos colaborativos, grupales... es decir no solo intercambiamos lo que se hace en clase a que se haga fuera, sino que también se hace un aprendizaje invertido" (S1, S2, S5).

La sobrecarga de trabajo manifestada por el profesorado es coincidente con lo indicado por Bergman & Sams (2012) quienes señalan que el

diseño de un aula invertida requiere numerosas horas de preparación y manejo de equipo de cómputo, diseño de materiales multimediales, navegación en Internet y uso de redes de comunicación. Así como, Aguilera, Manzano, Martínez, Lozano & Casiano (2017) afirman que debe hacerse una planificación exhaustiva de las clases presenciales como no presenciales considerando las necesidades del discente, los materiales didácticos para la comprensión del contenido, las actividades que involucren al estudiantado, las actividades de monitoreo del aprendizaje, las actividades que ayuden a cada estudiante entender el contenido. Igualmente, Flores, del Arco & Silva (2016) exponen que un plan de enseñanza detallado y explícito es clave para que cada estudiante tenga claro dónde localizar los recursos didácticos, el tiempo que necesita invertir y las diferentes actividades a realizar.

En la fase de ejecución o implementación del aula invertida, la información se obtiene mediante el análisis de una sesión típica realizada por el profesorado participante en el estudio, encontrándose acciones comunes en las actividades fuera del aula, como es la explicación de lo que se va a realizar y la motivación para que cumplan con lo programado.

"para asegurar que las actividades fuera y dentro de clase se realicen se da explicación de la metodología al estudiantado y la motivación para que se comprometan en su cumplimiento" (S1, S2, S3, S5)

Durante la clase todos llevaron a cabo tres momentos: un inicio para asegurarse que las actividades fuera del aula se realizaron; una de desarrollo en la que se promueve tanto el trabajo individual como grupal orientado a la aplicación de lo aprendido contando siempre con el acompañamiento docente, con una evaluación formativa y un cierre que lleva a la síntesis de lo trabajado.

- "...inicio con la revisión de lo trabajado fuera del aula y verificando lo aprendido... es un espacio para responder dudas e inquietudes con relación al contenido estudiado y repasar los puntos principales del tema..." (S1)
- "... después del inicio de la clase se procede al desarrollo de las actividades de aplicación de lo aprendido ... se hacen actividades individuales usan técnicas de reflexión, análisis crítico, resolución de problemas, entre otros... también actividades colaborativas...siempre se da acompañamiento guiando y brindando retroalimentación oportuna y pertinente" (S5).
- "...finalizo la clase haciendo la presentación de las actividades desarrolladas por parte de los grupos de trabajo...se aprovecha para aclarar errores y hago una síntesis de lo desarrollado...y se orienta las tareas de la siguiente clase" (S2)

Lo anteriormente expuesto, coincide con lo que Margulieux, Majerich & Mccracken (2014) señalan respecto a la secuencia de las actividades dentro del aula organizadas en tres momentos: una introducción donde se presenta los contenidos y resolución de dudas; luego actividades para que el estudiantado profundice en la comprensión y apropiación de los contenidos a través de la corrección entre pares y la retroalimentación docente, donde cada estudiante es el protagonista y cada docente es un guía, finalmente se cierra la clase poniendo en común lo realizado y explicando el material para la siguiente sesión.

Finalmente, la tercera fase en la dinámica del aula invertida, la evaluación. Todas las personas participantes en el estudio manifiestan que la valoración de la experiencia de la aplicación del aula invertida involucra tres aspectos: el desempeño estudiantil; la valoración del cumplimiento de las tareas extraclase y la satisfacción docente con lo realizado.

"...todo el grupo de estudiantes en su mayoría cumplió con las tareas extraclase" (S1, S2, S3, S5).

"los estudiantes no realizaron las tareas extraclase y esto dificultó la clase" (S4)

"...para asegurar que se hagan las tareas extraclase yo di puntos adicionales...nuestros estudiantes no hacen las tareas sino tienen un puntaje" (S2)

"la tarea extraclase tenía puntaje... una tarea sin calificación no se hace" (S3)

Un aspecto relevante, es que para asegurar el cumplimiento de las tareas fuera del aula se tuvo que asignar un puntaje, lo cual podría deberse entre otras cosas, a la cultura estudiantil, pues el estudiantado valora su compromiso y aprendizaje por medio de una calificación. Al respecto, Rodríguez (2015) señala que las generaciones actuales de discentes su manera de aprender está orientado a resultados, es decir a aprobar los cursos, predominando un aprendizaje superficial.

Con relación a la valoración sobre la satisfacción con los resultados obtenidos la mayoría del personal docente participante en el estudio manifiestan estar muy satisfechos con lo realizado, reconociendo que el aula invertida es una estrategia didáctica que les ha permitido enfocarse más en el que aprende y a buscar actividades que le ayuden a construir su conocimiento. Por consiguiente, evalúan la experiencia como exitosa tanto por sus resultados en el involucramiento del estudiantado en sus procesos de aprendizaje como el disponer de más tiempo para la interacción entre el estudiantado y discente-docente. Esto confirma, uno de los beneficios identificado por Bergmann & Sams (2014) quienes señalan que, al invertir las actividades académicas, éstas dejan

mayor tiempo para interactuar y comunicarse con el estudiantado. Se incrementa la interactividad, la retroalimentación inmediata para el estudiantado y para el profesorado (Franken & Marinovic, 2013).

De las cinco experiencias estudiadas, una de ellas fue valorada como no exitosa por la misma persona docente encontrando entre sus explicaciones de esta situación su poca comprensión de la propuesta de aula invertida, su desconocimiento del manejo de herramientas digitales, el escaso tiempo que dedicó a la planificación, la selección y cantidad de material multimedia proporcionado, la poca claridad de las indicaciones como la ausencia de explicación y motivación al estudiantado. Como refieren Hernando & Martínez (2015) el profesorado que aplica el aula invertida necesita estar bien formados en la metodología, en el uso de tecnologías y en técnicas didácticas colaborativas.

Un aspecto que no se puede soslayar y que emergió en el proceso investigativo, son las dificultades que tuvieron que enfrentar, entre ellas, la inversión de tiempo para el diseño o selección de videos sobre la temática a desarrollar, la elaboración de preguntas, el desconocimiento de herramientas digitales y multimediales (excepto para el docente del área de informática). Así como, la resistencia mostrada por algunos estudiantes por la poca comprensión de su compromiso y responsabilidad con su aprendizaje y el cambio del rol del profesorado, exigiendo dictado de clase. Como manifiestan Gil & Chiva (2016) La aplicación del aula invertida modifica el rol del estudiantado y del profesorado.

Conclusiones

El aula invertida para el personal docente participante en el estudio fue concebida como una estrategia didáctica, que les ha permitido innovar su práctica y dar ayuda efectiva al estudiantado en su proceso de aprendizaje.

Con relación a la configuración pedagógica del aula invertida observada desde la perspectiva del profesorado, la categoría estructura está constituida por ocho componentes que se distribuyen tanto en el escenario fuera como dentro del aula, los cuales interactúan entre sí. Ellos son: el contexto (espacio áulico y características del estudiantado), la intencionalidad formativa u objetivos, los contenidos formativos, las actividades de aprendizaje extraclase, las actividades de aprendizaje dentro de la clase, los materiales didácticos y multimediales, las responsabilidades estudiantiles y los criterios de valoración de lo aprendido. El rol docente no se explicita, sin embargo, está implícitamente incorporado en cada elemento mencionado.

En cuanto a la categoría dinámica del aula invertida, se identificaron tres fases: la planificación, la ejecución y la evaluación cada una con procesos interrelacionados y vinculantes. En la planificación se enfatiza, en la importancia de realizarla de forma minuciosa y detallada, teniendo presente la intencionalidad educativa y las características del estudiantado. La ejecución comprende: un inicio enfocado en la verificación de la comprensión de los contenidos y repaso de estos; un desarrollo con aplicación de los conocimientos aprendidos y trabajo colaborativo contando con el acompañamiento y retroalimentación del docente; y el cierre de la clase, con la síntesis de los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales aprendidos.

En la fase de evaluación la valoración de la estrategia didáctica de aula invertida es positiva y calificada de exitosa por cuatro docentes y uno como insatisfactoria y no exitosa dado que no logró que el estudiantado se involucre en los procesos, en gran parte relacionado con la poca claridad de las instrucciones, demasiado material didáctico, ausencia de motivación para el cumplimiento de las actividades de aprendizaje fuera del aula, entre otros.

Asimismo, se identificaron como aspectos críticos, el tiempo que hay que dedicar a la elaboración o selección del material multimedia que da soporte a las actividades de aprendizaje extraclase, la elaboración de preguntas para que sean respondidas con el material proporcionado, especificación de las instrucciones o guía a efectuar, el conocimiento y práctica de técnicas didácticas que promuevan el aprendizaje activo, resistencia del estudiantado por la disrupción del estado de comodidad y rol pasivo al que está acostumbrado, actitud que se modifica conforme se va experimentando los beneficios del aula invertida.

De la experiencia personal, el profesorado participante en el estudio recomienda a quienes deseen utilizar la estrategia didáctica de aula invertida, comprenderla antes de su aplicación, de ser posible dialogar con profesores que estén trabajando o hayan trabajado con esta metodología, porque a pesar de que no hay una única manera de realizarla (dada su contextualización a cada realidad) y su flexibilidad, compartir las vivencias da más seguridad. También capacitarse en el uso de tecnologías de la información y comunicación, diseño de aula virtual, elaboración de vídeos y podcast ya que fortalece las relaciones con el estudiantado al ver y escuchar al docente explicando los contenidos, lo que se debilita cuando se usan vídeos bajados de Internet.

Desde la perspectiva investigativa, es conveniente llevar a cabo estudios que contribuyan a responder algunas de las siguientes interrogantes que emergieron del estudio ¿la explicación al estudiantado del cambio de roles contribuye al cumplimiento de las nuevas responsabilidades? ¿cuáles son las razones de la resistencia mostrada por el estudiantado al implementar el aula invertida? ¿será necesario asignar puntaje al desarrollo de las actividades de aprendizaje que realiza el estudiantado fuera del aula? ¿cómo se puede lograr que el estudiantado perciba las actividades de aprendizaje como una oportuni-

dad para comprender, apropiarse y aplicar los contenidos? Asimismo, es necesario la realización de estudios durante la aplicación del aula invertida para realizar la observación directa del proceso de implementación de esta y obtener la valoración de la experiencia desde la perspectiva del estudiantado.

Referencias bibliográficas

- Aguilera-Ruiz, Cristian, Manzano-León, Ana, Martínez-Moreno, Inés, Lozano-Segura, Mª del Carmen, & Casiano, Carla. (2017). El Modelo Flipped Classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 261-266. https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1055/931
- Anijovich, Rebeca & Mora, Silvia. (2010). *Estrategias de enseñanza.*Otra mirada al quehacer en el aula. AIQUE Educación.
- Bergmann, Jonathan & Sams, Aaron. (2012). Flip your classroom reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education (ISTE) Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Bergmann, Jonathan & Sams, Aaron. (2014). Dale vuelta a tu clase: Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y en cualquier lugar. Ediciones SM
- Bergmann, Jonathan & Sams, Aaron. (2013/2014). The Flipped Classroom. CSE, Volume 17, Number 3.
- Brame, Cynthia. (2016). Active learning. Vanderbilt University Center for Teaching. https://cft.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/sites/59/Active-Learning.pdf
- Bransford, John, Brown, Ann & Cocking, Rodney. (Eds.). (1999). How people learn: Brain, mind, experience, and school. National

- Academy Press-National Research Council (US) Committee on Developments in the Science of Learning.
- Cascante, Nora & Marín, Patricia. (2012). La construcción de estrategias didácticas innovadoras en el contexto universitario: la experiencia desarrollada en el Curso de Didáctica Universitaria. En Didáctica Universitaria experiencias docentes en la Universidad de Costa Rica https://docenciauniversitaria.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2018/12/didactica_universitaria.pdf
- Carrasco, Salvador, de Corral, Ignacio & Tatjer, Josep. (2018). Docencia universitaria e innovación Evolución y retos a través de los CIDUI. Edición especial para el X Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI), Girona, 4, 5 y 6 de julio.
- Carignano, César. (2016). Implementación de clase invertida en una Escuela de una Universidad de Lima Metropolitana. [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7358.
- Crespo, Juan. (2015). Modelos de Aula Invertida y Elección de Evaluación en un Curso Introductorio de Sistemas Digitales. Escuela de Ingeniería Eléctrica-Facultad de Ingeniería, Universidad de Costa Rica. http://www.ciencias.ucr.ac.cr/documentos/RedIC/Libro-Proyecto%20RedIC1.pdf
- Davies, Randall, Dean, Douglas & Ball, Nick. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Education Technology Research and Development*, 61, 563–580.

- https://www.researchgate.net/publication/256446014_RS_Davies_DL_Dean_Nick_Ball_2013_Flipping_the_class-room_and_instructional_technology_integration_in_a_college-level_information_systems_spreadsheet_course_Educational_Technology_Research_and_Developme
- DEDUN. (2021). Estrategia didáctica: aspectos conceptuales y metodológicos. Curso de Didáctica Universitaria.
- Díaz-Barriga, Frida. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. Perfiles Educativos, 82(0185–2698), 1–31.
- Escobar, Diana. (2017). Didáctica universitaria y configuraciones didácticas, bases para la formación en la educación superior. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77927
- Fallas-Moya, Fabián. (2015). Potenciando las habilidades Hacker de los estudiantes utilizando el Enfoque del Aprendizaje Invertido. III Simposio de Informática Empresarial y Desarrollo Regional, 22 y 23 octubre. https://www.researchgate.net/publication/322702282_Potenciando_las_Habilidades_Hacker_de_los_Estudiantes_Utilizando_el_Enfoque_del_Aprendizaje_Invertido
- Findlay-Thompson, Sandi & Mombourquette, Peter. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. Business Education & Accreditation, v.6 (1), p. 63-71. Available at SSRN. https://ssrn.com/abstract=2331035.
- Flores, Oscar, del Arco, Isabel & Silva, Patricia. (2016). The flipped classroom model at the university analysis based on professors and students assessment in the educational field. *In-*

- ternational Journal of Educational Technology in Higher Education. https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-016-0022-1
- Franken, Helmut & Marinovic, Alejandra. (2013). Clickers e instrucción entre pares la experiencia reciente de dos profesores de economía. Centro de Innovación y Aprendizaje. Universidad Adolfo Ibáñez. https://es.scribd.com/doc/260639393/Marinovic-Franken-Clickers-e-instruccion-entre-pares-13-pdf
- Gil, Jesús y Chiva, Óscar. (2016). Flipped-classroom (clase invertida). En Ó. Chiva y M. Martí (Coords). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores*. Barcelona: Graó.
- Gómez, Marcela. (2018). Pensar la teoría pedagógica. Configuración, mediación y usos. Archivos de Ciencias de la Educación, 12 (13), e039. https://doi.org/10.24215/23468866e039
- Great Schools Partnership the Glossary of Education Reform. (2014).

 Student Centered Learning. https://www.edglossary.org/
 student-centered-learning/
- Hamdam, Noora; McKinght, Patrick; McKnight, Katherine & Arfstrom, Kari. (2013). The flipped learning model: a white paper based on the literature review titled a review of flipped learning. Pearson-George Mason University.
- Hernández-Silva, Carla & Tecpan, Silvia. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. Estudios Pedagógicos, XLIII (3), 193-204 https://www.scielo.cl/scielo.php?script=s-ci_arttext&pid=S0718-07052017000300011

- Hernando, Alicia y Martínez, Ana. (2015). Cómo darle la vuelta al aula: flipped classroom, una metodología para la interacción, la colaboración, el compromiso y la motivación en la clase de ELE. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5427359
- Jiménez, David. (2018). Métodos didácticos activos en el sistema universitario actual. Editorial Dykinson
- Johnson, Larry; Adams, Samantha; Estrada, Victoria & Freeman, Alex. (2015). NMC Horizon Report Edición Educación Superior 2015. The New Media Consortium. http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-ES.pdf
- Kaput, Krista. (2018). Evidence for Student-Centered Learning. https://www.educationevolving.org/files/Evidence-for-Student-Centered-Learning.pdf
- Lage, Maureen, Platt, Gleen & Treglia, Michael. (2000). Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education* 31(1), 30-43. https://www.academia.edu/340051/Inverting_the_Classroom_A_Gateway_to_Creating_An_Inclusive_Learning_Environment
- Litwin, Edith. (2000). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. (2ª ed.). Paidós
- Marín, Patricia. (2017). La configuración didáctica de los cursos universitarios apoyados por Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). El caso de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Costa Rica, 2014. Jornadas de Investigación en Educación Superior, Montevideo 25-27 de octubre.

- https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/5/2018/03/CO22-MARIN.pdf
- Margulieux, Lauren, Majerich, David & McCracken, Mike. (2014). C21U's Guide to Flipping your Classroom. https://laurenmarg.files.wordpress.com/2015/10/flipped-classroomguide_final_v2.pdf
- Martínez, Maite. (2018) Un camino innovador construido por los docentes de las universidades: una visión analítica. En Docencia universitaria e innovación. *Evolución y retos a través de los CIDUI-2018*, Edición Especial para el X Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, Girona, 4, 5 y 6 de julio. Ediciones Octaedro S.L.
- Morán, José. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf
- Ortiz, Alexander. (2013). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje. ¿Cómo elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa? https://www.researchgate.net/publication/315835198
- Peña, Begoña, Zabalza, Ignacio, Usón, Sergio, Llera, Eva, Martinez, Amaya & Romeo, Luis. (2017). Experiencia piloto de aula invertida para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Termodinámica Técnica. III Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red. Universidad Politécnica de España. http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INRED/INRED/INRED2017/paper/viewFile/6868/2878

- Pimienta-Prieto, Julio. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

 Docencia universitaria basada en competencias. Pearson
 Educación.
- Pino, Begoña, Prieto, Beatriz, Prieto, Alberto & Illeras, Francisco. (2016).

 Utilización de la metodología de aula invertida en una asignatura de Fundamentos de Informática. Enseñanza y aprendizaje de ingeniería de computadores: *Revista de Experiencias Docentes Ingeniería de Computadores* (6), 67-75. https://digibug.ugr.es/handle/10481/41918
- Rodríguez, Sebastián. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. *Revista de Docencia Universitaria-REDU,* Vol. 13 (2), mayo-agosto, 91-124. https://doi.org/10.4995/redu.2015.5440
- Sánchez, Rut. (2017). Aula invertida, metodología del siglo XXI. Memoria del Trabajo Final de Máster Universitario en Formación del Profesorado Especialidad/Itinerario de Tecnologia de Servicios [Tesis de Maestría]. Universidad de las Islas Baleares. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/hand-le/11201/147021/tfm_2016-17_MFPR_rsp905_966.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Santiago, Raúl & Bergmann, Jon. (2018). Aprender al revés. Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula. Paidós Educación
- Santiago, Raúl, Díez, Alicia & Andía, Luis. (2017). Flipped classroom: 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje. Editorial UOC.
- Singhal, Divya. (2017) Understanding Student- Centered Learning and Philosophies of Teaching Practices. International Journal

- of Scientific Research and Management (IJSRM), Volume 5, Issue 2, 5123-5129. https://www.researchgate.net/publication/313698624_Understanding_Student-_Centered_Learning_and_Philosophies_of_Teaching_Practices
- Stake, Robert. (1999). *Investigación con estudios de caso.* (2a ed.). Ediciones Morata.
- Tébar, L. (2003). El perfil del profesor mediador. Madrid: Santillana.
- Torres, Luisa. (2018). Innovación docente: nuevos planteamientos. Ediciones Octaedro.
- Tricot, André. (2019). Innovar en educación. Sí, pero ¿cómo? Mitos y Realidades. Narcea S.A. Ediciones
- Tourón, Javier. (2015). Cuatro principios del aprendizaje centrado en el alumno. https://www.javiertouron.es/cuatro-principios-del-aprendizaje/
- Tourón, Javier, Santiago, Raúl & Díez, Alicia. (2014). *The Flipped Class-room: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendiza- je*. Grupo Océano.
- Tourón, Javier & Santiago, Raúl. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación* 368 (abril-junio),196-231. https://www.researchgate.net/publication/281800116_Flipped_Learning_model_and_the_development_of_talent_at_school
- Villalba de Benito, María, Castilla, Guillermo, Martínez, Sonia, Jiménez, Eva, Hartyányi, María, Sedeviné, Balassa, Chogyelkáne, Babócsy, Téringer, Anita, Ekert, Shane. Coakley, Darragh, Cronin, Sara, Manénová, Martina & Tauchmanova, Veralldikó. (2018). Innovación en la educación profesional. Flipped

classroom en la práctica. http://hdl.handle.net/11268/7930 https://www.flip-it.hu/en/system/files/konyvek/flipit_book_es.pdf

Yin, Robert. (2018). Case study research and applications: design and methods. (6a ed.). SAGE

Capítulo 12. Un modelo de evaluación del hecho pedagógico para el acompañamiento docente de la Escuela de Agronomía de la Universidad de Costa Rica

Melissa Aguzzi Fallas

Resumen

Como parte de las acciones orientadas a garantizar la calidad en la Educación, es la evaluación, en el caso de la Educación Superior, tradicionalmente, el estudiantado evalúa el desempeño docente dentro de la unidad formativa por medio de un instrumento cuantitativo estandarizado para aplicarlo a las diferentes escuelas de la universidad, obteniendo como resultado un número que indica la puntuación dada por el estudiantado hacia el docente, lo cual dice poco a nivel pedagógico y genera, por un lado, emociones de felicidad para docentes que obtuvieron una alta calificación y en muchas ocasiones esto genera la creencia que sus prácticas docentes no requieren cambios, lo cual no es del todo cierto, y por otro lado, crea frustración y enojo para quienes tienen una baja calificación. Esta forma de evaluar ha evidenciado que aporta poca o nula información útil para la optimización de los procesos formativos ya que involucra la voz únicamente del estudiantado, que en ocasiones está sesgada por el agrado o desagrado hacia el docente o bien, al bueno o mal desempeño del estudiante en el curso. Por tal motivo, desde la Escuela de Agronomía de la Universidad de Costa Rica (UCR) se reflexionó sobre la relevancia del instrumento de evaluación del desempeño docente y se planteó la pertinencia de la construcción y aplicación de una batería de instrumentos contextualizados, que se aproximaran a comprender el hecho pedagógico e involucrara la percepción del estudiantado y equipo docente involucrado en el curso, para que cada actor evalúe su propio desempeño, el desempeño del otro y elementos logísticos o administrativos del curso. La aplicación del instrumental construido ha sido aplicada desde el 2018 en el 100% de los cursos la carrera, donde se ha alcanzado más del 70% de la representatividad en las respuestas del estudiantado y más del 45 % del equipo docente involucrado en las unidades formativas evaluadas. La experiencia de evaluación en la Escuela de Agronomía de la UCR ha permitido la generación de una cultura orientada a evaluar para la mejora tanto en estudiantes como docentes, la toma de decisiones administrativas desde los resultados por parte de la dirección de la Escuela, el acompañamiento pedagógicodidáctico a docentes y el análisis de elementos curriculares; todo esto en beneficio de la formación del futuro profesional en el sector agrícola.

Palabras clave: Evaluación del desempeño docente, evaluación del hecho pedagógico, procesos formativos, calidad de la Educación Superior.

Abstract

As part of the actions aimed at quality in education, it is the evaluation, in the case of higher education, traditionally, students evaluate the teaching performance by a standardized quantitative instrument to apply it to the different schools of the university, obtaining as a result a number indicating the score given by the student to the professor, which says few at the pedagogical level and generates, on the one hand, emotions of happiness for professors who obtained a high rating and in many cases this generates the belief that their teaching practices do not require changes, which is not entirely true, and on the other hand, it creates frustration and anger for those with low rating. This way of assessment has shown that it provides little or no useful

information for the optimization of educational processes since it involves the voice of the student only, which is sometimes biased by the like or dislike of the professor or good or bad student performance in the course. For this reason, the Agronomy´s School of the Universidad de Costa Rica (UCR) reflected on the relevance of the instrument for evaluating professor performance and raised the relevance of the construction and application of a set of contextualized instruments, approach to understand the pedagogical fact and involve the perception of the student and teaching team involved in the course, so that each actor evaluates their own performance, the performance of the other and logistical or administrative elements of the course. The application of the instrumental built has been applied since 2018 in 100% of the courses the career, where more than 70% of the representativeness in student responses has been achieved and more than 45% of the teaching staff involved in the training units evaluated.

The experience of evaluation in the School of Agronomy of the UCR has allowed the generation of a culture oriented to evaluate for improvement both in students and professors, administrative decision-making from the results by the management of the School, pedagogical-didactic accompaniment to professors and the analysis of curricular elements; all this to the benefit of the training of the future professional in the agricultural sector.

Keywords: Evaluation of teaching performance, evaluation of pedagogical field, training processes, quality of higher education.

Introducción

En la concepción de la calidad de la educación, la evaluación ocupa un lugar fundamental ya que funciona como un diagnóstico que permite detectar los aciertos y las oportunidades de mejora para orientar la toma de decisiones y el diseño de acciones en diferentes niveles (institucional, local, regional y nacional). Dentro de la evaluación, tradicionalmente en las Instituciones de Educación Superior se ha planteado la relevancia del desempeño de los docentes para apoyar la optimización continua de la calidad de la educación, ya que constituye una herramienta de seguimiento de los procesos y los resultados, en relación con las metas y los objetivos de calidad que se formulan las instituciones educativas, las regiones y el país (Gaertner, 2014; Harvey; 2002)

El rol del profesorado universitario ha tomado un papel fundamental en la evaluación, por la influencia que tiene sobre la vida académica y profesional y en muchas ocasiones sobre la vida personal del estudiantado (Gaete & Sallán, 2021.; Martin, 2015, Haertel, 2013); la persona docente impacta en los objetivos de las unidades formativas, pero también en los objetivos del estudiantado, ya que transforma sus percepciones, sus preocupaciones y aporta información relevante para la toma de decisiones. Reconocer la trascendencia que tiene el o la docente sobre la persona estudiante exige que el profesorado se encuentre en constante evaluación y cambio, para que así pueda cumplir con lo esperado y a la vez se encuentre en la capacidad de potenciar al futuro profesional.

Desde este punto de vista, se identifica a la persona docente como actor protagonista del proceso formativo, que requiere de la evaluación del estudiantado para determinar si cumplen con lo requerido para la enseñanza de un saber específico. Por tal motivo, se ha considerado relevante la generación de espacios de reflexión docente, en los que se construya y socialice los perfiles sobre las competencias o atributos que se requiere de un docente, para posteriormente plantear programas de apoyo docente para su actualización y formación constante. (Carrillo, 2016; Escudero, 2003; Monereo, 2013).

No queda duda que la persona docente cumple un papel fundamental en el proceso formativo, sin embargo, desde esa óptica poco sistémica del contexto educativo, se deja de lado otros elementos relacionados al proceso formativo y que en la vida real interactúan con el rol del docente, como lo son: el papel activo del estudiantado en su propio proceso de aprendizaje, considerando que este es un sujeto epistémico emocional, cultural, corporal; las variables ambientales y administrativas de la unidad formativa (horario, ubicación en el plan de estudios y carga académica de la unidad formativa, equipo y material didáctico, infraestructura, entre otros) y demás elementos que intervienen en el proceso formativo y que no recae solamente sobre sobre la persona docente. Por tal motivo, es que se cree pertinente replantear la evaluación que tradicionalmente se hace en las universidades ya que esta se basa en evaluar el desempeño docente desde el punto de vista del estudiantado, que si bien es cierto es importante (Zierer, Wisniewski, 2018), no toma en consideración elementos que son parte y que influyen en el hecho pedagógico; entendiéndose como "hecho pedagógico" a aquel espacio reflexionado e intencionado y orientado para la construcción de saberes.

Desde la lógica de plantear una evaluación que se interese por ir más allá calificar el desempeño docente por parte de la experiencia del estudiantado, es que en el año 2016, en la Escuela de Agronomía de Universidad de Costa Rica se propuso un proyecto de innovación docente para construir un instrumental (batería compuesta por dos instrumentos de evaluación) que permitiera una aproximación a la evaluación del hecho pedagógico, permitiendo identificar la calidad y función del docente universitario y además incluir los elementos que interactúan entre sí en los procesos formativos con, en tres sentidos:

En primer lugar, que aborde no solamente los aciertos y desaciertos pedagógicos, didácticos y administrativos del docente, sino que iden-

tifique los aspectos a mejorar del ejercicio docente, dicha acción propone una visión diferente de la evaluación tradicional filtradora y nos proyecta hacia la evaluación en su función prospectiva.

En segundo lugar, propone un análisis profundo de la calidad y función de los procesos formativos involucrando una mayor reflexión de todas las partes del hecho pedagógico, es decir, docentes, estudiantes y contexto administrativo.

En tercer lugar, propone una evaluación con componentes auto-evaluativos y evaluativos cruzados. En otras palabras, en el momento que el docente y el estudiante realizan la evaluación tanto del otro actor pedagógico, como la de su propia práctica, ambas se pueden contrastar, ofreciendo una visión más amplia del proceso formativo, su calidad y circunstancias a mejorar.

Lo anterior parte del supuesto que el proceso formativo está enraizado en el comportamiento real de un docente, pero también está influenciado por las interacciones estudiantado-docente, estudiante- estudiante, estudiante-curso, docente-curso, en otras palabras, no se trata de una relación unidireccional simple, sino que incluye la interacción entre los actores de manera multidireccional con lo demás elementos que intervienen en el contexto formativo (Doyle, 2013; Fauth et al., 2020a, 2020 b; Göllner et al., 2020; Hamre & Pianta, 2010; Kunter et al., 2013).

La Calidad de la Educación Universitaria es un esfuerzo continuo y requiere de la responsabilidad de cada una de las instituciones que la conforman en el ejercicio de sus funciones fundamentales: docencia, investigación y acción social; en ese argumento se inscribe la evaluación del hecho pedagógico como una acción en donde deben converger los aspectos antes mencionados.

De esta manera en la Escuela de Agronomía, se construyó, se validó y actualmente se ejecuta un proceso de evaluación orientado al hecho pedagógico, donde se conciba la "evaluación" como un ejercicio que busca alcanzar, proteger y sostener la calidad del proceso formativo; es decir un proceso valorativo, reflexivo, analítico y participativo, realizado mediante la práctica de una sucesión articulada de acciones, haciendo énfasis en el propósito de la evaluación para mejorar.

Evaluar para mejorar es un principio "sin-ecuanon" para que el ejercicio de evaluación de los docentes de la Universidad cumpla su propósito: avanzar para alcanzar los estándares máximos de calidad, eficacia y efectividad del servicio educativo que ofrece. De donde, evaluar para mejorar en cualquier ámbito, situación o realidad no es tarea fácil, a pesar de ello, dicha tarea se presenta como una necesidad sentida y un compromiso de la Universidad y de la propia Escuela de Agronomía; además, como lo expresa Osejo (2012, p 23):

El proceso de evaluación de la labor académica en la Universidad, desde sus comienzos se consideró que era complicado, porque se parte de reconocer que el trabajo docente es una labor muy compleja que no solamente tiene que ver con el conocimiento, con la didáctica de clase, de la experiencia directa e interacción con los estudiantes, sino que comprende muchos aspectos como: investigación, construcción del conocimiento, papel social del conocimiento, relación de saberes con el estudiante, entendido éste como persona y ciudadano, lo cual implica respeto, reconocimiento mutuo y así romper un poco algunos paradigmas que según la práctica social había situado a los docentes como dueños del saber; pero que al realizarse redunde en beneficio de los propios docentes, de los currículos, de la institución y de la calidad del servicio.

La evaluación del hecho pedagógico planteada por la Escuela de Agronomía está orientada al cumplimiento de tres aspectos:

- a. La generación de espacios de reflexión académica sobre la calidad de los procesos formativos.
- b. La búsqueda de la mejora y optimización de los procesos formativos.
- c. La toma de decisiones de los participantes de los procesos formativos para la mejora de ésta.

La experiencia sobre la aproximación a la evaluación del hecho pedagógico desde la Escuela de Agronomía fue organizada y sistematizada para la socialización a diversas unidades Académicas que están interesadas en acercarse a la complejidad de la evaluación para la mejora en el contexto universitario, como se expondrá en este documento.

La evaluación del desempeño docente en su versión tradicional ha estado planteada para que el estudiantado sea quien indique desde su perspectiva cuál es la valoración que le asigna al docente, siendo este proceso en ocasiones una oportunidad para que el estudiante se desahogue sobre aquellos aspectos que consideró no fueron "justos" por parte de la persona docente y a su vez generaba una calificación que represente su labor como docente. Posteriormente, esta calificación tiene implicaciones para la persona docente, lidiar con un número que resuma su desempeño, identificar el significado de dicha puntuación, buscar rutas para llegar a un "10" que socialmente es lo aceptado cuando de evaluación se trata, estar sujeto a decisiones administrativas por la calificación asignada.

Lo que se describe anteriormente, responde a una evaluación cuyo objetivo es punitivo, en ocasiones filtrador, que coloca al equipo docente en la mira del estudiantado. Siendo este escenario, poco acep-

tado por la Escuela de Agronomía, ya que se consideró por experiencias previas que el aporte a la mejora de los procesos formativos era mínimo y solo generaba un ambiente laboral cargado de inseguridades ante sus estudiantes y competencias entre docentes.

Por esta situación, un grupo de docentes de la Escuela de Agronomía en apoyo de la Dirección y acompañamiento de expertos en pedagogía, didáctica y curriculum, decidieron identificar elementos relacionados a la evaluación de las prácticas docentes que permitieran "evaluar para mejorar". Es decir, generar una evaluación que permita:

- a. Fomentar la reflexión y la auto-reflexión de las personas involucradas en el proceso (González, 2013).
- b. Convertir el proceso formativo y transformador, solo de esta manera se puede hacer un bucle necesario de las operaciones generadas en los contextos formadores para la mejora de la conciencia de calidad y optimización hacia el cambio positivo en un sistema educativo (Piedra, 2015).
- c. Tomar decisiones hacia la optimización de los procesos formativos y le permita ver a los evaluados qué aspectos deben mejorar (Zierer, et al. 2018)

Ahora bien, "evaluar para mejorar" no es responsabilidad solamente de las autoridades directivas de la Escuela, todo lo contrario, es un compromiso y responsabilidad de todos los participantes del proceso formativo, por eso interesa que tanto el equipo docente como la comunidad estudiantil sean capaces de tomar consciencia de su participación en este proceso orientados por una ética de calidad y búsqueda de superación humana y bien común. La evaluación para la mejora en el caso de los docentes no puede ser un asunto meramente protocolario, va más allá de lo administrativo y se relaciona de lleno

con la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y el universo formativo; en el caso de los estudiantes no puede ser un considerado un espacio para plantear las quejas sobre el equipo docente sin pasar por la auto criticidad de su propio desempeño dentro de la unidad formativa (Zabalza, 2003).

Tomando en cuenta que la evaluación de desempeño del hecho pedagógico es un proceso continuo, sistemático, basado en evidencias y orientado al mejoramiento, es necesario que el instrumento de evaluación de desempeño se fundamente en un modelo y un perfil pedagógico, que represente las relaciones que predominan en el acto de enseñar, de esta manera, el docente tendrá un marco de referencia que guiará su desempeño y actuación. Por lo tanto, es importante destacar que el modelo y el perfil del docente universitario deben ser conocidos por toda la comunidad educativa, con el fin de evitar una evaluación sesgada y arbitraria.

Por lo común la evaluación del desempeño docente se ha enfocado en la aplicación de un instrumento orientado a realizar preguntas que no evidencian la realidad pedagógica del docente, debido a que sólo se apoya en la recolección de evidencias, tareas, cumplimiento de actividades en una dirección y sin reflexión alguna por parte de la persona que responde. Es así como, la evaluación de desempeño docente sigue un camino netamente instrumental en una dirección sin incluir la participación del que evalúa y sin responsabilizarse este por las respuestas que da. Esto no permite vislumbrar las verdaderas competencias o habilidades del docente y tampoco del proceso formativo; en este sentido, Tobón (2010 p 281) sostiene:

...las competencias no son tareas, conductas ni funciones o aspectos referidos exclusivamente a acciones puntuales y obser-

vables de las personas. Las competencias son acciones integrales de las personas ante actividades y problemas del contexto con ética e idoneidad en tanto se articulan los saberes (saber ser, saber conocer y saber hacer).

La concepción de un instrumento de evaluación no puede reducirse solamente a satisfacer un requisito administrativo, el cual, según la percepción de los estudiantes, docentes y directivos, se basa en el control y la sanción, esto tiene que cambiar, tomando como punto central para ese cambio el desmontar un conjunto de concepciones y prácticas que conforman hoy por hoy, la herencia de la evaluación tradicional, la cual representa un legado fuertemente arraigado en buena parte de la comunidad universitaria, y que, como una pesada rémora, obstruye el sentido de ésta, privilegiando la aplicación del instrumento de evaluación como estrategia antes que el propósito del proceso.

Parte de este contexto, planteó la necesidad de crear una batería de instrumentos que permitan hacer una aproximación a la evaluación del hecho pedagógico en la Escuela de Agronomía de la Universidad de Costa Rica.

De la evaluación del docente hacia la evaluación del hecho pedagógico

La trasformación del proceso de evaluación en la Escuela de Agronomía implicó un conjunto de acciones y etapas que orientaron el giro de evaluar para filtrar a evaluar para mejorar; en primer lugar, se requirió de la participación de un grupo de docentes de la Escuela con conocimientos en el contexto y naturaleza de las unidades formativas, que a su vez estuviesen interesados y comprometidos con la reflexión pedagógica y generación de cambios en el proceso de evaluación; del apoyo de la dirección de la Unidad académica que comprendiera la

necesidad del proceso y las implicaciones que este traería; y el acompañamiento de expertos en temas pedagógicos, didácticos y curriculares para la construcción del instrumental con las intenciones claras dentro del contexto particular; la triada de trabajo en mención permitió definir fines e implicaciones del proceso, para unificar esfuerzos y lenizar resistencias (Wisniewski, Zierer y Hattie, 2020).

En segundo lugar, se creyó importante después de la conformación de lo integrantes, generar constantes espacios de reflexión y análisis sobre los alcances y limitaciones del instrumento de evaluación existente, con la intención de tomar en consideración la experiencia alcanzada hasta el momento para identificar las necesidades actuales y las características que se requiere para la construcción del nuevo instrumental.

El proceso en mención llevó a la construcción de un instrumental con las siguientes características:

a. Un instrumental que responde a la naturaleza de la carrera de Agronomía.

Se identificó que utilizar un instrumento cuantitativo que evalúe todas las carreras de la Universidad de manera indiferenciada podría facilitar y automatizar el proceso evaluativo, sin embargo, evitaba que la evaluación tuviese coherencia y pertinencia al contexto de cada carrera, por ejemplo, no es lo mismo evaluar el contexto educativo en las carreras del área de la salud a evaluar el contexto de las carreras de enfoque ingenieril.

Por tanto, para la construcción del instrumental en la carrera de Agronomía consistió en analizar en primer lugar la naturaleza de dicha carrera, desde su epistemología hasta la base pedagógica, es decir se buscó que el instrumento se ajustara al contexto de los procesos formativos en Agronomía (Farrell y Marsh, JA, 2016; Gaertner, 2014).

Parte del contexto identificado es que las unidades formativas son en su mayoría colegiadas, es decir, compuesto por dos o más docentes y un coordinador, además, los contenidos de la agronomía son científicos, técnicos, ingenieriles y actitudinales, lo que implica tener cursos con diversidad de estrategias didácticas y evaluativas para el fomento de conocimientos declarativos, procedimentales y axiológicos.

b. Un instrumental de naturaleza cualitativa.

Como el objetivo que se planteó del instrumental es "evaluar para mejorar", se estableció como mejora aquellos elementos concretos que favorecen o afectan los procesos formativos en cada unidad formativa. Para lograrlo, se consideró que una puntuación, un número o calificación no genera aportes reales del desempeño del docente, ¿qué dice un 5 o 6 como calificación en el equipo docente?, ¿qué se requiere hacer para llegar al 10?, ahora bien, ¿qué dice una calificación de 10 al equipo docente y dirección de la Escuela?, ¿que todos están haciendo muy bien todo y que no se requiere ninguna optimización?

En la Escuela de Agronomía, el fin no es filtrar los "malos" y premiar a los "buenos" docentes, la intención es crear mecanismos que permita la mejora continua, por lo que se consideró que esto lo aporta un instrumental cualitativo que refleje las opiniones de personas que son parte del hecho pedagógico, como se detallará adelante.

Al ser de naturaleza cualitativa, la devolución de los resultados de la evaluación se realiza a través de la retroalimentación en espacios personalizados con el equipo docente de cada unidad formativa. Se considera que la retroalimentación sobre los procesos formativos, aporta

información valiosa sobre las fortalezas y debilidades, además que se definen posibles oportunidades para realizar los cambios necesarios, lo que genera efectos positivos en el desarrollo profesional de las personas docentes, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado (Garet et al., 2017; Hattie & Timperley, 2007; Wisniewski et al., 2020).

c. Un instrumental que involucrara a todos los actores y actrices del hecho pedagógico.

En el modelo pedagógico de la Escuela de Agronomía, el estudiantado tiene un papel relevante dentro de los procesos formativos, por lo que se cree importante y coherente que esté involucrado en la evaluación del hecho pedagógico, sin embargo, se reconoce que no es el único protagonista, si no que la persona o equipo docente tiene criterios que pueden aportar al diagnóstico de las unidades formativas.

Aunque existen preocupaciones sobre la validez y confiabilidad de las respuestas obtenidas en los instrumentos cualitativos, al incluir las percepciones de las personas involucradas en el proceso evaluado, estudios recientes han demostrado que dichas percepciones pueden proporcionar información confiable y válida tanto para fines de investigación como para retroalimentar sobre el hecho pedagógico y la calidad de este (Burniske & Meibaum, 2012; Ferguson & Danielson, 2014). Se reconoce que utilizar las diferentes percepciones sobre la calidad de la enseñanza como datos para mejorar los procesos es complejo, ya que está influenciado por las características del docente, del estudiante, de la clase, las características del cuestionario, y ocurre dentro de un contexto educativo/organización (Schildkamp, 2019), sin embargo, también se ha observado que este tipo de evaluación permite la elección de acciones orientadas a la mejora basadas en la retroalimentación.

Por lo que la batería de instrumentos de la Escuela de Agronomía está compuesta por dos instrumentos:

1. Encuesta orientada a estudiantes que participaron en la unidad formativa:

Este instrumento está conformado por tres partes, que incluye: la autoevaluación que el estudiantado haga de su propio desempeño en la unidad de aprendizaje; evaluación de elementos logísticos y administrativos del curso y evaluación del desempeño de cada docente que participó en el proceso formativo. La organización y el orden de cada parte de este instrumento es intencional, ya que se pensó en la importancia de generar en el estudiantado un espacio de reflexión y conciencia sobre su propio desempeño dentro de la unidad de aprendizaje, generando de esta forma auto criticidad y así el estudiantado en la segunda y tercera parte del instrumento pueda plantear su opinión con mayor criticidad y desde un punto de vista propositivo.

2. Entrevista a profundidad orientado a la persona docente que participó en la unidad formativa.

Pocas evaluaciones toman en cuenta la opinión del docente, por el temor de generar un "sesgo"; sin embargo, en este caso se consideró necesario la inclusión como un espacio formativo ya que le permite generar reflexión sobre su propio desempeño y elementos propios del curso. Este instrumento, se planteó en formato entrevista y contiene tres partes que están co-articuladas con el instrumento del estudiantado, la primera parte la persona docente hace autoevaluación de su propio desempeño como docente tomando en consideración elementos de evaluación disciplinar, pedagógico y didáctico; la segunda parte se hace evaluación de los elementos logísticos del curso y la tercera tiene que ver con la evaluación que hace el docente del grupo de estudiantes.

La información obtenida por ambos instrumentos permite aproximarse a la comprensión del hecho pedagógico relacionado a cada unidad formativa y a la identificación de los elementos que favorecen los procesos formativos, así como aquellos que se requieren de intervención para su optimización y toma de decisiones desde diversas rutas.

Metodología

El proyecto de innovación docente consistió en la construcción, validación y ejecución de un instrumental que permitiera aproximarse a evaluar el hecho pedagógico de la carrera de Agronomía, tomando en consideración el contexto y naturaleza de cada unidad de aprendizaje.

La construcción del instrumental fue realizada por la Comisión de evaluación de la Escuela que fue conformada por docentes de la carrera de Agronomía con apoyo de dos profesionales en psicometría, pedagogía y didáctica; uno del Departamento de Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica y otro de la Escuela; además pasó por la revisión de dos evaluadores externos expertos del área de pedagogía y curriculum.

Para la elaboración los instrumentos de evaluación se planteó un marco teórico amplio que facilitó la integración de aspectos cuantitativos y cualitativos; a su vez generaron una dinámica de realimentación entre los diversos aspectos a evaluar. La Teoría General de Sistemas, la Teoría del observador, lo que permitió establecer la dinámica antes mencionada al relacionar resultados de las diferentes poblaciones (estudiantes y docentes), además al realizar evaluaciones en dos direcciones: sobre sí mismos y sobre los otros elementos del sistema educativo. Un creciente cuerpo de evidencia sugiere que, al considerar el contexto educativo, los actores y actrices del hecho pedagógico es una de las fortalezas definitorias de las medidas basadas

en las evaluaciones ya que permite capturar la variabilidad dentro de la escuela o dentro del salón de clases en las experiencias del proceso formativo (Bardach, Yanagida, Schober y Lüftenegger, 2019; Wisniewski et. al, 2020).

La revisión de literatura permitió la identificación y construcción de un perfil socio profesiográfico de la persona docente en la enseñanza de la Agronomía, lo cual aportó la información necesaria para la evaluación. A partir del perfil profesiográfico se organizó las categorías y subcategorías para el instrumental, y de estas se generaron los ítems de cada instrumento orientado a las poblaciones de interés.

Para la selección de los ítems se hizo una revisión de instrumentos de evaluación en diferentes universidades y carreras, los cuales fueron seleccionados, reflexionados, organizados y analizados, según las categorías y subcategorías, además de su pertinencia en al contexto de la Escuela de Agronomía.

Una vez construido los instrumentos se realizaron dos pruebas piloto con poblaciones homogéneas a las que se aplicó el instrumental. En el piloto se revisó la validez semántica para evitar una mala interpretación del contenido del ítem, es decir, una interpretación diferente de lo que significa dentro del contexto, lo que podría afectar las respuestas por parte de las diferentes poblaciones (Maulana y Helms-Lorenz, 2016), la coherencia interna correlacional estadística, comprensiva y los pesos de los ítems en cuanto a validez y confiabilidad instrumental

Después del proceso de construcción y validación del instrumental, se planteó hacer la evaluación todos los ciclos a las unidades de aprendizaje de la carrera de Agronomía, para ello la Comisión de Evaluación coordina con la persona docente de cada unidad formativa para rea-

lizar la encuesta a los estudiantes en tiempo real y de manera digital, lo cual ha permitido tener alta representatividad en las respuestas y por otro lado, se coordina con el docente de los cursos seleccionados para la aplicación del instrumento a docentes: la entrevista.

Cuando se tiene la información de ambos instrumentos, la Comisión de Evaluación realizó el análisis cualitativo (con datos sensibles al análisis estadístico) de los resultados obtenidos para cada curso, sistematiza la información que tiene que ver con elementos positivos y elementos por mejorar de los procesos formativos relacionados con las unidades de aprendizaje y las prácticas docentes y posteriormente socializa los resultados de manera personalizada al docente o equipo docente, generándose de este modo espacios de reflexión pedagógica propositiva y de planteamiento de nuevas rutas para la mejora de los procesos formativos en cada unidad de aprendizaje.

Se considera necesario que la retroalimentación sea revisada y comprendida por la persona o equipo docente, por lo que se gestiona espacios de conversación entre la Comisión de Evaluación y docentes, orientados a la reflexión en el contexto de la formación y el desarrollo profesional del estudiantado y de las prácticas docentes (Beauchamp, 2006; Driessen et al., 2008), estos espacios tienen una duración mínima de 50 minutos que evidencian el interés y comprensión de la retroalimentación.

En este espacio de retroalimentación son importantes tanto las reacciones cognitivas y afectivas iniciales de la persona docente, el establecimiento de metas, la toma de acción y posterior la generación de acciones orientadas a la mejora del contexto pedagógico (Gaertner, 2014), mayor atención a aspectos específicos durante la enseñanza

(Röhl & Rollett, 2021), discusiones con estudiantes sobre la retroalimentación para la mejora colaborativa (Gaertner, 2014), y/ o la participación en cursos de formación pedagógica y didáctica (Balch, 2012).

En este proceso de evaluación se ha determinado que la retroalimentación es la base para la autorreflexión crítica, un requisito previo para reducir las resistencias y discrepancias entre el desempeño personal y las metas establecidas, una herramienta para identificar puntos ciegos y un medio para corregir autoevaluaciones falsas, es decir, es un componente central del desarrollo profesional del equipo docente.

A partir de los resultados obtenidos, la Comisión de Evaluación genera un informe que es enviado a la dirección de la Escuela de Agronomía para la revisión y toma de decisiones en cada ciclo respecto a cada unidad formativa. Este informe es revisado y analizado por la persona directora de la Escuela que le permite dar seguimiento a las situaciones encontradas y a su vez tomar decisiones en las unidades formativas orientadas a la mejora.

Por otro lado, con los resultados de las evaluaciones, la Comisión encargada del proceso analiza los resultados y genera diversas rutas para la mejora de los elementos identificados, tales como: espacios de capacitación y formación pedagógica y didáctica, sesiones de planificación de las unidades de aprendizaje con el equipo docente, construcción y socialización de materiales en temas específicos, observación directa a clases de las unidades formativas y otras acciones que generan acompañamiento al equipo docente de la Escuela de Agronomía.

El instrumental construido se encuentra en constante revisión y modificación para que este se ajuste a la realidad y al contexto de la carre-

ra. Por ejemplo, para el 2020 por la pandemia vivida a nivel mundial (SarsCov19) el instrumental tuvo un cambio para que permitiera conocer la dinámica de las unidades de aprendizaje frente a la educación remota por la emergencia sanitaria.

Resultados

A partir de la metodología planteada anteriormente, se obtuvo dos instrumentos orientados a las poblaciones involucradas que responden a las categorías y sub-categorías coherentes entre sí, lo que permite la evaluación de los elementos de interés desde la perspectiva de cada actor para así tener una aproximación al hecho pedagógico de cada curso (tabla 1 y 2).

Tabla 1. Categorías y subcategorías que componen el instrumento de evaluación para el estudiantado.

Instrumento dirigido a estudiantes	Categoría	Subcategorías
Evaluación del propio	Compromiso	Asistencia y participación den-
desempeño dentro y	en el curso	tro del curso
fuera del aula	Desarrollo actitudinal	Comunicación asertiva
	dentro del curso	Trabajo en equipo
		Comportamiento ético
		Relación con pares y docentes
	Recursos propios para el aprendizaje	Pensamiento Analítico
		Pensamiento Propositivo
		Socialización del conocimiento
E	Ubicación curricular	Posición curricular
		Logística del curso
	Estrategias didácticas y evaluativas utilizadas en el curso	Técnicas didácticas y evaluativas
		Recursos didácticos

Evaluación al docente	Dominio curricular	Planificación de la unidad formativa
		Capacidad de concienciación del curso en el currículo
		Complejidad
		Vínculo con el contexto
	Dominio	Conocimientos pedagógicos
	pedagógico y didáctico	Cumplimiento de procesos de planificación pedagógica
	Profesionalismo	Conocimientos disciplinares
		Conocimiento del contenido
		Actualización del conocimiento profesional
	Contenidos actitudinales	Procesos empáticos. Modelado y orientación Motivación hacia el emprendi-
		miento, innovación, creatividad. Comunicación
		Trabajo en equipo
		Ética y deontología

Elaboración propia

Tabla 2. Categorías y subcategorías que componen el instrumento de evaluación para la persona docente.

Instrumento dirigido a Docentes	Categoría	Subcategorías
Evaluación de su propio desempeño como docentes	Planificación general	Intenciones pedagógicas Contenidos Estrategias didácticas Estrategias evaluativas
	Contenidos actitudinales	Procesos empáticos Modelado y orientación Motivación hacia el emprendi- miento, innovación y creatividad.

		,
	Contenidos	Comunicación Ética y deontología
	actitudinales	Disposición para enseñar Trabajo en equipo
		Planificación de la unidad for-
		mativa
	Dominio curricular	Capacidad de concienciación
		del curso en el currículo
		Complejidad
		Vínculo con el contexto
		Conocimientos de modelo pe-
	Dominio pedagógico y didáctico	dagógico de la carrera de Agro- nomía
		Cumplimiento de procesos de
		planificación pedagógica
		Conocimiento de los procesos
		de evaluación del aprendizaje
		Capacidad de actualización en
		el proceso formativo
		Cumplimento de procesos de
	Profesionalismo	planificación
		Conocimientos disciplinares
		Conocimiento del contenido
		Actualización del conocimiento
		profesional
	Ubicación curricular	Posición curricular
		Asignación del curso
Evaluación del curso		Logística del curso
		Percepción del curso
Evaluación del	Desempeño del estudiantado dentro y	
		Percepción del interés y compro-
estudiantado	fuera del aula	miso del estudiantado

	Desarrollo actitudinal dentro del curso	Comunicación asertiva
		Trabajo en equipo
		Comportamiento ético
		Relación con pares y docentes
		Empatía
F	Recursos para	Capacidad de comprensión e
(el aprendizaje	integración de contenidos

Elaboración propia

El instrumental ha sido aplicado desde el 2018, en el 100% de las unidades de aprendizaje de la carrera de Agronomía, donde se ha alcanzado más del 70% de la representatividad en las respuestas del estudiantado.

Con base a los cuatro años de aplicar el instrumental, se ha observado que este ha permitido el planteamiento de cambios en el contexto sobre la evaluación, ha generado criticidad sobre los procesos formativos por parte de los actores del hecho pedagógico, ha colaborado en la toma de decisiones a nivel administrativo, pedagógico y didáctico y se ha logrado contribuir a la mejora de los procesos formativos.

Discusión

De la resistencia a la mejora

Cuando se inició la aplicación del instrumental de evaluación del hecho pedagógico, se percibieron resistencias activas en el ambiente, debido a la connotación punitiva que se tenía en ese entonces sobre la evaluación por parte de las personas docentes, el escepticismo por parte del estudiantado si sus opiniones realmente son tomadas en cuenta para el planteamiento de cambios en las unidades formativas o en la selección del docente para impartir los cursos.

Con el objetivo de lenizar las resistencias se atravesó por un proceso de alfabetización hacia docentes y estudiantes para la comprensión de las intenciones planteadas sobre el instrumental. Lo que ha permitido que en la actualidad exista un interés por parte del equipo docente por conocer los resultados e identificar buenas prácticas, así como los elementos que se requieren optimizar, no sólo desde la opinión del estudiantado, si no desde su propia perspectiva y orientado a lo planteado en la carrera a nivel pedagógico, didáctico y curricular. Además, en el estudiantado existe mayor claridad sobre la importancia que tiene este proceso en la Escuela, lo que ha generado mayor desarrollo y profundidad en las respuestas obtenidas por la persona estudiante.

Se ha percibido en el equipo docente un nivel de satisfacción significativa como reacción afectiva clave a las condiciones de sus prácticas docentes, está relacionado con sus expectativas de autoeficacia, es decir, la creencia de que pueden producir cambios deseables en el procesos de aprendizaje de los estudiantes (Ford et al., 2018; Wang et al., 2015), lo que se refleja en la mayoría de docentes de la Escuela de Agronomía, un interés por conocer la retroalimentación y establecer a su vez posibles rutas orientadas a la optimización de algún elemento relacionado al hecho pedagógico.

Generación de criticidad y autocriticidad en el proceso tanto por docentes como estudiantes

Debido a las resistencias mencionadas anteriormente, las primeras veces que se aplicaba el instrumento a estudiantes se percibió que hacían una evaluación hacia sí mismos de buena a excelente sin plantear argumentos que justifiquen dicha opinión y en otras ocasiones planteaban que su rendimiento no fue el mejor por causas externas, es decir, se percibía una tendencia a culpabilizar a otros sobre su afectación en el des-

empeño. En el caso del personal docente que fue entrevistado las primeras veces mostraban inquietud, timidez, susto, además expresaban frases como "¿estoy en el banquillo de los acusados?", "¿qué hice mal?", "yo no me formé en docencia entonces puede que no tenga respuestas correctas", "los estudiantes que me evalúan mal lo hicieron porque perdieron el curso", además se percibió docentes buscando justificar su ausencia en el conocimiento pedagógico y curricular, una tendencia a responsabilizar a otros sobre su desempeño.

Por tanto, la reducción de resistencias permitió que las respuestas tanto del estudiantado como del equipo docente, estén atravesadas actualmente por la consciencia, reflexión, auto criticidad y criticidad. Las respuestas del estudiantado plantean elementos que permiten comprender la dinámica del curso, la interacción con docentes y su compromiso e interés en la unidad formativa; en el caso de las y los docentes, se evidencia menos interés por justificar su falta de conocimiento pedagógico y curricular y más interés de aprender sobre cómo puede mejorar sus prácticas docentes.

En este sentido, se percibe que la retroalimentación aportada por la Comisión de evaluación no desmotiva a los docentes con la crítica, como ocurre en otros contextos, sino que, al contrario, los apoya, anima y genera rutas de acompañamiento posterior, por tanto, la retroalimentación tiene incluso este efecto motivador (Pritchard et al., 2002). Además, conduce a una autoevaluación más realista (Mayo et al., 2012) que promueve un enfoque de identificación de situaciones orientada a la solución (Enns et al., 2002) y aumenta la experiencia de autoeficacia.

Toma de decisiones con argumentos sólidos

A partir de los resultados obtenidos de la evaluación por medio del instrumental construido, la dirección de la Escuela de Agronomía tie-

ne información relevante sobre el equipo docente a cargo de las diferentes unidades aprendizaje y de elementos propios de estas que podrían afectar o favorecer los procesos formativos. Tomando el informe hecho para la dirección con base a los resultados de la evaluación, se permite la toma de decisiones con fundamentos tanto administrativas como pedagógicas, didácticas y curriculares tales como:

- Asignación de docente para la coordinación de los bloques del plan de estudios.
- Asignación de docente para la coordinación en las unidades de aprendizaje.
- Asignación del equipo docente para cada unidad de aprendizaje.
- Cambios de ubicación de las unidades formativas.
- Cambios de requisitos en las unidades formativas.
- Modificaciones en relación con el horario, espacio aúlico, adquisición de equipo y material para los diferentes cursos.
- Solicitud de apoyo pedagógico y didáctico para docentes a través de programas de formación o actualización docente y acompañamiento pedagógico.

Esta toma de decisiones se logra porque se confía que las evaluaciones están basadas en criterios respaldados por evidencia empírica y que están enfocados en el sistema que conforma el hecho pedagógico, con efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes y formación del futuro profesional.

Conclusiones

Para la construcción del instrumental de evaluación del hecho pedagógico de la carrera de Agronomía como se mencionó antes, se realizó procesos de indagación de otras experiencias a nivel nacional e internacional relacionadas con el desempeño docente, en la mayoría de los casos se encontraron evaluaciones de carácter unidimensional, es decir, enfocadas únicamente en la visión de los estudiantes hacia el docente, de carácter punitivo y orientadas hacia la generación sumativa y de estadísticas.

El presente proceso, sin embargo, tuvo como intención evitar la unidimensionalidad y crear un instrumento complejo, parecido en algunos aspectos a la evaluación 360 que viene desarrollándose con fuerza a partir de los 90, pero que, además recogiera aspectos de carácter curricular y de la autoconciencia del papel de los evaluadores (estudiantes) en el proceso formativo.

Frente a los resultados de instrumentos punitivos, que son la mayoría de los encontrados, el interés en nuestro caso fue generar instrumentos que apuntaran hacia las necesidades de formación y acompañamiento pedagógico y didáctico.

Tras muchas sesiones de análisis, creando categorías, subcategorías, indicadores y guiones, se construyó una primer batería o instrumental de recursos para la evaluación del desempeño docente, que se puso a prueba, primero hacia lo interno de la Comisión de Evaluación y posteriormente con docentes, evidenciándose algunas dificultades que se superaron en el documento final.

Cabe indicar que el instrumento por ser de carácter contextual y cualitativo es sensible a la mejora constante, sin generar por ello problema alguno, para esta acción la Comisión de Evaluación tiene como fin la implementación, interpretación y devolución del instrumental. Así como, la revisión de la mejora de este.

Uno de los aspectos que consideramos importantes, es que el instrumental incluye aspectos vinculados con contenidos inclusivos, de

diversidad, género, contexto sociopolítico y necesidades educativas especiales, contenidos que se evidencian en algunos ítems de la propuesta y que buscan acercar a los docentes y estudiantes a la temática.

Se puede decir con seguridad que los objetivos planteados en el proyecto de Innovación docente se cumplieron a cabalidad, pero, además, los instrumentos desarrollados fueron aceptados por equipo docente y estudiantado, así como la dirección de la Escuela, como un recurso que mejora las formas de concebir la evaluación y el hecho pedagógico y que brinda más información y datos para analizar otros procesos pedagógicos, didácticos y curriculares.

La idea de tener un instrumental que evalúe de forma cualitativa pero sensible a la estadística aspectos del desempeño docente, estudiantes y de cada curso a nivel curricular, representa una ventaja adicional a los instrumentos de carácter cuantitativo cuya orientación numérica no podrán dar cuenta de manifestaciones subjetivas y contextuales/culturales propias de los procesos formativos universitarios (Mayr, 2008, Schildkamp, 2019).

Este instrumental nos está permitiendo hacer aproximaciones de acompañamiento directo a las y los docentes de los diferentes cursos, mientras que estos profesores ven con buenos ojos la iniciativa y se han evocado no solamente a asistir a las sesiones de retroalimentación y devolución, sino que también están haciendo consultas para la mejora del conocimiento pedagógico, didáctico y curricular de la acción docente. La capacitación docente y el desarrollo profesional se consideran mecanismos esenciales para mejorar el conocimiento del contenido de los docentes y desarrollar sus prácticas docentes para enseñar con altos estándares (Cohen et.al, 2016; Darling-Hammond 2013); este elemento es asumido por la Comisión de evaluación den-

tro del acompañamiento que se genera después de la retroalimentación, debido a que el paso más crucial en el proceso evaluación es ver que más allá de ser un instrumento para la obtención de información de lo que ocurre en las unidades de aprendizaje, es un una herramienta de permite generar cambios orientados a la mejora y el planteamiento de sistemas de apoyo, incluidos el asesoramiento y la capacitación (Gaertner, 2014; Zierer, K. y Wisniewski, 2019)

Por otro lado, el estudiantado ve con esperanza este proceso evaluativo para que pueda de alguna manera dar cuenta de las necesidades e inquietudes que ellos tienen sobre su formación académica.

El instrumental que se desarrolló forma parte de un conjunto de acciones de mejora de los procesos formativos que la Escuela de Agronomía tiene planteado, no sólo para los procesos de acreditación y reacreditación si no, para los de mejora implícitos de una Escuela que es responsable de su actuar. El instrumental se está utilizando como diagnóstico cualitativo y no como instrumento punitivo, que permite el acompañamiento pedagógico y didáctico de los y las docentes a lo largo de los ciclos lectivos; esto se está haciendo mediante sesiones de retroalimentación, formación educativa y acompañamiento en el aula. Este recurso que da continuidad y sentido a la evaluación del desempeño docente pretende ser reforzado y optimizado mediante el planteamiento de un nuevo proyecto de innovación docente destinado para tal acción.

Las mejoras en la calidad de los procesos formativos a través de la evaluación del hecho pedagógico se pueden explicar de tres maneras: en primer lugar, la retroalimentación ayuda a que el equipo docente obtenga información sobre las características relevantes de sus prácticas docentes que no son accesibles a través de la autorreflexión

interna. El proceso involucra al estudiantado de manera consciente y directa sobre su proceso de aprendizaje ya que no recae únicamente sobre el docente; en tercer lugar, se evidencia que el proceso formativo es complejo y requiere del compromiso e interés de todas las partes que lo componen y a partir la mejora es posible.

Referencias Bibliográficas

- Balch, R. T. (2012). The validation of a student survey on teacher practice.

 Doctoral dissertation, Vanderbilt University, Nashville, TN.
- Bardach, L., Yanagida, T., Schober, B., & Lüftenegger, M. (2019). Students' and teachers' perceptions of goal structures—will they ever converge? Exploring changes in student-teacher agreement and reciprocal relations to self-concept and achievement. Contemporary Educational Psychology, 59. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101799
- Beauchamp, C. (2006). Understanding reflection in teaching: A framework for analyzing the literature. Doctoral dissertation, Mc-Gill University, Montreal. https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/w0892g316.
- Burniske, J., & Meibaum, D. (2012). The use of student perception data as a measure of teachingeffectiveness. Texas Comprehensive Center. Retrieved from http://txcc.sedl.org/resources/briefs/number 8/index.php.
- Carrillo, I. (2016). Democracia y educación en la formación docente. Servei de Publicacions de la UVic-UCC-Universitat Central de Catalunya.
- Cohen, J., & Goldhaber, D. (2016). Building a more complete understanding of teacher evaluationusing classroom observa-

- tions. Educational Researcher, 45(6), 378–387. https://doi.org/10.3102/0013189X16659442.
- Darling-Hammond, L. (2013). Getting teacher evaluation right: What really matters for effectivenessand improvement. Teachers College Press.
- Doyle, W. (2013). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S.Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management (pp. 107–136). Routledge Gaertner, H. (2014). Effects of student feedback as a method of self-evaluating the quality of
- teaching. Studies in Educational Evaluation, 42, 91–99. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.04.003.
- Driessen, E., vanTartwijk, J.,&Dornan,T. (2008).The self-critical doctor: Helping students becomemore reflective. BMJ, 336, 827–830. https://doi.org/10.1136/bmj.39503.608032.AD.
- Enns, E., Rüegg, R., Schindler, B., & Strahm, P. (2002). Lehren und Lernen im Tandem. Porträt eines partnerschaftlichen Fortbildungssystems [Teaching and learning in tandem: Portrait of a continuing education system based on partnership]. Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung Kanton.
- Escudero, T. (2003). La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar. Revista de educación, 331, 101-121.
- Fauth, B., Göllner, R., Lenske, G., Praetorius, A.-K., & Wagner, W. (2020a). Who sees what? Conceptual considerations on the measurement of teaching quality from different perspectives. Zeitschrift Für Pädagogik, 66, 138–155.

- Fauth, B., Wagner, W., Bertram, C., Göllner, R., Roloff-Bruchmann, J., Lüdtke, O., Polikoff, M.S., Klusmann, U., & Trautwein, U. (2020b). Don't blame the teacher? The need to account forclassroom characteristics in evaluations of teaching quality. Journal of Educational Psychology,112, 1284–1302. https://doi.org/10.1037/edu0000416.
- Farrell, C. C.,&Marsh, J. A. (2016). Contributing conditions: A qualitative comparative analysis of teachers' instructional responses to data. Teaching and Teacher Education, 60, 398–412. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.010.
- Ferguson, R. F. (2012). Can student surveys measure teaching quality? Phi Delta Kappan, 94(3),24–28. https://doi.org/10.1177/003172171209400306.
- Ford, T. G., Urick, A., &Wilson, A. S. (2018). Exploring the effect of supportive teacher evaluation experiences on US teachers' job satisfaction. Education Policy Analysis Archives, 26(59), 83–93.https://doi.org/10.14507/epaa.26.3559.
- Gaete, M. E. A., & Sallán, J. G. (2021). Evaluación del desempeño docente: Una mirada desde las agencias certificadoras. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 25(1), 297-317.
- Gaertner, H. (2014). Effects of student feedback as a method of self-evaluating the quality of teaching. Studies in Educational Evaluation, 42, 91–99. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.04.003.
- Garet, M. S., Wayne, A. J., Brown, S., Rickles, J., Song, M., Manzeske, D., et al. (2017). The impact of providing performance feedback to

- teachers and principals: Executive summary. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S.Department of Education.
- Göllner, R., Fauth, B., Lenske, G., Praetorius, A.-K., & Wagner, W. (2020).

 Do student ratings of classroom management tell us more about teachers or classrooms composition? Zeitschrift Für Pädagogik, 66, 156–172.
- González, R (2013) Evaluación: aspectos generales. Buenos Aires: IANTE.
- Haertel, B. E. H. (2013). Reliability and validity of inferences about teachers based on student test scores. William H. Angoff memorial lecture series. Educational Testing Service.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2010). Classroom environments and developmental processes: Conceptualization and measurement. In J. Meece & J. Eccles (Eds.), Handbook of research on schools, schooling, and human development (pp. 25–41). Routledge.
- Harvey, L. (2002). The end of quality? Quality in higher education, 8(1), 5–22.
- https://doi.org/10.1080/13538320220127416
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77, 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487.
- Kunter, M., & Voss, T. (2013). The model of instructional quality in CO-ACTIV. In M. Kunter, J.Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), Cognitive activation in the Mathematics

- Martín, E. P. (2015). Informe español: TALIS 2013: Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Análisis secundario, TALIS MECD. Journal of Supranational Policies of Education, (3).
- Maulana, R., & Helms-Lorenz, M. (2016). Observations and student perceptions of the quality of preservice teachers' teaching behaviour:Construct representation and predictive quality. Learning Environments Research, 19, 335–357. https://doi.org/10.1007/s10984-016-9215-8.
- Mayo, M., Kakarika, M., Pastor, J. C., & Brutus, S. (2012). Aligning or inflating your leadership self-image? A longitudinal study of responses to peer feedback in MBA teams. Academy of Management Learning & Education, 11(4), 631–652.
- Mayr, J. (2008). Forschungen zum Führungshandeln von Lehrkräften: Wie qualitative und quantitative Zugänge einander ergänzen können [Research on teacher leadership: How qualitative and quantitative approaches can complement each other]. In F. Hofmann, C. Schreiner, & J. Thonhauser (Eds.), Qualitative und quantitative Aspekte: Zu ihrere Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung (pp. 321–341). Waxmann.
- Monereo, C. (2013). La investigación en la formación del profesorado universitario:
- hacia una perspectiva integradora. Revista Infancia y Aprendizaje, 36, 281-291.
- doi: http://doi.org/10.1174/021037013807533052
- Osejo, E. (2012). El proceso de evaluación del desempeño pedagógico de los docentes de la Universidad de Nariño. México: Universidad de Nariño.

- Piedra, L (2015) Evaluación y procesos de aprendizaje: Evaluar para aprender. Universidad de Costa Rica: Departamento de Docencia Universitaria.
- Pritchard, R. D., Holling, H., Lammers, F., & Clark, B. D. (2002). Improving organizational performance with the productivity measurement and enhancement system: An international collaboration. Nova Science.
- Röhl, S., & Rollett, W. (2021). Jenseits von Unterrichtsentwicklung: Intendierte und nichtintendierte Nutzungsformen von Schülerfeedback durch Lehrpersonen [Beyond teaching development: Intended and non-intended ways of utilization of student feedback by teachers]. In K. Göbel, C. Wyss, K. Neuber, & M. Raaflaub (Eds.), Quo vadis Forschung zu Schülerrückmeldungen?
- [Quo vadis research on student feedback?]. Springer VS. https://doi. org/10.1007/978- 3-658-32694-4.
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. Educational Research, 1–17. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716.
- Tobón, S (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (Tercera ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones Ltda.
- Wang, H., Hall, N. C.,&Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. Teaching and Teacher Education, 47, 120–130. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005.

- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. Frontiers in Psychology, 10, 3087. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087.
- Zierer, K., & Wisniewski, B. (2018). Using Student Feedback for Successful Teaching. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351001960.
- Zabalza, M (2003) Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea
- Zierer, K., & Wisniewski, B. (2019). Using student feedback for successful teaching. Routledge.

Capítulo 13. Enfoques de Cognición encarnada y su coarticulación con la docencia universitaria

Luis Ángel Piedra García luis.piedragarcia@ucr.ac.cr Universidad de Costa Rica

Resumen

El siguiente documento aborda un recorrido investigativo que tanto la Universidad de Costa Rica como la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica han venido trabajando desde hace más de quince años en torno a la docencia universitaria, sus retos y aciertos. Este recorrido se ha dado desde las ciencias cognitivas encarnadas o Enfoques E de la cognición; siendo la meta principal el dibujar una relación coarticulada entre ambos elementos como posibilidad de mejora en el campo de la formación de la educación superior. Se presentan aquí algunos presupuestos teóricos, un entramado de metodologías de aproximación a la temática y un conjunto interesante de resultados que van desde la importancia de la cooperación heterotécnica en nuestros estudiantes universitarios, hasta el abordaje de la empatía en los espacios formativos, pasando por aspectos de la enseñanza de la danza desde la perspectiva encarnada y la creación de nuevas epistemologías encarnadas posibles frente al desarrollo de una docencia cada vez más automatizada y fría.

Palabras clave: docencia universitaria, enfoque E de la cognición, cuerpo, nuevas orientaciones pedagógicas.

Abstract

The following document addresses an investigative journey that both Universidad de Costa Rica and Universidad Estatal a Distancia

de Costa Rica have been working for more than fifteen years around university teaching, its challenges and achievements. This journey has taken place from the embodied cognitive sciences or E Approaches to cognition; having as main goal: to draw a co-articulated relationship between both elements as a possibility of improvement in the field of higher education training. Here are present some theoretical assumptions, a framework of methodologies for approaching the subject, and an interesting set of results that range from the importance of the cooperation in our university students, to the approach of empathy in training spaces, passing through aspects of dance teaching from the embodied perspective and the creation of new possible embodied epistemologies in the face of the development of an increasingly automated and cold teaching.

Keywords: university teaching, E approach to cognition, body, new pedagogical orientations.

Introducción

La docencia universitaria al igual que otros niveles de docencia en el contexto de la educación formal, no se exime de la influencia constante del contexto, y cuando nos referimos del contexto incluimos ambiente, sociedad, cultura, aspectos económicos, sociales y hasta religiosos.

La docencia universitaria no se construye desde la neutralidad, ni desde el refugio de la objetividad pedagógica, tales condiciones no son viables ni realistas. Visiones de mundo, epistemologías populares o formales, tendencias, modas y hasta políticas institucionales son parte de las influencias que, sobre la docencia universitaria y los docentes como personas en un contexto situado, se dan.

Por otro lado, para nadie es un secreto que la docencia universitaria y la acción formativa no se ejercen en la mayoría de los casos por personas formadas para la docencia universitaria, sino que profesionales que se consideran capaces en un campo determinado son llamadas a formar filas del cuerpo de profesoras(es) de las diversas universidades del mundo. Estas personas tren ideas preconfiguradas, modelos de docencia y son constantemente bombardeados por recetas de cómo dar clases que sus colegas, familiares, y otras personas les ofrecen. De camino muchos van generando sus estilos, y topan con suerte cuando en la universidad en donde están, en la Facultad o Escuela es facilitan procesos de formación docente y esos les posibilita optimizar sus prácticas.

En la Universidad de Costa Rica, una de las principales universidades estatales de Costa Rica y siempre entre las diez mejores de América Latica según algunos sistemas internacionales de ranking, se ha tenido que lidiar con la docencia improvisada mediante la construcción del Departamento de Docencia Universitaria, misma que ha tenido que desarrollar diversos programa de formación docente que van desde talleres y un curso general para toda la población de profesores(as) hasta el desarrollo de una licenciatura y una maestría en docencia universitaria y es desde este espacio desde donde abordaremos algunos presupuestos y trabajo investigativo que sustenta este documento. También he de indicar que mi trabajo en otra universidad estatal de Costa Rica (Universidad Estatal a Distancia) y para ser especifico en el Programa de Investigación en Fundamento de Educación a Distancia me permite arrojan algunos elementos a este ensayo científico que rondará los espacios y caminos de las nuevas pedagogías universitaria a la luz de la segunda Revolución Cognitiva. Nos enfocaremos el programa diverso y robusto de los enfoques de la Cognición Encarnada (enfoque E) y su coarticulación con la docencia universitaria.

Creemos que el enfoque E es una ventana epistemológica y científica que puede robustecer el ejercicio docente y constituir en una poderosa herramienta conceptual para una pedagogía encarnada, así como una didáctica en la misma línea.

Objetivo

El objetivo de este trabajo (ensayo científico) es: *Aproximar* conceptualmente a la persona lectora a los territorios de los enfoques E. A su vez *tender* líneas de análisis que evidencien la articulación de los enfoques E con la pedagogía y didáctica universitaria.

Este esfuerzo es solamente introductorio y panorámico quedando pendiente un terreno fértil para su desarrollo más amplio y plantear ejercicios en el campo mismo.

Metodología

El presente esfuerzo investigativo consiste en una condensación cualitativa de algunas investigaciones en las que he formado parte y he sido director. Este trabajo recoge una larga línea de estudios sobre la docencia universitaria y sobre aspectos conexos directa o indirectamente que en el Departamento de Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica y el Programa de Fundamentos de Educación a Distancia se han venido realizando desde hace más de quince años; estos estudios se han organizado sobre el área de cognición y docencia universitaria y han permitido sistematizar investigaciones en diversos centros o institutos de investigación así como Unidades Académicas, como también se han vertido en Trabajos Finales de Graduación tanto de la Licenciatura en Docencia Universitaria como en la Maestría con el mismo nombre

Esta investigación es básicamente descriptiva-documental, con un enfoque sistémico, constructivista con un núcleo lakatosiano orientado hacia las teorías encarnados de la cognición humana. Este núcleo duro se planteó desde un "atractor sistémico", en específico de la docencia universitaria y sus nuevos retos a la luz de los enfoques E.

Este estudio tomó en total siete estudios de 32 que se desarrollaron desde el año 2007 y de estas investigaciones 24 se realizaron en la Universidad de Costa Rica 8 en la Universidad Estatal a Distancia. Además, se abordaron 14 tesis de grado y posgrado orientadas a los enfoques encarnados, 8 de ellos en el contexto de la docencia universitaria, universidad y el restante fueron investigaciones básicas de ciencias cognitivas, psicología, así como neurociencias con un enfoque social y encarnado. Actualmente está 5 investigaciones de tesis posgraduales a mi cargo como director con una orientación en los enfoques encarnados de la cognición.

Tomando en cuenta las anteriores investigaciones se seleccionaron 7 de ellas bajo los siguientes criterios:

- Que no fueran tesis o trabajos finales de graduación.
- Que estuvieran directamente relacionadas con la docencia universitaria.
- Que no tuvieran a la fecha actual, más de 10 años de realizadas.
- Que tuvieran impacto directo en procesos formativos y en la producción de materiales de alta relevancia en el contexto de la pedagogía o didácticas universitarias.

Su análisis se organizó en cuatro grandes categorías:

- Enfoques encarnados de la cognición.
- Docencia universitaria

- Pedagogía y didáctica universitaria.
- Relevancia operativa y funcional para el esbozo de nuevas docencias universitarias.

El análisis se realizó desde tres ejes estratégicos con sus herramientas específicas:

- Exploración conceptual-documental desde el enfoque de Vallés con una matriz epistemológica lakatosiana.
- Exploración de banco de resultados de investigaciones con un tamiz de preponderancia focal.
- Triangulación temática complementaria con un foco en la docencia universitaria.

Este documento muestra los datos más relevantes y plantea los retos más generales al desarrollo de una docencia universitaria urgente y encarnada.

Resultados

La primera revolución cognitiva

A mediados del siglo pasado surge una sustancial incomodidad por la forma de dar cuenta de la naturaleza humana del *Conductismo* que se amparaba en la idea de ser una ciencia objetiva, enfocada en lo que se podía observar, contrastar y experimentar; a pesar de los grandes desarrollos de esta visión más que psicológica del ser humano, existía un cada vez más grande conjunto de puntos en blanco sobre los cuales el paradigma conductista no lograba abordar con propiedad o no estaba para nada interesado, entre ellos la mente, la conciencia, el aprendizaje más allá de los repertorios de comportamiento aprendido que incluían el condicionamiento en sus múltiples formas.

Será para algunos historiadores de la Revolución Cognitiva, a mediados del siglo pasado y con las famosas Conferencias Macy que se dieron de 1946 a 1953, que da inicio la Primera Revolución Cognitiva. Estas actividades fueron patrocinadas por la Fundación de ese mismo nombre y se dieron en Nueva York por iniciativa de varias personas interesadas en el tema de la mente humana, un aspecto no abordado por el Conductismo.

El objetivo central de estas conferencias fué el de construir los cimientos del estudio de la mente humana como locus de una nueva ciencia y epistemología del fenómeno humano (Crespo, 2006; Varela, 2005; Mora-Umaña, 2009, 2013, Aguzzi, 2022). A partir de eso encuentro entre investigadores de diversos campos (filosofía de mente, antropología, informática, inteligencia artificial, neurociencias, psicología cognitiva, lingüística, entre otras) el interés por el tema de la cognición y la naturaleza humana se extendió con fuerza por todo el mundo, llegando incluso a generar una nueva ciencia llamada ciencias cognitivas que buscaba como norte el dilucidar los misterios de la "caja negra" del conductismo, esto es la mente humana, la cognición, la construcción del conocimiento.

Mora-Umaña (2009) define las ciencias cognoscitivas de la siguiente forma:

Las ciencias cognoscitivas estudian la cognición -en su sentido más amplio- y principalmente en los Homo sapiens sapiens abordando su objeto de estudio desde una perspectiva transdisciplinaria. En ella se funden los aportes de la psicología, la filosofía, la inteligencia artificial, las neurociencias, la lingüística y la antropología, y con el transcurso de los años se han unido a ella las diferentes variantes de las áreas anteriores, así como la etología, la primatología, entre otras. (pp. 28-29)

La Revolución Cognitiva llamada hoy día primera Revolución Cognitiva, poco a poco se fue organizando como un cuerpo científico robusto girando en torno a cinco ideas centrales, estas conformaron todo un cambio en las formas de comprender al ser humano, tuvieron impacto directo en la educación y sin duda en la tecnología.

- 1. Una naturaleza mental fundamentada en la representación.
- 2. Una simetría funcional entre los procesos de cómputo artificiales y mentales humanos.
- 3. La información como conocimiento organizado en la sintaxis y gramática como lenguaje.
- 4. Desarrollo tecnológico sin precedentes basado en los modelos mentales informacionales.
- 5. El desarrollo de modelos de memoria humanos fundamentados en el acceso, codificación, almacenamiento y recuperación.

El concepto central de representación mental pasó por varias etapas de desarrollo investigativo y porque no creativo, asumiendo en
un principio la idea de representación como copia interna mental
del mundo externo, con ello apuntando a un objetivismo sensorial
y perceptivo directo. Actualmente muchas suposiciones de como la
mente funcional sigue siendo funcional y con una idea causal simple; un buen ejemplo es la suposición de que los docentes pueden
ofrecer contenidos informacionales del mundo externo al estudiante y este copiarlo en sus mentes mediante algún sistema mágico de
homologación interna, organizarlo, sistematizarlo y luego recuperarlo en una prueba o examen escrito, y dependiendo de la habilidad de expresar lo mostrado o dado por el docente se le consigna
una nota o número que se supone evalúa la calidad del aprendizaje
adquirido por el estudiante.

Desde sus inicios teórico la representación mental como constructo central de la primera revolución cognitiva, puesta sobre todo en manos de la psicología cognitiva, ciencias cognitiva y neurociencias para posteriormente ser parte del acervo de trabajo de la educación, ha evolucionado pasando por la idea de que estas representaciones mentales se organizan en esquemas o modelos mentales y por ende suelen ser flexibles y cambiantes a la idea de que existe una aparente relación dinámica entre las representaciones internas y las representaciones externas orientadas al cambio constante y adaptación, esto será desde el modelo de la revolución cognitiva original o primera revolución cognitiva, la manera en cómo las personas aprenden, construyen conocimiento, organizan su memoria. Supondría en el campo de la docencia la urgente necesidad de retroalimentación constante y un mecanismo de evaluación dinámico y re-evaluable de manera constante, algo que para la mayoría de los cursos u unidades de aprendizaje pedagógico sigue siendo un reto inmenso sobre todo cuando la educación se ha masificado y despersonalizado.

Pese a lo interesante y plausible que parece ser el desarrollo de las teorías de las representaciones mentales, se ocupará el salto cualitativo y cuantitativo de la segunda revolución cognitiva, esto es la de los Enfoques Cognitivos Encarnados para comprender que las representaciones van mucho más allá de lo planteado.

La segunda idea o pilar de la primera revolución cognitiva, esto la idea de una simetría funcional entre los procesos de cómputo artificiales y mentales humanos; pasó de ser una simple metáfora hecha por los primeros investigadores de las ciencias cognitivas, psicología cognitiva y neurociencias (entre otras), en donde se pretendía relacionar los increíbles avances de la informática y la inteligencia artificial con la mente humana y modelar una mente artificial pensando en cómo se-

ría la humana, a confundir la metáfora y asumir una unidad funcional entre ambos constructos. En algún momento se pasó a creer que en efecto la mente humana era una especie de computador u ordenador como dicen los españoles, con mecanismo de cómputos complejos fundamentados en la información y su organización en memorias específicas y bien delimitadas (Frankish & Ramsey, 2012).

La anterior idea fue asumida sin más ni más por la educación, que lamentablemente tiene por costumbre ser acrítica, y consumir los productos de otras ciencias de forma festiva. De pronto los estudiantes eran un tipo de computadoras con memoria de acceso y de trabajo, memorias a corto y largo plazo y con mecanismos de recuperación de la información. Los docentes se convirtieron en programadores y los contenidos de la mente y/o memoria fueron los contenidos o temas de los cursos o unidades de aprendizaje. No solo la pedagogía y la didáctica lamentablemente giró en torno de esta idea, que en su momento no se veía porqué debía ser cuestionada si hasta las neurociencias, muy de moda hoy le había dado su bendición a tal constructo explicativo de la mente; también las propuestas curriculares y mecanismos de evaluación de los aprendizajes se tornaron en la dirección de esta idea. Hoy día y bajo las luces de la segunda revolución cognitiva sabemos que distamos de ser frías máquinas de cómputo que tienen memorias cuales cajones dinámicos, pese a ello todo el aparataje educativo universitario en su mayoría sigue caminando por ese rumbo.

La información como conocimiento organizado en la sintaxis y gramática como lenguaje; el tercer pilar de la primera revolución cognitiva por lo común no es muy visible, pero si es muy importante. Tener una mente que funciona como un computador y una memoria en la misma línea, supone obligatoriamente un tipo de lenguaje computacional, un mentales como Fodor (1985) llegó a llamar, sobre esto

la psicolingüística (García, 2013) de entonces y la filosofía de la mente "le echaron el tractor con fuerza", había que construir con fuerza tal modelo y dispositivo mental. La creación resultó genial, una máquina innata de generación automática que transforma contenidos externos a la mente como las palabras e imágenes en un lenguaje interno computacional fundamentado en la gramática y sintaxis que organizaba los conceptos en redes semánticas en la memoria. Justo como las computadoras, nuestra mente era capaz de organizar la realidad en cálculos de predicado de segundo orden, de allí la búsqueda chomskyana del lenguaje universal.

Lo anterior supuso el reinado de las representaciones mentales semánticas (aunque tenían realmente como de semánticas) sobre otras formas de representación incluyendo las corporales que tendrían que esperar hasta la segunda revolución cognitiva para aparecer en el panorama.

El lenguaje humano o natural como se le llama está conformado por instancias claramente coarticuladas y dinámicas, gramática, sintáctica, semántica, fonológica, pragmática; romper esta estructura para crear un sub-lenguaje computacional supuso el rompimiento con las emociones, cultura y contexto social, esto al dejar de lado la semántica que se apoya fuertemente en las emociones o la pragmática que se articula en el contexto, cultura y uso humano del lenguaje.

El cuarto pilar, esto es el desarrollo tecnológico basado en los modelos mentales informacionales, se dio porque la revolución cognitiva supuso un gran empujón para la informática y la inteligencia artificial sosteniendo esto a su vez toda una familia de aportes ingenieriles tecnológicos fundamentados en una continuidad de interfaz humano-computador. Nos es muy difícil imaginar un mundo sin internet, sin internet de las cosas, sin computadores cada vez más intuitivos y que parece nos escuchan para ofrecernos productos o líneas de búsqueda. El desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación se arraigan fuertemente en la idea de que el conocimiento es información y salta al escenario todo el movimiento de sociedad del conocimiento, que a veces más parece sociedad de la información. No es posible negar la importancia de toda esta tecnología y es quizá uno de los grandes aciertos de la primera revolución cognitiva. Sin embargo, suponer que somos computadores y que las tecnologías se orientan hacía hacer interfaz con nosotros o potenciar la experiencia humana puede ser una fantasía que incluso repercute en la salud. Nos invita a pensar en si queremos universidades que tengan como sujeto epistémico a un sujeto informacional que se puede alimentar de datos e información y que eso supone una formación universitaria.

Finalmente, el quinto pilar de la primera revolución cognitiva estuvo centrado en la creación de modelos de memoria humanos fundamentados en el acceso, codificación, almacenamiento y recuperación. Esto que para nosotros actualmente parece ser natural y que podemos leer prácticamente en cualquier libro del tema o de memoria y pasa sin "ingredientes extra", a la educación, supone nuevamente que los seres humanos somos una especie de computadores que almacenan información, y que ese almacenaje en diferentes "estantes" se organiza según el modelo de lo más externo y masivo hasta lo más personal y organizado. No en vano Piaget suponía la mente como un acomodador de experiencias y conocimientos que se organizaba en el modelo asimilación-acomodación.

El anterior modelo de memoria humana está en el centro de como suponemos que los humanos construyen conocimientos y organizan sus acciones debido a esa organización, tendría que ver como quien somos (memoria biográfica) o que sabemos del mundo (memoria semántica) o a que le ponemos atención (memoria de trabajo) e incluso como aprendemos o recuperamos recuerdos que vendrían a ser conjuntos de información organizada. A todas luces una visión fría y "maquinil" de la mente y del ser humano.

Como hemos podido ver hasta aquí la primera revolución cognitiva dibujó una noción de sujeto que podemos caracterizar como interno a nivel mental, organizado cognitivamente como una especie de sistema informacional, con una memoria "computil" y un sistema de construcción de conocimientos reducido a información que se gesta desde un nivel profundo lingüísticamente hablando, organizado en cálculos de predicados de segundo orden. Es un sujeto poco relacionado con el contexto social y cultural, vacío de emociones y en donde el cuerpo no es un tema de real importancia. Recibe información del medio y organiza esa información en imputs que son organizados en representaciones mentales, que a su vez se organiza en esquemas mentales y estos en modelos mentales que tienen cierta flexibilidad y adaptabilidad con el medio.

En este punto es quizá importante mencionar que de la primera revolución cognitiva surgieron fortalecidas una serie de disciplinas y ciencias tales como la psicología cognitiva, la informática, la cibernética, inteligencia artificial, psicolingüística, antropología cognitiva, neurociencias, ciencias cognitivas, filosofía de la mente y epistemología y las pedagogías fundamentadas en la cognición o pedagogías cognoscitivistas. La explosión de desarrollos investigativos tanto disciplinares, científicos y tecnológicos fue tal que su influencia en todos los campos del saber humano se ha hecho sentir hasta hoy.

Uno de los principales desarrollos de la primera revolución cognitiva es la llamada ciencias cognitivas. Para Fuentes, Adela, Umaña, Paola, Risso, Alicia & Facal, David (2021), este nuevo y pujante desarrollo científico condensó gran parte de los esfuerzos y proyectos de la Revolución Cognitiva.

Frankish & Ramsey (2012) señalan que:

La ciencia cognitiva es una empresa interdisciplinaria dedicada a explorar y comprender la naturaleza de la mente. En los últimos años, los investigadores de psicología, las neurociencias, la inteligencia artificial, la filosofía y una multitud de otras disciplinas han llegado a apreciar cuánto pueden aprender de entre sí acerca de las diversas de la cognición. el resultado ha sido el surgimiento de una de las áreas más emocionantes y fructíferas de investigación interdisciplinaria en la historia de la ciencia (p. 21).

Este decantado de intereses de los que se nutre y conforma la ciencia cognitiva de la primera revolución y otras ciencias y disciplinas conexas tendrán una naturaleza inter, multi y transdisciplinarias dependiendo esto desde el punto de vista de desarrollo y del foco de interés específico, así como las metodologías investigativas. Es posible ver como las ideas y los métodos de investigación se propagan más allá de las fronteras tradicionales, y las colaboraciones prosperan entre las áreas fundadoras, viéndose agregadas cada vez más disciplinas como la primatología humana, etología cognitiva, pedagogía, paleoantropología cognitiva, y la lista continua. Semejante interés influyó en las concepciones populares de la docencia universitaria y como no, si los modelos pedagógicos, didácticos y curriculares estaban y están aún influenciados por esta primera revolución, que inclusive hoy día nutre

las visiones de universidad digital, educación virtual y transhumanización formativa universitaria.

Mora-Umaña (2013) usa el nombre de ciencia cognitiva digital a la ciencia cognitiva de esta primera revolución y la contrapone a la ciencia cognitiva de la segunda revolución cognitiva que a continuación veremos.

Vamos a llamar al cognitivismo digital al modelo que ha tenido mayor impacto en el desarrollo de las ciencias cognoscitivas (Crespo, 2006), tanto así que muchos de los conceptos más importantes en ciencias cognoscitivas se derivan de este enfoque.

Hasta la actualidad el cognitivismo sigue siendo uno de los enfoques importantes dentro de ciencias cognoscitivas, a pesar de sus debilidades y las fuertes críticas que se les hacen a sus presupuestos de base. Este enfoque se desarrolla alrededor del Massachusetts Institute of Technology y actualmente son ellos los que más han trabajado en esa línea de investigación. Entre sus aportes está el conjunto de herramientas computacionales que intentan modelar la cognición humana (p.29).

La segunda revolución cognitiva nace en la última década del siglo pasado, con una creciente crítica a los modelos cognitivos digitales y su concepción de ser humano frío y maniquil, peor además con la cada vez más frecuente explicación deficiente a algunos fenómenos humanos y a choques por ejemplo con presupuestos evolutivos de la cognición o con las emociones, pragmática, semántica e incluso modelos agotados de la memoria humana.

Por contraposición al enfoque digital se nombra en un inicio a la nueva visión cognición analógica, esto es que la cognición estaba empotrada y más que eso era parte del cuerpo. La Ciencia Cognitiva analógica fue una propuesta de transición, sobre todo orientada a ser una crítica de las visiones tradicionales de la Ciencia Cognitiva Digital, que incluye de manera robusta aspectos contextuales, emocionales, corporales y visiones de la mente no necesariamente organizadas en torno a las representaciones mentales, en algunas de sus propuestas. Esta crítica se fue fortaleciendo, generando un conjunto de investigaciones organizadas en torno a la incorporación de la corporalidad y el contexto en los procesos cognitivos que se llamó Encarnada o Corporalizada, que es una traducción del adjetivo inglés Embodied Cognition (Aguzzi, 2022, p. 16).

Parte de los problemas iniciaron con estudios de representaciones no fundamentadas gramáticas o sintácticas mentales sino en elementos sensoriales, perceptivos y hasta emocionales.

Para Friedenberg, Silverman y James (2022) algunas de las ideas reactivas al modelo tradicional de la cognición nacieron de los estudios de la robótica, mientras estos descubrían que el cuerpo de los sistemas inteligentes artificiales si eran importantes para la cognición. Poco a poco otras ideas fueron dibujando noción de que el pensamiento no era un asunto únicamente del cerebro (muy a mala fortuna de la neurociencia tradicional y propia de la primera revolución cognitiva) sino el resto del cuerpo está intrínsecamente involucrado en los procesos cognitivos, pues la experiencia es a todas luces un asunto corporal y contextual.

La cognición digital pronto recibirá grandes aportes de la teoría enactiva de la mente, agregándose luego teorías relacionadas con la cognición encarnada, cognición extendida, cognición situada, la teoría ecológica de la mente, entre otras que finalmente se convertirían en

una segunda revolución cognitiva desde donde emergería un sujeto epistémico diferente.

Para Aguzzi (2022):

El amplio interés de las Ciencias Cognitivas en sus inicios estaba orientado a temas como: la inteligencia de los sistemas, la naturaleza cognitiva del cerebro, las redes neuronales artificiales, el procesamiento de la información, las funciones mentales, el control sensoriomotor, el lenguaje, la producción y procesamiento de la información, resolución de problemas y otros; lo cual fue poco a poco organizándose en torno a ejes centrales, entre ellos el de las representaciones mentales (p. 15).

Esta agenda tendría un trastoque en la segunda revolución cognitiva, que a veces es llamada también encarnada en donde, los anteriores ejes de interés serán puestos a análisis, pero, además:

...la Ciencia Cognitiva Encarnada toma de la Analógica su agenda y profundiza contenidos como la visión corporal de la cognición, las emociones en su más amplio sentido, la idea de la omnipresencia de la cultura en los procesos de pensamiento, en la toma de decisiones y la resolución de problemas desde los contextos, la teoría evolutiva y otros (Aguzzi, 2022, p. 17).

La segunda revolución cognitiva o revolución encarnada o la revolución de los enfoques E (Cognición Enactiva, cognición Encarnada, Cognición Extendida, Cognición Ecológica, Cognición Situada entre otras) apuntaría a la resurrección de algunas ideas vigostkyanas en su preponderancia por el valor social, del lenguaje en su sentido amplio y robusto, en la importancia de las emociones en la cognición, entre otras cosas, pero además vería a los sujetos cognitivos como

urgentemente corporales, contextuales, históricos y culturales, en desarrollo constante. Esta nueva visión replantea incluso a la pedagogía tradicional pues como antes mencionamos ya no estamos frente a sujetos – computadora sino frente a personas encarnadas, sociales, emocionales y lingüísticas.

Desde los enfoques E la cognición ya no es cerebro centrista y los sujetos tienen memorias que almacenan datos y por lo tanto las aproximaciones a los procesos de formación deben cambiar sustancialmente.

Para Restrepo (2018):

En la teoría cognitiva tradicional, el cuerpo no es más que un vehículo de la cognición y para la cognición. La mente, el teatro cartesiano instalado dentro del cráneo, se sirve del cuerpo sensorialmente, para recibir información, y motrizmente, para actuar sobre el mundo. Los sentidos del cuerpo proporcionan a la mente parte de los insumos que requiere para crear, organizar y dinamizar la actividad cognitiva, y los demás sistemas físicos de (sistema endocrino, sistema musculoesquelético, etc.) actúan como herramientas a disposición de lamente para intervenir sobre el mundo externo. El cuerpo, aquí, no es más que un instrumento de la mente

La cognición corporeizada saca al cuerpo de la marginación de esta perspectiva tradicional y lo incluye como parte de la estructura de la cognición, tanto en su génesis como en su funcionamiento, "... el cuerpo intrínsecamente restringe, regula y configura la naturaleza de la actividad mental" (Foglia & Wilson, 2013, p. 319). La cognición corporeizada se fundamenta en la idea de que lo mental es una forma de actividad que emerge de lo corporal. En una ontología monista materialista, no habría

forma de considerar que la mente tiene una naturaleza diferente a aquella que la biología ha podido generar filogenética y ontogenéticamente (p. 109).

La segunda revolución pasa por un esfuerzo por naturalizar la cognición y de integrarla a todo el cuerpo, pero va más allá hace lo anterior apelando también a la conexión de las mentes, de los cerebros sociales inter-vinculados, rescata el poder social de la especie apelando a las propuestas evolutivas y por eso mismo indica con fuerza que las mentes humanas son ante todo cuerpo sensible a la evolución, a la animalidad, a la piel, a las emociones, al movimiento y con ello a la experiencia, que deja de ser una actividad encapsulada en el cerebro para ser una vibrante condición y situación de todo el cuerpo, de los cuerpos, de la especie.

Dicho lo anterior el aprendizaje es una experiencia corporal, emocional, individual y social, transferible en parte e intransferible y no verbalizable en otra parte. A todas luces el aprendizaje ya no es algo simple que se puede evaluar con un examen o que es el resultado de la acumulación de información, tampoco resulta de la acción unidireccional del docente, en nuestro caso universitario, va mucho más allá y se instala en el vínculo corporal, en la empatía, en la comunicación dinámica.

Para el enfoque E existen algunos presupuestos centrales (Clark, 2008; Chemero, 2009; Varela, Thompson & Rosch, 2017):

- 1. Los procesos cognitivos van mucho más allá del cerebro.
- 2. La cognición es una actividad mediada por la experiencia y las experiencias solo es posible por el cuerpo.
- 3. Los cuerpos con cognición viven y existen en ambientes, rodeados y a la vez produciendo cultura

- 4. La percepción de la realidad con la que se experimenta el mundo es flexible, cambiante, retroalimentante y. por ende. la cognición participa de estas cualidades.
- 5. La actividad cognitiva estar coarticulada las emociones y al lenguaje.

Sin ánimos de ser exhaustivos es conveniente que la persona lectora al menos tenga presente algunos enfoques E de la segunda revolución cognitiva. Por eso y solo a modo muy general expondremos algunas ideas de estas nuevas visiones y que para efectos nuestros se coarticulan con una nueva posición del docente universitario.

Enfoque Enactivo

Para el enfoque enactivo el concepto de "cognición encarnada" apunta a dos supuestos teóricos mínimos:

- 1. Los procesos cognitivos humanos tienen un fundamento basado en la experiencia y esta experiencia solo es posible por el hecho de que se tiene un cuerpo o, mejor dicho, el agente cognitivo es cuerpo en sí mismo.
- 2. El ser cuerpo implica en los seres cognitivos la existencia de capacidades sensoriomotoras y estas, a su vez, están embebidas en un contexto biológico, social, histórico, cultural y lingüístico. De los aspectos anteriores surge la posibilidad de la acción encarnada; así pues, el agente cognitivo que es cuerpo posee actividad motora, sensorial y puede interpretar la realidad desde su experiencia y cuerpo, generando patrones específicos de percepción y acción o navegación en el contexto o ambiente (Aguzzi, 2022, p. 21).

La teoría enactiva surge a finales del siglo pasado con la obra de Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch que se plasmó en el li-

bro *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, que sin embargo hunde sus bases en toda una incomodidad de ver la cognición una como la emanación de sistema digitales y de cálculos de computacionales (Torrance, 2007; Di Paolo, 2009; Hutto & Myin 2017), actualmente existe una variedad importante de submodelos enactivos con una cantidad creciente de investigación que llegan incluso al campo de la educación y la docencia.

Para nosotros resulta de especial interés el aspecto de que la actividad cognitiva es una actividad experiencial y por ende sensorial y perceptiva; esto demanda una propuesta docente post-racionalista que abandone la fantasía de la magistralidad-centrista y se atreva a la experiencia constructiva en donde los cuerpos de los estudiantes tengan sentido y su vos tenga valor como productores de conocimiento.

Cognición embebida

Como parte de los enfoques "E" la cognición embebida (o situada); "...parte del presupuesto de que la mente del agente/sujeto está completa e íntimamente situada en un contexto específico y en el ambiente de ese contexto, con lo cual aporta una perspectiva sistémica que trata la cognición como una emergencia de la relación del sujeto cognoscente con el contexto" (Aguzzi, 2022, p 25).

Visto de este modo, este enfoque supone una integración compleja entre la mente, el cuerpo y el ambiente, esta relación a su vez es de naturaleza dinámica y de este sistema surge la mente. Pero además el agente cognitivo está perceptualmente entrelazado con su mundo según los ofrecimientos prácticos que este mundo contiene. Es por eso por lo que los modelos internistas de la mente de la primera revolución cognitiva son insuficientes para comprender al sujeto epistémico en y con el mundo.

Los agentes cognitivos no conscientes como los animales no humanos operan en su ambiente a partir de patrones de comportamiento fijo que están integrados a ellos en razón de ese enlace profundo con el ambiente, los evolucionistas dirían adaptativos, pero en los agentes conscientes, auto-conscientes y co-conscientes como los humanos la navegación por y en el mundo implica la habilidad de manipular intencionalmente las situaciones y contingencias y generar instancias de toma de decisiones y resolución de problemas innovadores, disruptivos y creativos. Es justa esta habilidad la que replantea desde la cognición embebida los espacios de aprendizajes en la educación superior, pensar en personas estudiantes vacíos de intencionalidad y orientados al almacenamiento de datos o información no tiene sentido y reducirlos a esa condición inhibe la potencialidad humana de crecimiento.

En la propuesta "Embebida" o situada de la cognición según Ward y Stapleton (2012), la actividad corporal-cognitiva de la persona le permite operar en los límites de su ambiente en el cual es dinámico y plástico y el ambiente retroalimenta las actividades cognitivas.

Cognición extendida

Según Brown (2015) La mente tiene la habilidad innata de conectarse con elementos del ambiente, generar extensión de su mente-cuerpo para organizar su experiencia en el mundo. Una herramienta, atención e incluso otra u otras personas generan sistemas integrados a nivel cognitivo. Y es por esto por lo que la cooperación nos es central como dinámica adaptativa de la especie.

Según Aguzzi (2022) el enfoque extendido de la mente plantea más que ninguna otra propuesta de la segunda revolución cognitiva que "la mente no está en la cabeza" e incluso van más allá del mismo entorno del cuerpo. Esta cognición emerge de la interacción con el medio.

Para algunos (Bietti, 2011; Colombetti, 2010, 2015; Clark, 2008) la propuesta de la mente extendida surge de Chalmers y Clark (1998) radicaliza la idea de mente extendida, cuando afirman que los procesos cognitivos están diseminados en el ambiente, e incluso puede llegar a confundirse con este. Sin embargo, es posible encontrar estas ideas ya en el concepto de herramienta de Lev Vigostky o más tarde en Jerome Bruner.

La cognición extendida supone una especie de acople dinámico con el ambiente, Aguzzi (2022) lleva esto más allá cuando rescata la idea de exo-cerebro como mecanismo evolutivo de adaptación al mundo de nuestra especie:

Existen varios desarrollos que han impulsado a la propuesta de la cognición o mente extendida, una de ellas es la de la hipótesis del exocerebro de Bartra (2014). Para este investigador, durante el proceso evolutivo de la especie homo sapiens sapiens se hizo necesario y, a la vez fue un gigantesco salto evolutivo no solo biológico sino también cultural, el acudir a una adaptación extrasomática que supliera las necesidades que no pudieron resolverse solo mediante evolución biológica (p. 32).

Para la docencia universitaria comprender la cognición o la mente como una relación del cuerpo-contexto, cuerpo-herramienta suponen desde la configuración del conocimiento como un recurso - herramienta para la navegación en un determinado campo del saber y de allí la necesidad de formar para navegar en un contexto profesional y humano y no para apilar información, pero además pone en la escena la importancia de la cooperación; ejercicio evidente de interconexión con los Otros.

En general y solo de manera panorámica hemos revisados algunas ideas de los enfoques E. Existen otras propuestas algunas de ellas ra-

dicales como la de la Cognición Ecológica (Gibson, 1979; Turvey, 1992; Chemero, 2009; Zhang y Patel, 2006), la Cognición Emotiva o la Cognición Emergente.

Esta segunda revolución marca una manera muy diferente de comprender al ser humano y las maneras y formas de situarse y conocer en el mundo; supone una visión fresca de los procesos de aprendizaje, pero a la vez demanda una posición docente más dinámica y retroalimentadora.

En el ámbito, metodológico y prospectivo de trabajo de la segunda revolución cognitiva y de su visión de ser humano es donde se inscriben una serie de proyectos de investigación tanto de la Universidad de Costa Rica como de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Para efectos de este documento solo se evidenciarán algunos de los proyectos indicando no obstante que son más.

Lo anterior a cargo de un conjunto de profesionales en educación, ciencias cognitivas, psicología, lingüística, informática y antropología. Destacaré primero los aportes de la Universidad de Costa Rica en el contexto del Departamento de Docencia Universitaria de la Escuela de Formación Docente de la Facultad de Educación.

En el contexto del Departamento de Docencia Universitaria desde hace aproximadamente quince años se viene abordando la línea de la Cognición encarnada buscando con ello ofrecer un marco de conocimiento relevantes para una toma de conciencia y cambio de las visiones tradicionales de docencia universitaria y de ser humano con el que se trabaja. Las funciones de este departamento son la formación en conocimientos de pedagogía y didáctica universitaria a toda la población docente de la universidad, así como promover espacios de reflexión y debate sobre el quehacer formativo universitario.

Dicho lo anterior se presentan siete de más de más de 14 investigaciones relacionadas con el tema. Las mismas son las siguientes:

1. La coevolución del lenguaje y su relación con los procesos cognitivos superiores.

En este proyecto se aborda el planteamiento de una teoría del lenguaje que supere las dificultades y reducciones de la concepción instrumentalista de la primera revolución cognitiva, para ello se hace un estudio a profundidad de la evolución del lenguaje humano y su relación coarticulada con los procesos cognitivos superiores.

Hecho lo anterior se evidencia un proceso complejo de co-evolución lenguaje-procesos cognitivos superiores y emociones. Esta relación es enfocada en dibujar un ser humano encarnado y un estudiante universitario que debe potenciar todos los niveles lingüísticos para el desarrollo óptimo de su sistema cognitivo y la capacidad de crear conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales.

Se evalúa la necesidad de una docencia universitaria menos bancaria y más rica en estímulos lingüísticos y en potenciar aspectos de experiencias formativas dinámicas, retadoras y disruptivas que potencien el interés y motivación de los estudiantes.

Se alerta sobre la necesidad de fortalecer los aspectos del desarrollo del lenguaje en todos los campos de la formación universitaria.

2. Estrategias didácticas para la enseñanza universitaria en grupos grandes: un estudio de las estrategias existentes e implementadas para la creación de nuevas propuestas. Se aborda un estado de la cuestión de la cantidad y naturaleza de las Unidades de formación (cursos, talleres, seminarios, laboratorios y otros) de más de 50 estudiantes que existen en la Universidad de Costa Rica y se explora el cómo proceden los docentes con la planificación pedagógica, como se hace la reflexión e implementación formativa y los resultados de esta en el aprendizaje de los estudiantes.

Se encuentra una cantidad muy alta de experiencias tradiciones de formación aplicada a los estudiantes desde visiones muy orientadas a un sujeto -computador y a una visión desencarna del estudiante universitario, que en grupos grandes suele masificarse y perderse la relación empática con el estudiante.

El proyecto de investigación hace propuestas de formación universitaria en grupos grandes, se construye un libro con indicaciones posibles para un mejor abordaje, más humano y encarnado de la relación formativa docente-estudiante, con estrategias posibles a aplicar e indicaciones de cómo hacer un análisis prospectivo del contexto formativo en grupos grandes.

3. Procesos de formación constructivista, aprendizaje y cooperación heterotécnica: una aplicación en la Agronomía y Ciencias Naturales.

Este proyecto propositivo que se construye a la luz de la demanda de una Escuela de la Universidad de Costa Rica evalúa la naturaleza la capacidad cooperativa de los estudiantes en todos los cursos de esa carrera, encontrando un bajo nivel de cooperación en los procesos formativos y un nivel bajo también de actividades promovida por los docentes en ese rubro. Se elaboran unos talleres fundamentados en elementos del enfoque E y bajo la idea de cooperación como cognición exten-

dida para docentes y estudiantes alcanzando el 98% de ambas poblaciones. Se hacen evaluaciones pre-test, test y pos-test como una margen de dos ciclos lectivos luego de los talleres y elaboración de materiales y se demuestra un aumento significativo de actividades formativas cooperativas incrementando la mejora en los procesos de construcción de conocimientos y las habilidades de trabajo en equipo.

4. Modelos de cooperación en homo sapiens sapiens y Cebus Capucinus: hacia la búsqueda de la cooperación heterotécnica y su relación con el aprendizaje desde estudio de naturaleza empírico.

En este estudio se realizó trabajo de campo en un Parque Nacional (Carara) haciendo observación etológica del comportamiento de Cebus Capucinus y se realizó lo mismo en 20 grupos de estudiantes y 3 de profesores(a) de la Universidad de Costa Rica, en todos los grupos se usaron cámaras fijas y matrices de observación comparada. Se analizan la relación cooperación aprendizaje en todos los grupos. Este estudió duró dos años. Se evidenció un dispositivo innato de cooperación y aprendizaje por cooperación en los Cebus e igual se encontraron comportamiento pro-sociales y cooperativos en los homos sapiens sapies estudiados, mostrando una diferencia en los estilos de cooperación. En los Cebus Capucinos la cooperación es de corte simétrica y en el homo es heterotécnica.

Existe una relación directa entre la cooperación heterotécnica y el aprendizaje, incrementando esta última a mayores habilidades de cooperación. Se deja claro como la cognición extendida y situada son elementos urgentes para comprender y explotar en la docencia universitaria y en los escenarios formativos.

5. Hacia una caracterización del concepto de tropa prostética: Una aproximación desde un estudio empírico de campo. Uno de los aspectos centrales en los enfoques E de la cognición es la naturaleza social de la especie. Es la existencia de cerebros y cuerpo interconectados lo que da un sello específico al homo sapiens en sus actividades cognitivas superiores. Este estudio estudió como el concepto de tropa prostética como un tipo de estructura social puede potenciar los procesos de aprendizaje en la universidad.

Se aborda experimentación social de campo en el contexto universitario con observación etológica y sistémica, se hacen entrevistas sobre los formatos y elementos manifiestos de la "tropidad" humana en estudiantes, evaluándose el poder de la grupalidad en los procesos de construcción de saberes y se determina que es directamente proporcional el comportamiento en ambas variables.

Se construyen talleres para la formación de docentes universitarios en los conceptos de tropa prostética como recurso pedagógico en la organización de ambientes adecuados para el aprendizaje y se evalúan resultado siendo estos muy positivos.

6. Los procesos empáticos en las prácticas formativas en la universidad de Costa Rica: un estudio empírico en las ciencias de la salud, las ciencias naturales y las ciencias sociales.

En los enfoques E las emociones permean toda la experiencia humana y están de forma constante presentes en toda producción cognitiva, emanan de los cuerpos a nivel individual y sirven de caldo de cultivo funcional en los vínculos humanos.

Este estudio evaluó la relación docente-estudiantes en diversos escenarios y con agentes modelo distintos determinando

la importancia de la empatía tanto para docentes y su motivación como para las personas estudiantes y sus procesos de aprendizaje y construcción de saberes en ambientes adecuado y comprensivos.

Se encontró que aquellos ambientes donde se fomenta la empatía tienen mayores índices de buen desempeño académico y hay una disminución de comportamientos conflictivos. También se evidencia que la empatía mejora los procesos de comunicación y aumentan la eficacia en las actividades investigativas formativas.

Este estudio se amplió a diversas tesis de la licenciatura en docencia universitaria y a una tesis doctoral de la Universidad de Costa Rica. Se replicó en Argentina y se está por desarrollar otra réplica en norte-américa.

7. Heurísticas representacionales corporales-cognitivas en el aprendizaje de un repertorio o frase de danza contemporánea: un análisis de caso, en practicantes de ballet y flamenco.

Uno de los postulados de los enfoques E es las representaciones cognitivas surgen y se articulan de las representaciones corporales formado un sistema corporal-cognitivo y justo en ese orden pues la cognición humana tal como la conocemos se empotró en los cuerpos homo.

En este estudio que profundiza de manera empírica en los procesos de aprendizaje de repertorios de danza, deja en evidencia como cuerpo, emociones y representaciones corporales-cognitivas son la base de los procesos de aprendizaje.

Mediante un avanzado sistema de captura de movimiento humano se digitalizaron procesos de aprendizaje de corporal. Se relacionaron con instrucciones y con el ambiente.

Este estudio mostró la importancia de determinar las diversas heurísticas de aprendizaje y como los diferentes cuerpos y sus patrones previos de movimiento condicional el aprendizaje de contenidos nuevos.

A los trabajos anteriores anteriores se unen los realizados en la Universidad Estatal a Distancia (UNED) en el Programa de Investigación en Fundamentos de la Educación a Distancia, por tiempo y espacio solo daremos los nombres de algunos de estos estudios:

- Memoria humana: hacia la construcción de una propuesta teórica innovadora. Programa de Investigación en Fundamentos de Educación a Distancia. – Vicerrectoría de Investigación.
- 2. Origen y evolución del lenguaje natural. Programa de Investigación en Fundamentos de Educación a Distancia. Vicerrectoría de Investigación.
- 3. La función prospectiva de la memoria humana y los procesos de aprendizaje en la universidad. Programa de Investigación en Fundamentos de Educación a Distancia. Vicerrectoría de Investigación.
- 4. Aplicaciones de la función prospectiva a la docencia universitaria a distancia. Programa de Investigación en Fundamentos de Educación a Distancia. Vicerrectoría de Investigación.

Todas estas investigaciones y otras se relacionan de manera clara con los enfoques E y han venido conformando una visión amplia y compleja de contenidos y actividades en diferentes posgrados y talleres, así como el planteamiento en el último Congreso Universitarios de la UNED de la transformación hacia una Universidad a Distancia Encarnada

Conclusiones

Como es posible ver no solamente las ciencias involucradas en la segunda revolución cognitiva han de ir fortaleciendo su nueva visión de ser humano, sino que las mismas universidades deben de hacerlo esto demanda un cambio sustancial en las prácticas docentes que han de orientarse más las existencias de escenarios formativos dinámicos, inclusivos, dialógicos, críticos y creativos.

El nuevo perfil de docente supone también un cambio radical en las formas de evaluar los aprendizajes, dejando estos de estar anclados en modelos de memoria bancaria o en la ausencia de las emociones y motivación en los exámenes.

Urge una reflexión de los nuevos ambientes y hecho pedagógicos, de los trabajos cooperativos, de las relaciones empáticas, de la importancia de comprender como la cardinalidad de los grupos influye en el aprendizaje de los estudiantes.

Estos estudios enunciados son puestas a nuevos universos reflexivos, pero deben ir más allá y por eso se han condensado en talleres, conferencias, cursos, acompañamientos pedagógicos y materiales didácticos y otras manifestaciones de socialización que son necesarios para crear conciencia y cambio en el cuerpo docente, en las pedagogías de uso y en las estrategias didácticas propuestas.

La conformación de un sujeto encarnado enfrenta a los curriculum universitarios a la acción de cambio, a la inclusión de los contenidos y acciones en el mundo de la inter, multi y transdisciplinariedad, en la aproximación real a las personas estudiantes y docentes y a evaluar los contextos vitales en las que estos agentes están.

Un punto importante para tomar en cuenta es como abordar los principios de los enfoques E en el contexto de la virtualización y digitali-

zación de las universidades y como el impacto de la Pandemia nos motiva más a resolver los des-humanización que las universidades vienen presentando a favor de la masificación de sus estudiantes y la creación de figuras administrativas seudo-eficientes.

Referencias bibliográficas

- Aguzzi, M. (2022). Heurísticas representacionales corporales-cognitivas en el aprendizaje de un repertorio o frase de danza contemporánea: un análisis de caso, en practicantes de ballet y flamenco. Costa Rica: Centro de Investigación en Ciencias del Movimiento Humano Universidad de Costa Rica.
- Bartra, R. (2014). *Antropología del cerebro. La conciencia y los sistemas simbólicos.* España: Pre-Textos.
- Bietti, L. (2011). La mente extendida. *Ciencia Cognitiva*, 5(2), 31-33. Disponible en: https://www.cienciacognitiva.org/files/2011-4. pdf
- Brown, M. (2015). A Critical Appreciation of Ronald N. Giere's Distributed Cognition without Distributed Knowing. *Social Epistemology Review and Reply Collective*, *4*(6), 45-51. Disponible en: http://wp.me/p1Bfg0-28R
- Chemero, A. (2009). *Radical Embodied Cognitive Science*. Cambridge: The MIT Press.
- Clark, A. (1999). Estar ahí: cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva. Barcelona: Paidós.
- Clark, A. (2008). Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognition extension. Oxford: Oxford University Press.
- Clark, A. (2008). Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension. New York, NY: Oxford University Press.

- Colombetti, G. (2010). Enaction sense-making and emotion. Originally published in Stewart, J., Gapenne, O. & Di Paolo, E. (2010) (eds). *Enaction: Towards a New Paradigm for Cognitive Science* (pp.145-164) Cambridge MA: MIT Press.
- Colombetti, G. (2015). Enactive affectivity, extended. An International Review of Philosophy, 34(1), 445-455. Doi: https://doi.org/10.1007/s11245-015-9335-2
- Crespo, A. (2006). *Cognición humana: mente, ordenadores y neuronas.*Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Di Paolo, E. (Ed). (2009). The social and enactive mind. *Special issue of Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8 (4): 409–415. Doi: http://dx.doi.org/10.1007/s11097-009-9143-5
- Fodor, J. (1985). El lenguaje del pensamiento. Madrid: Alianza.
- Frankish, K. & Ramsey, W. (2012) *The Cambridge Handbook of Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fuentes, A., Umaña, P., Risso, A. & Facal, D. (2021). Ciencias Cognitivas y educación: una propuesta de diálogo. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 30*, pp. 43-70. Doi: https://doi.org/10.17163/soph.n30.2021.01
- García, A. (2013). El generativismo frente al cerebro: Los problemas del objetivismo, el sintactocentrismo y la evolución de la Gramática Universal. *Entrepalavras, Fortaleza, 3*(1), 127-150, Doi: https://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.3.3.1.127-150
- Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception.* Boston: Houghton Mifflin.

- Hutto, D and Myin, E (2017). *Evolving Enactivism: Basic Minds Meet Content*. Cambridge: MIT Press.
- Mora-Umaña, A.M. (2009). La coevolución del lenguaje y la cognición como motor del desarrollo y evolución de los procesos cognitivos superiores. Costa Rica- Universidad Católica de Costa Rica.
- Mora-Umaña, A.M. (2013). La naturaleza de la tropa prostética: un estudio empírico del comportamiento de un grupo de homo sapiens sapiens. Costa Rica: Posgrado de Ciencias Cognoscitiva de la Universidad de Costa Rica.
- Restrepo, J. (2018). Cognición corporeizada, situada y extendida: una revisión sistemática. *Revista Katharsis*, *26*, 106-130. Doi: http://dx.doi.org/10.25057/25005731.1100
- Torrance, S. (Ed). (2007). Enactive experience. *Special issue of Phenomenology and the Cognitive Sciences* 6 (4), 425-425. Doi: https://doi.org/10.1007/s11097-007-9078-7
- Turvey, M. (1992). Affordances and prospective control: An outline of the ontology. *Ecological Psychology*, *4*, 173-187. Doi: https://doi.org/10.1207/s15326969eco0403_3
- Varela, F. (2005). Conocer. España: Gedisa Editorial.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2017). The embodied mind, revised edition: Cognitive science and human experience. Cambridge: MIT Press.
- Varela, F., Thompson, E., and Rosch, E. (1991). *The Embodied mind:*Cognitive Science and Human Experience. Cambridge, MA:

 MIT Press.

- Villalobos, M., & Palacios, S. (2019). Autopoietic theory, enactivism, and their incommensurable marks of the cognitive. *Synthese, 198*(1), 71-87. Doi: https://doi.org/10.1007/s11229-019-02376-6
- Ward, Dave & Stapleton, Mog. (2012). *Es are good: Cognition as enacted, embodied, embedded, affective and extended.* Países Bajos: John Benjamins Publishing Company. Doi: http://dx.doi.org/10.1075/aicr.86.06war
- Zhang, J., y Patel, V. (2006). Distributed cognition, representation, and affordance. *Pragmatics and Cognition*, *14*(2), 333-341. Doi: https://doi.org/10.1075/pc.14.2.12zha

Capítulo 14. Los escenarios emergentes y su relación con la docencia universitaria: percepción del profesorado de la Universidad de Costa Rica

Nora Cascante Flores nora.cascante@ucr.ac.cr Universidad de Costa Rica

Melania Piedra Barrera melania.piedrabarrera@ucr.ac.cr Universidad de Costa Rica

> Luisa Villanueva Salazar luisa.villanueva@ucr.ac.cr Universidad de Costa Rica

Resumen

El presente artículo analiza la perspectiva de docentes acerca de los escenarios emergentes y su relación con la docencia universitaria, dado que actualmente los procesos formativos se desarrollan en un mundo de alta incertidumbre, con cambios acelerados producto del avance de la ciencia y la tecnología, como también de los cambios socio-demográficos que se viven, pandemias y cambio climático que transforman los procesos formativos. Entonces, se hace necesaria la comprensión de los retos que surgen en esos contextos y cómo colocan a las personas docentes en encrucijadas que conllevan a la transformación de sus prácticas. La interrogante que orientó la investigación fue ¿Cuál es la percepción del profesorado de la Universidad de Costa Rica sobre los escenarios emergentes y su relación con su ejercicio docente? La metodología desarrollada fue un estudio de caso

cualitativo y para responder a la pregunta de investigación, se facilitaron círculos de discusión con personas docentes universitarias, participantes de un ciclo de formación que se llevó a cabo en la primera parte del 2022. Como principales resultados del proceso de análisis de los círculos de discusión emergieron cuatro ejes temáticos: la docencia universitaria, la acción pedagógica situada, nuevas mediaciones pedagógicas y los contextos espacio-temporales maleables. En conclusión, la investigación permitió una mejor comprensión de como los emergentes configuran nuevas formas de actuación pedagógica del profesorado que van de la mano la necesidad de la actualización y formación en el campo pedagógico y didáctico.

Palabras clave: docencia universitaria, profesorado universitario, escenarios emergentes, acción pedagógica situada, retos docentes.

Abstract

This article analyzes teachers' perspectives on emerging scenarios and their relationship with university teaching. Currently, training processes take place in a world of high uncertainty, with accelerated changes resulting from the advancement of science and technology, as well as the sociodemographic changes that are experienced, pandemics, and climate change that transform training processes. So, it is necessary to understand the challenges that arise in these contexts and how they place teachers at a crossroads that leads to transforming their practices. The question that guided the research was: What is the perception of the faculty of the University of Costa Rica about the emerging scenarios and their relationship with their teaching practice? The methodology developed was a qualitative case study. To answer the research question, discussion circles were held with university professors. The teachers participated in a training cycle that

took place in the first part of 2022. Four thematic axes emerged as the main results of the discussion circles analysis process: university teaching, situated pedagogical action, new pedagogical mediations, and malleable space-time contexts. In conclusion, the research allowed a better understanding of how emerging scenarios configure new forms of pedagogical action for teachers, which go hand in hand with the need for updating and training in the pedagogical and didactic fields.

Keywords: university teaching, university professors, emerging scenarios, situated pedagogical action, challenges of university teaching.

Introducción

La docencia universitaria se puede vivir en un rango de posicionamientos con respecto al cambio, desde aquella que se percibe como inamovible y por ende se ejecuta de la misma manera a lo largo del tiempo, hasta aquella que reconoce que el cambio es constante y reflexiona y se modifica para estar al día con las necesidades que surgen en el camino. Sin importar la posición en este espectro que una persona docente se pueda encontrar, es inevitable que surjan escenarios inesperados que llegan a agitar la práctica docente que ya se siente estable y habitual.

Entonces, es necesario analizar cuáles son los retos que surgen en esos contextos y cuáles colocan a las personas docentes en encrucijadas que conllevan a la transformación de sus prácticas. Es en este contexto, esta investigación tuvo como objetivo analizar la percepción del profesorado de la Universidad de Costa Rica (UCR) sobre los escenarios emergentes y su relación con su ejercicio docente. Para ello, se trabajó por medio de círculos de discusión con personas docentes universitarias, emergiendo ejes centrales de reflexión, entre ellos: la docencia en la universidad, la acción pedagógica situada, adaptaciones pedagógi-

cas, las nuevas mediaciones pedagógicas y los contextos espacio-temporales educativos maleables. Los círculos se desarrollaron dentro de un ciclo de formación, el cual permitió situar a las personas docentes en un ambiente de reflexión de su quehacer docente.

Esta investigación se articuló mediante cuatro ejes teóricos que permitió el acercamiento al objeto de estudio como unidades de análisis con las que se dialogó reflexivamente desde las percepciones del profesorado. Primeramente, se explicita la noción de docencia en la universidad articulada con el segundo eje que refiere a la acción pedagógica situada y su vinculación con los escenarios emergentes como tercer eje, para luego integrar el cuarto tema referente a los contextos espacio-temporales maleables.

La docencia en la universidad

La docencia universitaria desde sus múltiples dimensiones se asocia con una ruta formativa que supera la visión informacional, en su lugar promueve un espacio de encuentro y transformación de las personas estudiantes no solo en relación con los contenidos de aprendizaje, sino con su transformación personal, no se caracteriza únicamente por el desarrollo de contenidos y las formas de enseñar, pues más que enseñar los conocimientos de una ciencia, es enseñar a pensar una determinada ciencia y a pensar científicamente sus conocimientos. Por consiguiente, si el objeto de la docencia universitaria es "enseñar a pensar" la ciencia y pensar los conocimientos, que tal ciencia produce y el modo cómo los produce, será la misma ciencia la que determine y precise las formas y procedimientos de su explicación y comprensión (Sánchez-Parga, 2002).

En este sentido, se debe tratar de ver la docencia universitaria no como concepto abstracto, desde comprensiones teóricas, sino desde las prácticas mismas del profesorado (Londoño, 2015). Distinguiéndose así, las formas particulares del accionar docente que está permeado por los aspectos personales, disciplinares y contextuales, lo cual deja entrever lo relacional de la práctica docente ante un entorno cambiante y dinámico.

Esto deja ver la complejidad de la docencia que es atravesada por al menos tres componentes, uno epistemológico, vinculado a los procesos de aprendizaje y la construcción de conocimiento; otro ontológico vinculado a su contribución al desarrollo integral y humanístico y finalmente uno pragmático expresado en la organización del hecho pedagógico y las situaciones de aprendizaje que diseña para que el estudiantado aprenda.

Por tanto, la persona docente en su rol mediador entre el conocimiento y la persona estudiante organiza y media los contenidos, se convierte en un facilitador del aprendizaje. Al respecto, Altet (2005) manifiesta que la docencia universitaria es una práctica relacional con la finalidad precisa de que otros aprendan, para lo cual desarrolla procesos de comunicación y su adaptación a ciertos parámetros situacionales. Es una mediación intencionada para provocar, favorecer y producir aprendizajes en un contexto determinado.

También es importante señalar que el trabajo docente no sucede de manera aislada en un aula, impermeable al contexto, por el contrario, allí se reflejan condiciones propias de la realidad social, política, histórica, subjetiva, ética, entre otros (Londoño, 2014). El reconocimiento de estas características son aspectos relevantes para repensar la formación y el desarrollo académico de las personas docentes como componente central de la excelencia académica y de la educación universitaria. Dado que, en la docencia universitaria se actúa

con las personas y no con los contenidos por aprender, es trabajo interactivo (Cherradi, 1990).

En esta línea, la perspectiva asumida aborda la docencia como una actividad que supera la visión instrumental de una acción mecánica que supone por parte de la persona docente una entrega de un contenido para ser aprendido o absorbido por el estudiante, como si existirá una relación causal y casi automática de asimilación de la información dada. La docencia universitaria desde sus múltiples dimensiones se asocia con una ruta formativa que supera la visión informacional, en su lugar, se promueve un espacio de encuentro y transformación de las personas estudiantes no solo en relación con los contenidos de aprendizaje, si no con su transformación personal.

Otra dimensión fundamental a considerar en la docencia es el componente afectivo, el cual es fundamental para afrontar las diferentes circunstancias que se presentan en la actividad académica, como indica Gu (2018), para gestionar con éxito la inevitable incertidumbre inherente a su mundo laboral que enfrenta el docente, se requiere desarrollar la capacidad cotidiana de la resiliencia que permite sostener los propósitos educativos. Al respecto, Johnson et al., (2016) menciona que el vínculo que se genera en la relación entre la persona docente y el estudiantado en el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene un alto impacto emocional en la docencia y en su labor académica en general.

Así mismo, es importante considerar que el vínculo que se establece con el estudiantado incluye una actitud de acogida de las personas docentes frente a las problemáticas que estos presentan y esto tiene sus implicaciones en la motivación para favorecer el aprendizaje, así como la generación de nuevas oportunidades formativas, que pue-

den derivar en innovadores y mejores espacios para la construcción del conocimiento.

El desarrollo de la docencia está permeado por la cultura disciplinar, ya que existe una relación importante entre las tradiciones disciplinares y las formas en las que se gesta el ejercicio docente, por lo que impone pautas de actuación acorde con las representaciones de la docencia o la formación de ese colectivo. En este contexto, el vínculo docente-estudiantes se presenta asociado además a un modo particular de entender la disciplina desde un sentido formativo (Villalobos y Assaél, 2018).

Los aspectos precedentes permiten explicitar que la docencia universitaria es un ámbito complejo, multidimensional, en el que interactúan diferentes aspectos políticos, económicos, culturales, normativos, académicos que la condicionan y determinan como señala De Longhi (2000), en los contextos de educación superior el complejo intercambio que acontece entre los diferentes elementos que interactúan en la docencia, como es la lógica del contenido, el conocimiento académico, el cotidiano y el científico, además de los contextos situacionales, así como, las regulaciones que influyen en el desempeño docente.

Acción pedagógica situada

Como se indicó en los apartados precedentes la docencia universitaria se asume desde una perspectiva amplia que supera la visión instrumental, por lo que se destaca que la acción pedagógica que en ella se desarrolla, se caracteriza por las interacciones que realizan la persona estudiante y la persona docente en el marco de una actividad educativa con la finalidad de facilitar, construir determinadas competencias, motivaciones, aptitudes y cualidades para avanzar en su proceso formativo.

Por tanto, la naturaleza interactiva de la acción pedagógica conduce asumirla desde la perspectiva de la acción situada, ya que como señala Suchman (1987) este posicionamiento destaca que todo curso de acción depende esencialmente de sus circunstancias materiales y sociales y ofrece la oportunidad de comprender cómo las personas utilizan las circunstancias para efectuar las acciones (en este caso de carácter pedagógico), evitando estudiarlas separadas de su contexto o circunstancias desde las cuales se configuraron.

En la acción pedagógica situada se articulan aspectos fundamentales como el colocar en el centro las interacciones sujeto-entorno, el papel activo y constructivo de los sujetos en esa interacción, la importancia de las dimensiones culturales en el aprendizaje y el peso de la subjetividad en la experiencia (Saury, 2006).

De igual forma en un marco pedagógico situado, es fundamental el reconocimiento de la noción de contexto para poder desarrollar la práctica educativa, entiendo que este "no es un recipiente vacío, estático para la interacción social, no es algo dentro de lo cual lo colocan a uno, sino un orden de comportamiento del que uno forma parte" (Lave, 2001, p. 32).

Asimismo, desde la perspectiva anterior y considerando lo señalado por Lave (2001), se puede indicar que el contexto pedagógico se conforma como las relaciones concretas, desde la historicidad y se construye mientras las personas se organizan para atender y dar significado a la interacción social.

Unido a lo anterior, otro elemento que sobresale en el desarrollo de una acción pedagógica situada es la codeterminación de la acción y la situación, esta idea permite comprender que las acciones educativas emergen constantemente y son negociadas en las interacciones cotidianas, de esta manera se ajustan o adecuan los parámetros situacionales. En ese sentido, Daniels (2003) destaca que una define a la otra en un proceso circular (acción y la situación) así por ejemplo, un individuo que participa en una situación y esta acción propicia una nueva situación, es decir, los individuos reaccionan ante las demandas de su entorno físico y social y su papel cambia de acuerdo con las circunstancias destacándose su respuesta creativa; aspectos que son muy relevantes en el quehacer educativo, ya que este no depende únicamente de una organización preestablecida, contempla respuestas creativas de los actores que hacen que estas sean singulares y no transferibles.

Dado lo anterior se puede subrayar que una acción pedagógica situada reconoce el contexto cambiante, multidimensional y complejo en que se llevan a cabo los procesos formativos, los cuales requieren de una enseñanza y aprendizaje situado y activo. Este abordaje permite comprender que el estudiantado desde su experiencia le da sentido a lo que aprende, lo cual debe tenerse en cuenta en la mediación pedagógica para promover la motivación, la autonomía, el pensamiento crítico sobre el propio aprendizaje. Esto es modelado también por la forma como él o la docente a través de sus acciones resuelve las situaciones que confronta (López y Álzate, 2021).

Escenarios emergentes

Coherente con el reconocimiento de una acción pedagógica situada para comprender el devenir educativo, es necesario distinguir que este se desarrolla en escenarios emergentes, cambiantes y dinámicos. Lo anterior se sustenta en que la actividad humana y, por tanto, la educativa desde un sistema relacional se caracteriza por ser emergente y aleatoria, es decir, es un sistema emergente in situ a partir de las interacciones que se desarrollan. (Daniels, 2003)

Estos escenarios emergentes de actuación pedagógica se configuran no solo por acontecimientos exógenos, si no que se constituyen a partir de las micro decisiones que demandan las situaciones interactivas, estas decisiones se ajustan a los nuevos contextos, creando nuevas situaciones (Saury, 2006).

Al respecto, Kap (2022) ejemplifica que la emergencia de nuevos escenarios se da por el dinamismo de prácticas de enseñanza que se salieron del mapa conocido, conjugando lo físico, lo virtual, lo digital, lo imaginario cargado con un tono de incertidumbre. Lo anterior, lleva a precisar que ese dinamismo aleatorio y las emergencias que se suscitan, demandan escenarios educativos flexibles, adaptables y creativos.

Esa flexibilidad y adaptabilidad requiere del profesorado una capacidad de reflexión que como señala Jiménez Ibáñez y Escobar Otero (2014) sea viva, dinámica, situacional y le permita comprender que el quehacer educativo es contextual, caracterizado por su transitoriedad, fluidez y reconfiguración permanente, en relaciones intersubjetivas, mediadas por la intencionalidad formativa.

Por consiguiente, estos escenarios emergentes derivan en pedagogías emergentes, situadas, y reflexivas, en tanto las personas docente desde una mirada comprensiva tenga la posibilidad de cambiar y adaptar sus intervenciones a los contextos evolutivos, realizando cambios es sus prácticas que por su carácter dinámico requieren nuevas reflexiones, así como, crear nuevas intervenciones.

Contextos espacio-temporales maleables

Tradicionalmente los espacios educativos se han visto sujetos a lugares físicos, es decir, aulas, dentro de edificios que componen una institución educativa, regidos a su vez, por horarios determinados de clase

en donde sucede el acto pedagógico, como si este fuera posible solamente dentro de las constricciones impuestas al espacio y al tiempo.

Dichas constricciones obligan a la persona docente a enseñar dentro de un espacio cronometrado, supuestamente eficiente, objetivo, esperado y productivo (Kap, 2022). Sin embargo, las mediaciones digitales disponibles en la actualidad permiten fracturar las nociones tradicionales de tiempo y espacio hacia nuevas concepciones, "estamos conviviendo, de manera inmersiva, en una realidad que conjuga lo real físico, lo virtual, lo digital y lo imaginario" (Kap, 2022, p. 45) favoreciendo nuevos contextos maleables de reunión y conexión, sin paredes y flexibles al cuándo aprender.

De acuerdo con Cuadra (2008) los avances de la tecnología han anulado la concepción temporo-espacial actual, más bien, los espacios virtuales pasan de ser una irrealidad a convertirse en una realidad en sí mismos, dejando atrás las nociones de que los fenómenos solo pueden ocurrir en lo presencial

A su vez, la característica de ser maleables permite repensar y crear nuevos espacios y tiempos formativos, que se favorezcan en contextos más informales para el aprendizaje, tanto físicos como virtuales, donde la mediación docente también cambia de acuerdo a las necesidades y los objetivos de formación; entonces se pueden configurar, desde espacios formalmente estructurados mediados por la persona docente, espacios más informales de aprendizaje como museos y bibliotecas y otros, hasta otros auto regulados por la persona estudiante.

La maleabilidad, además, permite establecer conexiones uno a uno y en redes interconectadas con múltiples personas (incluso miles de personas). También, en términos de la inmediatez de los espacios, nuevos diseños favorecen el establecimiento de contextos sincrónicos o asincrónicos. Igualmente, en términos de acceso a la informa-

ción, la capacidad para acceder a materiales en diferentes formatos a cualquier hora y cualquier lugar (Kearney et al., 2012).

Dado lo anterior, se considera que estas tres nociones esenciales ayudan a dar sentido a esta nueva organización del tiempo y el espacio para el aprendizaje, cabe resaltar que dichas nociones están íntimamente relacionadas: el aprendizaje sin fisuras, la ubicuidad y los entornos personales de aprendizaje. En cuanto al aprendizaje sin fisuras, este refiere a la capacidad de llevar los ambientes de aprendizaje a través de diferentes espacios y medios tecnológicos; la ubicuidad sitúa el acceso al conocimiento a cualquier hora y en cualquier momento por medio de dispositivos móviles. Finalmente, los entornos personales de aprendizaje deben ser diseñados para facilitar la auto regulación, autonomía y compromiso del estudiantado con su aprendizaje, así como facilitar la retroalimentación y seguimiento del aprendizaje y proporcionar al estudiantado los lineamientos de evaluación de los procesos de formación (Gros, 2015).

Metodología

Esta investigación se configuró como un estudio de caso cualitativo. Este tipo de estudio se preocupa por comprender el proceso y el significado dado por los y las participantes, lo que se busca es una descripción holística, rica y densa del fenómeno en estudio (Merriam, 1998).

Las personas participantes de este estudio fueron cuarenta y cinco docentes universitarios de la Universidad de Costa Rica que formaron parte de un ciclo de formación que ofrece el Departamento de Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica, el cual se llevó a cabo entre marzo a julio del 2022.

El profesorado participante en los círculos de discusión provenía de distintas áreas disciplinares de la universidad, de diferentes sedes y se

encontraban activos en el ejercicio docencia a la hora del estudio. Son de ambos sexos representados (hombres 51%, mujeres 49%), las edades mayormente representadas fueron entre 31-35 años (37.8%), 36-40 años (17.8%), 41-45 años y 30 o menos (15.6% respectivamente), el resto corresponde a edades entre los 46 y más años. Con respecto a las sedes en las cuales laboran, la mayor representación corresponde a la sede central (82.2%). También, se les preguntó sobre su experiencia en años como docentes universitarios y se encontró que un 26.7% tiene dos años o menos de experiencia, de 7-8 años (22.2%), 5-6 años y 16 o más (15.6%), 3-4 años (11.1%). En cuanto a su grado académico, un 51% dijo tener maestría, 26.7% licenciatura y un 15.6% doctorado.

Las personas involucradas en el estudio se dividieron en dos círculos de discusión, facilitados por las investigadoras. Para el desarrollo del debate las preguntas que se propusieron como generadoras de discusión giraron en torno a temáticas como las situaciones emergentes, relación con la docencia y cómo enfrentaron la docencia frente a las situaciones emergentes.

Resultados y ejes de discusión

La ruta investigativa permitió establecer los siguientes resultados, los cuales se explican a partir los ejes de discusión emergentes: la docencia en la universidad, acción pedagógica situada, nuevas mediaciones pedagógicas, contextos espacio-temporales educativos maleables, los cuales se detallan seguidamente:

La docencia en la universidad

Los hallazgos en el primer eje temático que se analizó es la docencia universitaria, encontrando que la mayoría de las personas docentes enfatizan que los procesos formativos requieren ser contextualizados, que promuevan la participación activa y comprometida del

estudiantado con sus procesos de aprendizaje y construcción de su conocimiento, es decir que sean autónomos. Algunos docentes están preocupados en la presencia de las tecnologías en la vida del estudiantado y sus implicaciones en sus procesos de aprendizaje. Esto se puede evidenciar en las siguientes expresiones.

- "... la docencia busca que los procesos formativos se den a través de la experiencia e interacción...hay que vincular la teoría con la práctica... en mi quehacer docente intento en todo momento reflexionar y vincular todo con la práctica y las experiencias directas con el entorno..." (P22).
- "...nos gusta mucho que haya participación del estudiantado, reflexión y crítica constante. Por eso pienso en actividades que los involucren...pero hoy eso se hace difícil...el estudiantado está acostumbrado a la clase magistral que si uno les cambia no les gusta...pero la docencia no debe hacer lo que les agrade sino aquello que les permita aprender...debo capacitarme en didáctica para innovar mi práctica" (P35).
- "...uno de los grandes retos para la docencia universitaria es competir con las computadoras, los celulares, las tecnologías que se convierten en distractores, pérdida del interés de algunos estudiantes en las clases por tener la información a un click...poca concentración y atención durante las clases..." (P13).
- "... la docencia universitaria hoy en día nos cuestiona lo que sabemos sobre la enseñanza...antes bastaba con ser buen profesional, pero los tiempos han cambiado...hay que estar dispuestos a aprender pedagogía ...tecnología, comunicación...no creernos que lo sabemos todo..." (P4).

Como refiere Valdivia (2019) modificar el rol del estudiantado para que asuma su proceso de aprendizaje con autonomía y se involucre activamente, es un reto que el profesorado debe trabajar arduamente, ya que tiene que lidiar con un estudiantado que se encuentra enfocado en la memorización, no ha desarrollado habilidades para ser crítico y su aprendizaje se reduce a aprender los contenidos.

Aunado a lo anterior es oportuno considerar que el estudiantado transita su vida rodeados de las tecnologías como videojuegos, mensajería instantánea, redes sociales, telefonía móvil, música digital entre otros, piensan y procesan la información de modo distinto y esto constituye un gran desafío para el profesorado a fin de que el uso de esas tecnologías sea utilizado con fines formativos y que promuevan habilidades cognitivas superiores.

Acción pedagógica situada

Desde la perspectiva de la acción situada en las reflexiones de las personas docentes se puede destacar el reconocimiento del carácter interactivo y situado de las acciones pedagógicas como elemento fundamental que interfiere en sus prácticas docentes. Así por ejemplo la profesora 25 señala lo siguiente:

"...en los momentos actuales, que enfrentamos cambios en la forma de enseñar es trascendental la interacción con los estudiantes, tratar de enseñarles la esencia del conocimiento, y no que se aprendan simplemente conceptos, es invitarlos a aplicar la materia en la práctica..." (P25).

La expresión anterior lleva a subrayar lo señalado por Saury (2006), de la importancia de colocar en el centro las interacciones sujeto-entorno, el papel activo y constructivo de los sujetos en esa interacción, si-

tuación que destacada por la docente P25 como necesaria para poder desarrollar más efectivamente el ejercicio formativo.

Otro aspecto de fundamental importancia señalado por el profesorado participante se relaciona con la dimensión contextual.

- "...considero necesario fomentar la creación de habilidades de forma progresiva y contextualizadas a la vida cotidiana que experimentan las personas estudiantes" (P32).
- "...lo que uno enseña y ellos aprenden tiene que ubicarlo en el campo profesional y ver cómo cambia las cosas de un lugar a otro, no siempre permanecen las cosas igual, hay que estar atentos al contexto" (P18).

Este aspecto sobresale al analizar las acciones pedagógicas situadas ya que la dimensión del contexto es fundamental para entenderlas, recordar que como señala Lave (2001) el contexto son las relaciones concretas, considerando la historia de los sujetos y se construye mientras las personas se organizan para atender y dar significado a la interacción social, de modo que lo señalado por los participantes antes citados es fundamental para desarrollar una práctica pedagógica pertinente.

Otro elemento significativo destacado por las personas docentes de como el contexto es cambiante transformó su acción pedagógica para lo cual tuvieron que generar otras formas de actuación para desarrollar sus clases

"...todo cambió, ya el aula no estaba, pensé que no iba a poder encontrar a mis estudiantes, pero al final del curso lo logramos, nos conectamos poco a poco, tuvimos que cambiar todo" (P28)

Además, en este segmento de análisis se señala las apreciaciones realizadas por las personas docentes en cuanto a los escenarios emer-

gentes a la luz de los cambios en las rutinas y contextos acontecidos por la pandemia y su relación con la práctica educativa.

"...yo siento que he sido muy valiente al enfrentarme en tiempos de pandemia sin saber a usar tecnologías ...ese proceso del cambio en las formas de enseñar que va de la presencialidad a la virtualidad y la búsqueda de herramientas para poder realizar actividades de enseñanza y materiales que favorezcan al proceso de aprendizaje..." (P12).

"todo cambió, tanto para los estudiantes como para nosotros, las familias, la universidad, ahora que regresemos de nuevo a la universidad presencial tendremos que aprender de nuevo" (P31)

Los ejemplos antes citados llevan a recalcar como emergieron nuevos escenarios y como las personas docentes realizaron ajustes situados mediante la creación de nuevos contextos, creando nuevas situaciones (Saury, 2006).

Las personas participantes señalaron como parte de las fortalezas para enfrentar los cambios constantes de escenarios, la creatividad, no sólo de ellos sino también de los estudiantes.

"... a mí me impresionaron los estudiantes con las formas creativas en las que presentaron y abordaron sus trabajos, yo de igual forma tuve que ponerme creativo y buscar nuevas formas de presentar las cosas, hasta hicimos un ensayo de un programa radial, si me quedaba en lo conocido nunca lo hubiera hecho" (P15).

Lo anterior, lleva a recordar lo señalado por Kap (2022) quien menciona que los nuevos escenarios educativos presentan incertidumbre, pero a su vez demandan posiciones flexibles, adaptables y creativas.

Las situaciones y las experiencias pedagógicas realizadas como respuesta a la disrupción de las rutinas, permitió a las personas docentes acercarse a nuevas formas de desarrollar la práctica educativa, pero también a enfrentar resistencias del estudiantado, así como la cultura institucional, generando espacios más flexibles para las interacciones formativas.

Nuevas mediaciones pedagógicas

El cuarto eje temático que se analizó giró en torno a las nuevas mediaciones pedagógicas que se hacen necesarias frente a escenarios emergentes. Se observó que la persona docente enfrenta diversos retos, por ejemplo, en la necesidad de mejorar el material didáctico y en la elaboración de lecciones que motiven al estudiantado y que éstos puedan hacer conexiones con su futuro laboral. Además, se genera la necesidad de establecer mejores interacciones docente-estudiantes, así como las actividades entre el estudiantado. Las personas participantes expresaron:

- "...yo siempre trato de dar el mejor material didáctico posible, elaborar lecciones que motiven al estudiante a participar y mantener un ambiente agradable y de respeto en los grupos para que ayude al aprendizaje del estudiante..." (P29).
- "...un proceso de interacción con los estudiantes y con el conocimiento nuevo, que con la mediación adecuada permite que las personas adquieran y comprendan eso nuevo para incluirlo a nivel de la vida o profesional" (P24).
- "...busco que lo que enseño sea pertinente y aporte al crecimiento de los estudiantes, que los métodos sean adecuados y que el proceso sea efectivo para que sean críticos y creativos" (P7).

- "...trato de enseñar no para aprobar un examen, si no tener en cuenta las necesidades de la población estudiantil ... usar técnicas pertinentes para que aprenda" (P43).
- "...pienso que en el momento actual hay que despertar el interés del estudiante por aprender...estimular su curiosidad para que investigue...desarrolle sus habilidades blandas" (P5).

Grané y Forés (2018, p. 29) poéticamente explican las nuevas mediaciones pedagógicas diciendo "así como los árboles pierden sus hojas en otoño para que en primavera puedan crecer brotes nuevos, la docencia universitaria también se reinicia, se transforma, transita hacia nuevas prácticas para dar respuesta pertinente a las situaciones emergentes" para responder a las demandas del contexto. Los autores hacen una metáfora que llaman las primaveras pedagógicas, como una forma de promover transformaciones después de atravesar puntos de quiebre.

Contextos espacio - temporales educativos maleables

El tercer eje de análisis refiere a quiebre de los contextos delimitados por nociones tradicionales de tiempo y espacio. Dentro de las reflexiones hechas por las personas participantes, se vislumbra una preocupación por los retos que impone los límites maleables de los espacios formativos, sobre todo en cuanto al tiempo que les requiere diseñar e implementar los recursos y estrategias para ejecutar los programas de curso. La misma maleabilidad de los espacios formativos los llevó a reflexionar acerca de su rol en la clase como fuente de conocimiento y el control que pueden tener o no sobre si el estudiantado ha aprendido.

"...una gran preocupación es el tiempo disponible para desarrollar el programa del curso, todos los contenidos el tiempo limitado para crear nuevas estrategias y la innovación...mi desconocimiento de herramientas tecnológicas ...mi nula formación en docencia y la creencia errónea que por ser docente debo saberlo todo..." (P32).

"... los lugares donde se lleva a cabo la enseñanza después de la pandemia es un gran reto...combinar lo presencial y lo virtual...esto me demanda muchas horas para planificar...buscar técnicas adecuadas y utilizar medios virtuales frescos como juegos en línea, encuestas vivas, etc... hacer clases más interactivas" (P23).

"...los nuevos espacios para llevar a cabo las clases me preocupan porque dedico varias horas a pensar y planificar las clases y en la virtualidad no sé si están los estudiantes aprendiendo, si están presentes porque tienen las cámaras apagadas..." (P41).

Las personas docentes experimentan de manera directa las repercusiones de la maleabilidad del tiempo y el espacio en los contextos de aprendizaje, por ende "precisan una formación que les ayude a vivir en esta sociedad sin muros evitando la fragmentación, dispersión y un exceso de carga emocional y cognitiva (Gros, 2015, p. 67).

Los aspectos antes señalados, llevan a destacar el establecimiento de pedagogías emergentes, las cuales se asocian con el surgimiento de los ambientes virtuales de aprendizaje en tiempos de gran incertidumbre, dando soporte a los procesos educativos por medio de la promoción del aprendizaje con tecnología (Aparicio-Gómez y Ostos-Ortiz, 2021).

Los ejes temáticos aquí mostrados, brindaron elementos claves que, analizados a la luz de la teoría, permitieron considerar algunas reflexiones con respecto a la pregunta de investigación que guía este estudio, es decir, las percepciones que tiene el profesorado con respecto a los escenarios emergentes y la relación de estos con su ejercicio docente. Estas conclusiones serán discutidas en el siguiente apartado.

Conclusiones

El cambio en la docencia universitaria es inminente, sus implicaciones pasan por hacer consciencia de lo que está aconteciendo y como el profesorado está dispuesto a aprender nuevas formas de llevar a cabo los procesos formativos, ya que no es suficiente para la formación de futuros profesionales solamente el conocimiento y experiencia profesional y disciplinar.

Los escenarios emergentes tensionan a la persona docente a realizar cambios, al imponerle retos relacionados a la forma en que se presentan los contenidos, las actividades de aprendizaje, la forma en que se establecen las relaciones del docente con las personas estudiantes y la interacción del estudiantado con el contenido. Estos emergentes conllevan a enfrentar situaciones que llevan a la adaptación y creación de nuevas mediaciones pedagógicas; pues las pedagogías emergentes involucran prácticas re-evaluadas y transformadoras como también cambios conceptuales y prácticos en las pedagogías existentes, por lo cual permite llamar la atención eso sí, a evitar caer más bien en un activismo per se.

Con respecto a la fractura de las nociones tradicionales de espacio y tiempo, se observa que estos imponen una variedad de oportunidades y retos al profesorado. En cuanto a las oportunidades, se considera que los escenarios emergentes llaman a que el profesorado ponga en práctica la deconstrucción de los espacios y tiempos de aprendizaje a unos más flexibles, personalizados y auténticos. En relación a los retos, se su-

braya que el profesorado presenta la necesidad de más formación en la mediación del uso de tecnologías, la mediación digital y la creación de nuevos espacios de aprendizaje e interacciones formativas.

La percepción del profesorado participante del estudio en relación con los escenarios emergentes se asocia a un accionar con flexibilidad y adaptabilidad a pesar de las limitaciones que algunos de ellos expresaron para hacer frente a la responsabilidad del quehacer educativo.

Es importante señalar que los escenarios emergentes en el devenir actual son parte de la cotidianidad, por lo que esto supondría pedagogías emergentes que respondan a los mismos, lo cual requiere de una mirada reflexiva y compresiva por parte del profesorado para posibilitar cambios pedagógicamente pertinentes.

Finalmente, este estudio direcciona hacia la necesidad de indagar más sobre el rol docente frente a contextos imprevistos y su incidencia en la docencia universitaria. Por ejemplo, se requiere dar seguimiento a los cambios que la persona docente incluye en su práctica y también estudiar la perspectiva del estudiantado, para que también se involucren de una manera activa y realimenten los procesos formativos.

Referencias bibliográficas

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. In L. M. C. Paquay, E. Perrenoud, P (Ed.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias.* (pp. 33-48): Fondo de Cultura Económica

Aparicio-Gómez, O.-Y., & Ostos-Ortiz, O.-L. (2021). Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje. Revista Inter-

- nacional De Pedagogía E Innovación Educativa, 1(1), 11–36. https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.25
- Cherradi, S. (1990) *Le travail interactif: construction d'un objet théorique, Mémoire de maîtrise.* Université de Montréal.
- Cuadra, A. (2008). Hiperindustria cultural. Univ. ARCIS, Ed. ARCIS.
- Daniels, H. (2003). Vygotsky y la pedagogía. Barcelona: Paidós.
- De Longhi A. L. (2000). La construcción del conocimiento: un problema de didáctica de las ciencias y de los profesores de ciencia. *Revista de Educación en Biología*, Vol. 3 N 1, pp. 13-21
- Jiménez Ibáñez J. R y Escobar Otero, C. A. (2014) Tejiendo referentes conceptuales. En Londoño Orozco (Ed) *Docencia Universita-ria: Sentidos, Didácticas, Sujetos y Saberes*. Universidad de la Salle.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2016). Promoting early career teacher resilience: A socio- cultural and critical guide to action. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315745602
- Grané, Jordi y Forés, Anna. (2018). ¿Por qué emergen nuevas propuestas pedagógicas? En Forés, A. y Subias, E. (Eds.) *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate.* Octaedro.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the knowledge society, 16*(1), 58-68. https://doi.org/10.14201/eks20151615868
- Gu, Q. (2018). (Re)conceptualising teacher resilience: A social-ecological approach to understanding teachers' professional

- worlds. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Eds.). *Resilience in Education: Concepts, contexts and connections* (pp. 13-33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_2
- Kap, Miriam (2022). Tiempos híbridos: escenarios educativos emergentes. En Koreck, A. y Vogler, R. (Eds.). *Psicoanálisis Educación*. CABA: Fundación del campo freudiano en la.
- Kearney, M., Schuck, S., Burden, K., & Aubusson, P. (2012). Viewing mobile learning from a pedagogical perspective. Research in learning technology, 20, 1-17. https://doi.org/10.3402/rlt. v20i0/14406
- Lave, (2001) Lave, J (2001). La práctica del aprendizaje. El problema del contexto. In S. Chaiklin, y Lave, J. (Ed.), *Estudiar las prácticas Perspectivas sobre actividad y contexto.* Buenos Aires.: Amorrortu editores
- Londoño Orozco, G. (2014). Prácticas de enseñanza y saber pedagógico de profesores universitarios. En Londoño Orozco, G. (Ed)

 Docencia Universitaria: Sentidos, Didácticas, Sujetos y Saberes. Universidad de la Salle
- Londoño, G. (2015). La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte. Itinerario Educativo, 66, p. 47-85. https://www.researchgate.net/publication/308044541_La_docencia_universitaria_realidad_compleja_y_en_construccion_Miradas_desde_el_estado_del_arte
- López, N, Álzate, L, Echeverri, M y Domínguez, A. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. *Revista*

- Tesis Psicológica, 16 (1),178-201. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139072247010
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. In* S. B. Merriam (Ed.), (2a ed.). Jossey-Bass Publishers.
- Sánchez-Parga, J. (2002). La docencia universitaria: especificidad, complejidad y alcances. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas;* No 1 (enero-junio). https://doi.org/10.17163/uni.n1.2002.01
- Saury, J. (2006). Action ou cognition située. Enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en EPS. Éducation Physique et Sportive, 321, 5-11.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human machine interaction*. Cambridge University Press.
- Valdivia Durán, Stephanie. (2019). Desafíos de la docencia universitaria desde la pedagogía de la autonomía. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(2), 29-43. https://doi.org/10.15359/rep.14-2.2
- Villalobos Vergara, P. V. & Assaél, J. (2018). Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes egresados de una universidad pública. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-11. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1145



Capítulo 15. Reflexiones sobre la relación entre el uso de la Internet y la empatía: retos para la educación digital

Andrea Melissa Mora Umaña

mmora@uned.ac.cr

Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica

Resumen

De forma reflexiva se abordará la relación entre el uso del Internet y la empatía, así como los retos que se plantean en el contexto de la educación digital. La empatía es un tema de relevancia, es un dispositivos emocional y cognitivo básico en la socialización, sin embargo en la actualidad el desarrollo de la cultura y la tecnología digital plantean otras formas de vincularse y conocer a los demás, lo que supone también otras formas de interacción que van más allá de aquellas que se dan cara a cara, así mismo es básica para los procesos de cooperación, los cuales se promueven dentro de los procesos formativos universitarios, sin embargo el internet posibilita cooperar no sólo con el que está a la par, sino también con personas de diferentes regiones y culturas, por lo que la empatía sigue siendo fundamental en este entendimientos con los demás. Este artículo plantea una pequeña reflexión sobre este tema, esperando que genere más elementos críticos al respecto, pues la educación digital requiere de un proceso profundo de transformación de estructuras sociales y vinculares, no solamente se trata de usar tecnología digital, sino planificar la educación y adaptarla a estos medios.

Palabras clave: empatía, Internet, educación digital, formación universitaria.

Abstract

The relationship between the use of the Internet and empathy, as well as the challenges that arise in the context of virtual education, or in those models that use digital tools to mediate the training processes, will be addressed in a reflective way. Empathy is a relevant topic, it is a basic emotional and cognitive device in socialization, however nowadays the development of culture and digital technology pose other ways of linking and knowing others, which also implies other forms of interaction that go beyond those that occur face to face, It is also basic for the processes of cooperation, which are promoted within the university formative processes, however the internet makes it possible to cooperate not only with those who are at the same level, but also with people from different regions and cultures, so empathy is still fundamental in this understanding with others. This article raises a small reflection on this topic, hoping that it generates more critical elements in this regard, because virtual education requires a deep process of transformation of social and bonding structures, it is not only about using digital technology, but planning education and adapting it to these media.

Keywords: empathy, Internet, digital education, university education.

Desarrollo

En este texto exploraremos de forma general y breve la relación existente entre el uso de una herramienta de la comunicación mediada de forma digital con uno de los elementos centrales y característicos de nuestra especie como lo es la empatía, entendida esta como un recurso cognitivo y emocional que permite la socialización y la adaptación a los contextos de vida (nicho cultura y nicho cognitivo), para ello se tomarán en cuenta aspectos empáticos de interacción social,

elementos llamados encarnados (entre ellos dispositivos cara a cara) y, finalmente, aspectos de cooperación e interacción social. No está por demás indicar que según diversos autores (Bickerton, 2009; Dunbar, 2007; Calvin, 2004; Gibson, 2002; Deacon, 1997) la empatía junto al altruismo, el lenguaje y los modelos de crianza tempranos son de los formantes principales de nuestra especie, los cuales son innatos pero configurables por la cultura.

Aunque ya algunos autores han enfatizado el tema de las emociones, el afecto y el cuerpo como lo evidencian Lara y Domínguez (2013) al referirse al "giro afectivo", queda pendiente en agenda para la ciencia trabajar estos temas con mayor profundidad y desde diversas disciplinas, y aunque este ha sido un área que ha empezado a destacarse a nivel investigativo, sigue dejando preguntas abiertas, esto quizás porque desde algunas posiciones de la ciencia podría socavar a nivel epistémico algunos de sus principios o bien existen limitaciones metodológicas para abordarlo. Por ejemplo, en muchas áreas como la psicología cognitiva o la ciencia cognitiva en donde se habla de un giro cálido de la cognición (es decir la necesidad de abordar la cognición desde sus dimensiones sociales, culturales, emocionales, biológicas, y evolutivas) se siguen teniendo fuertes discusiones al respecto, que van desde el plano epistémico hasta el metodológico, lo que ha enlentecido el desarrollo de estas propuestas y muchos de estos temas resultan innovadores pero también desafiantes para las posturas más racionalistas de la cognición (Pozo, 2001). Sin embargo, como mencionan Lara y Domínguez (2013), parece que el giro afectivo no ha tenido la misma influencia y alcance en todas las áreas disciplinares y científicas, a pesar de la importancia que tiene en los procesos sociales.

Este punto de coarticulación *internet-empatía* que abordamos en este documento, podríamos decir que es novedoso (como sucede con

muchos temas relacionados a las emociones y la cognición social), ya que aún no se sabe a ciencia cierta el impacto real en nuestra especie, esto pese a que muchos autores destacan que la Internet ha venido a cambiar nuestra cultura tal y como lo pudo ser el fuego o la invención de la rueda en nuestra especie, sin embargo, desde una perspectiva más seria no se puede afirmar tal cosa, pues en primer lugar hace falta evidencia más sólida para conocer las consecuencias que las tecnologías digitales han tenido en los dispositivos cognitivos y emocionales de los seres humanos, y en segundo lugar, si tomamos en cuenta nuestra historia evolutiva, la antigüedad de la especie es de aproximadamente 200.000 años, mientras que el Internet no supera los 40 años como herramienta de acceso popular, lo cual significativamente no no parece representar ningún impacto profundo a nivel neurofisiológico ni morfobiológico. Aunque en algunos estudios ha aparecido una protuberancia externa alargada en la parte trasera cráneo en personas muy jóvenes, al parecer se debe a una mala postura, y que algunos han asociado al uso de los teléfonos celulares (Shahar y Sayers, 2016), esto no supone un cambio evolutivo.

Aunque el uso de la tecnología digital si pareciera tener un impacto importante a nivel cultural que incide en transformaciones a nivel cognitivo, en un sector limitado de la población del planeta, especialmente los que hacen uso intensivo de esta (Rodríguez-Arocho, 2018); que sigue siendo la mitad de la población, pues para el 2018 en el informa de la Unión Internacional de las Telecomunicaciones (UIT) el porcentaje de habitantes del planeta que usan sistemas informáticos es de aproximadamente del 51.2% y al acceso al Internet en el hogar es del 60% (UIT, 2018).

Por lo anterior, afirmar que las tecnologías digitales limitan o deterioran la empatía podría carecer de evidencia sólida que permitan llegar

a estas generalizaciones, asimismo habría que realizar estudios comparativos y transculturales con aquellas poblaciones que tienen acceso limitado, o no tienen acceso del todo, a las tecnologías digitales o Internet, o bien forman parte de un proceso de "alfabetización digital", pues es relativamente pronto para determinar el impacto real de estas herramientas en la empatía y los procesos sociales, aunque es posible ver que a nivel generacional la adaptación a la tecnología podría ser variable en el proceso de pandemia quizás podríamos tener más insumos para hacer algunas inferencias en el mediano plazo.

Sin embargo, en el 2020 con la pandemia de la Covid-19 en la que hay cambios dramáticos en la forma en que nos interrelacionamos, podría a mediano y a largo plazo arrojarnos otros datos, pero no necesariamente el uso de la tecnología digital es la que marca el cambio, sino las medidas de sanidad que ha generado periodos de aislamiento y hasta confinamiento, así como la necesidad de crear protocolos de distancia física y pausa en sistemas comerciales, educativos entre otros; pero acá las variables podrían ser múltiples, aunque según del Secretario General de las Naciones Unidas, las tecnologías de la comunicación y la información no sólo han tenido un papel importante, sino que ha contribuido a mitigar muchos efectos de la pandemia, aunque las consecuencias económicas y ese alcance de la mitigación no ha sido homogéneo en la población (ONU, 2021).

Lo que sí ha resultado de esta coyuntura es una dependencia mayor a estos medios digitales, con la idea que esto puede derivar cambios progresivos y acelerados en la digitalización en diferentes contextos como el económico, el social y el cultural, lo cual involucra las relaciones sociales, los vínculos humanos y las interacciones que tenemos con lo que nos rodea.

La empatía y el uso de la tecnología digital

La empatía actúa sobre la existencia del Otro (los demás), lo que implica construir categorías sobre el "yo" y el "nosotros", y esto es fundamental para las formas de altruismo y cooperación que exhiben los humanos, los cuales vienen a ser recursos fundamentales para la vida social, tanto para cohabitar entre las personas como para darle sostenibilidad a los grupos sociales y la misma cultura, esto en tanto el conocimiento es una construcción social que se caracteriza por ser encarnada, situada y distribuida (Piedra, 2014).

De esta forma, la empatía no se reduce a un "estado" emocional o mental, se trataría de un proceso que permite reconocer al Otro y a sí mismos, e interactuar con los demás. Según Martínez-Otero (2011) "La empatía es el reconocimiento cognitivo y afectivo del estado de ánimo de una persona por parte de otra. Supone comprensión profunda, intelectual y emocional, de la situación vital del otro" (p. 117). De esta forma, es tan importante la dimensión emocional y cognitiva, pues posibilita reaccionar a las emociones de los demás y reconocer los estados mentales de los otros (Moya-Albiol, Herrero y Bernal, 2010).

La empatía es un componente altamente importante de la cognición social, de ahí que la teoría de la mente y la inteligencia maquiavélica resultan ser dispositivos cognitivos-emocionales-lingüísticos fundamentales, pues están empotrados en la forma de interactuar socialmente, aunque a través de Internet hay limitaciones en las relaciones cara a cara, estos dispositivos son fundamentales para esa interacción humano-computadora-humano y la sostenibilidad de esos formatos "novedosos" de socialización. Además, cada vez más herramientas plantean formas simuladas de interacciones sociales como son los metaversos y redes sociales que planten interfaces más ágiles para responder e inte-

ractuar en grupos de diferentes tamaños, por ejemplo los videojuegos en su mayoría tienen opciones para poder jugar de forma colectiva y en equipos coordinados, lo que supone la necesidad de desarrollar elaboradas estrategias de juego que requieren anticipación y la lectura de los miembros del equipo, esto mismo se viene planteando para herramientas orientadas a la educación o el trabajo.

Aunque existen posiciones encontradas con respecto a la empatía y su relación con el uso de las tecnologías digitales, ya que algunos consideran que esto disminuye la empatía en los humanos, sería importante investigar más al respecto, ya que como mencionamos, muchas de las aplicaciones y *software* desarrollados en telecomunicaciones intentan ser más sociables y cercanos a las formas de comunicación e interacción humana, y esto supone desarrollo de tecnología que sea más empática. posibilite mayor empatía entre los usuarios y tome en cuenta características de la cognición humana y también los contextos donde se desarrollan las personas.

Con la educación digital, se han planteado situaciones en donde se considera que la Internet podría tener incidencia sobre la empatía de los sujetos, sin embargo falta mayor evidencia para llegar a esta conclusión, sin embargo las TIC suponen formas diferentes de interactuar, incluso de ver diferente al otro a través de la pantalla, por lo que será necesario estudiar mucho más este tema, pues si en el espacio presencial pueden darse problemas de empatía, es posible que esto sea más un tema de actitud, pero los escenarios virtuales también plantean retos importantes cuando se trata del establecimiento de vínculos.

Aunque algunos estudios abordan este tema en educación digital, estos siguen siendo exploratorios y principalmente teóricos (León-Qui-

napallo, 2022; Guijarro-Paguay, Padilla-Padilla y Cazar-Costales, 2021; Valderrama-Gacitúa, 2020; Valencia, Monsalve, Jaramillo y Ruiz, 2020; Lozano Sánchez, 2020).

La Internet y la educación digital

A partir de 1995 es que se da el *boom* a nivel comercial de la Internet, el acceso a esta herramienta ha crecido de forma exponencial hasta el presente, aunque su creación respondió a un proyecto militar con usos específicos, después de los años 70 del siglo pasado este empieza ser usado en el ámbito académico y empresarial, hasta que esta ha llegó a tener más de 300 millones de usuarios después del 2000 (Rubio, 2006).

Este tránsito de lo militar a lo popular parece haber desplazado a otros medios en el trayecto e integrando aspectos como las mediaciones educativas, la información y las noticias, el ocio y la formalización de la documentación oficial a nivel de gobiernos, políticas y economías.

De esta forma, es evidente como esta herramienta se ha venido ampliando y ha estado apoderándose de mayor cantidad de áreas, lo que ha obligado a los usuarios a moverse a este medio y aprender a utilizarlo, especialmente cuando hay presiones culturales que lo hacen indispensable, ya que anteriormente se podía elegir tener acceso a Internet o no, sin embargo, en la actualidad actividades cotidianas requiere la mediación de un dispositivo digital con acceso a Internet, como hacer una cita con el médico, pagar un servicio público o privado, realizar un trámite bancario e incluso cumplir con obligaciones ciudadanas como el pago de impuestos a nivel gubernamental.

El mismo recurso parece obligar a nivel cultural al "nativo digital" y al "migrante digital" a utilizarlo, y su uso tiene un comportamiento viral que se va extendiendo a instituciones y todo tipo de servicios, de tal

forma que se requiere acceder a un dispositivo con acceso a Internet para llevar a cabo obligaciones y tener acceso a servicios básicos. Esto resulta más claro con la pandemia, pues después del 2020 donde se tuvo que suspender muchas de las actividades comerciales, laborales y educativas, estas han tenido que llevarse a cabo por otros medios que por lo general requieren del Internet.

Por otro lado, la presión del mercado hace que la Internet se convierta no sólo en una herramienta necesaria para la convivencia actual y para navegar en nuestra sociedad, sino que también se hace un dispositivo orientado hacia las nuevas formas de ocio, estética, religión, salud, hasta la compra de artículos, materiales e inmaterial, por ejemplo, los videojuegos (que cada vez son más colectivos) o comunidades virtuales como *Second Life* donde se gana dinero para interactuar en el sitio y que no refleja la situación real del participante, o las redes sociales o herramientas de trabajo cooperativo, que en muchos casos es fomentado por las industrias e instituciones educativas. Los metaversos también están tomando fuerza, tanto que ya se puede trabajar en ellos, comprar, y algunas universidades están empezando a promover cursos en dichos espacios.

Relación Internet-Empatía y los retos para la educación digital

Visto lo anterior, parece evidente que los nuevos formatos de la Internet se han esforzado u orientado desde las formas de interacción menos personalizadas y automatizadas, hacia aquellas en donde existen simulaciones o no de procesos de interacción sensorial (táctiles, cara a cara, con indicadores emocionales como emoticones, interfaces de realidad virtual, movilidad, ubicuidad).

Estos nuevos espacios que mejoran la interactividad o la interfaz humano-computador, y humano-computador-humano muestran una nueva ruta a la que se trazó originalmente en la web 1.0 o la fantasía de la Inteligencia Artificial dura. Esto es que los nuevos paradigmas parecen orientarse hacia el uso de la Internet como recurso mediacionales de la interacción humana; esto al menos en un sector de la Internet, pues otro no parece depender de la interacción humana, como sucede en el Internet de las cosas, sobre el cual todavía no sabemos si esa despersonalizada relación entre las cosas terminará integrando la acción humana, por ejemplo, en una programación cada vez más personalizada de esa interacción de las cosas, en la que se podría hacer un uso más discrecional del Internet de las cosas, de tal forma que se pueda configurar y utilizar según la personalidad y las características de los usuarios (de forma individual o en los espacios de convivencia grupal o familiar). Sin embargo, los desarrollos actuales en el Internet de las cosas plantean la necesidad de sistemas inteligentes que se adapten a los usuarios, sus rutinas, patrones de comportamientos, preferencias e incluso del contexto (Renunathan Naidu, 2015; Kaptelinin, 2015; Pflug, 2011).

Dicho lo anterior, es posible ver entonces a la Internet como un recurso mediacional que se abre cada vez más a los canales por donde la empatía se mueve, esto es en lo visual, lo táctil y el gusto (las impresoras 3D), lo olfativo (como se intenta hacer con las tecnologías 4D), el texto en todas sus manifestaciones de formato digital (por ejemplo drive de google o dropbox), y el uso de aplicaciones que permiten sistematizar las experiencia y hasta los recuerdos de los usuarios a través de sus actividades diarias, como la construcción automática de álbumes de fotos, reportes de actividad diaria, sincronización de agendas y recordatorios o bien recopilación de información que personaliza la experiencia del usuario, de tal forma que la publicidad que aparece refleja los gustos o preferencias de

una persona, o se almacena información sobre búsquedas, rutas de sitios que se han visitado, contactos, etc., para facilitar y agilizar la experiencia de quien usa la herramienta.

La construcción conjunta de recursos digitales en espacios como drive, redes sociales, evidencian que la producción ha pasado de ser individual a ser cada vez más colectivos, tal y como normalmente o de forma estándar los humanos construimos de forma heterotécnica los recursos, y en esos espacios la empatía es un recurso cognitivo y emotivo que no solamente funciona para ponernos en el lugar del otro a nivel de apoyo emocional, sino también construcción creativa, tecnológica, artística y de otras formas más, tal como mencionó Negroponte hace más de dos décadas (1995):

Los ordenadores personales han hecho que la informática se aleje del imperativo técnico y en la actualidad su evolución se parece más a la de la fotografía. La informática ya no es del dominio exclusivo del Ejército, el Gobierno y las grandes empresas. Se está extendiendo a individuos muy creativos de todos los estratos de la sociedad y se está convirtiendo en un medio de expresión creativa, tanto en su utilización corno en su desarrollo. Los medios y los mensajes de los multimedia serán una mezcla de logros técnicos y artísticos, y la fuerza impulsora la ejercerá el consumidor (p. 54).

En el caso del Internet es posible apreciar cómo esta herramienta parece estar orientada crear aplicaciones o programas que enriquezcan la experiencia humana social y conjunta, en la cual la empatía es necesaria para poder cooperar y construir con los demás.

Para la educación digital, la Internet es la herramienta que sustenta muchos de estos procesos, pues no sólo depende de herramientas

digitales, sino que requiere de entornos y plataformas con acceso a Internet, tanto para las actividades y la comunicación asincrónicas y más aún las sincrónicas en la que las interacciones se dan en tiempo real y por lo general hay espacios para el debate, la exposición e incluso el trabajo colaborativo.

Estos últimos formatos de interacción que se dan en el espacio de la formación resultan importantes, porque intentan simular interacciones y es la forma de acercarnos a otros que de otra manera no se podría, sin embargo, tiene sus limitaciones pues incluso la vista del otro es parcial y hasta se puede modificar el entorno por medio de una pantalla, de tal forma que el sujeto es lo que vemos en la pantalla plana de las computadoras.

Por otra parte, la calidad del video y la interacción depende del ancho de banda de la conexión de cada participante, los dispositivos que utiliza y sus habilidades en el uso de las herramientas digitales, y en algunos casos no se tiene a todos los sujetos es una misma ventana, sino que deben deslizarse varias ellas, esto último resulta una limitación a tomar en cuenta porque por un lado podemos compartir con otros y ver la cantidad de personas conectadas, pero a veces no podemos identificarlas ni interactuar con ella, pues por lo general la interacción requiere que sea una vez con cada sujeto, incluso a nivel de grupo se puede intervenir un sujeto a la vez por lo que las interacciones no son tan fluidas y están cargadas de silencios, o bien de conversaciones y ruidos que se introducen cuando accidentalmente no está apagado el micrófono.

Ser empático a través de la pantalla es un reto, también lo es cuando se diseñan actividades asincrónicas, donde hay un espacio que se comparte, pero no así un espacio para vincularse. Hay una aparente interacción, pero no en tiempo real, y podemos leer o analizar a los otros, pero a través de otras vías como la escrita o la gráfica, podemos ver quienes están ahí pero no crear un diálogo sincrónico. Sin embargo, el mediador requiere tomar en cuenta las características del grupo, puede haber empatía, pero basados en inferencias de quienes son los otros, pone más limitaciones a los espacios virtuales.

A manera de conclusión, se puede aseverar que el Internet cada vez se hace un espacio más cercano a las formas estándares de la interacción humana. No se trata pues entonces de adaptarse a la Internet, sino que esta se adapte y medie a las formas estándares y evolutivamente propias de nuestra especie en donde la empatía es un recurso central. Por ejemplo, la posibilidad de crear grupos de trabajo u ocio, comunicarse de forma inmediata a pesar de la distancia y mantenerse actualizado sobre lo que acontece en la vida de las personas, utilizar videollamadas donde es posible sentir más cerca al otro, e incluso la necesidad de los mercados por hacer empresas empáticas que se acerquen a grupos o personas en específico.

El uso de dispositivos y programas que emulen y se asemejen a las formas y modelos de interacción humana con algún valor agregado parece ser una ruta alterna a la de la creación de dispositivos artificiales inteligentes que proponían crear dispositivos humanoides artificiales al estilo de un *cyborg*. En otras palabras, los dispositivos, (la fauna y flora de Internet), se están orientando hacia la creación de transhumanos, en donde estos dispositivos puedan ser gobernados y personalizados.

Parte de este proceso parece darse en torno al giro afectivo, en el que además se deja ver al sujeto como receptor de información, sino un sujeto que interactúa socialmente en un mundo digital con sus afec-

tos y sus emociones, no se trata de un sujeto vacío y solo, sino uno con una historia de vida, experiencias, conocimientos y que forma parte de una cultura, y que además tiene la capacidad de reconocer al otro a través de un dispositivo digital. La interacción como mencionamos no es solo humana-máquina, sino humano-máquina-humano.

Aunque en el artículo de Lara y Domínguez (2013) se menciona poco o casi nada de la relación del giro afectivo con el uso de la tecnología digital, estos forman parte de los procesos sociales que requieren ser estudiados tomando en cuenta la afectividad, la emocionalidad y la cognición (este último como proceso amplio que se relaciona de forma intrínseca con las emociones, por lo tanto, encarnada). Como expresan estos autores:

Los estudios del afecto y el giro afectivo representan un marco de comprensión diverso y con múltiples posibilidades para el abordaje de la vida social. Por un lado, la vida pública de los afectos y sus posibilidades dan cuenta de los cambios en la estructura social; por el otro la vida subjetiva y la experiencia individual corporal que se ha establecido en los últimos años son una forma para explicar la relación entre el individuo y los procesos sociales (p. 115).

Poniendo esto en el contexto de la relación *Internet-empatía* no deberíamos dejar por fuera estos aspectos, y el análisis de esta relación debería tomar en cuenta esta dimensión emocional para comprender de una forma más amplia los procesos sociales e individuales que se presentan y los cambios que podría darse en las estructuras y organizaciones sociales, pues las tecnología digitales parecen dar un giro hacia formas en las se promueve la cooperación, la acción colectiva y mayor conexión entre usuarios a través del Internet, por tanto se

requieren herramientas emocionales, cognitivas y lingüísticas para abstraer las emociones y los pensamientos de los demás desde estos contextos "novedosos" de interacción social de sujetos corpóreos.

Referencias bibliográficas

- Aragundi-Valle, K.V. (2021). Enseñanza creativa en entornos virtuales para el desarrollo de competencias emocionales. Tesis de maestría. Universidad San gregorio de Portoviejo.
- Bickerton, D. (2009). Adam's Tongue. US: Hill and Wang.
- Calvin, W. A Brief History of the Mind: From Apes to Intellect and Beyond.
 Oxford University Press. 2004.
- De Waal, F. (2011). La edad de la empatía. España: Tusquets editores.
- Deacon, T. (1997). The symbolic species: The co-evolution of language and the brain. New York: W.W. Norton & Company.
- Dunbar, R. (2007). *La odisea de la humanidad*. España: Crítica. (Traducción: N. Fernández).
- Febres-Cordero, M.A. y Anzola, M. (2019). Las relaciones sociales derivadas del uso de las tecnologías en los procesos educativos virtuales. *EDUCERE 23*(74), 027-037
- Gibson, K. (2002). Evolution of Human Intelligence: the roles of brain size and mental construction. *Brain, Behavior, and Evolution,* 59, 10-20.
- Kaptelinin, V. (2015). Designing mediation. *ECCE '15: Proceedings of the European Conference on Cognitive Ergonomics*, 1, 1-4. Doi: https://doi.org/10.1145/2788412.2788413

- Lara, A. y Domínguez, G.E. El Giro Afectivo. *Athenea Digital, 13*(3), 101-119. 2013.
- León-Quinapallo, X. P. (2022). La empatía en la educación virtual: una propuesta de aprendizaje significativo. *MENTOR Revista de investigación educativa y deportiva*, 1(1), 55-65. Doi: https://doi.org/10.56200/mried.v1i1.2167
- Lozano-Sánchez, C. (2020). *La empatía cognitiva y afectiva en la en*señanza de lenguas adicionales. Tesis de maestría. Universidad de Alicante.
- Martínez-Otero, V. (2011). Empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista de Psicología Iztacala, 14*(4), 2011.
- Mendoza, H.H.; Burbano, V.M. y Valdivieso, M.A. (2019). El Rol del Docente de Matemáticas en Educación Virtual Universitaria. Un Estudio en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Formación Universitaria*, 12(5), 51-60. Doi: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000500051
- Moya-Albiol, L., Herrero, N., y Bernal, C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Revista Neurología*, 50(2), 89-100.
- Negroponte, N. (1995). El mundo digital. España: Ediciones B, S.A.
- Organismo de Naciones Unidas. Informe del Secretario General. Progresos realizados en la aplicación y el seguimiento de los resultados de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información a nivel regional e internacional. 2021
- Pflug, J. (2011). Contextuality and computer-mediated communication: a cross cultural comparison. *Computers in Human*

- Behavior, 27(1), 131-137. Doi: https://doi.org/10.1016/j. chb.2009.10.008
- Piedra-Garcia, L. (2015). Fundamentos cognitivos y evolutivos de los procesos formativos en el contexto universitario. Costa Rica: DEDUN.
- Pozo, J. (2001). *Humana mente: El mundo, la conciencia y la carne.* Madrid: Morata.
- Renunathan Naidu, G. (2015). A computational model of culture-specific emotion detection for artificial agents in the learning domain. *ICMI '15: Proceedings of the 2015 ACM on International Conference on Multimodal Interaction* (November) 635-639. Doi: https://doi.org/10.1145/2818346.2823307
- Rodríguez-Arocho, Wanda. (2018). Tecnologías de la información y la comunicación: Nuevas configuraciones mentales y sus implicaciones para la educación. *Revista de Psicología, 27(*1), 1-12. https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/50751
- Rubio, A. (2006). *Historia e Internet: al futuro de la labor investigativa.*Universidad Complutense de Madrid: Departamento de Historia de la Comunicación, Facultad de Ciencias de la Información.
- Shahar, D. y Sayers, M. (2016). A morphological adaptation? The prevalence of enlarged external occipital protuberance in young adults. *Journal of Anatomy, 229*, 286-291. Doi: https://doi.org/10.1111/joa.12466
- Uijarro-Paguay, S.L.; Padilla-Padilla, Y.N.; Cazar-Costales, S.N. (2021). Comunicación empática en las clases de inglés en la mo-

dalidad de educación virtual. *Dominio de las Ciencias, 7*(1), 920-936. Doi: http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i1.1748

Unión Internacional de las Telecomunicaciones. (2018). *Informe sobre Medición de la Sociedad de la Información.* Ginebra: UIT.

