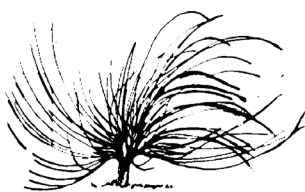


Ensayos Pedagógicos

Volumen XIV, número 1



Enero-junio, 2019





Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)
División de Educología

Revista indizada en: Biblat, CLASE, Dialnet, IRESIE, Latindex, REDIB y DOAJ
Otras bases de datos: BASE (Bielefeld Academic Search Engine), CORE, Journals for Free, Journal TOCs, MIAR, OEI, SERIUNAM, Sicultura, Sherpa/Romeo

Rector

Dr. Alberto Salom Echeverría

Decana CIDE

M. Sc. Sandra Ovares Barquero

Vicedecana

M. Ed. Erika Vásquez Salazar

Director de la División de Educología

Lic. Jerry Murillo Mora

Dirección de la edición

Magíster Juan Pablo Zúñiga Vargas

Consejo Editorial Interno**Editor principal**

Magíster Juan Pablo Zúñiga Vargas
Universidad Nacional
Costa Rica
juan.zuniga.vargas@una.ac.cr

Editora asociada

Dra. Susana Jiménez Sánchez
Universidad Nacional
Costa Rica
susana.jimenez.sanchez@una.ac.cr

Editora asociada

M. Ed. Gerardina Víquez Vargas
Universidad Nacional
Costa Rica
gerardina.viquez.vargas@una.ac.cr

Lic. Jerry Murillo Mora
Universidad Nacional
Costa Rica
jermurillo@gmail.com

M. Ed. Maura Espinoza Rostrán
Universidad Nacional
Costa Rica
mneliaesp@racsa.co.cr

M. Ed. Rita Arguedas Víquez
Universidad Nacional
Costa Rica
ritaviquez@gmail.com

M. Ed. Olga Guevara Álvarez
Universidad Nacional
Costa Rica
olga.guevara@gmail.com

M. Ed. Marvin Fernández Valverde
Universidad Nacional
Costa Rica
fermarvin@gmail.com

Consejo Editorial Externo

M. L. Marta Rojas Porras
Universidad de Costa Rica
Costa Rica
merojasporras@gmail.com

M. Sc. Jeison Alfaro Aguirre
Instituto Tecnológico de Costa Rica
Costa Rica
jalfaroa03@gmail.com

Mag. José Daniel Villalobos Gamboa
Universidad Estatal a Distancia
Costa Rica
dvillalobos@uned.ac.cr

Consejo Asesor Internacional

Ph. D. Wanda Rodríguez Arocho
Universidad de Puerto Rico
Puerto Rico
wandacr@gmail.com

Ph. D. Ulises Mestre Gómez
Universidad de Las Tunas
Cuba
umestre@ult.edu.cu

Ing. Alexis Medinilla Sarduy
Universidad de La Habana
Cuba
alexlester.medy@gmail.com

M. Sc. Flora Medina
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Honduras
floramedina24@hotmail.com

M. Sc. Huber Santiesteban Matto
Universidad Peruana Cayetano Heredia
Perú
hubersantiesteban@yahoo.es

Lic. Ricardo Jorge Baquero
Universidad de Buenos Aires
Argentina
rjbaquero@gmail.com

Ph. D. Miguel Dias
Escola de Educação de Torres Novas
Portugal
migdias@gmail.com

Ph. D. Javier Simonovich
The Max Stern Academic College of Emek Yezreel
Israel
javiers@yvc.ac.il

Ph. D. Alberto Ramírez Martinell
Universidad Veracruzana
México
albramirez@uv.mx

Consejo Editorial de la Universidad Nacional

M. Sc. Marybel Soto Ramírez, Presidenta
M. I. Erick Álvarez Ramírez
M. I. Gabriel Baltodano Román
Dra. Shirley Benavides Vindas
Dr. Francisco Vargas Gómez
M. Sc. Daniel Rueda Araya

La editorial Universidad Nacional (EUNA), es miembro del Sistema editorial universitario Centroamericano (SEDUCA).

La corrección de pruebas y estilo es competencia exclusiva del Comité Editorial de la revista

UNIVERSIDAD NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y
DOCENCIA EN EDUCACIÓN (CIDE)
DIVISIÓN DE EDUCOLOGÍA



Ensayos Pedagógicos

ISSN: 1659-0104

Vol. XIV, N° 1
Enero-junio, 2019

UNA
UNIVERSIDAD NACIONAL
COSTA RICA





Ensayos Pedagógicos

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)
División de Educología

Ensayos Pedagógicos es un proyecto editorial que pretende crear y difundir conocimiento mediante la producción, edición y divulgación de ensayos y artículos, integrados en una colección de libros y revistas que tienen en común los temas de la educación, la pedagogía y la didáctica, dirigida a un público amplio (incluye docentes, estudiantes y la comunidad nacional e internacional), en la que confluyen no sólo las reflexiones que han elaborado nuestros pensadores y pensadoras en el área educativa, sino que se abre a otras dimensiones y ámbitos del quehacer académico.

La revista *Ensayos Pedagógicos* es una publicación semestral de la División de Educología, Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), Universidad Nacional.

Las opiniones expresadas en esta publicación son responsabilidad exclusiva de sus autores y autoras. Se permite la reproducción de estos materiales, citando la fuente y enviando a nuestra dirección dos ejemplares de la obra donde sean publicados.

Traducción

Magister Juan Pablo Zúñiga Vargas

Revisión filológica

M. L. Marta Rojas Porras

Asistente

Carmen Naranjo Naranjo

Diseño de Portada

Érick Quirós Gutiérrez

Dirección Editorial

Alexandra Meléndez, amelende@una.ac.cr

Revista Ensayos Pedagógicos

División de Educología - CIDE

Campus Omar Dengo

Apartado 86-3000, Heredia, Costa Rica

Tel. (506)2277 3428

Fax 2277 3373

Correo electrónico: ensayosped@una.ac.cr



PRESENTACIÓN..... 9

EDITORIAL 11

ENSAYOS

¿Por qué enseñar abstracciones en la educación primaria y secundaria? Evidencia contra las corrientes actuales..... 17
Martín Gonzalo Zapico

La escuela de la esperanza: Una nueva categoría ante el contra-relato de las competencias..... 37
Carlos Enrique Mosquera Mosquera
María Nelsy Rodríguez Lozano

El quehacer del científico: Una perspectiva crítica desde referentes psicológicos..... 55
Manuel Villarruel-Fuentes

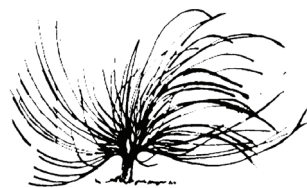
Perspectiva moral de las emociones en los contextos de educación formal..... 69
Felipe Nicolás Mujica Johnson
Nelly del Carmen Orellana Arduiz
Juan Carlos Luis-Pascual

Juego y gamificación. Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio..... 91
Javier Gil Quintana
Elizabeth Prieto Jurado

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E INVESTIGACIONES

Aplicabilidad de las pedagogías emergentes en el e-learning..... 125
Francisco Mora-Vicarioli
Kathya Salazar-Blanco

La internet como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad de Managua.....	161
<i>Doris María Mesa Cornavata</i>	
<i>Fernando David Valle Meza</i>	
<i>Iliana Artiles Olivera</i>	
Teorías de aprendizaje y su relación en la educación ambiental costarricense.....	187
<i>Luis Diego Mesén Mora</i>	
Pensamiento decolonial y configuración de competencias decoloniales.....	203
<i>Alexander Luis Ortiz Ocaña</i>	
<i>María Isabel Arias López</i>	
<i>Zaira Esther Pedrozo Conedo</i>	
La educación estética de profesionales de la educación en formación inicial desde la extensión universitaria.....	235
<i>Luis Enrique Díaz Peralta</i>	
<i>Eduardo Alejandro Hernández Alfonso</i>	
<i>Luis Ernesto Paz Enrique</i>	
Relación entre la tasa de aprobación de estudiantes de la Facultad de Medicina y la evaluación del desempeño docente del periodo 2017	247
<i>Fabiola Quiroz Condori</i>	
<i>Leonardo Roque Pujol</i>	
<i>María de los Ángeles Echeverría Sáenz</i>	
<i>Elizabeth Vargas Rojas</i>	
Normas de publicación en la Revista <i>Ensayos Pedagógicos</i>	273
Declaración de originalidad y cesión de derechos.....	285



PRESENTACIÓN

No es una sola la senda del aprendizaje, así como son diversas las maneras de cultivarse, también lo son las de enseñar. Este es el espíritu que inspira el trabajo de *Ensayos Pedagógicos*, un proyecto editorial de la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica.

La revista *Ensayos Pedagógicos*, cuyo primer número se publicó en el año 2002, nació con el propósito de convertirse en un *collage* de voces y cosmovisiones, en un espacio en el que convergen experiencias de diferente índole educativa, pedagógica y didáctica que traspasan los muros de la Universidad y propios del país. Uno de los principales objetivos de nuestras revistas semestrales y publicaciones especiales es la difusión de artículos, ensayos e investigaciones que, desde una perspectiva crítica y emancipadora, analizan distintos aspectos de la realidad educativa y la cultura costarricense, latinoamericana y universal.

Ensayos Pedagógicos contribuye a la construcción conjunta del conocimiento y de discursos alternativos que nos estimulan para mejorar nuestras prácticas y realidades socioeducativas; pero, sobre todo, para transformar nuestra visión del mundo.

Además, buscamos la rehabilitación del ensayo que, en palabras del intelectual mexicano Alfonso Reyes, constituye el "centauro de los géneros, donde hay de todo y cabe todo, propio hijo caprichoso de una cultura que no puede ya responder al orbe circular y cerrado de los antiguos, sino a la curva abierta, al proceso en marcha, al 'etcétera' cantado ya por un poeta contemporáneo preocupado de filosofía".

Las publicaciones de la serie *Ensayos Pedagógicos* están dirigidas al público de la comunidad universitaria nacional e internacional y a todas aquellas personas preocupadas por reflexionar críticamente sobre los debates educativos de nuestro tiempo. En ese sentido, busca ocupar un lugar de privilegio en las bibliotecas de docentes, estudiantes y de la ciudadanía interesada en conocer cómo se abordan los problemas aquí y más allá de nuestras fronteras.

**Revista *Ensayos Pedagógicos*
Consejo Editorial**



EDITORIAL

La División de Educología, del Centro de Investigación y Docencia en Educación, de la Universidad Nacional, se complace en presentar a la comunidad educativa nacional e internacional, el volumen XIV, número 1, de la Revista *Ensayos Pedagógicos*.

Nuestro proyecto editorial atraviesa una serie de cambios tendientes a mejorar la gestión de nuestra revista y a alcanzar los más altos estándares de calidad posibles. Hemos realizado modificaciones en nuestras normas de publicación e instrumentos de valoración de trabajos publicables, así como desarrollado un código de ética y buenas prácticas. Además, hemos realizado una actualización integral de contenidos en nuestra página de internet para brindar una experiencia de lectura y navegación más amigable a todas las personas que nos leen y escriben.

Es meritorio señalar también que el presente número de la Revista *Ensayos Pedagógicos* se compone, principalmente, de trabajos de autoría internacional, lo cual muestra cómo nuestro proyecto editorial cada vez más trasciende las fronteras de Costa Rica. Comenzamos con el ensayo “¿Por qué enseñar abstracciones en la educación primaria y secundaria? Evidencia contra las corrientes actuales” por Martín Gonzalo Zapico, en el cual se describe la situación crítica que vive el sistema educativo argentino y se aboga por la enseñanza directa de las

abstracciones con miras a mejoras no solo en el desempeño académico de los estudiantes sino también en su calidad de vida.

En el ensayo “La escuela de la esperanza: Una nueva categoría ante el contra-relato de las competencias”, Carlos Enrique Mosquera Mosquera y María Nelsy Rodríguez Lozano reflexionan en torno a la escuela como un espacio para la convivencia y la humanización de la sociedad en contraposición a la visión de la escuela como un ente en función de la empresa. Seguidamente, Manuel Villarruel-Fuentes, en su ensayo “El quehacer científico: Una perspectiva crítica desde referentes psicológicos”, hace una revisión crítica y detallada sobre los sesgos cognitivos que afectan el resultado de toda investigación. Por su parte, Felipe Nicolás Mujica Johnson, Nelly del Carmen Orellana Arduiz y Juan Carlos Luis-Pascual, en su ensayo “Perspectiva moral de las emociones en los contextos de educación formal”, realizan una crítica al abordaje empleado en la enseñanza de las emociones en la educación formal y analizan el valor moral de las emociones.

El ensayo “Juego y gamificación. Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio”, por Javier Gil Quintana y Eizabeth Prieto Jurado, aborda los conceptos de “juego” y “gamificación” con especial atención a su rol en la educación y el aprendizaje digital. En el artículo “Aplicabilidad de las pedagogías emergentes en el *e-learning*”, Francisco Mora-Vicarioli y Kathya Salazar-Blanco exponen un análisis documental realizado con el propósito de establecer categorías en las pedagogías emergentes y su aplicación en el *e-learning*. Posteriormente, Doris María Mesa Cornavata, Fernando David Valle Meza e Iliana Artilles Olivera, en su artículo “La internet como herramienta para la mejora de del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad de Managua”, presentan una estrategia para alcanzar mayor pertinencia educativa en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el quehacer pedagógico de la Universidad de Managua.

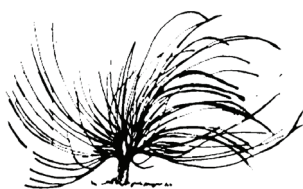
Más adelante, el artículo “Teorías de aprendizaje y su relación en la educación ambiental costarricense”, por Luis Diego Mesén Mora, realiza un análisis de diferentes teorías de aprendizaje y sus posibles implicaciones en la educación ambiental en Costa Rica. Por su lado, Alexander Luis Ortiz Ocaña, María Isabel Arias López y Zaira Esther Pedrozo Conedo, en su artículo “Pensamiento decolonial y configuración de competencias decoloniales”, describen el inicio de las ciencias decoloniales y reflexionan sobre cómo la pedagogía habría de realizar un giro decolonial.



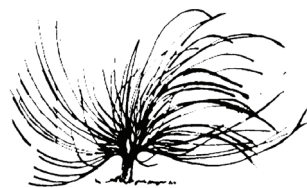
Seguidamente, en el artículo “La educación estética de profesionales de la educación en formación inicial desde la extensión universitaria”, por Luis Enrique Díaz Peralta, Eduardo Alejandro Hernández Alfonso y Luis Ernesto Paz Enrique, se identifican los rasgos que debe tener la educación estética del profesional en educación en formación desde la extensión universitaria en la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas en Cuba. Finalmente, Fabiola Quiroz Condori, Leonardo Roque Pujol, María de los Ángeles Echeverría Sáenz y Elizabeth Vargas Rojas, en su artículo “Relación entre la tasa de aprobación de estudiantes de la Facultad de Medicina y la evaluación del desempeño docente del período 2017”, reportan los resultados de una investigación efectuada en la Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo, en la cual se analiza la relación entre la tasa de aprobación del alumnado y la calificación dada a docentes por parte de sus estudiantes.

Se ha cumplido exitosamente la compilación de un volumen más de la Revista *Ensayos Pedagógicos*, lo cual es un logro que debe verse con cautela, pues esto solo significa que debemos trabajar aún con más empeño y rigurosidad en los futuros números de nuestro proyecto editorial. Aprovechamos para agradecer a todas aquellas personas que han visto en nuestra revista un espacio pertinente para divulgar su producción académica y a todas las personas que nos leen a nivel nacional e internacional, ya que es gracias a todas ellas que nuestra revista crece más cada día.

Magíster Juan Pablo Zúñiga Vargas
Editor principal
Revista *Ensayos Pedagógicos*



ENSAYOS



¿Por qué enseñar abstracciones en la educación primaria y secundaria? Evidencia contra las corrientes actuales

*Martín Gonzalo Zapico*¹

Instituto de Formación Docente Continua
Universidad Nacional de San Luis
Argentina
athenspierre@gmail.com

Resumen

El sistema educativo argentino actualmente vive una situación que podría ser catalogada como crisis, manifiesta cuando los grupos egresados del secundario deben afrontar una carrera de nivel superior o universitaria: no tienen las competencias básicas de lectura y escritura, lo cual redundará en una alta tasa de deserción en el primer año. Este estado de situación, entre otras razones, puede atribuírsele a un enfoque que optó por dejar de lado la enseñanza directa de abstracciones, el cual postula que el aprendizaje de estas puede suceder de manera indirecta. En función de ello, proponemos una revisión de la evidencia teórica, experimental y lingüística de que la enseñanza de abstracciones y conceptos complejos es necesaria para promover no solo un mejor desempeño académico, sino también una mejor calidad de vida en general, exhibimos la urgencia de una vuelta a estas prácticas, para incentivar el desarrollo de una



Recibido: 10 de julio de 2018. Aprobado: 10 de abril de 2019.
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-1.1>

1 Es Profesor de Letras y Filosofía recibido en la UNMDP. Actualmente se desempeña como profesor responsable en el IFDC-San Luis y doctorando en Educación en la UNSL. Ha realizado numerosas publicaciones en revistas científicas, así como tres libros y asistido a numerosas reuniones científicas en los campos de educación, lingüística y psicología.

visión crítica de la realidad, en un mundo que tiende cada vez más a la desinformación y la sobre-simplificación. En una primera instancia se analizará evidencia teórica en torno a la importancia de las abstracciones, luego se abordará la evidencia lingüística y, por último, los trabajos de índole experimental. Los resultados del análisis sugieren que un regreso a formas de enseñanza donde las abstracciones tengan un papel primordial, permitirían mejorar el desempeño que el estudiantado tiene respecto a problemas de lectura y escritura.

Palabras clave: educación, conceptos abstractos, enseñanza, vocabulario, educación superior.

Abstract

The Argentine educational system today lives a crisis situation, which becomes evident when high school graduates must undertake a college degree: they do not have the basic skills of reading and writing, which results in a high dropout rate in their freshman year. This state of affairs can be attributed to an approach that chose to ignore the direct teaching of abstractions, postulating that they can be learned indirectly. On this basis, we propose that the direct teaching of abstractions and complex concepts is necessary to promote not only a better academic performance but a better quality of life in general. To argue this position, we will resort to the opinion of teachers, experts in the field, theoretical studies and practical experience, highlighting the urgency of a return to these practices to promote the development of a critical view of reality in a world that tends increasingly towards disinformation and over-simplifications. In a first instance, theoretical evidence will be analyzed about the importance of abstractions; then, the linguistic evidence will be addressed and finally the experimental work will be reviewed. Evidence from the analysis suggests that a return to teaching methods where abstractions play a key role would improve the performance that students have regarding reading and writing problems.

Keywords: education, abstract concepts, teaching, vocabulary, higher education



Introducción: Crisis, estancamiento, problemas

Hay un común acuerdo entre diversos sujetos actores (personal docente e investigador de la educación e incluso estudiantes) sobre el hecho de que en Argentina el sistema educativo se halla en una situación crítica. Sobre los asuntos que ponen de manifiesto este estado hay bastante escrito.

Tenemos, por ejemplo, los que hacen énfasis en las cada vez más escasas competencias léxicas de estudiantes en los distintos niveles (Laco, Natalia y Ávila, 2010; Valeiras, 2009), problema que se ha buscado subsanar a través de la creación de cada vez más talleres de lectura y escritura (Carlino, 2001; Carlino, 2007; Moyano, 2005) orientados más que nada a los niveles de educación superior y universitaria.

Otros estudios eligen hacer foco en los serios problemas edilicios y de infraestructura que padecen los establecimientos públicos (Bezem, 2012; Krüger, 2012), consecuencia de una progresiva segmentación de la educación pública con un interesante aumento de la matrícula privada (Bottinelli, 2013), fenómeno de naturaleza multicausal; pero de enorme impacto en la sociedad y su percepción sobre la educación pública.

Hay investigaciones que prefieren los problemas que se marcan a partir de la desacreditación del rol docente y la crisis de la autoridad tanto en los padres y madres como en las figuras institucionales (Tallone, 2012). Ante esta situación se definen dos posturas: las que sostienen que el rol docente debe mutar y conformar autoridad desde un nuevo lugar, dado que la escuela también está cambiando (Vaillant, 2010; Vezub, 2011), y las que sostienen que el rol docente está bien como está y las familias deben enseñar a sus hijos e hijas a respetar la autoridad (Mosquera, 2015; Tedesco, 1998), puesto que la obediencia a las personas mayores es algo que se aprende desde la infancia y la escuela no puede darlo.

Otros grupos de pensadores y pensadoras de la educación expresan como hipótesis que los problemas actuales en educación, más allá de sus manifestaciones particulares, tienen su origen en las desigualdades sociales de base (Dussel, 2005; Salvia, 2008) y que para lograr un verdadero cambio no se puede demandar a la escuela que haga esto o aquello, si el Estado mismo y la sociedad en su conjunto no acompañan, con acciones concretas, dicho movimiento.

Más allá del elemento sobre el cual se apoye (el currículo, los métodos, los actores), la predilección de la mirada (cuantitativa, cualitativa o mixta) o la perspectiva sobre el fenómeno que se adopte (unos colectivos trabajan sobre las consecuencias, otros sobre las causas, otros buscan describirlo), es indudable el acuerdo que existe sobre el estancamiento al cual ha llegado el sistema educativo en el país. La escuela pública ya no está en condiciones de responder a las demandas de la sociedad, cada vez más diversas. Este asunto, que en sí mismo ya arrastra a los sistemas de educación primario y secundario, se extiende al nivel superior y universitario, donde se observa un gran problema de deserción ante de la incapacidad de hacer frente a las actividades y los textos requeridos en dichos niveles académicos, generalmente más complejos y de mayor dificultad que los trabajados en el nivel secundario.

En este contexto complejo, se hará énfasis en la problemática de las competencias léxicas fundamentales y, a su vez, se pondrá la mirada sobre uno de los temas menos o prácticamente nada abordados dentro de la línea curricular: el manejo de abstracciones.

La hipótesis que se sostiene es que el manejo de abstracciones es el primer contacto que el alumnado tiene con los elementos conceptuales más elaborados que deberá afrontar en los niveles superiores. La fuerte tendencia de los últimos veinte años ha sido (suponemos por una mala interpretación) la desaparición progresiva de los contenidos abstractos y una sobre-simplificación que impide el desarrollo de las funciones superiores necesarias para las siempre buscadas capacidades de pensamiento crítico, capacidad de reflexionar y transformar la realidad, juicios analíticos, entre otras. Los problemas de competencia léxica estarían dados, en última instancia, por una incapacidad para manejar concepciones abstractas, que redundan en complicaciones para el diseño, planificación y escritura de un texto o lectura con palabras de difícil acceso.

Para la defensa de esta hipótesis acudiremos a evidencia de naturaleza tanto teórica (sobre las abstracciones y su vinculación con la experiencia y el significado), práctica (el análisis de los modelos dominantes en la educación primaria y secundaria para tres disciplinas) como experimental (los estudios de la teoría neuro-cognitiva y el análisis de correlación entre vocabulario y desempeño académico) que permitirán evidenciar cómo el manejo del pensamiento abstracto redundará no solo en un mejor trayecto académico, sino también en mejor calidad de



vida. Los resultados del análisis sugieren que, efectivamente, un mayor énfasis en la enseñanza de contenidos que impliquen el manejo de conceptos abstractos permitiría un mejor desarrollo de las habilidades necesarias para afrontar la educación superior.

El significado, las abstracciones y su función cognoscitiva

Indudablemente, hablar de abstracciones nos obliga a hablar, en alguna medida, del significado. Tema infinitamente prolífero, ha merecido un tratamiento desde la Antigüedad Grecolatina hasta nuestros días. Ha sido abordado, por ejemplo, desde la lingüística (Benveniste, 1966; Hjelmslev, 1943; Lyons, 1980; Saussure, 1916), la semiótica (Margarinos de Morentin, 1983; Morris, 1936; Peirce, 1958), la antropología (Mead, 1928), la teoría estética (Mukarovsky, 1936) y se podrían enumerar decenas más. Una revisión de las distintas ideas sobre el significado que fueron apareciendo durante el siglo XX puede estudiarse en Zapico (2017a) que realiza un recuento minucioso de cada disciplina y observa su interacción con otras problemáticas.

Para enfocar el tema que nos atañe en este escrito y enfocar la naturaleza de la abstracción en contraposición a la concreción bastará tomar de Lyons (1980) la distinción de tres grandes tipos de significados a partir de la relación lenguaje-referente para elaborar una pequeña conceptualización sobre los tipos de conceptos.

El primer grupo de conceptos pertenece a aquellos cuya referencia puede encontrarse en el mundo real. Por ejemplo: mesa, gato, árbol, televisión. Su característica más visible es la posibilidad de señalarlos. Son los llamados sustantivos concretos y su enseñanza suele establecerse en los últimos años de jardín y los primeros de la primaria.

El segundo grupo de conceptos pertenece a aquellos cuya referencia está acompañada por un concepto del primer grupo pero dicha referencia no existe en el mundo real. Por ejemplo: bien, mal, felicidad, soledad. Son los típicamente llamados sustantivos abstractos, y tienen la peculiaridad de que, si bien su referencia no existe en el mundo real, las personas los aprenden y consolidan e incluso emplean generalmente acompañando a un concepto del primer grupo. Puede que no podamos señalar al bien como entidad concreta, pero somos capaces de señalar elementos concretos que poseen relación con él, por eso se los emplea en calidad de adjetivo. Estos suelen empezar a ser enseñados desde el

tercer grado de primaria (a partir de los ocho años los niños son capaces de manipular abstracciones) y su enseñanza se extenderá principalmente durante la secundaria.

Finalmente, y manifestando un grado absoluto de abstracción, están los conceptos abstractos cuya referencia son otros conceptos abstractos y carecen de referencia en el mundo real. Este tipo de conceptos requieren un mayor grado de manejo en la actividad académica. Palabras como, por ejemplo: paradigma, proposición, entidad, sistema, son palabras cuyas definiciones son, precisamente, conceptos abstractos y no tienen referencia alguna con la realidad material.

Entre estos tres tipos de conceptos hay relaciones de subsumisión para su aprendizaje. Es decir, para entender un concepto de segundo nivel es necesario dominar el primero, así como para entender un concepto del tercer nivel es necesario dominar el segundo nivel. La referencia de los conceptos ha sido señalada como un aspecto clave tanto en la interpretación como producción de textos académicos (García, Marta, Hall y Marín, 2005), dado que para entender, por ejemplo, su tema o su hipótesis, es necesario realizar operaciones mentales de gran nivel de abstracción. La gran problemática estaría dada, según García, Marta, Hall y Marín (2005), por las nominalizaciones (esos conceptos del tercer nivel) a las cuales el alumnado no es capaz de atribuir referencia alguna, ni siquiera en un plano netamente abstracto.

La abstracción, además, está involucrada en prácticamente todos los estilos de aprendizaje estudiados y tipificados (Bitran, Zúñiga, Lafuente, Viviani y Mena, 2003). No hay caso alguno, incluso en los que el aprendizaje es un saber hacer, en donde no haya un procesamiento categorial de la actividad. La generación de esquemas y diseños conceptuales es un proceso inherente a la actividad lingüística de cualquier naturaleza. Basta ir al día a día y revisar nuestros propios diálogos para observar la gran cantidad de abstracciones que empleamos, incluso sin darnos cuenta. Hay que recordar, a propósito de esto, lo que muchas teorías de la psicología y el aprendizaje denominan realidad psíquica (Aebli, 1988), que consiste en un esquema abstracto que le permite a los sujetos ordenar su experiencia del mundo, llena de estímulos diversos. La abstracción es de una presencia tal en la vida de los sujetos, que no puede ser desconocida en la educación, en especial la primaria y la secundaria, como un contenido fundamental, si se habla de aprendizaje significativo.



La experiencia y su relación con el aprendizaje

En este panorama, ¿qué lugar ocupa la experiencia del mundo?, ¿cuál es el papel de los sentidos? Desde la psicología y la neurología (Estévez, García y Barraquer, 1997) encontramos una doble dimensión del entendimiento de la experiencia. Una interna y relacionada con el aprendizaje que el cerebro realiza como proceso de resignificación que, a su vez, requiere una experiencia externa de intercambio de estímulos e información con el medio. La experiencia en este sentido se relaciona con la interacción individuo-ambiente, donde acontece un proceso de re-entreno constante. En líneas similares está la biología (Castorina, 1972), que tiende a asimilar la noción de experiencia con la estimulación de neurorreceptores que posibilitan la adquisición de distintos conocimientos, los cuales, a su vez, serán reacomodados y reestructurados.

En este mismo esquema general (de base constructivista) encuadran su pensamiento otros teóricos prominentes como Vigotsky, Luria y Ausubel (Huber, 2008). Estos optan por enmarcar sus análisis sobre el aprendizaje en la interacción que el sujeto tiene con el mundo, tanto interior (su realidad psíquica) como exterior (la realidad social). En este esquema se han cimentado una gran cantidad de discursos en educación (Giménez, Téllez, y Sierra, 2009; Giroux y MacLaren, 2003; Skliar, 2002; Martínez-Bonafé y Adél, 2003) que, hoy día y durante dos décadas, han sostenido la necesidad de acercar la experiencia del mundo a la escuela.

Este modelo de enseñanza, que en su momento se erigió para criticar la absoluta disociación observada entre los contenidos enseñados en la escuela y la vida de los sujetos, parece haber perdido el rumbo al punto de postular que los contenidos de naturaleza abstracta (y que lógicamente es difícil reponer sus referentes en la realidad) debían reducirse al mínimo de los currículos escolares en Argentina e incluso eliminarse (Oliva-Figueroa, 2010; Smith, 2004) La interpretación radical de las teorías contextualmente situadas del aprendizaje, sostenemos, sucedió como un posible error de interpretación o falta de conciencia crítica a la hora de adscribirse a las teorías de moda que proliferaban en los noventa.

A continuación revisaremos el contexto histórico en el cual llegan estas nuevas teorías y cómo su interpretación se vio reflejada en políticas concretas sobre el currículo en distintas disciplinas.

Evidencia práctica: Modelos disciplinares

Los mediados de los noventa vieron proliferar, a partir del marco epistemológico descrito anteriormente, aplicaciones concretas en diversas disciplinas que, de forma más o menos sistemática, fueron aplicadas en las planificaciones de diversos grupos docentes y programas. Vamos a tomar, en el marco de la educación secundaria y primaria, el modelo realista en educación matemática, el modelo comunicativo en lengua y el modelo sociohistórico revisionista en historia y a revisar sus postulados para observar cuáles son sus propuestas concretas sobre la enseñanza e hipotéticos aprendizajes. La elección de estas tres asignaturas está definida por ser aquellas que más carga horaria tienen de acuerdo con lo estipulado por lineamientos nacionales, así como ser tres materias que suelen evaluarse en las pruebas estandarizadas tanto internacionales como nacionales.

Marín (2003), en una revisión, se refiere al enfoque comunicativo de la lengua como aquel en el cual predomina la situación comunicativa como situación de excelencia para el aprendizaje de la lengua. Es decir, dado que el lenguaje es una herramienta que utilizamos en la comunicación, es a través de ella que se puede llegar a una adquisición significativa de la lengua, a través de las prácticas del lenguaje que se ponen en juego en el día a día. Este modelo, señala la autora, vendría a superar el viejo modelo tecnocrático de la enseñanza de la lengua, en el cual el foco estaba puesto en el aprendizaje de abstracciones sin relación alguna con la realidad del alumnado, tales como la gramática en abstracto, el análisis oracional, el uso del diccionario para la adquisición de vocabulario, entre otros. Contra esos preceptos, supuestamente obsoletos, se contraponen la llegada a la gramática basándose en el análisis y reflexión del uso, sacar completamente de los planes de estudio el análisis oracional, desprenderse del diccionario y promover el conocimiento del significado en función del contexto, etc. Finalmente, se habla también de la incorporación de una pluralidad de prácticas. Si antes se privilegiaba el texto escrito de manera casi privativa, en este nuevo enfoque se tratan, de manera explícita, la oralidad y la expresión como contenidos concretos.

Alsina (2007), en su trabajo sobre el modelo cotidiano de aproximación realista en las matemáticas, define este nuevo modelo como aquel en el cual predomina el empleo de la matemática como mediador fundamental entre el sujeto y su experiencia de vida. Es decir, en vez



de demandar al alumnado que busque las matemáticas en la vida real a través de planteos que en gran medida le exceden, se busca poner de manifiesto que la matemática es parte fundamental del día a día y, por ende, puede ser usada para el análisis y resolución de problemas reales amparados en el sentido común. Este modelo busca alejarse de lo que el propio autor denuncia como una disociación muy grande y grave entre los espacios de sentido que proponen los ejercicios típicos de los manuales de matemática históricos, a los que acusa de generar realidades falsas o ridículas, a veces ilógicas. Propone, en cambio, una serie de ejemplos concretos en los cuales él como docente de matemática puede relacionar la experiencia del mundo, las emociones y una gran cantidad de situaciones concretas con matemáticas tanto simples como complejas.

En historia se han propuesto modelos que cambian de manera radical el objeto de estudio de la historia en su enseñanza así como la misma metodología de abordaje. La gran historia, la historia de la civilización occidental y las jerarquías históricas seccionadas (historia mundial, latinoamericana, argentina) es reemplazada por una visión que privilegia la denominada microhistoria o historia cultural. A su vez, con gran influencia del revisionismo histórico, se propone un enfoque de naturaleza hermenéutico-interpretativo que aspira a la comprensión holística y sintética de un momento histórico en contraposición al conocimiento concreto de sucesos anclados en datos concretos como fechas, nombres, sucesos. La perspectiva pasa del hecho aislado al contexto, del momento al proceso. Este cambio de rumbo está fundamentado tanto en el poco interés que supuestamente lograba la disciplina en la primaria y secundaria como con la poca capacidad de traslado a la realidad que posibilitaban los contenidos por su propia descontextualización.

Algo que comparten en común los tres modelos al observarlos someramente es la buena voluntad que tienen respecto a la enseñanza de sus disciplinas. A primera vista, y en el plano teórico, sus postulados son completamente coherentes y necesarios. Es lógico que para llevar a cabo procedimientos, razonamientos y operaciones complejas con el saber, es necesario partir de bases concretas. Y además es lógico y esperable que a la hora de abordar abstracciones tales como, por ejemplo, la categoría de objeto directo en lengua, la noción de función en matemática o la idea de revolución en historia, se busque tomar como referentes eventos y sucesos que el alumnado pueda relacionar con su propia experiencia. Es también necesario que los métodos de abordaje cambien.

Si esperamos que las disciplinas colaboren con el objetivo enunciado en todos los documentos oficiales de generar sujetos críticos, el siempre presente “estudiar de memoria” queda naturalmente desechado puesto que no promueve nada más que la mera capacidad de almacenamiento y repetición de datos de forma acrítica e irreflexiva.

Ahora, ¿por qué estas formas de enseñanza no parecen haber dado resultado? Los testimonios de personal docente e investigador, e incluso estudiantes que acceden a su primer año en carreras terciarias/universitarias (Beltran y La Serna Studzynsky, 2015; Torres-Morillo y Bethencourt, 2013) dan cuenta de una insuficiencia para manipular ciertas abstracciones, que a su vez redundan en las complicaciones tanto en la interpretación como producción de textos académicos de diversos formatos. Esto, postulamos, pudo ser debido a la falta de profundidad con que se abordaron estas propuestas interesantes. Es decir, la interpretación reduccionista de los enunciados de dichos modelos da como resultado esperable una descomplejización de los contenidos, puesto que se alejan en gran medida de la experiencia de vida estudiantil. Si retomamos lo analizado respecto a los tipos de significado y de conceptos, resulta obvio que aquellos que tengan una referencia nula en las realidades de los sujetos tenderán a desaparecer de los planes de estudios por ser considerados innecesarios.

Es lo que sucedió efectivamente. En el caso de lengua y literatura (Zapico, 2017b) se puede observar la desaparición progresiva de la gramática y el análisis oracional. En la matemática (González, 2018) se ha producido una simplificación peligrosa de la dificultad y profundidad con ciertos constructos como las ecuaciones, que son progresivamente subidas de grado para su inserción en el currículo. En historia (Carretero, 2017) se ha dejado de lado completamente el método memorístico de aprendizaje y se ha propuesto una forma de abordaje completamente cualitativa. ¿Pero que grado de utilidad real representan estos giros didácticos para el alumnado?

Evidencia experimental a favor de las abstracciones

Irónicamente, los estudios en neurología muestran que el aprendizaje de nociones matemáticas complejas en jóvenes les permite no solo obtener un mejor desempeño en carreras que efectivamente tienen matemática, sino que mejora de manera indirecta sus habilidades



de cálculo y probabilidad, empleados diariamente en la vida cotidiana (Martínez, 2012). Estudios en pedagogía (Batanero 2006; Font, 2006; Fuentes, 2008) ponen de manifiesto la mejora que se da en poblaciones expuestas a una educación matemática compleja respecto a la resolución de problemas del tipo vida cotidiana; en contraste con otra población de igual edad, pero distinta escolarización matemática, lo cual sugiere que el aprendizaje de abstracciones complejas permite la resignificación de otras más simples, pues desarrollan, así, una red de sentido. Además, se ha demostrado que el contacto con la matemática permite que niños y niñas con Síndrome de Down obtengan notorias mejorías en sus capacidades operacionales abstractas (Ortega-Tudela y Gómez-Ariza, 2007), lo cual indica que en la población infantil estándar es necesaria la estimulación temprana y el contacto con abstracciones para mejorar su autonomía respecto al manejo de nociones no concretas.

En lengua y literatura tenemos evidencia en tres planos. En un plano teórico se puede encontrar apoyo en el campo de las neurociencias. Específicamente la teoría neuro-cognitiva de Lamb (1999, 2004) que, construyendo hipótesis y enunciados sobre el sistema lingüístico del individuo a partir de los conocimientos que se tienen sobre el cerebro y su relación con el lenguaje, postula que la lengua no es sino un gran conjunto de redes relacionales, donde el "significado" de un lexema no es más que todos aquellos significados que activa su estimulación. Como señala Gil (2009), hay un correlato muy interesante entre esta forma de abordar el lenguaje y las implicancias pedagógicas que de ella se derivan. Si estamos ante un conjunto de redes relacionales que se comportan de manera análoga a neuronas, hay fundamentalmente tres procesos posibles para el desarrollo de la red:

- Formación de nuevas conexiones entre conexiones: Posibles relaciones que estaban latentes a partir de un estímulo fuerte empiezan a cobrar actividad.
- Cambio en la fuerza de las conexiones: A través del uso o desuso que se haga de las conexiones, estas podrán o aumentar su fuerza o disminuir.
- Cambio en las funciones de umbral: Se define umbral como la mínima cantidad de estímulo que debe recibir una conexión para ser estimulada, así, una conexión que es estimulada frecuentemente pasa a tener un umbral mucho menor que otra que solo es estimulada de manera escasa.

En función de estas posibilidades, la ampliación del vocabulario, su mero aumento cuantitativo, tiene consecuencias positivas para el sistema lingüístico del individuo, dado que amplía enormemente su capacidad no solo de interpretar, sino también de producir enunciados.

En experiencias prácticas, en especial en lengua inglesa, hay una gran variedad de estudios que ponen de manifiesto cómo la enseñanza directa de vocabulario contribuye al desarrollo de la lengua (una revisión del tema y el sistema particular de bits de idiomas puede ser visto en Navarro-Cordon, 2002). Esta postura se deja ver, en especial, en todos los planes de profesorado de inglés en Argentina, donde en cada una las materias (incluso en las gramáticas) hay una parte destinada al trabajo con "palabras clave" y "vocabulario específico" de una determinada unidad temática. Esta lógica rige también para los libros de enseñanza del inglés de todos los niveles, que tienen para cada sección un espacio destinado al trabajo intensivo con el vocabulario a través de métodos de enseñanza directa.

En investigaciones científicas, especialmente en el área de desempeño académico, los trabajos de Zapico (2016a, 2016b) ponen de manifiesto una relación en principio correlacional entre el vocabulario léxico-productivo y el desempeño académico en el nivel superior. Si se encontraran correlaciones significativamente estadísticas en futuros estudios, esto daría paso directo a la necesidad de desarrollar en las instancias previas al nivel superior (nivel primario y secundario) un desarrollo del léxico-productivo con métodos de enseñanza directa. Incluso con el dato de que existe una correlación entre ambas, el vocabulario no puede seguir siendo dejado de lado en los programas y planificaciones de niveles primario y secundario.

Curiosamente, por el lado de la memorización, los estudios parecen reconocer beneficios no solo como método en sí mismo sino también en el ámbito educativo. En un nivel amplio, la realización de tareas de memorización voluntaria, con auxiliares mnemotécnicos o sin estos, permite una ampliación de la base léxica de forma transversal al contenido (Moreno-Cuellar, 2013). Es decir, al forzar al cerebro a recordar datos, estos se incorporan en la red semántica de los sujetos sin necesidad de un procesamiento activo, por la mera coocurrencia y aparición sistemática. La tesis de licenciatura de Cedillo-Mantilla (2012) pone de manifiesto la importancia de la implementación de la denominada gimnasia cerebral (ejercicios varios entre los que está la



memorización) para la mejora del desempeño de niños y niñas con dificultades de aprendizaje. En el ámbito propio de la historia y su enseñanza, más de una defensa del modelo de enseñanza interpretativo de la historia reconoce la necesidad de la memorización y comprensión de la historia antes de su posible crítica y contrapunto (Carrasco, Molina y Puche, 2014; Cruz, 2007). Incluso hay estudios metodológicos en la disciplina (Salamanca-Ávila y Salamanca-Ávila, 2012) que ponen de manifiesto los beneficios que da la memorización cuando se trabaja de forma simultánea con otros métodos.

Como se ha observado, en todos los casos el empleo de abstracciones complejas en la enseñanza o incluso métodos memorísticos, ambos desdeñados por una interpretación sesgada de las nuevas corrientes educativas, trae beneficios tanto a corto como largo plazo, dentro y fuera del ámbito académico, para el estudiantado.

Conclusiones

Hemos revisado, tanto desde una perspectiva general como específica, el rol que pueden tener las abstracciones como constructos teóricos a la hora de promover el aprendizaje. En primera instancia, se ha analizado el concepto de abstracción y cómo su vinculación con el concepto de experiencia en educación es fundamental, puesto que no se puede llegar a lo abstracto sin pasar por lo concreto. Luego, se ha analizado cómo lo abstracto está íntimamente relacionado con la constitución del significado lingüístico, pues este es el medio a través del cual accedemos al conocimiento del mundo. Finalmente, se ha revisado la evidencia empírica tanto en lo relativo a los currículos vigentes en los últimos años, así como en experimentos. Se ha partido de un estado de situación ya denunciado como preocupante para tratar de desentrañar una de las posibles causas de dicha condición. En el análisis se han contrapuesto dos formas de entender el aprendizaje, las cuales, por su misma conformación, son complementarias; pero han sido interpretadas de forma incorrecta al parecer.

El error de buscar que lo aprendido tenga que ver con el mundo real ha desplazado los conceptos abstractos de la enseñanza y, sin querer eso, ha provocado una reducción de la experiencia educativa. Ya se ha estudiado la incidencia que tiene el lenguaje en la forma de abordar y comprender la realidad. Disminuir la cantidad de abstracciones

manejadas por estudiantes no solo redundan en un deterioro de sus capacidades académicas sino también de su calidad de vida. Estamos, sin querer, quitando herramientas a los grupos de jóvenes para que puedan afrontar un mundo cada vez más cambiante, complejo y competitivo.

Hacemos creer al alumnado que los contenidos de la secundaria se reducen a lo que ya conocen o han vivido, cuando tienen en su futuro un sin fin de experiencias por vivenciar. ¿Y cómo esperamos que tengan las herramientas para comunicarse, expresarse y hasta resignificar sus sentires, si con el argumento de acercar la escuela a la vida les quitamos recursos?

Es necesaria una toma de conciencia respecto a lo que estamos haciendo como comunidad científica y educativa con los contenidos y los métodos. No podemos ignorar las evidencias que ponen de manifiesto la utilidad de ciertos constructos y métodos que, por ya tildados de viejos, tendemos a descartar apriorísticamente. No es que las corrientes nuevas hayan traído ideas malas o infructíferas, todo lo contrario: son nuestras generaciones quienes no las hemos interpretado correctamente. Nuestras leyes y documentos educativos de cabecera nos exigen como deber formar sujetos críticos de su realidad, capaces de pensar y pensarse a sí mismos para cambiar su entorno. ¿Cómo esperamos lograr eso sin un sólido manejo conceptual, articulado por conceptos abstractos? ¿Cómo hacer análisis del discurso y develar la intencionalidad del lenguaje, sin categorías como sustantivo, objeto? ¿Cómo realizar una revisión exhaustiva y crítica de un suceso histórico aplicando la noción de perspectiva si no se pueden ubicar las coordenadas precisas de dicho acontecimiento?

La crisis actual del sistema educativo es indudablemente un fenómeno multicausal. No obstante, eso no es motivo suficiente para bajar los brazos. Cada persona debe hacer su aporte a conciencia desde su área de trabajo. Docentes deben revisar sus prácticas y actualizarse a fines de no utilizar información errónea, personal investigador debe avocar sus esfuerzos en los problemas concretos que tiene el sistema y posibles formas de subsanarlo. Incluso las familias y el propio alumnado tienen responsabilidad, en este fenómeno siempre cambiante llamado educación.



Referencias

- Aebli, H. (1988). *Doce formas básicas de enseñar: una didáctica basada en la psicología* (Vol. 50). Madrid: Narcea Ediciones.
- Alsina, C. (2007). Si Enrique VIII tuvo 6 esposas, ¿cuántas tuvo Enrique IV? El realismo en educación matemática y sus implicaciones docentes. *Revista Iberoamericana de educación*, 43, 85-101.
- Batanero, C. (2006). *Razonamiento probabilístico en la vida cotidiana: Un desafío educativo. Investigación en el aula de matemáticas. Estadística y azar*. Granada: Sociedad de Educación Matemática Thales.
- Bitran, M., Zúñiga, D., Lafuente, M., Viviani, P., y Mena, B. (2003). Tipos psicológicos y estilos de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a Medicina en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista médica de Chile*, 131(9), 1067-1078.
- Benveniste, E. (1966). *Curso de lingüística general* (Tomo 1). Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- Beltrán, B., y La Serna Studzinski, K. (2009). ¿Cuán relevante es la educación escolar en el desempeño universitario? Santiago: Ediciones Universidad del Pacífico.
- Bezem, P. (2012). *Equidad en la distribución de la oferta de educación pública en Argentina*. Buenos Aires: Inter-American Development Bank.
- Bottinelli, L. (2013). ¿Por qué crece la educación privada. *Le Monde Diplomatique, Dossier La educación en Debate*, 12(1), 224-238.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad? *Cuadernos de Psicopedagogía*, 4, 21-40.
- Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. *I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Luján, Prov. de Buenos Aires.
- Carrasco, C. J. G., Molina, J. O., y Puche, S. M. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 05-27.
- Castorina, J. A. (1972). *Biología y conocimiento de Jean Piaget*. Lima: Tarea Ediciones.

- Carretero, M. (2017). Cambio conceptual y enseñanza de la historia. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (26), 73-83.
- Cedillo-Mantilla, M. (2012). *Elaboración de un plan de intervención basado en la gimnasia cerebral para niños y niñas de 6 a 7 años de edad, con problemas de aprendizaje* (Tesis para la obtención de grado). Universidad del Azuay, Ecuador.
- Cruz, M. M. B. (2007). Evaluando la dinámica de sistemas como una herramienta para enseñar historia. *Revista de Dinámica de Sistemas*, 3(2), 3-60.
- Dussel, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En J. C. Tedesco (Comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (pp. 35-85). Buenos Aires, Argentina, UNESCO.
- Estévez, A., García, C., y Barraquer, L. I. (1997). La memoria y el aprendizaje: “experiencia” y “habilidad” en el cerebro. *Rev Neurol*, 25(148), 1976-1988.
- Font, V. (2006). Problemas en un contexto cotidiano. *Cuadernos de pedagogía*, 355, 52-54.
- García, N., Marta, M., Hall, B., y Marín, M. (2005). Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones. *Revista signos*, 38(57), 49-60.
- Gil, J. (2009) Neurología y lingüística: La teoría de las “redes relacionales” como una alternativa ante Chosmky. *Revista de Investigación Lingüística*, 12, 343-374.
- Giménez, A. M., Téllez, G. L., y Sierra, B. (2009). Competencias básicas: Sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 16, 51-57.
- Giroux, H. A., y MacLaren, P. L. (2003). Por una pedagogía crítica. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*, 5, 144-158.
- González, F. E. (2018). Historia de la educación matemática en Latinoamérica: 10 claves para su comprensión. *UNIÓN, Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 52, 279-305.



- Hjemslev, L. (1943). *Prolegomena to a Theory of Language* (Traducción al inglés por F. J. Whitfield, 2^{da} ed.) Madison: University of Wisconsin Press.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. Active learning and methods of teaching. *Tiempos de cambio universitario*, 59, 59-82.
- Krüger, N. (2012). La segmentación educativa argentina: Reflexiones desde una perspectiva micro y macrosocial. *Páginas de Educación*, 5(1), 137-156.
- Laco, L, Natalia, L y Ávila, M (2010). *La lectura y escritura en la formación académica, docente y profesional*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Lamb, S. (1999). *Senderos del cerebro*. Mar del Plata: Eudem.
- Lamb, S. (2004). *Language and Reality*. London & New York: Continuum.
- Lyons, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide.
- Margariños de Morentin, J. (1983). *El signo. Las fuentes teóricas de la semiología*. Buenos Aires: Hachette.
- Marín, M. (2003). Los puntos críticos de incomprensión de la lectura en los textos de estudio. Estado de la cuestión. *Lectura y vida*, 2(1), 1-10.
- Martínez-Bonafé, J., y Adell, J. (2003). Viejas pedagogías, nuevas tecnologías. *Cuadernos de pedagogía*, 11, 99-101.
- Martínez, N. P. S. (2012). *Cálculo aplicado: Competencias matemáticas a través de contextos*. Ciudad de México: Cengage Learning Editores.
- Mead, G. (1928). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno-Cuellar, J. A. (2013). Recursos multimedia y mnemotecnia para la adquisición de vocabulario en inglés. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(38), 112-126.
- Morris, C. (1936). The Concept of Meaning in Pragmatism and Logical Positivism. In *Actes du Huitième Congrès International de Philosophie*, Prague, Czechoslovakia, 2-7 September 1936.
- Mosquera, C. E. M. (2015). Rumiar sobre el positivismo o transformar la práctica educativa pedagógica docente. *Actualidades Pedagógicas*, 65, 217-228.
- Moyano, E. I. (2005). Una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna. En Moyano (Presidencia),

- I Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Teorías literarias y lingüísticas en los niveles medio y superior.* Buenos Aires: UBA.
- Mukarovsky, J. (1936). *Escritos de estética y semiótica del arte.* Bogotá: Plaza y Janes Editores.
- Navarro-Cordon, M. (2002). *La enseñanza aprendizaje del vocabulario en inglés y la expresión escrita.* Buenos Aires: Sudamericana.
- Oliva-Figueroa, I. (2010). Breve cartografía de una disonancia epistémica: Educación, complejidad y reforma. *Polis (Santiago)*, 9(25), 321-335.
- Ortega-Tudela, J. M., y Gómez-Ariza, C. J. (2007). Nuevas tecnologías y aprendizaje matemático en niños con síndrome de Down: generalización para la autonomía. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 29, 59-72.
- Peirce, C. (1958). *Collected Papers.* Cambridge: Harvard University Press.
- Salamanca-Ávila, L., y Salamanca-Ávila, M. E. (2012). *La supervisión de adultos: Uso de mapas conceptuales de ruta como herramienta para aumentar la cohesión, motivación y memorización.* Malta: Valleta Editorial.
- Salvia, A. (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Saussure, F. (1916). *Curso de lingüística general.* (Traducción, notas y prólogo de Amado Alonso). Buenos Aires: Losada.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí. *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123.
- Smith, R. (2004). *Abstracción y finitud: educación, azar y democracia* (L. Galera, trad.). Recuperado de [https://www.google.com/search?client=opera&q=Smith%2C+R.+%282004%29.+Abstracci%C3%B3n+y+finitud%3A+educaci%C3%B3n%2C+azar+y+democracia+\(L.+Galera%2C+trad.\)&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8](https://www.google.com/search?client=opera&q=Smith%2C+R.+%282004%29.+Abstracci%C3%B3n+y+finitud%3A+educaci%C3%B3n%2C+azar+y+democracia+(L.+Galera%2C+trad.)&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8)
- Tallone, A. E. (2012). *Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. Cuadernos del Ministerio de Educación de la Nación.* Buenos Aires: Ministerio de Educación.



- Tedesco, J. C. (1998). Fortalecimiento del rol de los docentes: Balance de las discusiones de la 45° sesión de la Conferencia Internacional de Educación. *Revista latinoamericana de innovaciones educativas*, 29, 15-40.
- Torres-Morillo, M., y Bethencourt, M. T. (2013). Los mundos escolares narrados por los jóvenes universitarios. *Paradigma*, 34(1), 053-068.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22(234), 1-17.
- Valeiras, N. (2009). El rendimiento académico y la escritura en ingresantes de carreras de exactas. *Revista Educación en Biología*, 12(1), 23-44.
- Vezub, L. F. (2011). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), 1-23.
- Zapico, G. (2017a). *Sinonimia y significado: Una revisión*. Barcelona: EAE.
- Zapico, M. G. (2017b). Sobre la necesidad de la enseñanza directa del vocabulario en los niveles primario y secundario del sistema educativo argentino. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 33-45.
- Zapico, M. G. (2016a). Evaluación de estrategias de enseñanza orientadas a competencias: Una comparación de caso entre estilo orientado a la competencia y el orientado al contenido. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 135-146.
- Zapico, M. G. (2016b). Evaluación de desempeño académico: La competencia léxica como competencia con validez productiva. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(2), 159-171.



La escuela de la esperanza: Una nueva categoría ante el contrarrelato de las competencias

*Carlos Enrique Mosquera Mosquera*¹
Institución Universitaria Marco Fidel Suárez
Colombia
carlosfilosofo@hotmail.com

*María Nelsy Rodríguez Lozano*²
Universidad Nacional de Educación
Ecuador
maria.rodriguez@unae.edu.ec

Resumen

El presente manuscrito tiene como finalidad repensar la conducción de la escuela en medio de la dispersión, como un lugar de esperanza frente a la contingencia generalizada y al encauzamiento al cual la sociedad de control la ha sometido, que privilegia un relato sobre la educación en términos de competencias en función de la empresa, y no en el saber convivir con los otros seres, para edificar una sociedad más humana.



Recibido: 16 de julio de 2018. Aprobado: 10 de abril de 2019.
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-1.2>

- 1 Docente investigador de la Institución Universitaria Marco Fidel Suárez-(IUMAFIS) integrante de los Grupos de Investigación Derecho, Educación y Memoria de la IUMAFIS, y de Educación y Desarrollo de la Universidad Cooperativa de Colombia. Licenciado en Filosofía de la Universidad Católica de Oriente (UCO), Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás (USTA), estudiante de Derecho de la Corporación Universitaria Americana, doctorando en Educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina.
- 2 Vicerrectora de Investigación y Posgrado de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador, Licenciada en Literatura e Idiomas de la Universidad Santiago de Cali, Cali (USC), Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), Doctorado en Educación de la Universidad de Leipzig, Alemania.

Palabras clave: contingencia, competencia, contrarrelato, escuela, esperanza, relato, subjetividad.

Abstract

The purpose of this manuscript is to rethink the administration of the school in the midst of dispersion as a place of hope towards the generalized contingency and channeling in which the control society has subjected it, which privileges a story about education in terms of competencies at the service of business and not in terms of knowing how to live with others and build a more humane society.

Keywords: Contingency, competition, counter-narrative, hope, school, story, subjectivity.

La esperanza en medio de la caída de relatos y nuevos contrarrelatos

El atleta entre más se le baja la vara, menos competitivo es. Aquí en este colegio se le da mucha oportunidad a los estudiantes, lo que hace que todo sea más fácil para ellos. (relato de un maestro)

Estas palabras, que también en alguna ocasión las pronunció un rector en una asamblea de profesores, se convertirán en el pretexto para pensar en los nuevos relatos que se han instaurado en la escuela. Nuevos relatos que en el fondo son unos contrarrelatos, porque son distintos de los que conducían con cierta coherencia la escuela clásica moderna. Estos relatos, siguiendo a Zambrano (2016), eran: la *esperanza*, que propuso la Ilustración como forma de inclusión de los grupos más pobres (vagos y huérfanos); su higienización, encauzamiento de la conducta y la obediencia; el adiestramiento de la subjetividad; la *imitatio* como forma de estudio; la concepción de la niñez como sujeto del futuro; amor por los valores de la República; idea de la escuela como salvadora de la ignorancia que crea las condiciones del progreso social; el personal docente como instructor con vocación y moral intachable, entre otros.

Muchos de estos relatos propios de la sociedad disciplinaria, que muy bien describe Foucault (2009), ya no tienen la fuerza de antaño, han caído, se han debilitado; por supuesto, sin desconocer que otros aún siguen subsistiendo en la sociedad de control del presente que teoriza Deleuze (2006).



Parte de la crisis actual es debida al debilitamiento de los anteriores relatos. No en vano, gran cantidad de especialistas en filosofía, antropología y sociología denuncia que la humanidad pasa por momentos difíciles. Entre estos grupos destaca Bauman (2007a, 2007b y 2013), quien ha hecho una profunda descripción de los cambios de la sociedad del presente y sostiene que las estructuras de la sociedad han pasado de *sólidas a líquidas*, lo cual produce consigo incertidumbres que deparan nuevos retos. Así mismo lo han hecho Beck (1998), Giddens, Scott, Beck (1997) y Luhmann (1997), al afirmar que la humanidad ha pasado de un *estado de seguridad* a un estado de *sociedad de alto riesgo*, producto de los cambios introducidos por los avances tecnológicos modernos.

En este mismo orden se cita a Duch (1997, 2004), quien guarda relación con los anteriores grupos, en tanto sostiene que la sociedad actual, dado sus continuos cambios se ha caotizado. Esta caotización, para Aranguren (1999a), Mèlich (1995, 1998, 2000, 2004, 2014), Krishnamurti (1968, 1970), Mèlich y Boixader (2010), deviene de la profunda crisis moral que ha experimentado la humanidad.

Esta crisis social y moral que zarandea la escuela, debe afrontarse con nuevos relatos o contrarrelatos. En tal sentido, se comparte con Mosquera (2015b), Noro (2012) Mosquera, Rondón y Tique (2016), que ante la crisis que se vive, la escuela tiene que repensarse desde nuevos relatos, más allá de las competencias.

Un nuevo relato puede ser el de la **esperanza** como categoría de abordaje teórico, ya que los anteriores relatos que conducían a la escuela en el pasado, no pueden hacerlo, se han quedado cortos ante la contingencia y la caoticidad que deviene permanentemente, dado que, según Zambrano (2016), la característica principal de esta sociedad es la velocidad y los cambios agigantados que experimentan en la vida los seres humanos.

Solo que esta **esperanza** tiene similitudes y diferencias respecto de la propuesta por la escuela clásica moderna. La similitud se da en que se comparte que la escuela debe ser inclusiva (acoger a la persona necesitada³), y que la niñez representa el futuro. La diferencia radica en que la esperanza no solo se fundamenta en la razón de la cientificidad como

3 Aunque muchos colegas maestros y maestras defienden que la escuela no puede ser una especie de guardería para acoger al ser necesitado, pienso lo contrario: una de las funciones sociales que la escuela debe cumplir es esa. No se puede olvidar que la escuela clásica moderna nace precisamente según la lectura que hace Alberto Martínez Boom, para hacerse cargo de los “vagos y huérfanos”.

relato fuerte de la Ilustración, sino también como el adiestramiento dogmático y disciplinamiento de la niñez, únicamente para el trabajo en la fábrica de la sociedad capitalista o la empresa en la sociedad de control⁴ porque, como se puede analizar, han caído en el caos.

Esta esperanza se centra en el trabajo diario y decidido que hacen los maestros y maestras cada día en medio del caos y la contingencia, vendiéndoles unos relatos fuertes a sus estudiantes en los salones de clases; pues, en línea con las palabras de Zambrano (2016), la esperanza en la escuela debe nacer de las manos de los maestros y maestras, de quienes hacen la verdadera educación, sin desconocer que existen distractores sociales que tratan de distorsionar su labor.

Que la esperanza como categoría de abordaje guarde similitud en cierto grado con la propuesta hecha por la Ilustración significa que no se puede ignorar, desconocer totalmente la tradición, el pasado, ya que según Duch (2004), una de las causas que ha dado pie a la sociedad de *alto riesgo* es la destradicionalización y la pérdida de antiguos relatos. Por ello, el maestro o maestra del presente tiene la imperiosa necesidad de revisar algunas estructuras de los relatos del pasado, dado que “para comprender el presente es necesario situarse en el registro del pasado” (Zambrano, 2016, p. 72).

Se deben revisar porque, si bien se comparte con Zambrano (2017), la escuela clásica moderna, como hija de la Ilustración y del capitalismo naciente, defendía el acceso a la ciencia, al arte, a las matemáticas, al lenguaje; pensaba la formación de la ciudadanía mediante el acceso al latín, al griego, a la aritmética, a la geografía, a la historia, a la métrica, a las bellas artes y oficios, a la composición musical, al teatro, en fin, saberes esenciales para la vida; hacían que esta tuviera un registro humanizante, ya que se creía que los saberes hacían seres humanos libres y autónomos. Además, esta educación era la forma de arrebatar a la infancia de las garras de la ignorancia. En tal sentido, dicha escuela, por más crítica que se le haga, no puede calificarse como mala en su totalidad y pasada de moda.

Ahora bien, aunque evidentemente no todo lo de la escuela clásica moderna es malo, esto no impide que se le interrogue en muchos aspectos, en tanto que como ya se afirmó, se hace necesario que se

4 Se aclara que, según Deleuze (2006) y Zambrano (2016), el concepto de fábrica opera en la sociedad capitalista y el de empresa en la sociedad de control.



revise su funcionamiento ante la dispersión generalizada del tiempo presente. Porque ante el cambio societal del ahora, es urgente una escuela del presente que camine hacia el futuro, sabiéndose mover en medio de los cambios, de la caoticidad generalizada.

Aunque muchos añoren las cosas buenas de la escuela clásica, se considera que de poco sirven los lamentos de algunos sujetos de la educación, en especial de docentes y padres y madres de familia, cuando la caoticidad se hace presente en la escuela. Muchos se dedican a recitar permanentemente cómo marchaba y funcionaba la escuela en el pasado sin tantos contratiempos y sin tantos afanes. Al respecto, han sostenido Mosquera y Rondón (2015) que estos son personajes que viven rumiando de forma melancólica el pasado. Y con Meireiu (2013) se sabe que es difícil que la escuela vuelva a ser como antes, porque el vínculo fuerte que religaba escuela-familia se ha roto, debido a la desconfianza que sobre ella tienen algunos sujetos de la educación, dados los continuos cambios que esta experimenta en medio de la dispersión generalizada de nuestros días.

Dicha desconfianza no solo es de la familia hacia la escuela. Según Romero y Romero (2013), en *Educación marrana. Una novela sobre la educación, infidelidades, celos y melancolía*, la desconfianza también se da por parte del Estado, ya que según estos autores, se ha acabado ese vínculo matrimonial, amoroso, entre el Estado (esposo) y escuela (esposa), en tanto que el Estado se ha dejado seducir por otra mujer (la amante, que representa otras formas o modas fáciles de hacer los oficios de la escuela), la cual le ha vendido unos relatos fuertes, haciéndole creer al Estado que ella puede hacerse cargo de las responsabilidades que asumía la escuela, sin que el Estado tenga que invertir mucho, y más bien ahorre para que sea austero. Esto hace que aparezca lo que llama Zambrano (2016) la *minimización del Estado*, que no acompaña de fondo a la escuela y “deja en la más triste soledad a la escuela pública, que debe garantizar una excelente educación con recursos financieros exiguos” (p. 71).

Esto ha producido, por un lado, que el Estado se olvide de su esposa, la escuela pública y evada las responsabilidades de invertir en ella, ya que no confía en su labor. Por otro lado, motiva a que muchos grupos se dejen cautivar por esta nueva moda, por un nuevo relato (que propone la amante), sin que analicen los supuestos epistemológicos y pedagógicos que le subyacen. Razón tiene Díaz (2012) al afirmar que

cuando menos los maestros y maestras conocen los supuestos que subyacen a una moda académica, es cuando más la defienden.

La defienden porque, quizá, en momentos de contingencias, le echan mano a lo primero que aparezca; justo como está pasando actualmente con la moda de las competencias, que retomaremos más adelante en profundidad, porque, sin duda, se ha hecho fuerte hoy. Aparece, según Zambrano (2017), *la escuela de lo útil y la escuela de formato*, donde la labor docente se ha reducido a llenar formatos para buscar una supuesta calidad educativa desde el papel, y no desde su práctica pedagógica, como debiera ser, para que evite convertirse en lo que llama Ortega (2015), el “*maestro bonsái*”:

Maestros empequeñecidos, disminuidos, humillados, que habitan como un mero decoro en el patio trasero de la escuela. Es una generación de maestros escépticos, privados de ideales, de certidumbres, y aún más, sin confianza en un proyecto de formación a largo plazo. Precarios de trayectorias vitales. (p. 13)

Lo grave es que se dejan instrumentalizar, lo cual, según Mosquera (2015a) y Mosquera y Burgos (2017), posibilita que pierdan su poder de sujetos pedagógicos hacedores de la educación y de la cultura. Y una escuela atravesada por la caoticidad, necesita docentes que se inscriban en la *pedagogía de la potencia*, de la cual habla Ortega (2015, al retomar a Hugo Zemelman y Estela Quintar), para que provoquen una visión de cambio del *status quo* de la escuela, a partir de los cuerpos teóricos que existen en el campo de la pedagogía.

Precisamente, una posible categoría de abordaje pertinente para conducir la escuela en medio de la contingencia, en medio de la incertidumbre, **es la esperanza**, que de ella ha hablado ya Lain (1965) en su libro titulado *La espera y la esperanza*, pero que se tematiza aquí, en este manuscrito, como un esfuerzo académico para apostarle y seguir creyendo en la escuela, seguir teniendo esperanza en ella. También para poner a pensar a colegas docentes, en el sentido que no se dejen abrumar de la contingencia, hasta el punto de adquirir una mentalidad fatalista, una mentalidad de desesperanza permanente.

Porque maestros y maestras, más que nadie, deben saber que la desesperanza traducida en angustia no es más que un estado existencial de la subjetividad, pero siempre habrá una ruta de escape para sobreponerse



a la adversidad, en tanto que el personal docente tiene talante (carácter, ethos), y no está condenado a vivir en estado de angustia permanente, pues Aranguren (1994) ha sostenido que el ser humano, contrario al animal, puede hacer su propio ajustamiento para sortear la incertidumbre.

En otras palabras, la desesperanza, aunque es intrínseca al maestro y maestra, no significa su anulación total ante la adversidad. Puede, mediante la esperanza, dominar provisionalmente la contingencia, porque se defiende la idea de que la esperanza nace en medio del caos generalizado. Al respecto, argumenta Aranguren (1994): “A veces la esperanza tiene que pasar a través de la desesperanza y sobreponerse a ella” (p. 226).

Por lo tanto, aunque la desesperanza toque la existencia de gran cantidad de docentes ante las dificultades que experimentan en la escuela, deben saber que es algo inevitable, porque, es un fenómeno afectivo (estado de ánimo), que nieguese o no, les constituye porque, retomando a Mèlich (2010), son seres finitos y vulnerables. También deben saber que nunca vivirán en estado puro ni de desesperanza ni de esperanza. Les toca vivir en medio de estas dos realidades existenciales. Así lo argumenta Aranguren (1994): “Nadie por esperanzado que sea vive constantemente en estado de esperanza, ni nadie por propenso a la desesperación, carece de ranchas de esperanza” (p. 225).

La escuela de la esperanza en medio de la hipermodernidad competitiva

La hipermodernidad, término utilizado por el francés Marc Augé, pero que recoge Zambrano (2016), apoyado en Jean-François Lyotard, ha instaurado un relato fuerte que sostiene la sociedad de control. Ese relato fuerte o contrarrelato son las competencias, que se han puesto de moda, porque, precisamente, eso es lo que hace la sociedad de control: promueve nuevos conceptos permanentemente.

Flexibilidad [diferente a la linealidad de la sociedad disciplinaria]. Aprendizaje a lo largo de la vida [construcción y consumo permanente del conocimiento]. Competencias (relatos fuertes vigentes que conlleva al éxito individual). Incertidumbre [caída de los antiguos relatos]. Adaptabilidad [adaptarse a la visión de gestión de las instituciones]. Eficacia y eficiencia [instrumentalizar

la escuela como campos para la gestión, algo propio de la empresa]. Proyecto [utopía para comprometer el futuro. (Zambrano, 2016, p. 71)

Estos nuevos conceptos se anteponen a los del pasado y se convierten en relatos fuertes; luego, entonces, se puede hablar que hoy, en la sociedad hipermoderna, existen dos relatos fuertes: *las competencias y la alta tecnología*, de la cual no se ocupará este escrito, sino de la primera, de las competencias.

En rigor, como la escuela en la sociedad de control es una empresa, no requiere que el conocimiento se construya a la vieja usanza del método mayéutico socrático, a la vieja usanza de la *imitatio*, de la recitación y de la lectura en voz alta de la Edad Media, ni a la vieja usanza de la linealidad y rigidez de la Modernidad naciente disciplinaria, sino se gestiona como mercancía, típico registro de la empresa (Zambrano, 2016), la cual ocasiona que la práctica de cada docente se guíe por el relato de las competencias. Relato promovido por organismo internacionales como la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), para crear un individualismo feroz que pone a sufrir la subjetividad de las personas más débiles, las menos aptas (Mosquera y Burgos, 2017).

Se argumenta, así, porque si bien la escuela es un lugar donde los sujetos educativos transcurren gran parte de su vida, y viven momentos de felicidad en ella mediante el compañerismo y el disfrute, también es un lugar donde se sufre (Jackson, 1991) a causa del poder que ejercen unas personas (docentes) sobre otras (alumnado), la espera, la educación en masa, la evaluación, las contingencias y tensiones que viven los sujetos en medio de la calamidad escolar; así como las regulaciones en términos de norma que la escuela impone, como lo hace ver Fernández (2013) en su libro *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, al sostener que, en el movimiento institucional, hay una potencia reguladora moldeadora de la forma de la subjetividad, y esa potencia es la norma, la ley.

Nos atreveríamos a decir que gran parte del sufrimiento que experimentan los sujetos hoy en la escuela, sin desconocer la potencia reguladora (normas), es debido al individualismo que habita hoy en los espacios educativos, motivado por el relato de las competencias, el cual valida la visión de que en ella sobrevive el ser más fuerte. Porque en el



mundo de las competencias subsiste el ser más competente, el más apto, el más sagaz, el más inteligente biológicamente dotado de capacidades innatas, al estilo darwiniano, lo que configura un contrarrelato frente al relato original de la escuela clásica moderna, dado que la educación por competencias no se ocupa del sujeto más débil, del más pobre, del más necesitado, sino del más fuerte, del que tiene las condiciones biológicas y socioeconómicas para llegar al éxito.

Ese es el relato o contrarrelato que vende el mercado, pues enseña que para sobrevivir y para que el sistema se sostenga, entendiéndolo en la perspectiva de Luhmann (1997), se requiere formar una subjetividad para la competitividad. Esto, inexorablemente, lleva a pensar en un sistema educativo por competencias. Ya lo ha dicho Zambrano (2016): “el mercado impone la competitividad, lo que hace que la escuela devenga en un espacio de preparación para el trabajo [y no para la vida”] (p. 71).

Es, pues, está marcada visión de competencia lo que hace emerger el individualismo, lo que preocupa al estudiar y analizar los supuestos que subyacen a las competencias, porque el individualismo encauza la subjetividad hacia la deshumanización, ya que vende el relato de que para alcanzar el éxito, lo primero y último no es el *alter*, sino la mismidad, el yo. Es decir, el individualismo absolutiza el yo, alimentando así el ego. De acuerdo con la lectura de Levinas (2002), desde una ética de la heteronomía, el yo borra e invisibiliza la otredad.

Frente a lo anterior, se considera que el relato o contrarrelato que nos puede sacar de la crisis actual no puede ser el de las competencias. Aunque la competencia se presenta como un proceso de higienización de la educación ese proceso no es nuevo, pertenece al *arché* (principio) de la escuela clásica moderna de la Ilustración, cuando intentó higienizar a las personas pobres y huérfanas a través de la educación. Lo que pasa es que la actual sociedad de control se lo ha hurtado y distorsionado, porque entiende la higienización como selección del ser más apto, del más competente. Incluso, hace que la exclusión social sea más notoria, porque no todo el alumnado llega a tener éxitos, así las administraciones hagan esfuerzos en cobertura educativa. La realidad muestra que la cobertura educativa no es sinónimo de calidad, ni evidencia fehaciente de éxito para todo el público usuario de la escuela.

En tal sentido, se infiere que la actual sociedad de control, al estar atravesada por el relato y contrarrelato de las competencias, ha hecho que la escuela pierda su esencia humanizadora; esto, sin quitarle

méritos a la profunda labor social que ella (escuela) ha ejercido, ejerce y seguirá ejerciendo.

Por tanto, ante tal panorama, la escuela debe repensarse desde categorías de humanización como la esperanza, entendida como acción concreta que lucha por la inclusión, y no se queda en la añoranza vacía. Implica esto para el maestro y maestra que, desde su práctica pedagógica, deben trabajar para que se concrete esa escuela humanizada.

La escuela se humaniza por lo que los actores educativos hacen en ella. Un referente pedagógico a tener en cuenta más allá de su postura moral en esta sociedad líquida, pero que sirve para repensar la escuela desde la estructura de la esperanza, es el de Juan Enrique Pestalozzi, quien volvió la escuela de pobres una obsesión para él, y “Vivía impulsado por un enérgico sentimiento social de ayuda a los demás” (Montavani, 1946, p. 9).

La escuela de la esperanza que se propone debe anclarse en la complejidad de nuestra era postindustrial, y revestirse de amor, de compasión por quienes precisan ayuda, porque no es una escuela que abandona, sino que acompaña a sus estudiantes en los aciertos y desaciertos. Aquí el personal docente debe tener *corazón*, pues según Pestalozzi (retomado por Montavani, 1946), la persona de corazón trabaja de manera incansable por los sectores más desfavorecidos, los menos aptos. Y como la competencia no se tiene en los grupos menos actos, en los menos dotados, le corresponde al maestro y maestra ocuparse de ellos, pues esa es su verdadera función, la socialización de la subjetividad para la vida, y no únicamente para la empresa.

Sin duda, el reto es grande, pero tenemos la profunda convención de que se puede. El proyecto educativo institucional (PEI), como paradigma raíz que posibilita la movilización de la práctica docente, o como herramienta de planeación educativa y de trabajo político (Mosquera y Rodríguez, 2018), brinda la oportunidad de construir la escuela que se necesita en términos de humanización, dado que, precisamente, unos de los componentes del PEI, *el pedagógico*, posibilita que el maestro y maestra repiensen su práctica en función de lo que sus estudiantes necesitan. Y para ello, puede echarle mano a los diferentes proyectos pedagógicos. Por ejemplo, si el asunto es de disciplina, rendimiento académico, violencia, drogadicción, prostitución infantil y lo que pueda motivar el abandono escolar, el personal docente puede, apoyado en estos proyectos, tratar de subvertir tal asunto, pues lo importante



es recuperar al sujeto para que no se extravíe de camino: en eso radica también la esperanza.

Lo importante es asumir como docentes una posición ética, y si se quiere moral, de responsabilidad para resistir los zarandeos a los que es sometida continuamente la escuela de la postmodernidad.

Eco (2006), haciendo referencia al papel que juega la memoria colectiva para oponerse al olvido, llegó a sostener que la memoria se resiste, subsiste en la sátira, el murmullo y el cotilleo, lo que permite una sutil oposición a las políticas de olvidos que instrumentalizan el pasado.

Utilizando esta cita para los fines que se persiguen, la labor de cada maestro y maestra debe también resistir al encauzamiento que está sufriendo su práctica, para reposicionar o resignificar algunos aspectos esenciales de la escuela. Es obvio que la tarea no es fácil en la sociedad de control, donde la escuela se ha convertido en una escuela de papel (para retomar nuevamente las palabras de Zambrano, 2017), porque tiene una visión de gestión administrativa donde los procesos de calidad se miden, por ejemplo, a través de Normas ISO (International Standardization Organization); que piensa la educación de forma inamovible; que ha encauzado el pensamiento docente solo a llenar formatos, como pasa actualmente con el Programa Todos a Aprender (PTA),⁵ cuando se sabe que el papel puede con todo, y la realidad de la escuela es otra, porque es contingente.

Quienes hacen la educación saben que aunque una escuela obtenga registro ISO, hay una parte del estudiantado seducido por el relato de las drogas y el pillaje. Mientras a la escuela en el papel le va bien, hay una cantidad de estudiantes que reprueban el año porque no alcanzaron las competencias y, lo que peor, a gran cantidad se le abandona, no se le acompaña en su fracaso. Mientras la escuela recibe incentivos por buenos resultados en pruebas estandarizadas,⁶ mucho alumnado desea repetir el *status quo* de la violencia que ha caracterizado al país.

El error de la sociedad de control o hipermodernidad está en hacer énfasis en encauzar la educación únicamente para el aprendizaje en

5 Este un programa pensado para capacitar a los maestros y maestras en dominio de aula y enseñanza a través de las competencias, donde tienen que evidenciar que planean y enseñan en los formatos que debe llenar diariamente, los cuales son revisados por el personal tutor que les capacita.

6 El DIA E, promueve esta idea de los incentivos para las instituciones educativas, configurándose así, una visión de estímulos y respuestas, lo que hace que se retroceda 70 años en la educación, según lo apostillan Mosquera y Burgos (2017) en su artículo titulado el Cliché de las Competencias y la Soberanía PISA.

función de las competencias y no en el saber vivir con los demás seres. En la visión de las competencias no se VIVE CON...; el sujeto vive para sí, en el individualismo que únicamente privilegia el propio bienestar.

Hay una experiencia, a modo de ejemplo, que se puede citar para mayor claridad: Una vez utilizamos en una clase una dinámica para motivar la solidaridad y la ayuda haciendo lo siguiente:

Recortamos unos pedazos de cartones en forma rectangular y los organizamos en círculos. Hicimos que el estudiantado se ubicara detrás de los pedazos de cartones en círculos. Luego les ordenamos que caminaran alrededor de los cartones, y a nuestra señal corrieran y se montaran en los cartones. Quien no alcanzara a montarse, automáticamente quedaba eliminado, es decir, fuera del juego. El objetivo era que a medida que avanzara yo íbamos retirando los cartones para obligarles a pensar en posibles formas de ayudarse entre el grupo mismo (cargándose unos individuos a los otros, o uniendo los cartones) para mantener la dinámica del juego y que nadie se eliminara. Pero pasó que empezaron a competir. Cuando dábamos la orden de correr y montarse en los cartones, quienes llegaban de último empujaban y bajaban a quienes habían llegado primero y se habían montado; otras personas que se habían montado primero rechazaban a quien llegaba a montarse.

Esta experiencia es muestra del individualismo y egoísmo que subyace en las competencias. Por tanto, la escuela de la esperanza y, desde luego, la escuela del ahora, debe resistirse a esta perspectiva educativa, si se quiere un futuro distinto a la eliminación del otro, desde el supuesto de que lo importante es el propio éxito.

Aquí se entra en sintonía con lo que propone Krishnamurti (1970) cuando dice: “El mundo puede cambiar únicamente en el presente, no en el futuro; únicamente aquí, no en otra parte” (p. 19), porque el futuro entendido como **anticipación** es consecuencia directa del presente. En concreto, la escuela de la esperanza no es utopía para trabajar en el futuro, es una realidad concreta que debe ser pensada y trabaja en el presente, en la cotidianidad del mundo escolar. Como dice el adagio popular “no se deja para mañana lo que se puede hacer hoy”.

Desde luego, tal acción implica un alto costo a pagar, porque se necesita mucha persistencia para repensar la escuela de otro modo. Pero se sabe que en todo esfuerzo de transformación se paga un precio. Eso lo aclara Foucault (2012, 2014) en el análisis que hace de la vida monacal en la Edad Media, donde el discípulo debía pagar un precio



para llegar a la verdad y para conseguir su transformación como sujeto. Precio que era encauzado por los diferentes dispositivos que regían en esta época, como lo eran: la penitencia, la confesión, la vida cenobítica, entre otros. En tal sentido, también se comprenden los argumentos de Luhmann (1998) cuando sostiene que para vivir en la sociedad postmoderna se debe pagar un precio muy alto.

En contexto, como la escuela está encauzada en el relato o contrarrelato de la escuela de papel (formato) dentro de una visión de gestión educativa en la sociedad de control que privilegia las competencias, el maestro o maestra debe luchar desde su práctica pedagógica, lo que implica pagar un precio, para crear las condiciones del nacimiento de la escuela de la esperanza.

La escuela de la esperanza como alternativa a la pensada por las competencias, sin duda tendrá resistencias sociales, y a veces hasta auto-resistencias, pero los maestros y maestras saben que como personas hacedoras de la educación, sus luchas no pasan mimetizadas por los hilos de la historia, pues nunca han pasado. La historia siempre registra sus luchas, y las ha presentado como símbolo de cambio. Ya lo dice Aranguren (1994): “La esperanza es la pretensión o versión sobre el futuro. Es necesidad vital de desear, proyectar y conquistar el futuro” (p. 224).

Es de imperiosa necesidad proyectar y desear una escuela que se piense más allá de las competencias, porque, según Zambrano (2017), se está cometiendo el error de hacer más énfasis en el aprender que en formar para la vida, cuando la esencia de la escuela no es solo aprender, sino la socialización también del sujeto.

La categoría de esperanza es un pretexto para reorientar la práctica pedagógica que está comprometida con la transformación social desde la escuela, viejo relato propio de la Ilustración. Pero se debe advertir al personal docente que, si se inscribe en esta propuesta, la escuela de la esperanza como transformación, no es algo generalizable. Nace desde la particularidad, de lo que cada docente puede hacer desde su práctica pedagógica. No se puede caer en el error de propuestas alternativas ilustres que buscan la transformación absoluta desde el mismo corazón del sistema; esto es suicidio. La transformación debe hacerse desde la cotidianidad y particularidad; debe nacer en la periferia para que lentamente vaya calando y aceptándose hasta adquirir la fuerza de un tsunami, porque no se puede pensar que la transformación del *status quo* de las competencias, en la sociedad de control, se da de una vez por

todas en todo el sistema educativo: sencillamente la sociedad de control no lo permitiría, lo que implica socavar el sistema desde la periferia, haciendo cosas que el maestro o maestra pueda hacer con sus estudiantes desde el aula de clase, desde las posibilidades que le permita la autonomía escolar desde el PEI.

Conclusiones

- 1) Ante la calamidad de la escuela del presente, que se traduce en una dispersión generalizada, de caoticidad, que produce muchas veces angustia existencial en los sujetos educativos: maestro y maestra, estudiantes, y padres y madres de familia, porque no saben qué hacer frente a las dificultades, se les recuerda, en especial al docente como sujeto pedagógico, que no debe perder la esperanza, pues tiene *talante, el carácter* (ethos), que le permite conducirse con cierto grado de coherencia y arreglárselas en medio de la contingencia, de la perplejidad que vive en el aula. Perplejidad que muy bien analiza Jackson (1991) en su libro “*La vida en las aulas*. Y para ello puede apoyarse en el PEI, utilizando los diferentes proyectos pedagógicos que la autonomía escolar le permite.
- 2) El actuar con cierto grado de coherencia ante la complejidad que zarandea la escuela, se puede lograr cuando el maestro o maestra repiensa su práctica pedagógica desde los componentes del PEI, en especial, desde el *componente pedagógico*; ya que su práctica pedagógica, para seguir teniendo vigencia ante el caos generalizado, debe ser modular y serpenteante (Díaz, 2012) para poder responder. Entonces, pensar en una escuela de la esperanza conlleva, implícitamente, la tarea de “buscarle la comba al palo” (Mosquera, 2015c, p. 224), para orientar la acción pedagógica en beneficio del estudiantado, pues “el verdadero educador necesita comprender al ser humano [para poderlo orientar]” Montavani (1946, en Juan Enrique Pestalozzi, p. 15).
- 3) Los sujetos actores educativos deben saber que, aunque no pueden eludir la desesperanza, la pueden dominar provisionalmente apoyados en la esperanza, razón por la cual se propone que la escuela sea un lugar de esperanza; por lo tanto, aquí la clave es la esperanza. La esperanza es clave para formar la subjetividad en



medio de la incertidumbre en el aula, en medio del relato fuerte que impone la sociedad de control que cabalga en las competencias que originan el individualismo y la deshumanización de la subjetividad. La esperanza es la clave para reencauzar la escuela de mero formato (papel) a la escuela que forma para la vida, para el saber convivir con la otredad sin devorarla.

Referencias

- Aranguren, J. (1994). *Ética*. Barcelona: ALTAYA.
- Bauman, Z. (2007a). *Tiempos líquidos. Vivir en épocas de la incertidumbre*. Buenos Aires: Tusquets.
- Bauman, Z. (2007b). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*: Barcelona: Gediza.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*: Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, E. (2012). Exigencias epistemológicas y metodológicas para una docencia futura. *Educação Unisinos* 16(2), 102-107. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2012.162.01/963>
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Revista Polis*, (13), 1-8. Recuperado de <https://polis.revues.org/5509>
- Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de Antropología*. Barcelona: Herder.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la Modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Eco, U. (2006). Preámbulo. En Barret (Coord.), *¿Por qué recordar* (Academia Universal de las Culturas). Buenos Aires: Granica.
- Fernández, N. (2013). *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012). *Hermenéutica del sujeto político*. Argentina: Altamira.

- Foucault, M. (2014). *Obrar mal, decir la verdad. Función de la confesión en la justicia curso de Lovaina, 1981*. Argentina: Siglo XXI.
- Giddens, A., Scott, L., y Beck, U. (1997). *Modernización reflexiva: Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Barcelona: Morata.
- Krishnamurti, J. (1968). *La nueva manera de vivir*. México, D. F.: Orión.
- Krishnamurti, J. (1970). *La libertad total reto esencial del hombre*. México, D. F.: Orión.
- Lain, P. (1965). *La espera y la esperanza*. Madrid: Plenitvd.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Luhmann, N. (1997). *Observaciones de la modernidad. Racionalidad y contingencia en la sociedad moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Luhmann, N. (1998). Complejidad y modernidad de la unidad a la diferencia. Madrid: Editorial Trolla.
- Meirieu, P. (2013). *Conferencia de Philippe Meirieu*. Argentina: Ministerio de Educación de la República de Argentina.
- Mèlich, J. C. y Boixader, A. (2010). *Los márgenes de la moral. Una mirada a la ética a la educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Mèlich, J. C. (2014). *Lógica de la maldad*: Barcelona: Helder.
- Mèlich, J. C. (1998). La dislocación del sujeto en las novelas de deformación. *Revista ARS Brevis*, 24, 171-183.
- Mèlich, J. C. (1995). La maldad del ser. La filosofía de la educación de Emmanuel.
- Levinas. *Revista Enrahonar*, 24, 145-154.
- Mèlich, J. C. (2000) El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? *Revista Enrahonar*, 31, 81-94.
- Mèlich, J. C. (2004) *La lección de Auschwitz*: Herder: Barcelona.
- Mèlich, J. C. (2010). *El otro en sí mismo. Por una perspectiva desde el cuerpo*. Barcelona: UOC.
- Montavani, J. (1946). *Juan Enrique Pestalozzi*. Guatemala: Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Mosquera, C. E. (2015c). Rumiar sobre el positivismo o transformar la práctica educativa pedagógica docente. *Actualidades Pedagógicas*, 65, 217-228.



- Mosquera, C. E. (2015b). Mi confesión, un texto y los estudiantes, otros textos: Una oportunidad para reinventar la escuela. *Revista Encuentro Educacional*, 22(3), 447-459. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/21228/21066>
- Mosquera, C. E. (2015a). Tres aportes del Movimiento Pedagógico Colombiano, y una mirada a las expediciones pedagógicas, como una nueva forma de hacer pedagogía. *Revista Educación y Cultura*, 110, 68-71.
- Mosquera, C. E., y Burgos, M. (2017). El cliché de las competencias y la soberanía PISA. *Revista Educación y Cultura*, 121, 64-67.
- Mosquera, C. E., y Rodríguez, M.N. (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *El Ágora USB*, 18(1), 255-267. doi: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.277>
- Mosquera, C., Rondón, I. y Tique, J. (2016). Reinventar la escuela a partir de los textos de los actores escolares: Maestros y estudiantes. *Revista Praxis*, 12, 21-29. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1844/1323>
- Mosquera, C. E., Rondón, I. (2015). Repensar la escuela: Mi confesión, un texto, los estudiantes otros textos. *Revista EDUCARE*, 19, (3), 154-170.
- Noro, J. E. (2012), *La matriz de la escuela moderna: ¿Escuela sagrada o escuela profana? Configuración, crisis y perspectivas. Tomo I: orígenes modernos*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Ortega, P. (2015). El maestro bonsái. Es lo que quiere cultivar las políticas públicas en educación. *Revista Educación y Cultura*, 112, 12-17.
- Romero, J., y Romero, P. (2013). *La educación marrana. Una novela sobre la educación. Infidelidades, celos y melancolía*. Santafé, Argentina: Homo Sapiens.
- Zambrano, A. (2017). La escuela de lo útil, la escuela de formato. *Revista Educación y Cultura*, 121, 42-47.



El quehacer del científico: Una perspectiva crítica desde referentes psicológicos

*Manuel Villarruel-Fuentes*¹

Tecnológico Nacional de México-Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván

México

m.villarruel@itursulogalvan.edu.mx

Resumen

La ciencia como pensamiento organizado se encuentra sujeta a normas y principios que se plasman en la práctica cotidiana del sujeto que piensa y hace investigación. Alineado con ello, es posible identificar comportamientos irracionales denominados *sesgos cognitivos*, los cuales afectan el resultado de todo proceso de indagación y generación de conocimiento. Con base en ello, se presenta un análisis crítico sobre aquellos sesgos que afectan el pensamiento del personal científico que hace y enseña ciencia, en busca de planteamientos conceptuales que fundamenten nuevos problemas de investigación.

Palabras clave: sesgos cognitivos, razonamientos, ciencia, investigación, escolar.

Abstract

Science as organized thought is subject to rules and principles that are embodied in the daily practice of the subject who thinks and does research. Aligned with this, it is



Recibido: 9 de julio de 2018. Aprobado: 10 de abril de 2019.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-1.3>

1 Profesor-Investigador. Líder del Cuerpo Académico “Cultura Académica y Desarrollo Social Sustentable”. Línea de Investigación: “Educación, ciencia, sociedad y tecnología para un desarrollo humano sostenible”. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa”.

possible to identify irrational behaviors called cognitive biases, which affect the outcome of any process of inquiry and generation of knowledge. Based on this, a critical analysis is presented on those biases that affect the thinking of the scientist who makes and teaches science, in search of conceptual approaches that support new research problems.

Keywords: Cognitive biases, reasoning, science, research, school.

Planteamiento del problema y fundamentación teórica

A partir de las viejas tradiciones intelectuales predominantes en el pensamiento científico occidental, consolidado por un Modernismo distinguido por el razonamiento formal, de carácter deductivo-inductivo, sustentado en la evidencia empírico-analítica, donde el ascetismo metodológico descansa en la experimentación y la lógica del error, se explica el paradigma educativo dominante en la educación escolar del siglo XX y lo que va del XXI, particularmente en la denominada “ciencia escolar”.

Más allá de las formas de concebir las premisas de una ciencia que atiende los aspectos propios de cada campo disciplinar, con el propósito de generar y validar el núcleo de conocimiento que le respalda, de lo que se trata es de pensar la ciencia como una actividad social, que hunde sus raíces en la cultura de los pueblos, en sus imaginarios colectivos, en las representaciones sociales que definen las imágenes, creencias y simbolismos que les son propios, los que al paso del tiempo han caracterizado su devenir histórico. Ferreira (2017a), desde una perspectiva antropológica, despeja este aspecto al indicar:

Partimos de una concepción que entiende la ciencia como una actividad, una actividad social vertebrada por prácticas reflexivas situadas contextualmente. Ello conjugado con la aceptación de que nuestras disposiciones y predisposiciones para la acción e interacción se fundamentan en la incorporación de un *habitus*, según el cual sentido práctico y sentido representacional están firmemente imbricados, nos lleva a asumir que, en esa práctica social que es “hacer ciencia”, lo que hace el científico (actividad



práctica) no es distinto del producto resultante de su actuación (representación objetiva del mundo real). Lo cual podemos reformular afirmando que la presunta universalidad de los productos del conocimiento científico no sería sino una construcción más de su práctica cotidiana (expresión de esa imbricación entre sentido práctico y sentido representacional). (p. 42)

Se trata, ni más ni menos, que de una ciencia que dota a comunidades muy específicas de los denominados “campos de reproducción simbólica”, no exentos del juego del poder donde sus integrantes buscan ganar los espacios de opinión pública a partir del dominio de las percepciones sociales. Bourdieu (2000), desde la sociología, lo expresa con claridad cuando señala:

El campo científico, como sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores), es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la competencia científica que es socialmente reconocida a un agente determinado, entendida en el sentido de capacidad de hablar e intervenir legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia. (p. 12)

Sobre esta vertiente es necesario reconocer que dicha ciencia toma dimensiones comunes, direccionadas desde la individualidad de los sujetos, quienes dotan de sentido las prácticas dominantes y sucedáneas de las comunidades científicas. Desde este referente, es posible entender la influencia que tiene la psique de quienes realizan investigación con los cánones y axiomas que la ciencia reglada impone. A partir de estas premisas, pensar la ciencia desde los espacios escolares exige atender la figura del personal docente-experto, entendido como aquel que encontrándose alfabetizado científicamente, enseña ciencia a estudiantes-aprendices, en un proceso didáctico que replica las formas de concebir lo real, en un marco de aprendizajes guiados, sustentados por la participación en proyectos que actúan como escenarios donde se recrea el quehacer científico y se reafirman los principios *legaliformes*

de la ciencia normal (Villarruel-Fuentes, 2013). Los grupos expertos, a decir de Ferreira (2007b), son los que promueven, sancionan, validan y, en su momento, crean, reproducen o sustituyen los paradigmas científicos que componen el sustrato que faculta una visión particular del mundo y del proceder que despliegan los mismos grupos expertos en el intento de conocerlos y recrearlos.

Bartolucci (2017) destaca la importancia de los “productos” desde una visión sociológica, cuando puntualiza:

Si bien la atención sociológica se dirige hacia los “productos”, lo hace atendiendo a la serie de acciones que participan en el proceso de constitución colectiva de su realidad, concibiéndola como el entrecruzamiento de acciones materiales y simbólicas que resultan sustantivas para quienes comparten un marco de referencia tan peculiar como el científico. Lo técnico no está separado ni es ajeno a lo social, y mucho menos cabe suponer que lo primero sea lo esencial de la ciencia y lo segundo algo contingente. (p. 28)

Como se observa, no se trata de cualquier tipo de productos, sino de unos en especial. Son productos científicos que reúnen “coherencia lógica, pertinencia teórica, relevancia temática, consistencia empírica, originalidad disciplinaria y congruencia argumental, no sólo como reglas cognoscitivas sino como formas simbólicas de materializar los principios éticos consustanciales de la racionalidad científica” (Bartolucci, 2017, p. 13).

Al respecto, Ferreira (2008) destaca que la singularidad que se le atribuye al conocimiento científico es el resultado de la forma en que los cuerpos científicos ejecutan concretamente la ciencia; pero además, de cómo la aprenden y conciben para enseñarla a las demás personas.

Esto remite a los postulados de Popper (1977), quien aclara con respeto al propósito que se persigue que “la elección de tal finalidad tiene que ser, en última instancia, objeto de una decisión que vaya más allá de toda argumentación racional” (p. 37); esto alude a la individualidad del sujeto, asumida como la base sustantiva de los acuerdos y convenciones a los que da lugar la ciencia, alejados de la racionalidad que ella misma afirma contener.



Como se aprecia, existe una clara definición de lo que significa la actividad científica en lo colectivo –social y antropológico-, no así en lo individual, que más allá de las modas y los rituales tribales que suelen acompañar el quehacer de quien investiga, se yergue como relevante al momento en que el sujeto científico enfrenta el reto cognitivo de explicar y comprender la realidad que dice conocer. En ello se aprecia una manifestación personal acerca de cómo se concibe la realidad, y de cómo se entiende para ser explicada. Por esto, a continuación se presenta un análisis de los principales sesgos psicológicos –cognitivos- y su importancia en la actividad científica investigativa, abordados ahora como sesgos conductuales.

Basamento del ensayo

Como su nombre lo indica, un sesgo cognitivo explica la tendencia a decantarse por una vía específica de pensamiento, condicionada por la intuición más que por el discernimiento. Se entiende como un mecanismo mediante el cual se llega rápidamente a una resolución, aunque ello implique cierto grado de superficialidad. En su mayoría se trata de heurísticos que comportan atajos cognitivos que predisponen a “adoptar actitudes ... epistémicamente fértiles” (Menna, 2014, p. 72). La idea es resolver rápido y bien. La mente del ser humano está gobernada principalmente por la acción de heurísticos irracionales (López-Astorga, 2011). Sobre esta base, los sesgos cognitivos nacen como una necesidad evolutiva del ser humano de producir juicios automáticos como mecanismo de respuesta inmediata del cerebro para asumir una posición rápida ante estímulos o situaciones particulares del entorno. Esto implica un filtraje subjetivo y selectivo de información, que conduce a decisiones y conductas erróneas en determinados contextos (Rodríguez, 2012).

Aunque puede parecer una actividad mental propia de las personas sin preparación, se muestran preferentemente en quienes, con un nivel de inteligencia mayor, como puede ser el caso de personal científico, quienes suelen asumir que cualquiera es más susceptible a cometer errores cognitivos que menos su grupo mismo (meta-sesgo). Esto conlleva a un grado de inconsciencia que no permite la introspección, el autoanálisis y la inteligencia, por lo que el error pasa inadvertido.

Sobre esta base, se pasa por alto lo siguiente:

Sesgo es un error sistemático o una desviación de la verdad en los resultados. Esta desviación del valor verdad puede dar como resultado la sub/sobre-estimación de los efectos de una determinada intervención; sin embargo no es posible conocer hasta que [sic] grado han afectado los sesgos de los resultados en un estudio específico por ello es más apropiado considerar el ‘Riesgo de Sesgo’. (Alarcón-Palacios et al., 2015, p. 305)

Situado en el campo de la investigación científica, a los sesgos cognitivos se les suele denominar también como *ilusiones inferenciales*, en virtud de que “el razonamiento es un proceso que da lugar a un producto inferencial” (González-Navarro, 2011, p. 167).

Basándose en ello, se afirma que “parte de las aportaciones científicas de los últimos decenios se han basado en la revisión de clasificaciones aceptadas durante largo tiempo, que ahora son concebidas como un subproducto de sesgos cognitivos” (Mundó, 2010, p. 317). Por ello, el objetivo es plantear una primera revisión conceptual del trabajo de la persona científica como individuo, en busca de fundamentar nuevos problemas de investigación en este campo.

Enfoque de la disertación

Se fundamenta en un abordaje cualitativo, entendido como:

[Una] metodología propia de las ciencias sociales, particularmente de la educación entendida como un hecho social, y como tal dinámico, influenciado por la interrelación de factores endógenos y exógenos, que se constituyen en una fuente importante de información, cuya comprensión e interpretación posibilite la transformación de la realidad educativa existente, proyectada a lograr la calidad del hecho social de la educación. (Portilla, Rojas y Hernández, 2014, p. 86)

Metodología cuya finalidad “es la construcción de conocimiento sobre la realidad social, desde la particularidad de la perspectiva de quienes la originan y la viven” (Portilla, Rojas y Hernández, 2014,



p.86), punto de vista hermenéutico que aborda lo real entendido como proceso cultural, desde el cual se asume toda representación subjetiva inherente al ser humano, que actúa a la vez como marco interpretativo de todas sus acciones, y que permite llegar hasta su comprensión desde el marco de sus propias vivencias, experiencias y sensaciones, cuya finalidad es crear formas de ser y actuar en el mundo de la vida (González-Agudelo, 2013).

La unidad de análisis fue el comportamiento psicológico irracional del sujeto investigador científico, asociado a sus prácticas dominantes.

Desarrollo de la pesquisa

Sobre esta base, a continuación se desglosan los principales sesgos cognitivos asociados a la labor del personal científico investigador, bajo una interpretación analítica asociada a sus prácticas dominantes.

Sesgo de confirmación. Este pensamiento se sustenta en aceptar, sin dudar, las pruebas que apoyan las ideas propias; muestra, a la vez, escepticismo con aquellas que son contrarias a estas, y las asume como parciales o con intereses distintos. En términos de la ciencia y la investigación, es común observar cómo las personas alinean los resultados obtenidos a partir de sus propias certidumbres, haciéndolos coincidir con las premisas de su saber (lo que Estupinyà [2017] denomina como *cherry picking*). Esto se muestra, frecuentemente, cuando las hipótesis al final no coinciden con los resultados, circunstancia en la que muchas investigaciones suelen acomodarlas teórica y conceptualmente para que se ajusten a ellos o viceversa. En otro sentido, se encuentra el ajuste que se realiza con respecto a los resultados y su interpretación, o en relación con los resultados y el marco teórico-conceptual que se tiene. Lo trascendente estriba en que, al final, el conocimiento generado es una parcialidad cognitiva; una subjetividad disfrazada de objetividad por quien investiga.

Efecto halo. Tiene lugar cuando un rasgo positivo de una persona llama poderosamente la atención, al hacer pensar que dicho atributo define la totalidad del personaje –generalización-. Por ejemplo, se tiende a pensar que un investigador destacado científicamente posee la facultad de tener la razón siempre, al grado de no poder contradecírsele conceptual o teóricamente. El disenso con él no está permitido. En ocasiones se llega al extremo de pensar que su criterio es la unidad de

medida perfecta para la cuantificación y cualificación de los fenómenos objeto de estudio. “Nadie se atreve a decirle al rey que viaja desnudo”. En otro sentido, puede verse este efecto en la forma en que noveles de la ciencia suelen fundamentar sus publicaciones –*papers*– con base en las referencias bibliográficas de estos personajes, lo que por sí mismo les confiere valor a sus disertaciones. De aquí se desprende otro sesgo observable: el *sesgo de autoridad*.

Efecto de encuadre. La propensión a proponer diferentes conclusiones dependiendo de cómo se presente la evidencia obtenida. En principio, esto parecería lo más adecuado, el problema es cuando el investigador o investigadora tiene ya una conclusión en mente y busca enmarcarla con los resultados. El ejemplo más conocido es la anécdota sobre Alexander Fleming, quien en 1928 tomó unas vacaciones del trabajo dentro del laboratorio del Hospital St. Mary, a su regreso se percató de que en unas placas, donde había estado cultivando una bacteria, *Staphylococcus aureus*, había crecido también un hongo, observó que en el lugar donde creció el hongo la bacteria había sido inhibida (el hongo contaminaba el cultivo). A partir de este hallazgo concluyente, infirió que dicho hongo tenía propiedades antibacterianas (resultados). Algunas veces quien investiga encuentra lo que no buscaba (Serendipia, del inglés *serendipity*) y es entonces cuando debe deducir los resultados (la evidencia).

Anclaje. Es la tendencia a considerar en demasía una referencia o información anterior. Es notoria la influencia que ciertas ideas o conceptos ejercen. Durante muchos años los principios newtonianos fueron la guía para diseñar e interpretar toda teoría en la física de los grandes cuerpos en el universo. En general, las teorías tradicionales, como es el caso de las propuestas por Jean Piaget y Lev Semiónovich Vygotski dentro del campo educativo, tienden a condicionar el pensamiento dentro del ámbito de la didáctica y el currículo. Sus grandes aportaciones tienen un efecto dual: por una parte son clarificadoras de los fenómenos objeto de estudio y, por otra, condicionan la aparición de nuevas propuestas (paradigmas o modelos). De manera recurrente se busca coincidir con la matriz ideológica conceptual que más poder explicativo tiene, a fin de dotar de validez los nuevos saberes, ello anula la aparición de renovados códigos de entendimiento.

Ilusión de control. Este es el fenómeno cognitivo más clásico dentro del campo de la investigación experimental. La tendencia a creer



que es posible, mediante el control y la manipulación, gobernar o al menos influir decididamente en los hechos sobre los que al final no es posible actuar completamente. Se trata del denominado “dogma de la santa percepción”, que solo es posible asumiendo que se puede observar sin error, o al menos con el mínimo fallo. Esta ilusión funge como una verdadera arma conceptual que sostiene las disputas que desde hace más de un siglo mantienen las denominadas ciencias duras y las identificadas como sociales o de la conducta. Los grupos científicos dentro de las áreas físico-biológicas descalifican, desde estos baluartes ideológicos, las disciplinas que no emplean su método de control y manipulación de lo “real”. El método científico decimonónico y sus técnicas empírico-analíticas suelen avasallar al pensamiento complejo y sistémico, propio de las ciencias sociales y humanas.

Sesgo de sujeto experimentador. Alineado con la ilusión de control, se encuentra el sesgo que los sujetos experimentadores científicos suelen asumir, quienes a menudo observan, seleccionan y publican los datos que están de acuerdo con las expectativas previas al experimento, expresadas en el método empleado. Se parte de la falsa premisa de que la validez de los resultados y sus conclusiones radica en las técnicas empleadas, la precisión de los equipos usados, el entrenamiento mecánico que poseen los sujetos experimentadores y el culto a los procesos estadísticos de la información. Se refiere concretamente a la búsqueda de la perfección a través del método. Para este tipo de sujetos científicos lo importante es cómo se procedió en la investigación y en su interpretación, no el porqué de ello.

Sesgo de observación selectiva. El adagio reza: cada quien ve como puede ver. En términos de la investigación científica equivale a elegir mientras se rechaza. El pensamiento suele posarse firmemente sobre “la cosa”, sobre “el objeto”, desestimándose cualquier otro fenómeno observable. A partir de ahí todo es posible. Las interpretaciones derivadas de este sesgo selectivo no permiten apreciar evidencias que podrían estar presentes frente a quien investiga, lo que deriva en la denominada “ceguera de taller”. Los equipos investigadores no se abren a nuevos abordajes conceptuales y metodológicos acotándose a sí mismos. En términos coloquiales: “cuando eres un martillo, todo el mundo te parece un clavo”.

La correlación ilusoria. Parecida a la apofenia (encontrar patrones y conexiones en sucesos aleatorios o en datos que no tienen

sentido). Es la tendencia a suponer que existe relación entre dos variables, aunque no haya datos o evidencia que lo confirmen (correlaciones espurias). Por ejemplo, la falacia *post hoc ergo propter hoc* (*después de esto, por lo tanto, por causa de esto*) que se ejemplifica cuando se establece una relación aparentemente lógica, pero sin sentido, como es el caso de considerar la reprobación escolar como causa directa de la deserción o abandono, sin saber si esto es realmente cierto; o admitir que un sistema de gestión de la calidad mejora el desempeño de docentes y estudiantes, solo porque se refiere a la calidad. Algunas veces se expresa de manera *ex post-facto*, como cuando se identifica a estudiantes de alto desempeño y se asume que se debe a la calidad de la enseñanza que se impartió o a las competencias docentes de sus maestros o maestras. A decir de Torres-Salazar (2018, p. 7), se trata de un “patrón de asociación cognitiva irracional”, o bien “de la tendencia a sobreestimar la existencia de covariación entre dos eventos” (Rodríguez-Ferreiro y Barbería, 2018, p.1).

Ilusión de serie o apofenia. Ya mencionado anteriormente, este sesgo se basa en la observación de patrones donde no los hay. Se trata de relacionar en conjunto hechos que no están conectados. Por ejemplo, una investigadora social especializada en fenómenos de género, puede ver problemas de discriminación donde no los hay, identificando variables y asociándolas para construir una realidad que solo está en su mente.

Finalmente, tal como afirma Peña (2012), “las tareas rutinarias y repetitivas con frecuencia hacen que nuestro pensamiento siga estilos ortodoxos, en vez de favorecer el pensamiento lateral. A esto se le denomina pensamiento en línea vertical” (p. 809).

Como es posible deducir, los sesgos cognitivos no vienen solos, generalmente se imbrican al momento de expresarse en la mente y la conducta del sujeto científico investigador. Su patrón conductual, sin importar el área de conocimiento que cultive, está supeditado a estas formas irracionales de pensar y actuar, que más allá de estar consensuadas por una comunidad que las valida y fomenta en sus ritos de iniciación y desarrollo, deben ser sometidas a escrutinio y vigilancia reflexiva, sobre todo por quienes se dedican a estas actividades. En conceptos de la psicóloga Eleanor Rosch (1978, citada por Mundó, 2010): “toda categorización está sujeta a sesgos que precisan de una permanente autoconciencia metodológica del quehacer científico” (p. 317).



Conclusiones

Desde estos contextos de actuación, donde las falacias lógicas y los sesgos cognitivos son la constante, es necesario brindar mayor atención a las actitudes que las personas despliegan, sobre todo cuando el quehacer cotidiano se centra en generar conocimiento.

Un investigador o investigadora, por más apego a lo científico que muestre, debe prestar atención a todos estos fenómenos conductuales, que si bien son de índole psicológica, también lo son, en gran medida, biológica y social. La naturaleza humana tiene la propensión innata a congregarse en grupos, asociándose para fines específicos, tal es la condición de las comunidades; las científicas no son la excepción.

Querer pertenecer a una comunidad en especial se convierte en un propósito sublimado, desde donde se busca afanosamente la congruencia necesaria para pertenecer a dicho sistema. Identificarse con la tribu tiene un costo en términos de pensamiento y razón, de acción y condicionamiento. En aras de este objetivo, el cerebro humano gusta de aplicar soluciones conocidas (y avaladas por la comunidad), ya que probar cosas nuevas, mediante el ensayo y error, implica una nueva inversión en tiempo y esfuerzo: el cerebro, si ya conoce una solución, se vuelve “ciego” a otras posibles soluciones. Se trata de una ilusión creada por cánones dictados al razonamiento mediante caminos ya conocidos de reflexión y procesamiento de información (*illusion of understanding*); dicho en otros términos: “creer que algo de naturaleza compleja es simple solo porque se dice entenderlo, significa que no se entendió después de todo”. Al final se trata de la mente y la biología conspirando contra el razonamiento.

Pero no todo está perdido. Lo primero que debe hacerse es tomar nota de estas condiciones, y desde ahí, aceptar que como persona científica e investigadora se puede estar equivocada. El sujeto científico investigador debe controlar su ego, ya que lo importante no es tener siempre la razón, sino acercarse lo más posible a la verdad. Estupinya (2017) lo refiere de la siguiente manera:

El problema quizás viene de no asumir que la percepción nos engaña, que la memoria no es de fiar, que las emociones del momento dirigen nuestros pensamientos, que un montón de sesgos cognitivos condicionan nuestras decisiones, y que lo más

inteligente sería no aferrarnos demasiado a esas conclusiones, sino tomarlas como hipótesis e ir revisándolas en función de si los nuevos datos que vayamos adquiriendo las confirman o no. *Mente abierta es la que duda, no la que cree.* (p. 146)

Aunado a ello, es necesario no convertirse en una “densa sombra que todo lo cubre y anula”. Esto supone tener apertura al disenso y al debate que ello implica. Las ideas de otras personas, aunque contradictorias, pueden ser una rica veta para la nueva reflexión.

En este tenor, y tratándose de la investigación, es conveniente cambiar de preguntas, para así forzarse a cambiar de respuestas. Hay investigaciones que al abordar distintos fenómenos lo hacen de la misma manera. Dicho en lenguaje coloquial: “pretenden cruzar el desierto en bicicleta, solo porque son muy buenos andando en ella”.

Finalmente, lo mejor es siempre la autocrítica: ¿Se habrá hecho lo mejor para abordar el problema? ¿El marco teórico-conceptual del que se partió es el adecuado? ¿Existe evidencia que no se está considerando? ¿Las conclusiones no están sesgadas hacia lo que de antemano se sabía? ¿No se están cometiendo errores? ¿Qué se hizo bien, qué se pudo hacer mejor? ¿Los grupos pares evaluadores habrán hecho un buen trabajo de revisión crítica a los proyectos? En el papel del maestro o maestra que enseña ciencia: ¿El personal docente investigador está tratando de “clonarse” a partir de sus aprendices o tesisas? ¿Se les está dando a estudiantes-aprendices la suficiente libertad conceptual e ideológica para pensar y actuar en sus proyectos? Por aquí se puede empezar a combatir los sesgos cognitivos en el trabajo científico.

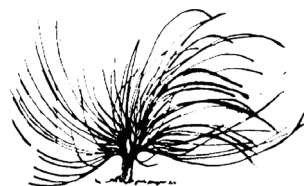
Referencias

- Alarcón-Palacios, M., Ojeda-Gómez, R. C. Ticse-Huaricancha, I. L. y Cajachagua-Hilario, Katherine. (2015). Análisis crítico de ensayos clínicos aleatorizados: Riesgo de sesgo. *Rev Estomatol Hereditaria*, 25(4), 304-308. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/reh/v25n4/a08v25n4.pdf>
- Bartolucci, J. (2017). La ciencia como problema sociológico. *Sociológica*, 32(92), 9-40. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v32n92/2007-8358-soc-32-92-00009.pdf>



- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Estupinyà, P. (2017). La ciencia es coger cerezas con los ojos cerrados. *MÉTODO*, 92, 146-147. Recuperado de https://metode.cat/wp-content/uploads/2017/02/92ES-estupinya-cherry-picking.pdf?_ga=2.171273191.63276025.1530942173-1214600858.1530942173
- Ferreira, M. (2007a). Antropología de la ciencia. Una investigación autobservacional del proceso de formación de los científicos. *Revista de Antropología Experimental*, 7(4), 39-62. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/viewFile/2024/1772>
- Ferreira, M. A (2007b). La sociología del conocimiento científico: Una perspectiva crítica de futuro. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 16, 231-234. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/nomadas/16/mferreira.pdf>
- Ferreira, M. A. (2008). El conocimiento científico como actividad. Una aproximación sociológica a un sujeto singular. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 19, 245-260. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/nomadas/19/mferreira.pdf>
- González-Agudelo, E. M. (2013). Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. *Unipluriversidad*, 13(1), 60-63. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3313/1/GonzalesElvia_2013_estadocuestioninvestigacioncualitativa.pdf
- González-Navarro, M. (2011). Epistemología, razonamiento y cognición en el debate historiográfico constructivismo vs. reconstruccionismo. *Universitas Philosophica*, 28(57), 163-187. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v28n57/v28n57a07.pdf>
- López-Astorga, M. (2011). Heurísticos y racionalidad: ¿La ignorancia beneficia a los estudiantes en algún sentido? *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, 41, 215-229. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/14.pdf>
- Menna, S. H. (2014). Heurísticas y metodología de la ciencia. *Mundo Siglo XXI, Revista del CIECAS-IPN*, 9(32), 67-77. Recuperado de <http://www.mundosigloxxi.ipn.mx/pdf/v09/32/06.pdf>
- Mundó, J. (2010). Categorías, sesgos y metaconcepciones en la metodología de la ciencia. *Ludus Vitalis*, 18(33), 317-320. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/69555/1/574519.pdf>

- Peña, G. L. (2012). La naturaleza dual del proceso diagnóstico y su vulnerabilidad a los sesgos cognitivos. *Rev Med Chile*, 140, 806-810. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v140n6/art17.pdf>
- Popper, K. (1977). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Portilla, Ch. M. A., Rojas, Z. F. y Hernández, A. I. (2014). Investigación cualitativa: Una reflexión desde la educación como hecho social. *Universitaria*, 3(2), 86-100. Recuperado de http://revistas.udepar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192/pdf_34
- Rodríguez, Q. E. (2012). *Toma de decisiones: La economía conductual*. (Tesis de maestría). Universidad de Oviedo, España. Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/13074/1/Tra-bajo%20fin%20de%20m%C3%A1ster%20Eduardo%20Rodr%C3%ADguez%20Quintana.pdf>
- Rodríguez-Ferreiro, J. y Barbería, I. (2018). Sesgos cognitivos y convicciones morales. *Ciencia Cognitiva*, 12(1), 8-10. Recuperado de <http://medina-psicologia.ugr.es/cienciacognitiva/?p=1576>
- Rosch, E. (1978). *Principles of categorization*. In E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Reprinted in Margolis, E. and Laurence, S. (Eds.) (1999). *Concepts: Core readings*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Torres-Salazar, C. A. (2018). *Sesgos cognitivos y su relación con el bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Ambato* (Tesis de licenciatura). Escuela de Psicología, Ambato, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2172/1/76594.pdf>
- Villarruel-Fuentes, M. (2013). Ciencia globalizada y educación: Tendencias y marcos interpretativos para su desarrollo. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 2(4), 1-34. Recuperado de <http://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/view/19/79>



Perspectiva moral de las emociones en los contextos de educación formal

*Felipe Nicolás Mujica Johnson*¹

Universidad Politécnica de Madrid

España

fmujica@live.cl

*Nelly del Carmen Orellana Arduiz*²

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación

Chile

norellan@upla.cl

*Juan Carlos Luis-Pascual*³

Universidad de Alcalá

España

juan.luis@uah.es

Resumen

El presente ensayo responde a un análisis crítico de la educación emocional. Considera que las emociones en la educación formal se están abordando desde una perspectiva terapéutica, fundamentada en la tradición hedonista de la psicología, lo cual no corresponde a un conocimiento pedagógico, más aún cuando no se consideran los fundamentos filosóficos de la educación.



Recibido: 5 de setiembre de 2018. Aprobado: 10 de abril de 2019.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-1.4>

- 1 Magíster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Doctorando en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid, España.
- 2 Máster en Educación Física, Escuela Superior de Deporte, Alemania. Doctora en Filosofía y Educación, Universidad Nacional a distancia, España. Doctora en Filosofía, Leibnis Universität, Alemania.
- 3 Máster en Fundamentos Psicológicos de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España. Máster en Docencia Universitaria, Universidad de Alcalá, España. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, España.

Tomando en cuenta esa crítica, se genera este ensayo que tiene por finalidad analizar el valor moral de las emociones. Se identifica que una misma emoción puede tener un valor positivo o negativo en relación con el significado de la meta educativa. Se concluye que no es posible estandarizar el valor pedagógico-moral de las emociones, ya que responden a un análisis cualitativo de la situación pedagógica.

Palabras clave: educación moral, afectividad, bienestar social, bienestar del estudiantado, desarrollo emocional.

Abstract

This essay responds to a critical analysis of emotional education, considering that emotions in education are being addressed from a therapeutic perspective based on the hedonistic tradition of psychology, which does not correspond to a pedagogical knowledge, especially when the philosophical foundations of education are not considered. Taking into account this criticism, this essay is generated which aims to analyze the moral value of emotions. It is identified that the same emotion can have a positive or negative value in relation to the meaning of the educational goal. It is concluded that it is not possible to standardize the pedagogical-moral value of emotions since it responds to a qualitative analysis of the pedagogical situation.

Keywords: moral education, affectivity, social welfare, student welfare, emotional development.

Introducción

La educación formal es el espacio institucional más importante para construir la cultura en la sociedad occidental, pero desarrollar las finalidades pedagógicas se torna un tema muy complejo, ya que no existe una sola interpretación del mundo, de modo que ante un concepto que debe ser transferido al contexto educativo, surgen múltiples interpretaciones de cómo se debería aplicar. Uno de esos conceptos es el bienestar, el cual se encuentra proclamado en la declaración de los



derechos humanos, que es considerada uno de los repertorios morales más importantes (Montero, 2016).

Incluir el bienestar en la educación no ha sido una tarea fácil, dada la amplitud de su concepto, que ha generado diversas interpretaciones en torno a este valor fundamental, por lo que, hasta la actualidad, es un concepto que ha sido delimitado desde diferentes disciplinas, pues la calidad de vida de las personas es un tema relevante en la actualidad para las naciones, que lo abordan desde las diferentes disciplinas académicas, desde el ámbito médico hasta el político (Vázquez, 2009). En la última década, con el auge de la psicología positiva, ha ganado terreno en el ámbito educativo. No obstante, pensar el bienestar humano en la educación resulta algo complicado, por la complejidad y abstracción del concepto, cuya discusión ha suscitado tradicionalmente grandes dificultades interpretativas (Aguado et al., 2012).

En este ensayo, el bienestar se abordará desde un enfoque moral, específicamente su corriente subjetiva, la cual se enmarca en una perspectiva hedonista, que encuentra sus raíces en la filosofía griega, uno de cuyos representantes es Epicuro, creador de una de las primeras escuelas que interpreta el placer como un objeto de estudio en relación con la vida misma, quien declara que los placeres provenientes del pensamiento, de la mente y del alma tienen un privilegio sobre los placeres provenientes del cuerpo humano. Agrega que tanto el alma como la carne son existencias materiales, es decir, corpóreas (Uribe et al., 2017).

Desde este enfoque y una vez establecido el vocabulario emocional que manejamos (Bisquerra y Filella, 2018), el bienestar subjetivo le otorga gran importancia a la percepción de las emociones, valoradas como positivas según el placer (agrado) que producen o negativas, de acuerdo con el dolor (desagrado) que generan en los sujetos. De este modo, este tipo de bienestar se compone de aspectos afectivos, pero también incluye un elemento cognitivo (García, 2002). Por lo tanto, el bienestar subjetivo dependerá de tres factores: la presencia relativa de afecto positivo, la ausencia de afecto negativo y la satisfacción con la vida (Myers y Diener, 1995; Vázquez et al., 2009). Es un modelo tridimensional comprobado en forma empírica en estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y los 23 años (Rodríguez-Fernández y Goñi-Grandmontagne, 2011).

Por lo tanto, el argumento que manifiesta esta teoría es que las experiencias placenteras, en las que se experimentan emociones positivas,

tienen una relación directa con una buena valoración de la vitalidad, de modo que “las personas con un mayor bienestar subjetivo hacen una valoración más positiva de sus circunstancias y eventos vitales; mientras que las “infelices” evalúan la mayor parte de estos acontecimientos como perjudiciales” (Zubieta et al., 2012, p. 67). En consecuencia, el valor de las emociones en esta teoría se encuentra definido *a priori* y en forma estable. Entiende las positivas como aquellas que favorecen el bienestar y las negativas en un sentido contrario, pues lo disminuyen (Redorta et al., 2006).

Diferentes estudios del ámbito educativo han elaborado propuestas con el fin de incorporar esta teoría en la práctica educativa. En España surge la propuesta con el nombre de “educación emocional” (Bisquerra, 2005; Bisquerra et al., 2016; Bisquerra y Filella, 2003; Bisquerra y Filella, 2018; Bisquerra y Hernández, 2017), una de las más reconocidas en la formación del profesorado y en la práctica escolar, proyectada también a la educación no formal. En esta propuesta se reconocen planteamientos muy acordes a la necesidad actual; sin embargo, se identifica que transferir, en forma estable y *a priori*, el valor de las emociones al contexto pedagógico genera un vacío moral que no puede ser ignorado, lo cual se transforma en el tema central de este ensayo.

La educación emocional se está convirtiendo en una urgencia pedagógica (Valdés y Gutiérrez, 2018), pero es menester incorporar la perspectiva moral del bienestar, lo cual ha sido uno de los aspectos que ha servido de crítica a este modelo, por lo cual se sugiere “trabajar para incluir los avances en la educación emocional dentro de un marco educativamente más amplio y poderoso que es la educación ética, en el que mantendría su indispensable carácter instrumental” (Marina, 2005, p. 40). En la misma línea argumentativa, se ha señalado que este tipo de modelos, sustentados en la inteligencia emocional y la psicología positiva, promueven una psicologización de la educación, lo cual sería un error, ya que el conocimiento pedagógico no debería estar al servicio de una perspectiva terapéutica, sino más bien al de un fundamento ético de la educación (Prieto, 2018).

Además, se ha llegado a señalar que solo una perspectiva eudamónica del bienestar debiese ser considerada como objeto de educación, lo cual no es una opinión compartida por el equipo autor de este ensayo, pues el bienestar subjetivo tiene mucho que aportar a la educación, al igual que las emociones tienen una gran relevancia como contenido



educativo (López, 2016; Maturana, 2001; Toro, 2017). Por lo tanto, la perspectiva hedonista del bienestar no tendría que ser descartada en su totalidad del escenario pedagógico, sino que ser aplicada en el marco ético que constituye las finalidades de la educación.

En la actualidad, la educación formal en occidente se ha consolidado desde una perspectiva constructivista, la cual emerge para reivindicar la complejidad del acto educativo, entendiendo que no se puede mantener una reducción lineal de causa y efecto para orientar el aprendizaje. Esta perspectiva “entiende que el proceso de enseñanza y aprendizaje se vertebra a partir de las relaciones conjuntas entre el profesor y el alumno alrededor del contenido” (López-Ros et al., 2014, p. 34). Con respecto al rol del alumnado en esta visión epistemológica, se comprende que “el alumno no sólo posee unos conocimientos previos sobre muchos de los conceptos básicos de la ciencia escolar, sino que éstos juegan un papel de primera magnitud en la adquisición de nuevos conocimientos” (Perales, 2000, p. 34). Para representar la concepción constructivista del aprendizaje, se afirma que su principal idea “es que el sujeto ‘construye’ el conocimiento mediante la interacción que sostiene con el medio social y físico” (Sarramona, 2008, p. 249).

Tomando en cuenta aquellos postulados, las emociones también han sido estudiadas desde la perspectiva sociocultural en el campo de la educación (Rebollo et al., 2006; Holodynski y Friedlmeier, 2006), por lo tanto se les otorga una función psicosocial, pues servirían para la integración de las personas en los grupos sociales y para la construcción social de la identidad (Guedes y Álvaro, 2010). En este sentido, también se debe destacar el componente cultural de las emociones, teniendo presente que las personas participan en múltiples contextos formales o informales de la vida social, donde se interactúa con diversos significados y valores rígidos o flexibles en su transformación o reconstrucción social, implícitos en las normativas de cada institución (instituciones educativas, instituciones religiosas, instituciones deportivas, reuniones de amistad, transporte público, entre otros), en las costumbres sociales aceptadas o reprimidas, por consiguiente, en un contextualizado espacio de convivir que contribuye a formar la identidad de sus participantes (Rebollo y Hornillo, 2010). Por esa razón, las emociones han sido descritas como “fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que afrontamos durante los sucesos significativos de la vida” (Reeve, 2010, p. 7).

Con respecto a la constitución de la emoción, esta incorpora los factores biológico, psicológico y sociocultural, descritos por Reeve (2010) en los siguientes cuatro componentes: a) el sentimental o cognitivo-subjetivo: experiencia subjetiva, concienciación fenomenológica y cognición; b) el de estimulación corporal o biológico: activación fisiológica, preparación corporal para la acción y respuestas motoras; c) el sentido de intención: estado motivacional dirigido a metas y aspecto funcional; y d) el social-expresivo o sociocultural: comunicación social, expresión facial y expresión vocal. De esta forma, en el abordaje que se realiza a la emoción en el presente ensayo, se es consecuente con la idea de que las emociones del ser humano son determinadas por “factores biológicos y culturales, como las expresiones faciales, el vocabulario emocional de cada una de las culturas del mundo o, todavía de un modo incompleto, las huellas químicas en nuestro cerebro” (Alonso, 2017, p. 19). Por lo tanto, cuando se habla de cultura, se debe incorporar la perspectiva moral que se encuentra vigente en las naciones occidentales.

Con el fin de aportar a la educación emocional, el objetivo de este ensayo es argumentar la necesidad de considerar un valor pedagógico de las emociones en las tareas educativas, el cual dependería en gran parte del valor moral que se puede atribuir a su sentido de intención.

El bienestar y las emociones en la educación

El bienestar es reconocido a nivel universal como un derecho social (estar bien, estar a gusto, alcanzar una plenitud y una satisfacción personal), el cual sería aplicable a todos los seres humanos, independiente de cualquier distinción, en virtud de que todas las personas son iguales por naturaleza (Ruiz, 2007); no obstante, la ambigüedad en torno a algunos de los postulados de los derechos humanos genera dudas en cuanto a la efectividad práctica del pensamiento moral (Platts, 2010), como es el caso del bienestar, que, por ser un concepto de tanta amplitud, ha sido abordado desde una corriente subjetiva y objetiva.

El rol asumido por los Estados ante este derecho se ha asociado a la corriente objetiva del bienestar, que hace referencia al nivel de vida de las personas (estado de bienestar), y considera, entre sus variables, el nivel de subsistencia, los bienes materiales no imprescindibles, el respeto, la libertad, las relaciones personales y la cultura. Considerar la corriente subjetiva es difícil, entendiendo que la felicidad, desde esta



perspectiva, se encuentra asociada a los deseos particulares, los cuales pueden estar motivados por deseos de una variada índole, incluidos motivos inmorales, por lo que si el Estado se basara en esta corriente, se podrían cometer muchos errores. Por lo tanto, se ha argumentado que considerar “el bienestar como la satisfacción del nivel de vida tal y como lo propone la corriente objetiva, tiene la ventaja de no hacer depender el bienestar de una persona, de elementos puramente subjetivos o emocionales” (Briceño y Guillezeau, 2012, p. 32).

Este argumento explica el peligro de que un Estado considere solamente aspectos subjetivos del bienestar, sin embargo, producto de un enorme interés social por el bienestar humano, que no necesariamente se basa en la corriente objetiva, los gobiernos de muchos países han comenzado a incorporar iniciativas en sus agendas políticas que exploran estrategias alternativas o complementarias al producto interior bruto (PIB) al momento de evaluar el bienestar humano y el progreso social de las naciones (Aguado et al., 2012). Una de las alternativas que se propone desde el ámbito psicológico, es la evaluación del bienestar subjetivo (Galí, 2018), también como un complemento de la corriente objetiva en la evaluación del bienestar, con el fin de establecer nuevos indicadores que vayan más allá de lo material y puedan contribuir a la calidad de vida de las personas (Unanue et al., 2017), con ello se trasciende el enfoque dominante de occidente orientado hacia un estilo de vida mercantilizado y deshumanizado (Aguado et al., 2012).

En el terreno de la educación, el bienestar subjetivo podría plantearse como una meta educativa, la cual se tendría que enmarcar en las condiciones éticas de la sociedad o incluso rasgos culturales, en los que se identifican los aspectos positivos y fortalezas (Soriano y Cala, 2018). Ante esta posibilidad, es importante señalar que las emociones en el contexto educativo no pueden mantener el valor otorgado por la teoría del bienestar subjetivo, ya que lo positivo y negativo no estaría únicamente determinado por lo que siente el sujeto, sino por normas objetivas fundadas en la moral. Un ejemplo, de lo anterior, es que la alegría, emoción positiva para el bienestar subjetivo, en el contexto pedagógico puede ser valorada como negativa, debido a que si un estudiante la percibe a causa de insultar a otra persona, con quien anteriormente había protagonizado un conflicto, se convierte en una emoción que refuerza una conducta incorrecta. El valor de las emociones va a variar según el objeto con el que es asociado, como se indica desde un punto de vista

antropológico: las emociones tienen un significado cultural, político, ético y moral, y se pueden analizar desde un nivel intrasubjetivo, intersubjetivo y transubjetivo (Calderón, 2014).

Producto de la ignorancia sobre el rol de las emociones en la vida personal y social, el ser humano vive sus argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan, porque no se sabe que ellos y todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional, y se cree que tal condición sería una limitación a nuestro ser racional (Maturana, 2001).

En la actualidad, a medida que se comprende más el funcionamiento del cerebro humano, aumentan los argumentos para señalar que la emoción y la razón se encuentran integradas y formarían una unidad (Cabezas, 2013; Damasio, 2011; Mora, 2017). Desde esta perspectiva integrada, los estados emocionales son descritos como una toma de conciencia de esa valoración que realiza la mente en función del estado con el que enfrenta las diferentes circunstancias, para, de esta forma, adaptar o mantener la conducta para obtener los resultados esperados (Zaccagnini, 2008). En efecto, las emociones experimentadas en las diferentes situaciones vitales, serían suscitadas desde el plano mental, como respuestas a las valoraciones cognitivas (Lazarus, 2000).

En cuanto a los factores que influyen aquellas valoraciones, han sido destacadas las creencias, que pueden ser originadas en el plano racional o irracional, y fundadas en elementos reales (hechos concretos) o irreales (imaginarios) experimentados en el cotidiano vivir, en conjunto con la integración de nuevos conocimientos y percepciones que provienen del diálogo familiar o con amistades; de los medios masivos de comunicación y de la participación en instituciones educativas, religiosas, deportivas o artístico-culturales, en donde la persona desde su infancia aprende a verse como la ven o a valorarse como la valoran (Salmurri, 2015). Por eso, una educación crítica de las emociones tendría que considerarlas como una manifestación social, cultural e histórica, que caracteriza la compleja red simbólica-emocional que define la configuración subjetiva (González, 2009).

Considerando la influencia que tiene cada contexto educativo en el sentir emocional de las personas, es una responsabilidad ética promover una educación emocional que contribuya en forma crítica a su calidad. Un principio educativo sería comprender que las emociones pueden impulsar a perjudicar o beneficiar el bienestar subjetivo de



otras personas, pues están orientadas a dirigir la acción, por lo que es imprescindible cuidar la educación afectiva (Marina, 2016). Contribuyendo a esta percepción con un trabajo específico, de *mindfulness* o resiliencia (Prieto, 2018) o de relajación en la escuela (Luis-Pascual, 2014), este tipo de aprendizajes ayudarán a transformar una educación que históricamente ha priorizado metas intelectuales, en una educación que equilibra su atención en la dimensión intelectual, afectiva y motriz del ser humano.

El bienestar subjetivo en la educación

Antes de argumentar el rol del bienestar subjetivo en la educación, conviene responder las siguientes preguntas: ¿Es un deber que el estudiantado perciba un bienestar subjetivo durante su formación en los contextos educativos? La respuesta es negativa, porque en el proceso educativo el estudiantado vivenciará emociones negativas para su bienestar subjetivo, pero positivas a nivel pedagógico, ya que no todo lo que produce bienestar subjetivo es positivo para el desarrollo moral. Otra pregunta importante es: ¿Debería la educación promover el logro del bienestar subjetivo del estudiantado en el marco de la ética? La respuesta sería positiva, porque si se desea educar en valores a una persona, es necesario considerar su personalidad en forma integral. Por lo tanto, si se estableciera la meta de que el alumnado respete a sus compañeros y compañeras inmigrantes, entendiendo que toda persona extranjera en su país se encuentra sujeta a ese derecho, es importante lograr que el alumnado logre sentir emociones que favorezcan su bienestar en el acto valórico, para lo cual sería necesario desarrollar el razonamiento moral. Si durante ese mismo aprendizaje valórico, un individuo de los estudiantes sintiese emociones negativas para su bienestar, sería un indicador para la docencia de que tendría que analizar el razonamiento moral del alumnado, para identificar la posible causa de su sentir, ya que una de las metas más importante de la educación emocional sería promover un adecuado sentir emocional (Marina, 2011). En ningún caso se piensa que si ese alumno o alumna no siente bienestar subjetivo, no podrá cumplir su deber de respetar a sus pares, pero se cree que la educación puede lograr mucho más que adoctrinar al alumnado con normativas a través de un método conductista.

Cuando se piensa el bienestar subjetivo en el marco de la ética, las emociones pierden el valor de la teoría hedonista, y toman un valor pedagógico, asociado a la finalidad educativa, de modo que con el mismo ejemplo, si un alumno siente diversión cuando se discrimina a un compañero inmigrante, esa emoción toma un valor negativo para el desarrollo del respeto.

Esta relación entre emociones positivas para el bienestar subjetivo y acciones inmorales se describe en un estudio empírico que abordó las experiencias estudiantiles de violencia en la escuela. Este identifica una relación afectiva-emocional entre las personas que componen un hecho de violencia escolar (víctima y victimario), la cual se caracteriza por las emociones percibidas en función del rol de la relación, debido a que quienes sufren la violencia experimentan emociones negativas para su bienestar subjetivo (miedo y vergüenza); mientras que quien ejerce la violencia percibe emociones positivas para su bienestar subjetivo (diversión) (Velázquez, 2005).

Incorporar el bienestar subjetivo a la educación no tiene que ser sinónimo de fomentar una moral egoísta, sino que los fines pueden ser orientados a “enlazar el mundo de las emociones con el mundo de la acción moralmente buena” (Marina, 2005, p. 37). Incluye, además, la empatía y la compasión como una propuesta de la atención plena específica tanto en la escuela como en la universidad (Viciano et al., 2018).

Considerar en el ámbito pedagógico el bienestar subjetivo en el marco de la ética, responde a un enfoque histórico cultural, basado en los derechos humanos, que exige un entorno de aprendizaje que no resulte hostil para el estudiantado, sino que, por el contrario, sea acogedor, seguro y saludable, y tenga muy presente la protección ante discriminaciones, humillaciones o agresiones, además de las diferencias sociales y sexuales, de manera que no solo atienda su aprendizaje, sino que fomente su bienestar emocional, físico y psicológico (UNICEF y UNESCO, 2008). Un ejemplo de que en Latinoamérica todavía existe un fuerte acento positivista en el currículo escolar ha sido evidenciado en un estudio realizado por el programa de las naciones unidas para el desarrollo y el fondo de las naciones unidas para la infancia, el cual analizó el aporte que tiene el currículo escolar en Chile para el bienestar subjetivo. Concluye que el enfoque potencialmente conductista del currículo, su disciplinamiento y la generación de estándares basados en esta misma, restringen la formación integral de escolares, al acotar



su potencialidad a la dimensión cognitiva y otorgar poco espacio para abordar su subjetividad (Castillo y Contreras, 2014). No obstante, es fundamental considerar el bienestar subjetivo con un marco ético en la educación, porque, de lo contrario, se corre el riesgo de generar un adoctrinamiento afectivo de las personas, en donde el Estado, tratando de imponer sus propios criterios de felicidad, incurra en un perfeccionamiento éticamente injustificado (Briceño y Guillezeau, 2012), lo cual tiene que ser prevenido por medio de un responsable consenso en las políticas educativas, que incluya la opinión de todos los sujetos actores del proceso pedagógico.

Educación moral para el desarrollo emocional

Desarrollar correctamente las emociones, con el fin de promover los derechos humanos, se convierte en una propuesta pedagógica que resguarda las libertades individuales, para lo cual no es correcto estandarizar el valor de las emociones desde una perspectiva hedonista, pues estas no tienen un valor moral intrínseco, como se ha expresado en los anteriores ejemplos, de modo que una misma emoción puede desencadenarse en respuesta a una moral correcta o incorrecta (Steinfath, 2014). En el mismo sentido, una educación que promueve los derechos humanos comprende la formación moral de sus estudiantes, como una condición básica para el bienestar de las sociedades, tanto en el sentido existencial, como de la identidad de las personas (Barba, 2006). Esta es una formación que requiere atender la conducta, el carácter, los valores, el razonamiento y los sentimientos de las personas (Gómez, 2007). Esta propuesta de aprendizaje se desarrolla sobre la base de dilemas personales que construyen una propuesta ética que envuelve todo el proceso educativo, dependiendo de las referencias sociales y familiares que llegan a marcar la propia percepción emocional (Sánchez-Nuñez et al., 2018).

Tal como se señala, si se requiere construir, por medio de la educación, una sociedad civilizada, que supere la insensibilidad y las geografías simbólicas del mal, es menester educar las emociones desde temprana edad, pues las concepciones de justicia con equidad, solidaridad y cooperación social se relacionan con el cultivo y florecimiento de las emociones desde la infancia como parte del desarrollo humano y de nuestra formación para la humanidad, al promover una cultura política inclusiva, que ayude a las personas a comprender y sensibilizarse frente

a su común humanidad, ya que, a través de la imaginación narrativa y empática, se podrán educar seres humanos capaces de vivir y amar en la diversidad (Quintero y Sánchez, 2016). No se trata de forzar la sensibilidad y ética del alumnado, sino de desarrollar el buen sentir, pensar y hacer, para lo cual la contemplación es un gran aporte para la conciencia y comprensión emocional. Por medio del desarrollo personal del estudiantado, se le ayudaría a no reaccionar en forma apresurada cuando el contexto lo permita y a dar una respuesta que esté gestionada por principios morales.

Las emociones, durante mucho tiempo, han sido censuradas, silenciadas, proscritas, condenadas y reprimidas en el contexto educativo (Toro, 2017); sin embargo, cada vez hay más conciencia de que pueden ser educadas, tal como señala el biólogo y epistemólogo Maturana, cuando argumenta que los seres humanos no están determinados en su origen, pues no se nace con la condición humana, sino que esta se construye en el mundo de relación con otros seres humanos. Se plantea una educación contextualizada en el entorno sociocultural, situación que otorga un carácter fundamental a la educación, entendida como un convivir en el cual se transforma el emocionar y el actuar de quienes lo hacen según las conversaciones que constituyan ese convivir (López, 2012). En consecuencia, Maturana propone un modelo bio-pedagógico, donde la finalidad de la educación sea brindar amor, pero no es el amor que es representado por la pasión de una pareja o el que se basa en deseos hacia algo o alguien, sino un amor con significado moral, entendido como la aceptación del otro ser como un legítimo otro en la convivencia, caracterizado por la bondad amorosa y la compasión. El amor ha sido considerado como la emoción básica que funda lo humano y lo social, lo cual es una condición biológica de todos los seres humanos (Ortiz, Sánchez y Sánchez, 2015).

A partir de las ideas anteriores, surge un planteamiento bioético, en donde lo humano no necesariamente se concibe desde la racionalidad occidental. Sin desconocer la importancia de la dimensión racional, se tiene que asumir que enlazada a la razón se encuentra la emoción; se justifica, así, una nueva ética de la acción humana, en donde debe existir un respeto profundo y genuino por la naturaleza y por los otros seres vivos, reconocidos como parte de una realidad de interdependencia que acerca a los seres humanos y los integra (Mazo, 2014). Este nuevo paradigma es holístico; pretende trascender el dualismo cartesiano y



el exceso de importancia que se la ha atribuido a la razón en la constitución del ser humano, por lo que surge para reivindicar el valor de la dimensión emocional como aspecto esencial de la formación humana (Burgos, 2015). Pretende, de esta manera, establecer una verdadera educación integral, que logre superar los diferentes reduccionismos en los cuales se ve sumergida la educación formal, obsesionada con el éxito del alumnado en las diferentes pruebas estandarizadas de las asignaturas “relevantes” para el sistema educativo (énfasis intelectual), en menosprecio de las asignaturas “menos relevantes” (énfasis motriz o artístico-musical), por medio de las cuales el alumnado ve incrementada sus posibilidades de interactuar con sus pares, tomar conciencia de la corporalidad, expresar su “mundo interno” y, en general, desarrollar una adecuada afectividad.

Formación emocional del profesorado

La meta de la formación docente, antes que lograr competencias que definan al profesorado como un gran intelectual, deportista o artista, busca la formación de su personalidad, la cual no se ve favorecida con el abrumador predominio del desarrollo cognitivo en comparación con las otras dimensiones. Como se ha argumentado, la dimensión afectivo-emocional es básica, esencial y fundamental en el desarrollo personal, entendiéndose que lo que define a la persona es la integración armónica de sus diversas dimensiones (Toro, 2017). Si el profesorado no es consciente de que la emotividad es moldeable, controlable y que es un medio de expresión de la personalidad (López, 2016), además de que no se encuentra determinada sino, por el contrario, puede ser educada, es muy difícil que los grupos escolares lo comprendan, más aún si se piensa en los contextos pedagógicos más desfavorecidos, donde asisten niños o niñas que provienen de entornos familiares con graves problemas de violencia, drogadicción o inmoralidad, no necesariamente asociados a un tipo específico de nivel socioeconómico, ya que este tipo de problemas se observa a nivel transversal en la sociedad.

La educación emocional en la formación del profesorado se presenta como una urgente necesidad social, relegada por diferentes motivos, pero en la actualidad, existen múltiples argumentos que justifican su incorporación en el currículo preescolar, escolar y universitario. Por lo demás, no es posible que esta dimensión sea abordada

con calidad, si no se forma en el tema al profesorado, de modo que es difícil enseñar competencias emocionales, si previamente no ha existido una adecuada formación (Escolar et al., 2017). Desde la conciencia dinámica corporal de la *Escuela relajada*, Luis-Pascual (2014) se propone una intervención basada en el “modo ser” frente al “modo hacer” que hace observables y conscientes las sensaciones físicas, las emociones y los pensamientos presentes en el momento de la experiencia, sin juzgarlos, desde una actitud de mayor objetividad y ecuanimidad que permite mejorar la gestión emocional, primero del propio profesorado y después de sus estudiantes. Esta necesidad de actualización se encuentra respaldada por diferentes estudios empíricos, como el realizado en la Universidad de Castilla la Mancha, en el que se consultó a estudiantes de primer y cuarto curso del grado de maestro en educación infantil y del grado de maestro en educación primaria, sobre la importancia y la carencia de formación en educación emocional para el óptimo desempeño del ejercicio profesional docente. Este concluye que todas las competencias emocionales consultadas son consideradas con una alta y muy alta importancia (Cejudo et al., 2015).

En el mismo sentido, estudios realizados en la Universidad de Playa Ancha, han identificado variados factores que atribuyen al sentimiento emocional de estudiantes de pedagogía en Educación Física en su práctica pedagógica, quienes, al ser analizados desde un aspecto temporal, suceden antes, durante y después de sus intervenciones (Mujica et al., 2015), se refieren a la importancia de la interacción docente-estudiante en el comportamiento de escolares, las metas personales, la evaluación del desempeño, la preparación de la clase y las creencias personales (Orellana et al., 2015). En España, hace más de una década, Bisquerra (2005) estableció una metodología teórico-práctica para la formación docente, con el fin de favorecer el desarrollo de competencias, como la conciencia o la regulación emocional, instituyó diferentes objetivos educativos, como el de favorecer mejores relaciones interpersonales o ejercer un autocontrol emocional en las situaciones conflictivas, los cuales representan aspectos fundamentales para el ambiente de aprendizaje y la calidad educacional. No obstante, es indispensable abordar esa propuesta con una mirada crítica, para poder dar respuesta a las dudas y planteamientos que cuestionan su inclusión en el ámbito pedagógico. Principalmente, se hará referencia al valor de las emociones, ya que como se ha mencionado, es indispensable que



ese valor sea aplicado al campo pedagógico y no sea abordado desde perspectivas ajenas al quehacer educativo.

El enfoque de la educación emocional propuesto por Bisquerra considera que una persona educada es aquella que está en condiciones de construir su propio bienestar, colabora con el bienestar general, tiene presente que su construcción incluye la regulación de las emociones negativas y la potenciación de las positivas (Bisquerra, et al., 2016). Esta definición trae implícito un valor moral, ya que al mencionar que se orienta a la contribución del bienestar general, trasciende el riesgo de convertirse en una educación egocentrista, esto es, se orienta al bienestar como derecho social. Sin embargo, como las emociones son un indicador subjetivo del bienestar, no sería correcto que el bienestar general se construya solo por medio de la potenciación de las emociones positivas para el bienestar subjetivo, puesto que hay emociones negativas a nivel personal, pero positivas a nivel social. Además, no sería correcto en este tipo de educación que se establezcan fronteras para las emociones, clasificándolas en positivas y negativas de acuerdo con el bienestar subjetivo, ya que como se ha señalado anteriormente, una misma emoción desde un punto de vista moral, puede ser clasificada en positiva o negativa según la meta educativa. De tal forma, si se establece un objetivo educativo a nivel moral de respetar la opinión de las demás personas, y, por ejemplo, un alumno descalifica a una de sus compañeras por haber dicho una opinión contraria a la de él, y siente, posteriormente, vergüenza y se disculpa, esa emoción que para el bienestar subjetivo es negativa, para esta ocasión sería positiva, ya que en parte impulsó a rectificar el actuar.

El profesorado tiene que comprender que las emociones han sido observadas desde diferentes perspectivas académicas, pero estos valores no corresponden a la realidad educativa, por lo que es indispensable evaluarlas desde una mirada que corresponda al contexto pedagógico. Las emociones ocurren por una razón, cumplen diferentes funciones sociales, como la de preparar a una persona para defenderse ante una amenaza (supervivencia), reconocer un acto de solidaridad ante una necesidad (agradecimiento) o identificar una injusticia social (transformación social), por lo que, esencialmente, las emociones no tienen un valor implícito (bueno-malo; positivo-negativo) (Castilla del Pino, 2000), de modo que su objetivo es dirigir la atención para orientar el

comportamiento, en función de las diferentes situaciones que han de ser enmarcadas en un contexto concreto (Reeve, 2010).

Por lo tanto, si en un contexto educativo se hace referencia a emociones negativas o positivas, se debe designar en relación con cuál aspecto asume ese valor, como por ejemplo, emoción positiva para el bienestar subjetivo. Y como se ha mencionado anteriormente, no todas las emociones positivas para el bienestar subjetivo son positivas para el logro de un objetivo pedagógico, por lo que podría ser valorada de otro modo en relación con esa meta educativa. En la práctica docente se tiene que facilitar la desidentificación de las emociones. Es decir, hacer más conscientes al estudiantado que las emociones vivenciadas no son ellos o ellas, para así tratar de poner distancia en el análisis de una emoción, para no actuar de forma reactiva (no consciente) sino con una respuesta personal (consciente).

Las emociones son multidimensionales: existen como sentimientos subjetivos, como reacciones biológicas, como agentes intencionales y como fenómenos sociales, componentes que se encuentran interrelacionados y coordinados. Específicamente, el componente intencional le da su carácter dirigido a metas para realizar las acciones necesarias a fin de afrontar las circunstancias del momento, lo cual explica el porqué las personas quieren hacer una determinada acción y por qué se benefician de sus emociones (Reeve, 2010). Las emociones motivan el cerebro para la conducta, pero la persona por medio de su razonamiento tiene que determinar si una conducta es adecuada o inadecuada socialmente, por lo que es indispensable que el profesorado sea consciente de sus emociones y evalúe la situación antes de actuar, para que su decisión no sea un acto inconsciente impulsado por su sentir, sino un acto consciente enmarcado en la ética profesional. Si se presta atención a esta valoración, se podrá conocer el significado relacional de las emociones (Lazarus, 2000) y, para una utilidad pedagógica, se debería no juzgar, evaluar o valorar la emoción en positiva o negativa. Tenemos dichas emociones (agradables, desagradables o neutras) que nos provocan apegos y aversiones; pero es la mera observación (sin intervención) la que permite hacer mucho más objetiva la respuesta, evitando que una emoción débil se pueda convertir en una emoción fuerte y que desemboque en frustración o en una conducta desproporcionada.



Consideraciones finales

A partir de la crítica realizada al valor de las emociones, que es estandarizado *a priori* desde la perspectiva hedónica del bienestar, se genera la necesidad de re-pensar la educación emocional, la cual se acerca a la dirección correcta con respecto a los desafíos de la educación del siglo XXI.

El análisis realizado sobre las emociones en la educación puede resumirse en cuatro reflexiones de relevancia para una educación emocional que se encuentra en el marco de la ética.

En primer lugar, por un deber moral y siempre en el marco de los derechos fundamentales, la educación formal tiene que contribuir a que el alumnado pueda construir y experimentar, en forma adecuada, su bienestar subjetivo, entendiendo que, en esta construcción social y cultural, es muy probable que el estudiantado perciba emociones negativas para ese bienestar; no obstante, en estas circunstancias se deben utilizar metodologías que consideren la sensibilidad del alumnado y comprendan la complejidad de su emoción, para evitar aumentar el malestar subjetivo y generar un ambiente que ayude a superarlo.

En segundo lugar, la educación emocional tiene que ser considerada como una extensión de la formación moral del alumnado, ya que, de esta forma, se puede justificar el valor pedagógico de la gestión emocional en las diversas situaciones dentro del contexto educativo.

En tercer lugar, no es posible estandarizar el valor pedagógico de las emociones, pues cada situación pedagógica debe ser analizada en forma cualitativa, por su significancia moral e histórico-cultural.

Por último, se plantea que la finalidad más avanzada de la educación emocional es desarrollar buenos sentimientos emocionales y, de esta forma, promover el cumplimiento de los derechos humanos en la sociedad.

Referencias

- Aguado, M., Calvo, D., Dessal, C., Riechmann, J., González, J. González, J. y Montes, C. (2012). La necesidad de repensar el bienestar humano en un mundo cambiante. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 119, 49-76.
- Alonso, J. (2017). *Las emociones. La base neurológica del comportamiento*. Barcelona: RBA.

- Barba, B. (2006). La educación moral como asunto público. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 95-117.
- Bisquerra, R. y Gemma, F. (2003). Educación emocional y medios de comunicación. *Comunicar*, 20, 63-68.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. Bisquerra, A., Cabero, M., Filella, G., García, E. López, E., Moreno, C. y Oriol, X. (2016). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Bisquerra, R. y Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161-172. doi: 10.6018/reifop.21.1.298421
- Burgos, J. (2015). Los excesos de la razón: Hacia la recuperación de las emociones en el concepto del ser humano. *Franciscanum*, 54(164), 97-123.
- Briceño, R. y Gillezeau, P. (2012). Argumentos sobre el estado de bienestar. *Negotium*, 8(23), 26-66.
- Cabezas, M. (2013). Juicios morales y fronteras biológicas: Más allá de la frontera razón emoción. *Revista arbor*, 189(762), 1-1.
- Calderón, E. (2014). Universos emocionales y subjetividad. *Nueva Antropología*, 27(81), 11-31.
- Castilla del Pino, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
- Castillo, J. y Contreras, D. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno*. Santiago: UNICEF-PNUD.
- Cejudo, J., López-Delgado, M., Rubio, M. y Latorre, J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Damasio, A. (2011). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Destino.



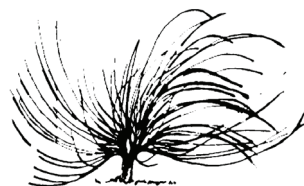
- Escolar, M. (2017). Educación emocional en los profesores de educación infantil: Aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos Educativos*, 20, 113-125.
- Galí, A. F. (2018). *Defusión, mindfulness y valores personales* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- García, M. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de Psicología*, 6, 18-39.
- Gómez, G. (2007). La educación moral hoy. *Theoria*, 16(1), 5-6.
- González, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-24.
- Guedes, S. y Álvaro, J. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *Revista Española de Sociología*, 13, 31-47.
- Holodynski, M. y Friedlmeier, W. (2006). *Development of emotions and emotion regulation*. Nueva York: Springer.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- López, B. (2016). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Madrid: Biblioteca de Innovación Educativa.
- López, M. (2012). Emociones, lenguaje, amor y vida: Un compromiso con la acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74(26.2), 189-203.
- López-Ros, V., Pradas, R. y Font, R. (2014). *Educación Física en primaria. Desarrollo curricular y estrategias para la práctica docente*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Luis-Pascual, J. (2014). Escuela relajada, mindfulness y educación. En J.L. Bizelli y C.B. Gomide de Souza (Eds.), *Faces da escola em Ibero-América* (pp. 165-180). Araraquara: FCL.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria del profesorado*, 54, 27-44.
- Marina, J. (2011). *El cerebro infantil: La gran oportunidad*. Barcelona: Planeta.
- Marina, J. (2016). *Vence tus miedos. Cuaderno de actividades*. Barcelona: Ariel.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.

- Mazo, W. (2014). Elementos constitutivos para una bioética en Humberto Maturana. *Revista Lasallista de Investigación*, 11(1), 181-191.
- Myers, D. y Diener, E. (1995). Who is Happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Montero, J. (2016). ¿Pueden los derechos naturales hacer alguna contribución a la filosofía de los derechos humanos? *CRÍTICA. Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 48(144), 61-88.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Mujica, F., Orellana, N. y Marchant, F. (2015). Atribución emocional en la formación inicial del profesorado de educación física: La práctica educativa. *Revista Motricidad Humana*, 16(2), 54-60.
- Orellana, N., Mujica, F. y Luis-Pascual, J. C. (2015). Atribución causal de las emociones en la formación inicial del docente de educación física. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, 10(4), 1250-1260.
- Ortiz, A., Sánchez, J. y Sánchez, I. (2015). Los modelos pedagógicos desde una dimensión psicológica espiritual. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(15), 183-194.
- Perales, F. (2000). Didáctica de las ciencias experimentales. En L. Rico y D. Madrid (Eds.), *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares* (pp. 17-64). Madrid: Síntesis.
- Platts, M. (2010). ¿Quiénes tienen derechos humanos? *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, 33, 125-145.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación*, 21(1), 303-320. doi: 10.5944/educXX1.16058
- Quintero, M. y Sánchez, K. (2016). Emociones morales y políticas en el paradigma del mal: El (no) lugar de la infancia. *Investigación & Desarrollo*, 24(2), 240-266.
- Rebollo, M., Hornillo, I. y García, R. (2006). El estudio educativo de las emociones: Una aproximación sociocultural. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 28-44.
- Rebollo, M. y Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: Discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 353, 235-263.
- Redorta, J. y Obiols, M. (2006). *Emoción y conflicto*. Paidós: Barcelona.



- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. Santa Fe: McGraw-Hill.
- Rodríguez-Fernández, A. y Goñi-Grandmontagne, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 27(2), 327-332.
- Ruiz, V. (2007). Derechos humanos, universales. *En-claves del pensamiento*, 1(1), 155-166.
- Salmurri, F. (2015). *Razón y emoción. Recursos para aprender y enseñar a pensar*. Barcelona: RBA.
- Sánchez-Nuñez, M. T., Medina, C. R. y Rubio, N. G. (2018). Gender Differences in Perceptive Emotional Adjustment of Parents on Their Children's Emotional Intelligence. *Psychology*, 9, 124-143. doi: 10.4236/psych.2018.91009
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Steinfath, H. (2014). Emociones, valores y moral. *Universitas Philosophica*, 31(63), 71-96.
- Soriano, E. y Cala, V. (2018). School and emotional well-being: A trans-cultural analysis on youth in Southern Spain. *Health Education*, 118(2), 171-181.
- Toro, J. (2017). *Educación con co-razón*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Unanue, W., Martínez, D., López, M. y Zamora, L. (2017). El rol del bienestar subjetivo para medir el progreso de las naciones y orientar las políticas públicas. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 26-33.
- UNICEF y UNESCO. (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Uribe, I., Gallo, L. y Fernández, A. (2017). Trazos de una educación hedonista. *Movimiento*, 23(1), 339-349.
- Valdés, V. y Gutiérrez, P. (2018). Las urgencias pedagógicas en la sociedad del aprendizaje y el conocimiento. Un estudio para la reflexión sobre la calidad en el nuevo modelo educativo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8, 1-28. doi: 10.17583/remie.2018.3199
- Vásquez, C. (2009). El bienestar de las naciones. En C. Vásquez y G. Hervás (Eds.), *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una Psicología Positiva* (pp. 103-141). Madrid: Alianza.
- Vásquez, C., Hervás, G., Rahona, J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de la Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.

- Velázquez, L. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 739-764.
- Viciano, V., Fernández Revelles, A. B., Linares, M., Espejo, T., Puertas, P. y Chacón, R. (2018). Los estudios universitarios y el mindfulness. Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 119-135. doi: 10.15366/reice2018.16.1.008
- Zaccagnini, J. (2008). La comprensión de la emoción. Una perspectiva psicológica. En M. Jiménez (Ed.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 31-84). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Zubieta, E., Muratori, M. y Fernández, O. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: Explorando diferencias de género. *Salud & Sociedad*, 3(1), 66-76.



Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio

*Javier Gil Quintana*¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia
España
jgilquintana@invi.uned.es

*Elizabeth Prieto Jurado*²

Universidad Nacional de Educación a Distancia
España
eliprijur@hotmail.com

Resumen

En este ensayo hemos pretendido realizar una aproximación al concepto de juego y de gamificación, al ser una propuesta innovadora que se está potencializando en la actualidad en las prácticas educativas que están incorporando experiencias de gamificación en sus aulas. Basándonos en diferentes estudios que a lo largo de la historia han reflexionado acerca del papel de la educación y, partiendo de la corriente pedagógica de la escuela nueva, apoyamos su premisa sobre la importancia del



Recibido: 10 de noviembre de 2018. Aprobado: 10 de abril de 2019.
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-1.5>

- 1 Dr. Javier Gil Quintana. Doctor en educación y comunicación, premio extraordinario. Máster de Educación y Comunicación en la Red por la UNED. Máster en Tecnologías Digitales y Sociedad del Conocimiento. Experto de análisis de medios, sistemas interactivos de comunicación y software libre. Maestro de educación infantil y primaria. Profesor contratado doctor de la Universidad Católica de Ávila y colaborador de la UNED. Sus líneas de investigación son MOOC, transmedia, aprendizaje digital y gamificación.
- 2 Lda. Elizabeth Prieto Jurado. Doctoranda en educación y comunicación. Máster de Educación y Comunicación en la Red por la UNED. Licenciada en Psicopedagogía. Maestra de lengua extranjera (inglés). Sus líneas de investigación son aprendizaje digital y gamificación.

juego en el aprendizaje; confirmamos, también, un gran abanico de ventajas que actualmente tiene gamificación y su integración en el aprendizaje digital, al posibilitar el aumento de la participación estudiantil en la construcción colectiva del conocimiento, la proyección de la interacción en el aula, una mayor motivación hacia el aprendizaje y un carácter más divertido en las experiencias de aula, con el fin de comprometerse en el alcance y el superación de las líneas curriculares marcadas para su edad y nivel correspondiente.

Palabras clave: aprendizaje activo, aprendizaje colaborativo, comunicación educativa, gamificación.

Abstract

In this essay, we have tried to make an approximation to the concept of game and gamification since it is an innovative proposal that is currently being used in educational practices whose teachers are incorporating experiences of gamification in their classrooms. Based on the different authors that throughout history have reflected and concentrated on the role of education which started from the pedagogical methods of the new, current school of thought, we support its premise on the importance of implementing game in learning, also confirming a wide range of advantages that gamification and its integration in digital learning currently have, making it possible to increase the participation of students in the collective construction of knowledge, the projection of its interaction in the classroom, a greater motivation towards learning, and a more enriching and fun environment in the classroom and its experiences with the aim of engaging in the achievement and exceeding of the curricular lines set for their corresponding age and level.

Keywords: active learning, collaborative learning, educational communication, gamification



Introducción

Para adentrarnos de lleno en el análisis del contexto educativo que pretende nuestro ensayo realizado por docentes desde una perspectiva de innovación educativa, debemos analizar el entorno social en el que este se desarrolla y qué tipo de individuos forman parte de él. Por ello, iremos de lo general a lo particular, partiendo de un análisis de la sociedad líquida en la que nos encontramos sumergidos, siguiendo con una exposición de las características de las generaciones protagonistas de los cambios que estamos experimentando, así como el entorno educativo en el que crecen y se desarrollan como individuos capaces de formar parte de una ciudadanía activa y desenvolverse de manera autónoma. Abordaremos el poder del conocimiento en la sociedad de la comunicación y cómo esta exige ciertas destrezas que deben ser adquiridas desde los primeros años de vida. Seguidamente analizaremos el sector educativo al que estarán dirigidas las prácticas innovadoras que ya han sido aplicadas y las que se crearán a medida que vayamos tomando conciencia de en qué consiste el cambio educativo.

Desde escenarios digitales y analógicos que convergen en una misma realidad educativa donde convive la generación digital (Gil-Quintana, 2015), se trata de responder a la pregunta: ¿qué motiva a la joven ciudadanía?

Este sector de la sociedad presente vive por las redes sociales y para estas, interactuando de forma continuada y descubriéndose en el mundo como una ciudadanía hiperconectada que se encamina hacia un futuro asombroso a nivel de comunicación. A este alumnado digital el sistema educativo debe responder con el gran reto para motivarlo. Una vez aquí, analizaremos el tipo de motivación que existe y puede poseer este estudiantado, así como las diferentes teorías relacionadas con la innovación educativa, tales como el conductismo, cognitivismo, constructivismo y conectivismo, diferentes teorías que explican la adquisición de aprendizaje de diversas formas.

Todo esto estará unido al tratamiento habitual, dentro de las prácticas innovadoras, del juego como agente, aunque no el único, para mejorar la motivación del alumnado que alberga nuestras aulas. Por último, será necesario afrontar la transición en los centros educativos a medida que se han ido aconteciendo estos cambios y han venido a formar parte de ellos diversas generaciones con sus características propias.

¿Puede la tecnología ayudarnos a motivar a nuestro alumnado? Hablar de educación en esta sociedad hiperconectada es hablar necesariamente de la integración de la tecnología como objeto de estudio y como recurso didáctico, al tratarse de unos medios con gran potencialidad. Dentro de este ámbito de innovación, veremos la relación estrecha que van a forjar gamificación y tecnología, donde esta última será el elemento vehicular a través del cual se desarrollarán y pondrán en práctica muchos de los sistemas gamificados.

El poder del conocimiento en una sociedad en profundo cambio

La sociedad actual tiene como característica principal su carácter cambiante, experimenta, de forma continua, transformaciones (Tedesco, 1999) y aduce un valor cuasi fundamental a la información mediante su recepción, búsqueda, organización, almacenamiento y aplicación en las diferentes situaciones de la vida cotidiana. Esta realidad líquida tiene su proyección más fuerte a través de las tecnologías digitales (Colás, 2003), un contexto social definido como la *sociedad del conocimiento*, término utilizado para describir las transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad moderna, “en el ámbito de planificación de la educación y formación, en el ámbito de la organización (gestión de conocimiento) y del trabajo (trabajo de conocimiento)” (Krüger, 2006, p. 4). Unido a esta definición, podemos encontrar otras referencias condicionadas por el enfoque que se aborde desde el ámbito educativo, social, empresarial, tecnológico o ambiental. Lo cierto es que no existe una noción clara sobre lo que es en realidad la sociedad del conocimiento, por lo cual se crean, en ocasiones, confusiones con conceptos como sociedad red (Castells, 2000) y sociedad de la información.

En nuestro caso concreto, relacionado con el ámbito educativo, el valor más apreciado será la construcción del conocimiento y no la simple recepción o elaboración de información; mediante esta edificación se pueden resolver problemas con un enfoque colaborativo, sistémico y ético, en busca de la realización personal de los individuos en la medida que contribuyen al tejido social. Se trata, entonces, del desarrollo tanto del individuo como de la sociedad en general y el ambiente de construcción, ya que cuando una persona se fortalece de algo creado, las demás también se desarrollan dentro de un modelo pedagógico interactivo, una comunicación horizontal y bidireccional (García y Godínez, 2015).



El concepto de sociedad del conocimiento se diferencia de sociedad red y sociedad de la información (Krüger, 2006). Entendemos por sociedad red (Castells, 2000), aquellas comunidades que se dedican a interconectar información que se procesa, almacena y transmite sin inconvenientes de tiempo, distancia, volumen a través de medios tecnológicos. Es la sociedad cuya estructura está construida en torno a redes de información a partir de la tecnología de información estructurada en internet. Pero internet no es simplemente una tecnología, es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestra sociedad, es el equivalente a lo que fue la factoría en la era industrial o la gran corporación en la era empresarial; es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación. Lo que hace internet es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad, constituyendo la sociedad red, que es la sociedad en que vivimos.

La sociedad de la información es expresión de las realidades y capacidades de los medios de comunicación más nuevos, o renovados merced a los desarrollos tecnológicos que se consolidaron en la última década del siglo: la televisión, el almacenamiento de información, la propagación de video, sonido y textos han podido comprimirse en soportes de almacenamiento como los discos compactos o a través de señales que no podrían conducir todos esos datos, si no hubieran sido traducidos a formatos digitales. La digitalización de la información es el sustento de la nueva revolución comunicativa, su expresión, hasta ahora muy compleja, seguirá desarrollándose para asumir nuevos formatos en medio plazo. La sociedad del conocimiento se diferencia de la sociedad red porque trasciende la tecnología, se desarrolla a través de diferentes medios y afronta los problemas del contexto. Por otro lado, la sociedad del conocimiento difiere de la sociedad de la información porque se orienta a la gestión, comprensión y cocreación del conocimiento para resolver los problemas (Tobón, 2013, 2014), así, trasciende la información. Sociedad del conocimiento debe ser la apuesta desde las aulas, esto es, espacios que sirvan para construir colectivamente, convirtiendo las tecnologías de la información y conocimiento -TIC- en tecnologías de la relación, información y comunicación -TRIC- (Marta-Lazo y Gabelas-Barroso, 2016) y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento -TAC-. No podemos continuar basando nuestras prácticas pedagógicas

en la transmisión de información, sino que nuestro propósito tiene que ser hacer que nuestro alumnado construya, no reproduzca, fomentando así la construcción colectiva del conocimiento.

Las diversas generaciones han tenido siempre su protagonismo en la evolución de la humanidad, pero el momento actual parece atribuírsele a la joven generación del tercer milenio. Se nos antoja interesante echar un vistazo a este sector de población, ya que, además de ser el grupo receptor de las prácticas educativas del sistema educativo actual, sus formas de vida, de relacionarse con sus semejantes y aprender están muy relacionadas con los dispositivos electrónicos, las redes sociales, la narrativa digital, los videojuegos y la gamificación.

Las características principales de este grupo etario han sido estudiadas por varias investigaciones. A finales del siglo pasado, Tapscott (1998) ya indicaba que la generación internet aprende, juega y se comunica en forma muy distinta a la de sus grupos primogénitos. Iniciado el siglo XXI, Beck y Wade (2004) afirmaban que la generación de personas jugadoras tiene sistemáticamente diferentes formas de trabajar que son la consecuencia de un factor central: crecer con los videojuegos. Más próximo a nuestros días se considera la juventud, catalogada, entre otros términos, como generación Y o *millennials*, que se refiere al conjunto de personas nacidas entre los años ochenta y el principio del siglo XXI, queda atrás la generación X (personas nacidas tras la generación del *baby boom*, entre principios de los años 60 y mediados de los 70) de la que son generaciones sucesoras. Este término hace referencia a una clasificación basada en la relación de su vida cotidiana con la tecnología a través de la cual se comunican, relacionan, consumen y comparten en sus espacios de ocio y formativos. Nadie puede dudar que la juventud se encuentra sometida a una incontable cantidad de estímulos procedentes de diversas fuentes (Guevara, 2015) o múltiples pantallas. Son personas que tienen una gran capacidad para adaptarse continuamente a los cambios de una sociedad que se ha proyectado cambiante o líquida y en relativamente escaso periodo de tiempo. Tienen una forma muy distinta de ver el mundo, las estructuras sociales, las relaciones entre personas y, a pesar de ello, son una de las generaciones mejor preparadas académicamente. Son jóvenes que consideran que deben sobrepasar a sus progenitores o progenitoras, a quienes necesitan para sobrevivir a nivel económico, pero se encuentran con la imposibilidad de hacerlo, en un



mundo de trabajos volátiles y desempleo persistente, proyectos que nacen muertos y esperanzas frustradas (Bauman, 2013).

A pesar de las distintas afirmaciones que podamos hacer desde el pensamiento docente, se tiene una información muy mínima y controvertida, que puede conducir al error de generalizar las características propias de nuestro alumnado. Ciertos estudios enfocan a la joven ciudadanía como narcisista y vaga (Stein, 2013); es etiquetada como digital, multipantalla y multidispositivo, crítica, sociable y con una alta exigencia en cuanto a consumo y vida se refiere (García, Tur-Viñes, y Pastor, 2018; Gutiérrez-Rubí, 2015); otros estudios se centran en el ámbito de su autoestima catalogándola de baja debido a falsas perspectivas y promesas por parte de sus familias (Sinek, 2017); también la etiquetan como la generación Peter Pan (Semana, 2017); y, en contra, otros grupos con una perspectiva más esperanzadora, aseguran que serán la generación que cambiará el mundo (Fernández, 2012).

En otra línea de pensamiento y relacionado con la comunicación, la *BBC* el 23 de febrero de 2018 señalaba en la noticia “Creo que nunca hice una llamada de teléfono: Cómo se comunica la generación muda” que el psicólogo Dimitrios Tsivrikos, del *University College* de Londres, la llama generación muda, debido a que prefieren mandar mensajes de texto y utilizar las redes sociales para comunicarse en lugar de realizar llamadas. De lo que no podemos dudar es de que es una juventud nacida y educada en ambientes altamente tecnologizados, con una fuerte cultura cliente-servicio y, en consonancia con ella, se presenta la educación como una mercancía para ser adquirida y consumida. Por eso esperan que su acercamiento al conocimiento sea lo más rápido, entretenido y sencillo posible, al tiempo que buscan maximizar la relación tiempo de estudio / resultados obtenidos: aspiran a reducir lo más posible el primero al tiempo que incrementan los segundos. Son jóvenes que prefieren la práctica a la teoría, las tareas grupales a las individuales y la información en formato digital a los libros analógicos. Las personas *millennials* poseen escasa habilidad para resolver problemas, para seguir una argumentación o una demostración, debido principalmente a que muestran dificultades para tener presentes los pasajes lógicos de un desarrollo hasta llegar a la conclusión, presentan, además, dificultades para planificar a largo plazo.

Desde el ámbito docente podemos comprobar cómo los dispositivos electrónicos tienen una presencia creciente en su vida, dedican

gran cantidad de tiempo a jugar con estos, disfrutan con la creación de videos o ilustraciones digitales, comparten fotos propias en las redes sociales, utilizan su imaginación gracias a aplicaciones de edición que posibilitan el desarrollo de la cultura de la remezcla o *remix* (Lessig, 2012). Hemos podido observar cómo se abren paso en el espacio digital proyectándose como *youtubers*, que opinan sobre hechos actuales o acerca de experiencias de ludificación en videojuegos, se presentan también como *bookstagrammers*, lectores o lectoras que aman fotografiar sus libros de lectura y hacen uso de estrategias de marketing publicitario con la finalidad de despertar el deseo de leer en su público seguidor (Gil-Quintana, 2016a). Un alto porcentaje de estos grupo de jóvenes son *gamers*, de ahí que se les denomine también generación G, pues utilizan sus dispositivos electrónicos como soporte principal para jugar, por lo que hacen que los sistemas gamificados sean cada vez más efectivos. Todo un entramado de creación que busca no solo compartir con la ciudadanía digital, sino también convertirse en *influencers* que se publiciten más allá de sus entornos sociales más próximos. Estos juguetes sociales que se han convertido en el deseo de posesión desde la infancia; son cada vez más una necesidad para la ciudadanía en esta edad infantil y adolescente.

Hemos podido comprobar cómo estos grupos muestran interés por seguir a sus *youtubers* de preferencia o *influencers*, según los datos ofrecidos en la investigación *Transalfabetismos. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescentes* (Universitat Pompeu Fabra, s. f.)³, en la cual hemos tenido el gusto de participar. Esta se llevó a cabo en diferentes contextos sociales, geográficos y culturales de cinco comunidades autónomas (Cataluña, Comunidad Valenciana, Andalucía, Madrid y Galicia). Los resultados del estudio ponen de manifiesto también su motivación por conversar con sus pares del mismo colegio a través de grupos de *WhatsApp*, en redes sociales como *Instagram*, en comunidades virtuales afines a ciertos videojuegos o *hobbies*, con sus colegas del barrio y familiares con quienes establecen algunos lazos comunicativos en la red.

3 Proyecto financiado por el Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 – Ref. CSO2014-56250-R. Disponible en https://www.upf.edu/web/medium/projectes-de-recerca//asset_publisher/hNFMvM6Tizmh/content/id/8536360/maximized



Dentro de la clasificación de diferentes conceptos que se engloban en este apartado, no podemos olvidar la referencia a los sujetos nativos digitales (Prensky, 2001) o, precisados posteriormente como sabios digitales (Prensky, 2009), ya que emplean la tecnología como algo cotidiano en su vida desde la infancia, haciendo de esta algo imprescindible para su día a día. Sujeto sabio digital es aquel que sabe combinar sus propias capacidades y habilidades con las potencialidades técnicas que las nuevas herramientas ofrecen, independientemente de su edad, del momento de su nacimiento o de si son personas nativas digitales (nacidas en la era de la tecnología) o inmigrantes digitales (nacidas con anterioridad al desarrollo tecnológico). Una persona sabia digital es aquel individuo joven o adulto capaz de utilizar la *web 2.0* y herramientas como los *blogs* y las redes sociales, para aumentar su conocimiento y, en el caso de buscarlo, su audiencia. No hay duda de que estos grupos de jóvenes han crecido en una era de rápido desarrollo comunicativo y podemos presentarlos como una generación hiperconectada (Dans, 2010). Para ellos, los mundos real y virtual son dos caras de una misma moneda; *on* y *off* están integrados casi de una manera esquizofrénica (Medina, 2016). En palabras de Gutiérrez-Rubí (2016), las generaciones *millennials* utilizan múltiples canales y dispositivos digitales para sus actividades. Tienen un comportamiento *multitasking*, es decir, con capacidad (o necesidad) de hacer varias cosas a la vez; por este motivo, diferentes estudios, desde los de Dewey (1952) a Robison (2010), señalan como comprensible que la educación, desde una perspectiva tradicional, les resulte poco motivante e incluso aburrida (Guevara, 2015).

¿Qué motiva a la joven ciudadanía?

Debemos preguntarnos: ¿innovación para mayor motivación? Según la Real Academia Española, el concepto motivación se define como ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia. La motivación es una fuerza que produce un concepto significativo para aquellas personas que se encargan de movilizar e influenciar a otras para actuar (familias, profesorado, *coaches*, líderes, *influencers*, *youtubers* o dirigentes).

Este comportamiento ha sido estudiado en el siglo XX y XXI por diferentes teorías psicológicas y pedagógicas. En sus inicios, el

conductismo se fundamentaba en el condicionamiento simple heredado del filósofo ruso Paulov y popularizado por Watson, cuyo objetivo teórico era la predicción y el control de la conducta. Aunque siempre reconoció el rol de los factores biológicos y neurofisiológicos, puso especial énfasis en el ambiente. Así lo expresaba Watson (1930) en una conocida frase:

Dadme una docena de niños sanos y bien formados y mi mundo específico para criarlos, y yo me comprometo a tomar cualquiera de ellos al azar y entrenarlo para que llegue a ser cualquier tipo de especialista que quiera escoger. (p. 104)

El conductismo se basa en respuestas o acciones del individuo ante estímulos del ambiente, como algo externo al cerebro. Esta teoría proporciona ciertas aportaciones al ámbito de la innovación educativa ya que, si tenemos en cuenta el factor de la consecuencia (estímulo-respuesta-consecuencia) como resultado de un comportamiento, esta permitirá modificarlo produciendo un aprendizaje. Dentro de este aprendizaje se pueden esclarecer tres puntos: observación sobre qué hacen las personas participantes, bucles de realimentación (acción-alimentación-respuesta) y refuerzo, tras reforzar el estímulo se produce un aprendizaje al asociar la acción y la respuesta.

En las propuestas de innovación educativa, concretamente en el ámbito de los videojuegos y la gamificación, se pueden asociar estos tres puntos, teniendo en cuenta la retroalimentación por medio de diferentes herramientas interactivas como, por ejemplo, una barra de progresos; la propuesta que se vende como algo innovador, puede convertirse en la reproducción de una teoría pedagógica que se ha valorado como tradicional, memorística y que se aleja de la construcción personal del alumnado. Un comportamiento que puede condicionar los comportamientos a través de consecuencias; al recibir un premio tras una acción específica, se tenderá a repetir esta acción. Todo esto puede ocasionar una serie de peligros como la manipulación, tras influir en las personas para que lleven a cabo un acto. Otro de los peligros son la rutina hedonista; al actuar solo por las recompensas se puede correr el peligro de que, cuando no se reciban, no se produzcan respuestas o que se pierda la motivación y el placer por obtener dichas recompensas. No podemos olvidar también el peligro del énfasis excesivo, pretendiendo



enfocar el sistema de gamificación solo y exclusivamente en el estatus se puede producir una pérdida de interés, ya que, por ejemplo, muchas personas no tienen la necesidad de ser reconocidas.

En contraposición con la teoría conductista, el cognitivismo se basa en que la conducta está influenciada no solo por los estímulos que hemos indicado anteriormente, sino por variables subjetivas internas; lo que importa es la interpretación que el sujeto hace de los estímulos. Muchos estudios se han dedicado a este supuesto (Ausubel, 1983; Bruner, 1973; Piaget, 1954), para estos la cognición, como acto de conocer, es el conjunto de procesos, a través de los cuales el ingreso sensorial es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recordado o utilizado (Neisser, 1967).

Tras exponer, a grandes rasgos, las características de estas dos teorías, podemos concluir que el conductismo está relacionado con la motivación extrínseca; mientras que el cognitivismo tiene su foco en la intrínseca. En esta teoría del cognitivismo nos encontramos con la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar estudia los factores del contexto, que amplían o reducen la motivación intrínseca, la autorregulación y el bienestar. Según esta teoría, los individuos no necesitan recompensas para motivarse.

La teoría constructivista da un paso más adelante y se centra en la creación de significados a partir de las propias experiencias de los individuos, sugiere que los sujetos aprendices crean conocimiento mientras tratan de comprender sus experiencias (Driscoll, 2000). Contrario a las teorías anteriores, el constructivismo asume que quienes aprenden no son meros recipientes vacíos que se rellenan con conocimiento, sino que están intentando crear significado activamente. En esta perspectiva, “el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente” (Gómez y Coll, 1994, p. 54); esta acción va edificando progresivamente modelos cada vez más complejos y potentes.

En el siglo XXI surge el conectivismo que se refiere a una teoría de aprendizaje desarrollada para la era digital (Siemens, 2010), la cual ha emergido en un contexto social distinguido por la creación de valor económico a través de redes de inteligencia humana para producir conocimiento (Floridi, 2008). El aprendizaje para esta teoría puede

residir fuera del individuo y está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, crea un nuevo escenario, donde la tecnología posee un rol predominante porque “ha transformado los modos de hacer negocios, la naturaleza de los servicios y productos, el significado del tiempo en el trabajo, y los procesos de aprendizaje” (Fenwick 2001, p. 4). Los principios del conectivismo (Siemens, 2010) se asientan en que el aprendizaje y conocimiento se encuentran en la diversidad de opiniones como un proceso de conexión especializada de nodos o fuentes de información que pueden residir en artefactos no humanos. La capacidad para conocer más es más importante que lo actualmente conocido; alimentar y mantener las conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo. La habilidad para identificar conexiones entre áreas, ideas y conceptos es esencial; presenta la toma de decisiones como un proceso de aprendizaje en sí mismo. Seleccionar qué aprender y el significado de la información entrante es visto a través de los lentes de una realidad cambiante.

Partiendo de estas teorías, es importante destacar los tipos de motivación que existen; se atiende, así, el papel que desempeña la innovación educativa y la gamificación. De esta forma podemos distinguir la motivación intrínseca que poseen aquellas personas cuya motivación es auténtica y realizan las actividades por la satisfacción en sí que les producen. Esto está muy presente en la etapa de la infancia, ya que son seres humanos activos, curiosos, exploradores juguetones, etc. En cambio, se van dando variaciones a medida que nos desarrollamos y debido a condiciones externas. Es necesaria una serie de apoyos para el mantenimiento y la ampliación de ese estado interno.

Al respecto, una teoría clave, desarrollada por Ryan y Deci (2000), la teoría de la evolución cognitiva, tiene como propósito el estudio de aquellos factores que pueden dar explicación a la variabilidad de la motivación intrínseca. Algunos ejemplos de estos factores son la recompensa positiva, incrementadora de la motivación intrínseca; mientras que el factor de competencia no, al menos que vaya acompañado por un sentimiento de autonomía. Otros factores como las metas impuestas, las evaluaciones y las recompensas tangibles contribuyen a la inminente disminución de la motivación intrínseca. Para alcanzar este tipo de motivación deben ser cubiertas tres características basadas en las necesidades humanas: la competencia como capacidad o habilidad del individuo para realizar retos externos, la autonomía como libertad



para decidir y actuar que desarrolla una sensación de control muy valorada, por ejemplo, en los sistemas de gamificación, y la vinculación que representa el deseo de estar conectado con otros seres.

Podemos considerar también la motivación extrínseca, que proviene de fuera del individuo y se da en aquellas personas que son controladas para ejecutar una acción. No quiere decir que esta motivación no sea autodeterminada, sino que conduce a la obtención de un resultado separable. Aquí sería conveniente señalar una segunda subteoría diseñada también por Ryan y Deci (2000): la teoría de la integración orgánica, para conocer los diferentes tipos de motivación extrínseca así como aquellos factores que promueven o impiden que esas conductas llevadas a cabo con la guía de este tipo de motivación, sean internalizadas y reguladas.

Otro tipo de motivación que podemos relacionar con la innovación educativa es la 3.0, en donde el enfrentamiento se produce entre motivación intrínseca y motivación extrínseca, recogida por Pink (2011) en su obra *Drive, The Surprising Truth about what motivates us*. Esta teoría parte de la premisa de que las sociedades, al igual que los dispositivos electrónicos, tienen sistemas operativos, “un conjunto de instrucciones y protocolos, en su mayoría invisibles, que permiten que todo funcione” (Teixes, 2015, p. 25). Pink (2011) clasifica la motivación en tres categorías: motivación 1.0, enfocada expresamente a la supervivencia; 2.0, estuvo vigente hasta el siglo XX, basada en castigos y recompensas y 3.0, propia de la sociedad actual, la cual exige que sea interna en los individuos para actividades menos rutinarias. Estaríamos ante una motivación intrínseca.

En el ámbito de la innovación educativa, no podemos ni pretendemos volcar todo el peso en el juego como agente único y exclusivo para mejorar la motivación del alumnado. Antes de esto, es necesario que se den y se tengan en cuenta una serie de factores que no son menos importantes como, por ejemplo, la actitud y entusiasmo del profesorado; el clima del aula; la relación entre estudiantes; los aprendizajes basados o no en la realidad, que poseen sentido y utilidad para el estudiantado (aprendizajes significativos); el reconocimiento del esfuerzo (evitando la censura y animando a la mejora), etc. El alumnado se motiva por razones diferentes y la misma actividad incentivadora produce diferentes reacciones en diferentes personas e incluso en la misma persona, en diferentes momentos. Las metodologías activas aportan variedad de

estímulos y actividades con la frecuencia que cada estudiante o grupo precise. Hacer preguntas, prácticas, ejercicios, trabajar en grupo, cambiar de actividad, promover la participación, cambiar de lugar, etc., ayudan a captar el interés y mejorar la atención lo cual conlleva al favorecimiento de la motivación. Es decir, no nos vamos a centrar en el uso de herramientas de gamificación como los únicos instrumentos a trabajar, sino que hay que realizar un análisis exhaustivo del proceso de aprendizaje y todo lo que lo rodea, para valorar por qué el alumnado tiene una baja motivación, del tipo que sea, y qué estrategia utilizar para romper con la monotonía del aprendizaje y, desde la innovación educativa, fomentar su motivación.

¿Cómo responde el sistema educativo?

Pero, ¿cuál es la realidad de las aulas? El principal objetivo de la educación es crear una ciudadanía que sea capaz de realizar cosas nuevas, que sea creativa e innovadora, y no meramente repetidora, de generación en generación, lo que otras personas pasadas han logrado, sino ser capaces también de aportar.

Esto supone desarrollar una mente crítica que verifique y no acepte lo que se le ofrece, demanda participación y actividad de un alumnado creador y creativo. Pretende, además, que este alumnado descubra, a través de su espontaneidad, su deseo de descubrir todo lo que tiene a su alcance, lo que es capaz de hacer por su propio criterio; que sea despierto y exprese sus ideas; que responda a una necesidad innata de querer compartir todo con los demás individuos y grupos; que tome como referente en la vida una actitud dialógica (Freire, 2008; Piaget y Inhelder, 2015). Esta realidad educativa ha estado presente a lo largo de la historia, se ha enfocado desde distintas perspectivas. Según los cambios sociales en nuestra historia podemos conocer su trayectoria de forma clara, relacionada con la economía, pero aún con “problemas, desigualdades internacionales que provocaban la imposibilidad de lograr el objetivo de una educación para todos” (Carrica, 2015, p. 64).

Los seres humanos orientados al privilegio de la educación adquieren conocimientos teóricos y prácticos que los instruyen y los relacionan dentro de los sectores económicos por naturaleza global. Al profundizar en este carácter global de la educación, es necesario e imprescindible hablar de alfabetización que, aunque actualmente se hable



del concepto de alfabetización múltiple, aún debemos seguir reflexionando en torno a lo que se ha denominado desde finales del siglo XX como alfabetización digital, relacionada estrechamente con la gamificación. En este sentido, son todo un ejemplo determinados procesos formativos llevados a cabo desde la educación superior, etapa educativa que mejor ha facilitado la “interacción con los contenidos educativos, actividad colaborativa, comunicativa y socializadora de la educación, temas estos últimos que han logrado mayor fuerza gracias al uso de las llamadas herramientas de la Web 2.0” (Chiappe, Mesa, y Álvarez, 2013, p. 2).

La educación no solo involucra comunicar lo que otros seres deben adquirir, sino que mantiene relación estrecha con el entorno social, con los medios o maneras en que se oferta y se llega a un aprendizaje con diversas interpretaciones o dimensiones (Guerrero y Faro, 2012; Pascual, 2018).

De acuerdo con las exigencias sociales actuales, se presentan una serie de retos de la educación, enfocados desde aspectos como la apertura sistemática de las escuelas a nuevas fuentes del saber, sin estrategias de censura; se apuesta por un pensamiento crítico, donde las escuelas se convierten en espacios de exploración, de descubrimiento y de invención, esto es, productoras activas de conocimiento (Pérez, 2000). Todo ello relacionado con la participación de la comunidad entera en la educación. La redefinición del rol del profesorado como entrenador, incitador, promotor, creador, mediador y educador; la aceptación de la necesidad de potenciar la alfabetización de la sociedad de la información, y la creación de nuevas comunidades educativas a partir de las escuelas actuales, como comunidades virtuales que superan el modelo fabril y desafían la renovación tecnológica. Este propósito implica una redefinición del papel del Estado en la educación con un carácter inclusivo, para luchar contra la segregación de las poblaciones más desfavorecidas mediante inversiones, una aceptación del principio de educación a lo largo de la vida, lo que proporciona diversos itinerarios del sistema y tiempos flexibles centrados en las demandas de los individuos.

Gracias al movimiento pedagógico de la Escuela Nueva (Cousinet, 1967; Decroly, 1927; Dewey, 1995; Freinet, 1976; Froebel, 1913; Kerschensteiner, 1934; Neill, 1986; Montessori, 1994; Padre Manjón, 1948; Pestalozzi, 1980; Wallon, 1987) se llevaron a cabo importantes mejoras en la concepción del alumnado distinto de la población adulta y

con grandes capacidades imprescindibles de potenciar. Es consustancial a esta pedagogía la tensión que se podía palpar cuando se intentaba relacionar la teoría y la praxis, de modo que ninguna experiencia o reforma que se pretendiera diseñar se consideraba francamente definitiva, sino perpetuamente inacabada o imperfecta. Esta corriente de pensamiento, entre otros ámbitos, estudió la educación placentera, aportó como noción principal promulgada la idea de aprender jugando. El juego adquirió un importante protagonismo como metodología y se apostó por su introducción en los procesos educativos, ya que el profesorado vio en él algo más que un elemento de diversión o pérdida de tiempo, con potencial para aprender, desarrollar destrezas, habilidades y estrategias.

En la educación actual se plantean modelos pedagógicos más eficaces que se fijan en cómo se enseña y qué es lo que se enseña. Como hemos señalado anteriormente, a partir de concebir la edad infantil del ser humano como una etapa donde la personalidad es distinta de la de la persona adulta, el juego se proyecta como el método más apropiado para poder aprender.

La investigación educativa ha hecho aportes relevantes en lo que se refiere al estudio de los procesos de aprendizaje desde distintas variables, entre ellas “las motivaciones, autoconcepto académico, metas, elección y abordaje de tareas, habilidades cognitivas y metacognitivas, estilos y estrategias de aprendizaje, niveles de comprensión, expectativas de éxito y su influencia en el desempeño académico” (Carrascal y Sierra, 2014, p. 2). En esta perspectiva, Moreno (2011) manifiesta cómo, en la actualidad, el proceso de enseñanza se hace cada vez más complejo y el de aprendizaje se ha convertido en una experiencia mucho más desafiante para el alumnado: “cada nivel tiene su propia especificidad, la cual está determinada por las necesidades sociales y educativas a las que la escuela pretende responder y que se abrevian en los objetivos educativos para cada etapa de formación” (Moreno, 2011, p. 2).

La teoría y la práctica deben estar interrelacionadas en el ámbito educativo para generar diversos conocimientos que favorezcan la comprensión de saberes que reflejen la realidad. Es importante esta permanente relación, ya que justifica el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de manera inquebrantable (Álvarez, 2012). Desde las grandes figuras de la pedagogía de la Escuela Nueva hasta nuestros días se sigue demandando una participación más activa del alumnado para que



transforme aquellos procesos cotidianos, donde el diálogo debe fluir para la construcción de un feedback.

Se considera fundamental, por tanto, conocer las características de la infancia, para adaptar las metodologías más activas en las que la gamificación tiene un rol cada vez más importante, se ha pasado del *homo ludens* a la gamificación (Carreras, 2017). Tras encontrarnos inmersos en un entorno interconectado e hipercambiante al que debemos adaptarnos a una velocidad sin precedentes, “deberíamos asumir que la educación debiera dotar al individuo de los instrumentos cognitivos necesarios para afrontar dicho entorno” (Fernández, 2001). Los conocimientos que adquirimos en nuestra etapa de formación inicial tienen una determinada fecha de caducidad y “no podemos seguir esperando que la formación inicial nos proporcione un bagaje de conocimientos del que podamos disponer a lo largo de toda nuestra vida profesional activa” (Gros, 2004, p. 30).

Pero, ¿cómo evolucionan las instituciones educativas?, ¿estamos respondiendo a la sociedad actual?, ¿son los escenarios educativos una respuesta a las demandas del alumnado para quien fue creado? Ya en el siglo pasado Papert (1996) estableció la siguiente comparación para ejemplificar la lentitud de los cambios en las instituciones educativas. Imaginemos que hubiésemos congelado a un cirujano y a un maestro hace un siglo y ahora los trajeran de nuevo a la vida. En el caso del cirujano, este entraría en la sala de operaciones y no reconocería ni el lugar ni los objetos y se sentiría incapacitado para actuar. En cambio, el profesorado seguramente reconocería el espacio como una clase y podría encontrar una tiza y una pizarra para empezar a enseñar. La sociedad hoy exige más a profesionales de la educación y su papel cada vez se centra más en responder a una mayor velocidad, diseñando nuevos espacios y entornos de formación desde una cultura participativa.

Los equipos docentes a menudo nos encontramos con una serie de problemas a los que necesitamos aportar una solución con métodos innovadores. Pero, ¿a qué serie de problemas nos referimos? Empezando por una falta de interés en el proceso educativo, proveniente estudiantes: una apatía frente a las secuencias y cambios de actividades que pueden romper con la “zona de confort”; una falta de sentido que encuentran estudiantes en el proceso de aprendizaje, al no saber qué ganan en este, ni a qué futuro pueden optar siguiendo la cultura del esfuerzo, y un espacio y un tiempo artificiales, alejados de los procesos

de inmersión en escenarios digitales a los que vive acostumbrado. Otro elemento para tener en cuenta en este entorno es el profesorado, el cual juega un rol muy importante dentro de la innovación. Este profesorado tiene dos papeles importantes dentro de la misma aula. El primero es ser una persona de referencia a la que el alumnado está habituado a seguir, sirve de prescriptor de las acciones y de incentivador de modelos de aprendizaje. En segundo lugar, como representante del centro educativo, es líder pedagógico y dinamizador de la organización del aula, con la capacidad de poder realizar “tanto tareas más ordinarias, como las excepcionales, que salgan fuera de la rutina, y de alguna forma que puedan también condicionar la capacidad de aplicación con éxito de la gamificación en el aula” (Contreras y Eguía, 2016, p. 14). A la desmotivación que podemos percibir en el profesorado y que impide desarrollar prácticas de innovación educativa, podemos unir su falta de reconocimiento social y de apoyo de las familias, la falta de recursos personales, materiales, digitales y económicos, que convierten las aulas de la enseñanza formal en espacios donde “se hace lo que se puede” y se intenta responder a las necesidades del alumnado.

¿Puede la tecnología ayudarnos a motivar a nuestro alumnado? Experiencias

La nueva realidad social de nuestros días cuestiona cada vez más la posición que los sistemas educativos están teniendo en cuanto en la incorporación de la innovación en las aulas y, más concretamente, de dispositivos digitales o simuladores de juego en las prácticas pedagógicas que se asientan en la gamificación. La concepción de los juegos contra los que luchaba la Escuela Nueva y que, actualmente diferentes sectores los siguen viendo como “antítesis del aprendizaje” (Contreras, 2016, p. 27), se ha ido dejando a un lado, al surgir con fuerza las experiencias de gamificación (Rengifo, Smith, Jara, Oswaldo, y Muñoz, 2017), que crean espacios donde se construyen roles, identidades y lenguaje en los que se refuerzan los estereotipos preconcebidos o, por el contrario, se rechazan con la obtención de información contraria o alternativa. El juego y el aprendizaje tienen varios aspectos en común: el afán de superación, la práctica y el entrenamiento que conducen al aumento de las habilidades o capacidades, la puesta en práctica de



estrategias que conducen al éxito y ayudan a superar las dificultades de la vida cotidiana (Sánchez, 2010).

Otro tipo de visión basada en la herencia de la ética protestante del trabajo defiende que el aprendizaje, al igual que otra labor, debe realizarse como si fuera un “deber”, organizando y estructurando el tiempo y evitando la introducción de elementos que alteren dicho tiempo. Es más, apunta que toda diversión y entretenimiento debe dejarse para los momentos de ocio y tiempo libre (Himanen, 2002). Escribano (2013) va más allá al atreverse a diferenciar entre gamificación y ludictadura. Establece este último concepto como un estado que se da en nuestra sociedad actual de manera que lo que algunos denominan gamificación “se aplica de forma vertical, desde arriba hacia abajo y no como quizá deberían generarse las reglas de todo juego social: de forma democrática, entre todos y desde abajo hacia arriba” (Escribano, 2013, p. 67). Esta gamificación forzosa a la que se refiere este autor induce a comportamientos deseados sin discutir los “por qué” o sin permitir que participen en las reglas del juego todos los sujetos implicados.

Analizando los resultados que se extraen tras un estudio sobre los efectos de la gamificación en el aula, titulado *Assessing the effects of gamification in the classroom: a longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort and academic performance* (Hanus y Fox, 2015), podemos extraer de él tres conclusiones aplicables específicamente al diseño gamificado que se creó para llevar a cabo esta investigación. La primera de ellas hace referencia a que estudiantes del curso gamificado resultaban tener menos motivación, menos empoderamiento y menos satisfacción con el tiempo. Otra conclusión se relacionaba con el curso gamificado y cómo afectó negativamente las calificaciones finales a través de la motivación intrínseca. Finalmente, la tercera conclusión, se refería a que los sistemas gamificados ofrecen fuertes recompensas que pueden tener efectos negativos. McGonigal (2011), diseñadora de numerosos juegos, en su libro *Reality is Broken*, intenta evitar el uso de la palabra *gamification* y utiliza conceptos de esta categoría epistémica, llevándola más allá y relevando así su importancia oculta. Plantea que la realidad está rota, que “en la sociedad actual, videojuegos y juegos de computadora están cumpliendo necesidades humanas genuinas que el mundo real actualmente no puede satisfacer” (McGonigal, 2011, p. 4).

A partir de la reflexión sobre lo expuesto, los enfoques y modelos educativos no responden a los nuevos retos sociales de cambio acelerado y cultura digital (Siemens, 2010). Es importante construir nuevos enfoques que dejen atrás la sociedad de la información y se adentren en la sociedad del conocimiento, considerando al ser humano en su triple dimensión: individual, social y ambiental (Tobón, 2013). Por ello, se debe lograr un acuerdo en los ejes de la sociedad del conocimiento, base para avanzar en nuevas perspectivas educativas. Los procesos de aprendizaje han de convertirse en una enseñanza educativa desde los distintos agentes, “no se trata de transmitir el puro saber, sino una cultura que permita entender nuestra condición y ayudarnos a vivir. El reto de la globalidad es también el reto de la complejidad” (Morin, 1999, p. 11). Por ello, es necesario enfrentar a las generaciones más jóvenes al conocimiento sin mediaciones en un contexto escolar que represente al mundo real.

Actualmente, la tecnología ha desarrollado mejores medios innovadores para llegar a mayor número de personas, las llamadas tecnologías emergentes. Ramírez (2014) las califica como tecnologías disruptivas e innovaciones basadas en la ciencia con la capacidad de transformar una industria o crear una nueva. Abarcan las telecomunicaciones, los dispositivos móviles, la realidad aumentada, los videojuegos, la gamificación, el *m-learning*, el *flipped classroom* y los cursos masivos, abiertos y en línea (Osuna-Acedo y Gil-Quintana, 2017), entre otros.

Parece una evidencia que la mayor parte de la niñez se inicia en el mundo de la informática a través de los videojuegos. Por ello, cuando utiliza el ordenador o usa otros programas informáticos (procesadores de texto, gráficos...), tiene ya ciertos conocimientos y destrezas adquiridas fuera del ámbito escolar. Es decir, a través del uso de los videojuegos se produce buena parte de la alfabetización en la infancia. Este hecho tiene dos consecuencias importantes, según Gros (2004); por un lado, al parecer los niños y las niñas adquieren unos conocimientos “naturales” sobre el uso de las tecnologías, lo que lleva a pensar erróneamente que saben mucho más sobre este tema que incluso las personas adultas y, por ello, no parece necesario dedicar tiempo a facilitar un conocimiento que ya poseen. Por otro, la escuela desaprovecha estos conocimientos sobre las tecnologías adquiridos en otros contextos no formales y, cuando se trata del uso de estas en el entorno escolar, se centra en algo que el alumnado ya sabe: los aspectos instrumentales.



Salomón y Globerson (1992), ya en el pasado siglo XX, realizaron una interesante distinción entre los efectos de aprender *con* la tecnología y los efectos *de* la tecnología; el primer tipo se refiere, por ejemplo, a los efectos que la utilización del ordenador para una actividad en concreto tiene en la persona (conocimientos específicos y estrategias); mientras que el segundo tipo hace referencia a los “posos” cognitivos o consecuencias que el uso de la tecnología representa más adelante. Esto se traduce en aprendizajes propios de la cultura de la sociedad de la información, que tendrá consecuencias a largo plazo.

El uso de la tecnología y, más concretamente desde el ámbito de la gamificación en el aprendizaje, es una realidad y favorece dos aspectos fundamentales de los procesos educativos actuales (Foncubierta y Rodríguez, 2014). En primer lugar, posibilita la ampliación y prolongación de los espacios de aprendizaje y lleva el acceso a los contenidos más allá del aula. El estudiantado puede trabajar sobre el contenido en concreto en cualquier momento y desde cualquier lugar siempre que tenga acceso a internet. En segundo lugar, este estudiantado está acostumbrado a consumir y producir contenidos digitales, por lo que el uso de la tecnología hace que el contenido sea más familiar e intuitivo. Los dispositivos móviles permiten que se tenga en cuenta el diseño de estos contenidos para que se pueda acceder a ellos desde este tipo de dispositivos. Además, gracias a esto, se automatizan los procesos como asignación de emblemas, puntos, bienes virtuales... lo cual hace la gamificación más atractiva.

Los dispositivos electrónicos son herramientas que se deben aprovechar para desarrollar procesos de aprendizaje. Partiendo de esta realidad, podemos encontrar experiencias de gamificación en la creación de escenarios digitales (Reyes, Granados, Sánchez, y Melchor, 2017) en los MOOC (Gil-Quintana, Camarero-Cano, Cantillo-Valero, y Osuna-Acedo, 2018), como apoyo al personal docente, como herramienta de trabajo para la orientación psicopedagógica (Planchart, Reina, Padrón, Montero, y Ferrer, 2018), para facilitar el aprendizaje (Arnaiz, 2017; Prieto, 2018), para la motivación (Rodríguez, Moreno y Vera, 2017), para desarrollar habilidades cognitivas y destrezas motrices en estudiantes (Sánchez, 2014), para construir la convivencia escolar (Causado y Pacheco, 2018), como herramienta de evaluación formativa (Díaz, 2017) y como estrategia que fomenta el pensamiento crítico a través de los roles jugadores, creadores y diseñadores de

experiencias lúdicas de aprendizaje (Almonte y Bravo, 2016; Soler, Contero y Alcañiz, 2017).

No todos los autores o autoras que se inmiscuyen en la tarea de tratar la gamificación hablan de ella positivamente, resaltando sus ventajas y potencial. Existen muchas críticas hacia este novedoso ámbito, que tachan esta práctica de ser defectuosa y engañosa, de utilizar estrategias artificiales y aburridas, de falta de narratividad y voluntariedad. Comenzaremos desde esta línea de pensamiento por señalar el achaque que relaciona la gamificación con el atribuir al alumnado demasiados ingredientes lúdicos que conducen a que, en el futuro, no sea capaz de valerse de su fuerza de voluntad sin estos apoyos. Esta teoría puede ser altamente apoyada. No obstante, también hemos encontrado interesante resaltar la idea que “la voluntad se refuerza ante todo conquistando metas, ganando en la lucha diaria por nuestros objetivos, pero también limando las barreras y haciendo que las tareas sean más fáciles de disfrutar” (Rodríguez y Santiago 2015, p. 15). Por otro lado, hay quien critica también la gamificación y otras innovaciones educativas defendiendo que se utiliza solo y exclusivamente por su factor novedoso, olvidando que “no hay nada nuevo bajo el sol de Platón, que lo inventó todo en sus Diálogos ... que no hay nada mejor para tratar cualquier tema, natural o social, que un buen debate” (Navajas, 2018). Se critica el factor de competición que se genera en estos sistemas, ciertos problemas atribuidos como comportamientos no éticos, y la poca cooperación y colaboración (Vaibhav y Gupta, 2014).

Conclusión

Nadie puede dudar que vivimos en una sociedad hipercambiante, en continua demanda y exigencia a los individuos que conviven en ella. Unas personas nacen y aprenden ciertas habilidades de manera subconsciente y otras deben adquirirlas una vez en su adultez, de una forma plenamente consciente y con las herramientas necesarias para ello. Esta característica hace que el profesorado de nuestros centros educativos deba estar al tanto de las propuestas innovadoras y de las necesidades de las nuevas generaciones, apostando por el cambio y la actualización de las prácticas pedagógicas. Surgieron en su momento las tecnologías y con ellas un giro a la enseñanza en las aulas para dar respuesta a la población nativa digital; ahora estamos al tanto del surgimiento de la



gamificación a través de nuevos paradigmas, dimensiones alternativas que pueden ayudarnos a captar la motivación de los individuos que llegan a la clase y se encuentran con una realidad bastante menos parecida a la que viven fuera de ella, pues interactúan de forma continuada a través de sus dispositivos móviles. Nuestra labor como docentes está en optar por la práctica que más se ajuste a las capacidades de nuestro alumnado, fomentando su motivación y despertando en él las ganas de aprender socializándose con sus semejantes.

Este ensayo ha pretendido hacer al personal investigador educativo consciente de las reflexiones que nos hacemos docentes, con el propósito de ayudar a reflexionar sobre la situación en la que nos encontramos tanto a nivel general en la sociedad como a nivel educativo. De esta forma, aportamos nuestro granito de arena para poder seguir con otros estudios, en los que se pretenda esclarecer para qué sirve la gamificación en la educación y qué podemos hacer con esta tendencia en estos momentos, ante las nuevas situaciones sociales y el estudiantado inmerso activamente en la sociedad digital. Analizar los tipos de motivaciones y cómo se desarrolla cada uno es muy conveniente para descubrir de qué manera están motivados los equipos docentes y qué debemos hacer para generar en ellos el tipo de motivación que deseamos, al ser sujetos mediadores fundamentales entre el alumnado y su aprendizaje. La motivación es de especial importancia en los centros educativos para captar la atención y conseguir un aprendizaje significativo; si los grupos estudiantiles están más motivados fuera del aula que en ella, no lograremos un proceso de aprendizaje rico y pleno y, los espacios de educación no formal nos estarán dando de nuevo una lección en el desarrollo de las capacidades.

No hay duda, tampoco, de que nuestras herramientas aliadas para conseguir esto son los dispositivos electrónicos y las redes sociales, que otorgan la posibilidad de abrir caminos para llegar hasta nuestro alumnado de una manera u otra. No podemos olvidar que debemos tener especial cuidado en cómo las usamos, olvidando el cacharreo tecnológico que pretende enseñar lo que el alumnado ya conoce, sino, más bien, dándole un sentido pedagógico que considere la simple integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para dar paso a las tecnologías de la relación y la comunicación (TRIC) y, de forma complementaria, a las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC).

Aún tenemos un largo camino por recorrer en el ámbito de la investigación educativa, con el fin de consolidar unas premisas concretas que nos ayuden a encaminar correctamente el ámbito de la gamificación en las aulas y la relación que este planteamiento puede tener con las tecnologías digitales. Sigamos adelante con el fin de edificar, sobre una base sólida, una educación motivante de todas las personas y para todas ellas.

Referencias

- Almonte, M. y Bravo, J. (2016). Gamificación y e-learning: estudio de un contexto universitario para la educación de su diseño. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 4, 52-62. Recuperado de <https://bit.ly/2riUbRN>
- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Education siglo XXI*, 1. Recuperado de <https://bit.ly/2FDvjto>
- Arnaiz Martín, J. M. D. (2017). Gamificación de FarolApp. Proyecto Fin de Carrera / Trabajo Fin de Grado, *E.T.S. de Ingenieros Informáticos (UPM)*, Madrid.
- Ausubel, N.H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial TRILLAS.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Buenos Aires: Paidós.
- Beck, J. y Wade, M. (2004). *Got game: How the gamer generation is reshaping business forever*. Boston: Harvard Business School Press.
- BBC (2018). Creo que nunca hice una llamada de teléfono: Cómo se comunica la generación muda. *BBC Mundo*. Recuperado de <https://bit.ly/2E0vge4>
- Bruner, J. S. (1973). *The relevance of education*. New York: Norton.
- Carrascal, S. y Sierra, I. (2014). Influencia de los contextos de enseñanza en la calidad de aprendizaje universitario. *Redalyc*, 2. Recuperado de <https://bit.ly/2FE49m5>
- Carreras, C. (2017). Del homo ludens a la gamificación. *Quaderns de filosofia i ciència*, 4(1), 107-118.
- Carrica, S. (2015). *La educación para el desarrollo* (Tesis doctoral). Universidad de Navarra.



- Cuasado Escobar, R. y Pacheco Bohórquez, M. L. (2018). El aprendizaje basado en videojuegos y la gamificación como estrategias para construir y vivir la convivencia escolar. *Revista CEDOTIC*, 3(1). Recuperado de <https://bit.ly/2Q5K4yv>
- Chiappe, A., Mesa, N., y Álvarez, C. (2013). Transformaciones en las concepciones de los docentes de educación secundaria acerca de la Web 2.0 y su uso en los procesos de enseñanza. *Scielo*, 2. Recuperado de <https://bit.ly/2HKnZSC>
- Colás Bravo, P. (2003). Internet y aprendizaje en la sociedad del conocimiento. *Revista Científica de Comunicación y Educación (Comunicar)*, 20, 31-35. Recuperado de <https://bit.ly/2w7z4rn>
- Contreras Espinosa, R. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33. Recuperado de <https://bit.ly/2Ib8HFW>
- Contreras, R. S. y Eguía, J. L. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cousinet, R. (1967). *La escuela nueva*. Barcelona: Editorial Luis Miracle.
- Castells, M. (2000). Internet y la sociedad red. *Conferencia de Presentación del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Dans, E. (2010). *Todo va a cambiar: Tecnología y evolución: Adaptarse o desaparecer*. Barcelona: Deusto Ediciones.
- Decroly, O. (1927). La función de la globalización y la enseñanza. *Revista de Pedagogía*, Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/2rrPPrO>
- Dewey, J. (1952). *La busca de la certeza: Un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Díaz, P. P. (2017). Gamificando con Kahoot en evaluación formativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 112-117.
- Driscoll, M. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Escribano, F. (2013). Gamificación versus ludictadura. *Obra digital*, 5, 58-72. Recuperado de <https://bit.ly/2jofy0w>
- Fenwick, T. (2001). Tides of change. New themes and questions in workplace learning. In T. Fenwick (Ed.), *Socio-cultural perspectives on learning through work* (pp. 3-17). San Francisco: Jossey Bass.

- Fernández, A. (2012). Millennials: La generación malcriada que quiere cambiar el mundo. *Periódico ABC*. Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/1heABKd>
- Fernández Hermana, L. A. (2001). *Alfabetización digital obligatoria*. Recuperado de <https://bit.ly/2HPdWHY>
- Floridi, L. (2008). *Glossary of term for the digital era*. University of Hertfordshire & University of Oxford. Recuperado de <https://bit.ly/2I5nn9F>
- Foncubierta, J. M. y Rodríguez, J. M. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Ediciones Edinumen. Recuperado de <https://bit.ly/1XfTVPK>
- Freinet, C. (1976). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Editorial Laia.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Froebel, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid: Daniel Jorro, Editor.
- García Jiménez, A., Tur-Viñes, V., y Pastor Ruiz, Y. (2018). Consumo mediático de adolescentes y jóvenes. Noticias, contenidos audiovisuales y medición de audiencias, *ICONO 14*. Recuperado de <https://doi.org/10.7195/ri14.v16i1.1101>
- García Sánchez, M. R., y Godínez Alarcón, G. (2015). Sociedad del conocimiento frente a la desigualdad social. *4º Congreso Virtual Internacional sobre Tecnología, Educación y Sociedad* (pp. 1-12).
- Gil-Quintana, J. (2015). Narrativa digital e infancia: Es la hora de la generación CC. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(1), 79-90. Recuperado de <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.1.5>
- Gil-Quintana, J. (2016). Interconectado apostando por la construcción colectiva del conocimiento. Aprendizaje móvil en la educación infantil y primaria. *Revista de medios y educación*, 54, 185-203. Recuperado de <https://bit.ly/2Kw3qqV>
- Gil-Quintana J., Camarero-Cano L., Cantillo-Valero C., y Osuna- Acedo S. (2017). sMOOC and Gamification – A Proposed Ubiquitous Learning. In Wu TT., Gennari R., Huang YM., Xie H., Cao Y. (Eds) *Emerging Technologies for Education. Lecture Notes in Computer Science*, 10108. Springer, Cham.



- Gobierno de España, Ministerio de Economía y Competitividad. (s. f.). *Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016*. Recuperado de https://www.upf.edu/web/medium/projectes-de-recerca//asset_publisher/hNFMvM6Tizmh/content/id/8536360/maximized
- Gómez, C. y Coll, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 54-58. Constructivismo. Barcelona: Fontalba.
- Gros, B. (2004). *Pantallas, juegos y educación. La alfabetización digital en la escuela*. Bilbao, Desclée De Brouwer
- Guerrero, J., y Faro, T. (2012). Breve análisis del concepto de educación superior. *Alternativas en Psicología*, XVI (27), 34-41. Recuperado de <https://bit.ly/2JOIABJ>
- Guevara, J. M. (2015). Press Start, los videojuegos como recurso educativo: Una propuesta de trabajo con Minecraft y ciencias sociales. Ar@cne, *Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://bit.ly/2HMTNHl>
- Gutiérrez-Rubí, A. (2015). La generación millennial y la nueva política. *Revista de Estudios de Juventud*, 108, 161-169. Recuperado de <https://bit.ly/2HS5qYQ>
- Gutiérrez-Rubí, A. (2016). *6 rasgos clave de los millennials, los nuevos consumidores*, en Forbes México. México.
- Hanus, M. D., y Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161. Recuperado de <https://bit.ly/2DiaTK8>
- Himanen, P. (2002). *La ética del backer y el espíritu de la era de la información*. Barcelona: Destino.
- Kerschensteiner, G. (1934). *Concepto de escuela del trabajo*. Madrid: Ediciones la Lectura.
- Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 11, 683. Recuperado de <https://bit.ly/1qB05X3>
- Lessig, L. (2012). *Remix. Cultura de la remezcla y derecho de autor en el entorno digital*. Barcelona: Icaria.

- Manjón, A. (1948). *Modos de enseñar*. Alcalá de Henares: Imprenta Talleres Penitenciarios.
- Marta-Lazo, C., y Gabelas-Barroso, J. A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el factor relacional*. Barcelona: Editorial UOC.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Estados Unidos de América: Penguin Books
- Medina S. (2016). Los millennials su forma de vida y el streaming. *Gestión y estrategia*, 50, 121-137. Recuperado de <https://bit.ly/2jrNdXt>
- Montessori, M. (1994). *Ideas generales sobre el método. Manual práctico*. Madrid, España, CEPE: Colección clásicos CEPE.
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la educación superior: Nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva educacional*, 2. Recuperado de <https://bit.ly/2HMwqNa>
- Morin, E. (1999). *La tete bien faite*. París: Seuil.
- Navajas, S. (2018). *Eso no estaba en mi libro de historia de la filosofía*. Editorial Almuzara.
- Neill, A. S. (1986). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Appleton-Century-Crofts. New York
- Osuna-Acedo, S., y Gil-Quintana, J. (2017). El proyecto europeo ECO. Rompiendo barreras en el acceso al conocimiento. *Educación XX*, 20(2), 189-213. Recuperado de <https://bit.ly/2I96TtV>
- Papert, S. (1996). *The connected family: bridging the digital generation gap*. Atlanta: Longstreet Press.
- Pascual, J. (2018). La disparidad de género en los medios digitales. En Cantillo-Valero y Gil-Quintana, *Comunicación y desarrollo en la sociedad digital: Nuevos discursos y viejos valores del poder cultural* (pp. 31-42). Sevilla: Egregius.
- Pérez Tornero, J. M. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- Pestalozzi, J. H. (1980). *Cartas sobre la educación de los niños*. México: Porrúa.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. NY: Basic Book.

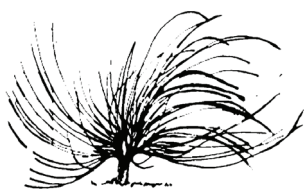


- Piaget, J., y Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño. Edición, prólogo e índices de Juan Delval*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de <https://bit.ly/2FDHmqT>
- Pink, D. (2011). *Drive*. Edimburgo: Canongate Books.
- Planchart, S. C. F., Reina, M. F., Padrón, N. D. P., Montero, M. E. M., y Ferrer, E. E. C. (2018). La gamificación como herramienta en el trabajo docente del orientador: Innovación en asesoramiento vocacional desde la neurodidáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 165-182.
- Prensky, M. (2001). Nativos e inmigrantes digitales. *Institución Educativa SEK*. Recuperado de <https://bit.ly/2w6wfw6>
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate* 5 (3). Recuperado de <https://bit.ly/2FEZH6u>
- Prieto, E. (2018). Gamificación, motivación y aprendizaje en educación primaria (Tesis de maestría). Madrid: UNED.
- Ramírez, M. (2014). *Tecnologías emergentes en el movimiento educativo abierto*. Monterrey, México: Tecnológico de Monterrey.
- Reyes, J. A. G., Granados, S. A. O., Sánchez, E. G., y Melchor, I. G. F. (2017). Propuesta de gamificación en el aula: Uso de una plataforma para motivar a los estudiantes del Programa Académico de Informática de la Universidad Autónoma de Nayarit. *EDUCATE-CONCIENCIA*, 13(14).
- Rengifo, P., Smith, Y., Jara, V., Oswaldo, E., y Muñoz, J. I. (2017). Experiencias motivacionales gamificadas: Una revisión sistemática de literatura. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(75), 63-80.
- Robinson, K. (2010). ¡A iniciar la revolución del aprendizaje! *TED*. Recuperado de <https://bit.ly/2DXDyDs>
- Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015). *Gamificación: Como motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. *Innovación Educativa*. Madrid: Digital-Text. Grupo Océano. Recuperado de <https://bit.ly/2js8uQG>
- Rodríguez, R. A., Moreno, E. J., y Vera, P. M. (2017). Un enfoque motivacional por medio de la gamificación en el ámbito universitario. *V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE 2017)*. Recuperado de <https://bit.ly/2DPkV5f>

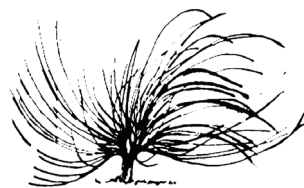
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Recuperado de <https://bit.ly/2bC75IE>
- Salomón, G. y Globerson, T. (1992). Co-participando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Comunicación, lenguaje y educación*, 13, 6-22. Recuperado de <https://bit.ly/2HQtfjJ>
- Sánchez Benítez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *Suplementos Marco ELE*, 11. Recuperado de <https://bit.ly/2Kw6F1z>
- Sánchez, M. D. (2014). *Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. Las TIC y la educación*. Chile: Marpadal Interactive Media.
- Semana (2017). *Así son los Peter Pan del siglo XXI en psicología*. Recuperado de <https://bit.ly/2Ag7Hc4>
- Siemens, G. (2010). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. En Aparici (Ed.), *Conectados en el ciberespacio* (pp. 77-89). Madrid: UNED.
- Sinek, S. (2017). *Simon Sinek*. Recuperado de <https://bit.ly/2BlB15D>
- Soler J. L., Contero M. y Alcañiz M. (2017). VR Serious Game Design Based on Embodied Cognition Theory. En, Alcañiz M., Göbel S., Ma M., Fradinho Oliveira M., Baalsrud Hauge J., Marsh T. (Eds.), *Serious Games. JCSG 2017. Lecture Notes in Computer Science*, 10622. Cham: Springer.
- Stein, J. (2013). Millennials: The Me Me Me Generation. *Time*. Recuperado de <https://ti.me/1izf1yq>
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital. The rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.
- Tedesco, J. C. (1999). Educación y sociedad del conocimiento y de la información. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación Media*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/2rm9oBY>
- Teixes, F. (2015). *Gamificación, motivar jugando*. Barcelona: Editorial UOC.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.



- Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos: Teoría y práctica*. México: Pearson.
- Universitat Pompeu Fabra. (s. f.). *Transalfabetismos. Competencias, transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescentes*. Recuperado de https://www.upf.edu/web/medium/projectes-de-recerca/-/asset_publisher/hNFMvM6Tizmh/content/id/8536360/maximized#.XIW7rpwzbIX
- Vaibhav, A. y Gupta, P. (2014). Gamification of MOOCs for increasing user engagement. In *MOOC, Innovation and Technology in Education* (MITE), 290-295.
- Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil*. Madrid, Visor-Mec.
- Watson, J. B. (1930). *Behaviorism*. New York: Norton.



**ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E
INVESTIGACIONES**



Aplicabilidad de las pedagogías emergentes en el *e-learning*

*Francisco Mora-Vicarioli*¹
Universidad Estatal a Distancia
Costa Rica
fmora@uned.ac.cr

*Kathya Salazar-Blanco*²
Universidad Estatal a Distancia
Costa Rica
ksalazarb@uned.ac.cr

Resumen

Este artículo es el resultado del interés por realizar un aporte actual al tema de las pedagogías emergentes y su aplicabilidad al contexto del *e-learning*. El término “emergente” no tiene que ver con una nueva pedagogía, sino con aquella que se adapta a las potencialidades que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para los procesos académicos. A nivel metodológico, para esta investigación se realizó un análisis documental en más de 60 fuentes académicas, que tuvo, en primera instancia, el propósito de obtener las categorías que están involucradas en las pedagogías emergentes, con el fin de facilitar el proceso hermenéutico; posterior a esto, se hizo una búsqueda exhaustiva de exponentes sobre los diferentes temas involucrados en las pedagogías



Recibido: 27 de abril de 2018. Aprobado: 10 de abril de 2019.
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-1.6>

- 1 Máster en Tecnología Educativa de la UNED de Costa Rica. En la actualidad, productor académico Programa de Aprendizaje en Línea en la Universidad Estatal a Distancia.
- 2 Licenciada en Informática Educativa de la Universidad Estatal a Distancia y Máster en Tecnología Educativa del Tecnológico de Monterrey- México. En la actualidad, productora académica del Programa de Aprendizaje en Línea de la Universidad Estatal a Distancia.

emergentes: aprendizaje ubicuo, personalismo educativo, aprendizaje colaborativo, aprendizaje contextual o situado y evaluar para aprender. Se buscó dar un aporte al conocimiento del tema y, en particular, al rol que debe asumir el personal docente y posibles retos que enfrenta por medio de las pedagogías emergentes, donde se destacan las competencias en el manejo de las TIC y de la mediación pedagógica como elementos primordiales, aunado a promover un rol activo en el estudiantado.

Palabras clave: educación a distancia, tecnologías de la información y comunicación (TIC), *e-learning*, *u-learning*, pedagogías emergentes, personalismo educativo, e-actividades, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo, evaluar para aprender, ecologías del aprendizaje.

Abstract

This article is the result of the interest in making a current contribution to the topic of emerging pedagogies and their applicability to the context of e-learning. The term “emergent” does not have to do with a new pedagogy, but with one that adapts to the potential offered by information and communication technologies (ICT’s) for academic processes. At the methodological level, for this research, a documentary analysis was carried out in more than 60 academic sources, which had, at first, the purpose of obtaining the categories that are involved in emerging pedagogies, in order to facilitate the hermeneutical process, after this an exhaustive search was made of exponents about the different topics involved in emerging pedagogies: ubiquitous learning, educational personalism, collaborative learning, contextual or situated learning and evaluating to learn. We sought to contribute to the knowledge of the subject and in particular to the role that the teacher should assume and possible challenges that are faced through emerging pedagogies, in which skills in the management of ICT and pedagogical mediation are highlighted as key elements, in addition to promoting an active role in the students.

Keywords: distance education, information and communication technologies (ICT's) e-learning, u-learning, emerging pedagogies, educational personalism, e-activities, problem-based learning, project-based learning, collaborative work, assessment for learning, ecologies of learning

Introducción

Con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito educativo surge el *e-learning*, el cual consiste en la creación e implementación de estrategias pedagógicas innovadoras apoyadas con las TIC que aportan beneficios al proceso educativo. San Martín (2009) reflexiona sobre cómo estas tecnologías permean los pilares de la enseñanza, además señala que la sola presencia de ellas genera gran interés en profesionales de la educación y en estudiantes, esto hace que se deban revisar las prácticas actuales de enseñanza, además de la evolución que deben llevar hacia el uso de todo el potencial de las TIC.

El *e-learning*, como resultado de una tendencia formativa actual en instituciones de educación a distancia, presenta una serie de áreas de oportunidad en cuanto a flexibilidad, acompañamiento e interacción entre estudiantes y docentes, sin dejar de lado la evaluación de los aprendizajes, todo lo anterior, desde un rol más activo por parte del estudiantado.

Las nuevas tendencias, dentro del desarrollo de la tecnología educativa, apuntan hacia un incremento de las actividades basadas en la interacción y la creación colectiva de conocimientos. Estrategias como la resolución de problemas, pensamiento crítico, razonamiento y reflexión pueden ser exitosamente implementadas para la construcción del conocimiento, mediante la creación de entornos de interacción social a través de herramientas para el trabajo colaborativo en red. (Avello y Duarte, 2016, p. 273)

Como lo aportan Ilgaz y Gulbahar (2017), la preferencia por el *e-learning* tiene que ver con elementos como la tecnología utilizada y el tipo de pedagogía que se aplica, además de la accesibilidad y flexibilidad que aporta lo virtual en los procesos educativos.

Actualmente los escenarios de formación virtual se encuentran sometidos a una evolución producida no sólo por la incorporación de herramientas y recursos tecnológicos, sino también en cuanto a lo pedagógico como producto de nuevos roles de los actores que se están configurando en dichos espacios. (Morales y Munévar, 2014, p. 80)

La virtualidad representada por el *e-learning* resulta un campo de gran interés, por cuanto sus opciones de colaboración, comunicación y evaluación permiten grandes innovaciones y una gran cercanía entre estudiantes y profesorado.

De acuerdo con lo anterior, las prácticas pedagógicas se ven permeadas por los cambios económicos, políticos y culturales, por lo cual resulta importante reflexionar sobre el sentido del aprendizaje en la sociedad del conocimiento (Ricaurte, 2016), por tanto, los objetivos planteados para esta investigación consisten en analizar el rol de las pedagogías emergentes en el *e-learning* y las diferentes tendencias que promueven las pedagogías emergentes. Estos objetivos se enmarcan en debatir y reflexionar acerca del impacto de las pedagogías emergentes en el campo del *e-learning*, así como abrir nuevas preguntas sobre la temática. La investigación, a su vez, trata de brindar un soporte teórico amplio y actual sobre el tema y las categorías que surgen de él.

Marco teórico

En la actualidad la dupla educación y TIC es casi indivisible, en el sentido de que tanto en la educación presencial como en la educación a distancia la diversidad de dispositivos, la amplia gama de herramientas para uso *online* y *offline*, la posibilidad de almacenamiento en la nube y la variedad de aplicaciones hacen que docentes y estudiantes busquen constantemente formas de implementación que faciliten y flexibilicen procesos de comunicación, investigación y de colaboración en trabajos asignados.

Ante este panorama, Roblizo y Cózar (2015) señalan que hoy concebir la pedagogía y la educación sin la presencia de las tecnologías de la información y comunicación es algo impensable.

Desde la perspectiva docente se identifica claramente que: "reconocen las TIC como herramientas que ofrecen la posibilidad de cambiar los procesos; y que, las TIC permiten flexibilizar los procesos

educativos y facilitan así la atención a la diversidad de los alumnos" (Fernández, 2016, p. 41).

Ante este tipo de reconocimiento, el uso de las TIC desde una visión pedagógica hace que el personal docente busque nuevas tendencias en la implementación de estas, sin dejar de lado que el rol estudiantil también varía en función de las tecnologías. Además, se puede ejercer una realimentación formativa más expedita, por ello resulta de gran interés investigar acerca del tipo de prácticas educativas y cambios que surgen en este contexto.

Una de estas prácticas son las pedagogías emergentes, que involucran términos ya introducidos en el ámbito internacional como el personalismo educativo, aprendizaje ubicuo (*u-learning*), trabajo colaborativo, aprendizaje situado o contextual, aprendizaje basado en problemas, evaluar para aprender, entre otros.

Gros (2015) señala:

Las pedagogías emergentes surgen en los contextos de la sociedad del conocimiento en red, se basan en la integración de las tecnologías digitales, la exploración y la modificación de las pedagogías existentes y desarrollo de nuevas propuestas teóricas y prácticas (p. 63).

Las pedagogías emergentes tratan de reinterpretar lo que la tecnología puede lograr en los procesos educativos y el tipo de mediación o adaptación de las prácticas educativas que se requiere por medio del uso de las TIC y, particularmente, cómo podemos adaptar mejor los procesos para que se ajusten a las necesidades del estudiantado.

Las pedagogías emergentes surgen con un aporte claro: variar el rol docente y estudiantil, el hecho de contextualizar y poder visualizar sus beneficios por medio del uso de las TIC y, en particular, por medio del *e-learning*.

La sociedad del conocimiento alimenta amplias posibilidades educativas, cambios de prácticas y aprovechamiento de recursos tecnológicos; todo ello es el principal motor que hace más evidentes las pedagogías emergentes.

La pedagogía

En toda su complejidad y vista como un proyecto o proceso, la pedagogía se refiere a los contenidos, métodos, estrategias, así como a los esquemas metodológicos y estratégicos; implica el *¿qué?*, *¿cómo?* y *¿con qué?*, esto es, tener claridad de lo que se hará, la forma en la que se hará y los recursos a utilizar en el quehacer educativo.

Si queremos considerar la pedagogía como una disciplina científica, al igual que en el resto de las ciencias, necesitamos una constante reflexión sobre la *lógica de la investigación* a partir de los desarrollos conceptuales en este campo y de la práctica de investigación educativa. (De Miguel, 2015, p. 276)

La pedagogía requiere de investigación en la práctica educativa, lo que implica que el personal docente realice procesos metodológicos para reflexionar sobre su papel y el propósito de este, para, a su vez, ajustarlos a las necesidades de la población meta.

Según lo planteado, la pedagogía resulta una disciplina amplia, en cuanto a las relaciones que establece por medio de las prácticas pedagógicas y sus estrategias. Como vemos, esta disciplina brinda una guía en el quehacer docente (Jiménez, 2010). Sobre la presencia de la pedagogía en diferentes contextos, la visión de Giroux (2003) resulta orientadora:

Como práctica activa, la pedagogía está en todos estos espacios públicos en los que la cultura opera para asegurar las identidades, hace de puente para negociar la relación entre el conocimiento, placer y valores, y rinde autoridad crucial y problemática al legitimar prácticas sociales determinadas, comunidades y formas de poder. (p. 4)

De acuerdo con lo anterior, las estrategias de la pedagogía son muy amplias:

Precisa elaborar planteamientos que orienten en el diseño de estos nuevos espacios a través de experiencias basadas en la interacción social, la participación activa y los entornos complejos. Cuatro aspectos básicos centran las estrategias de formación: la

personalización, el aprendizaje activo, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje autónomo o autodirigido. (Gros, 2015, pp. 62-63)

El estudiante y el *e-learning*

En la elaboración de estos planteamientos y en el surgimiento de nuevos espacios de educación situada, en el contexto del uso de las TIC, y más propiamente de la virtualidad, emerge un término de uso generalizado a nivel mundial: el *e-learning*.

El e-learning, o aprendizaje electrónico o virtual, se considera un fenómeno global, por una variedad de fuerzas sociales, económicas y tecnológicas, así como por las demandas de estudiantes (Shah, Attid y ur Rheman, 2017).

Con el avance de las tecnologías de la información y la comunicación, así como con la implementación del *e-learning*, surgen las posibilidades de migrar a un paradigma de diseño instruccional pasando de un diseño centrado en el alumnado a uno que consiste en muchos diseños para cada estudiante, los cuales deben ser clasificados según los estilos de aprendizaje y las preferencias estudiantiles tendientes a entornos de aprendizaje electrónico personalizado (Alhawiti y Abdelhamid, 2017).

El e-Learning ahora está siendo reconocido, y preferido, por más y más personas, lo que resulta en un mayor número de estudiantes a distancia en los últimos años. Numerosos estudios de investigación se centran en las preferencias del alumno para el aprendizaje en línea, la mayoría convergiendo en torno a las características y diferencias individuales, así como a las características de la tecnología y pedagogía utilizada. (Ilgaz y Gulbahar, 2017, p. 130)

Dentro de estos escenarios educativos con apoyo de nuevas tecnologías, el papel del estudiantado se hace más protagónico dando lugar a “estudiantado virtual”, o aquel que desarrolla sus procesos académicos en el *e-learning*.

Es importante conocer que esta figura posee características particulares y necesidades bien definidas, en cuanto a espacios de formación que permitan combinar otras ocupaciones (vida laboral, familiar, entre otras), contenidos en formatos atractivos, actividades flexibles y

posibilidades comunicativas, tanto sincrónicas (en tiempo real) como asincrónicas, siendo así el *e-learning* debe satisfacer las demandas estudiantiles de hoy y garantizar beneficios acordes con sus necesidades.

Tal como lo aporta Silva (2017), refiriéndose a la nueva generación de estudiantes, "vive la tecnología como parte de su entorno habitual, para ellos la información y el aprendizaje no están relegados a los muros del aula, ni es ofrecida en forma exclusiva por el profesor" (p. 2). En relación con el perfil de los nuevos grupos de estudiantes, debe existir un abordaje distinto por parte del personal docente, el cual fungirá más bien como facilitador y guía.

En cuanto a los beneficios del *e-learning* para el estudiantado, Dorego (2016) menciona los siguientes: "el nivel de inmediatez, así como de interacciones; las posibilidades de acceso a los cursos desde cualquier lugar y tiempo; y la capacidad de retorno de comentarios y de discusión que ayudan a la construcción del aprendizaje por el propio alumno" (p. 5).

En una investigación realizada por Camacho, Gómez y Pintor (2015), se determinaron algunas competencias necesarias que debe poseer el estudiantado para un ambiente educativo virtual. Ellas son:

- Manejo de información para llevar a cabo la investigación, análisis y síntesis de lo relevante de los temas a estudiar y evitar el plagio.
- Administración del tiempo: uso eficiente de la agenda de sus tiempos, para que destine los adecuados a sus diversas actividades.
- Comunicación mediante las TIC: manejar las herramientas de mensajería interna, foros, correos electrónicos, así como la adecuada redacción y expresión. (p. 22)

La consideración dada con respecto a las competencias permite tener en cuenta la adaptación para la población, según sus particularidades y perfil de ingreso.

Desde una perspectiva general, Velazco, Abuchar, Castilla y Rivera (2017), señalan algunos beneficios que son parte del éxito del *e-learning*: reducción de costos, rapidez y agilidad en cuanto a la comunicación; acceso, flexibilidad de agenda, interacción y colaboración.

Cabe también señalar que una de las bondades del *e-learning* es que puede incluir el elemento de la presencialidad para el desarrollo de actividades que requieren la presencia de estudiante o de docente, A esta

modalidad educativa se le conoce con el nombre de *blended-learning* o aprendizaje semipresencial, debido a la combinación de elementos de la educación virtual con la educación presencial.

El *b-learning*, al combinar prácticas comunes de educación presencial con el aprendizaje en línea, resulta una alternativa valiosa para la población con algún tipo de discapacidad, pues brinda mayor accesibilidad a los procesos de formación, ya que a través de la asistencia, a cada estudiante se le puede valorar habilidades y destrezas difíciles de conocer en ambientes virtuales; el *b-learning* da una nueva visión al enfoque de pedagogía tradicional donde el rol estudiantil es más activo (Cervantes y Saker, 2016).

Pedagogía en entornos virtuales (tutor virtual)

En el apartado anterior vemos que con el reconocimiento del *e-learning* como una modalidad educativa de grandes posibilidades, el rol estudiantil juega un papel más protagónico, de la misma forma el papel docente debe serlo, sin que exista preeminencia entre uno y otro roles. Pero es importante tener claro que la práctica pedagógica en entornos de aprendizaje virtual o *e-learning* debe desarrollarse de manera distinta, y que el personal tutor, además de las competencias pedagógicas que *per se* debe poseer cada docente, debe adquirir también competencias tecnológicas; ello, por cuanto estas deben y tienen que ser diferentes a las que se emplean en entornos de aprendizaje presencial o a distancia.

En cuanto a las competencias didácticas – metodológicas, Suárez, Almerich, Díaz y Fernández (2012) indican que estas se refieren al conjunto de conocimientos y habilidades que facultan al personal docente para emplear esos recursos tecnológicos en el diseño y desarrollo del currículo, para saber qué, cuándo y cómo ha de utilizar los recursos para la planificación y organización de su práctica educativa.

En relación con las competencias tecnológicas, estos mismos autores las definen como el conjunto de conocimientos y habilidades que el personal docente debe poseer para incorporar el uso correcto de las herramientas tecnológicas en su quehacer educativo. La adquisición y desarrollo de estas competencias le permitirá alcanzar la “alfabetización tecnológica”, la cual consiste en la competitividad para hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación, según su funcionalidad, para seleccionarlas y aplicarlas en el

diseño de ambientes de aprendizaje acordes con las necesidades educativas (Area y Guarro, 2012).

A la luz de lo anterior, sin duda alguna, la instrucción y la mediación en ambientes virtuales de aprendizaje *e-learning* requieren el ejercicio de una pedagogía distinta a la tradicional. Ante esta premisa se hace necesario resaltar cuáles son las funciones del personal tutor en ambientes *e-learning*.

Badia, Meneses y García (2018) aportan los roles, enfoques y atributos de la enseñanza virtual o *e-learning*, en relación con el personal docente, el estudiantado y la forma en que se efectúa el proceso académico; en general, la innovación y mediación que se realice en el *e-learning* son las claves para el éxito.

Un docente en un entorno virtual exige preparación, actuaciones y actitudes distintas, que, en definitiva, se concretan en saber acompañar a través de la red a cada estudiante a lo largo de su aprendizaje. Esta es la función clave del docente en estos escenarios, sin dejar de lado las otras funciones implícitas en toda tarea docente. (Morales y Munévar, 2014, p. 86)

La reflexión brindada implica que el personal docente cuente con competencias tecnológicas, las cuales se logran por medio de capacitación y experiencia en el uso de los entornos virtuales de aprendizaje, tanto desde el rol docente como del estudiantil, experiencias que pueden brindar un referente valioso y permitirán tomar decisiones importantes en cuanto a mediación en cualquier ambiente de aprendizaje.

Además de lo anterior, entre las funciones del personal tutor virtual se pueden considerar las siguientes:

1. Con habilidades comunicativas.
2. Motivador.
3. Dinámico y con habilidades para crear, dentro del contexto, espacios de comunicación que permitan la interacción.
4. Facilitador del aprendizaje mediante estrategias didácticas utilizando distintos recursos y materiales exclusivos para ambientes virtuales.

Ahora bien, el personal docente como mediador de situaciones de aprendizaje debe tener la capacidad para hacer una integración total de sus competencias didácticas, metodológicas y tecnológicas para crear estos espacios de aprendizaje acordes con las demandas y necesidades educativas que corresponden a su ejercicio profesional; esto va de la mano con lo que señalan las pedagogías emergentes, que más adelante se describirán.

Tipos de aprendizaje en *e-learning*

El cambio de los escenarios de formación, desde lo presencial, pasando por la educación a distancia y el *e-learning*, brindan una pista de la evolución de los procesos educativos y cómo el cuerpo docente debe considerar todo esto para su desempeño profesional. A continuación, se describen algunos de estos escenarios.

a. Aprendizaje ubicuo (*u-learning*)

El aprendizaje ubicuo es señalado por algunas autorías, como Quintero y Romero (2018), como un nuevo modelo pedagógico, caracterizado por su permanencia, accesibilidad, inmediatez, actividades situadas (contextualizadas), adaptabilidad.

Por otro lado, Jenaro, Flores, González y Martínez (2013) orientan sobre la importancia de que el personal docente proponga metodologías más activas, como el aprendizaje colaborativo y el uso de actividades contextuales o aprendizaje situado.

El aprendizaje ubicuo se relaciona con el término de aprendizaje expandido, el cual se aproxima a un aprendizaje abierto, colaborativo, democrático y comprometido, a su vez; propicia habilidades blandas o competencias de aprendizaje para toda la vida y la futura ciudadanía (Díez y Díaz, 2018). Además, el aprendizaje ubicuo aporta en el contexto educativo:

Prepara y alienta a los estudiantes a continuar aprendiendo toda su vida, enseñándoles cómo utilizar los recursos disponibles para acceder a la información cuando esta es necesaria y desarrollando sus habilidades para buscarla e interpretarla. (Quintero y Romero, 2018, p. 16)

Para Velandia, Serrano y Martínez (2017), "los ambientes de aprendizaje ubicuos facilitan el aprendizaje contextual si se les proporciona el contenido apropiado, en el momento adecuado y en el lugar indicado" (p. 16), más adelante se describe el aprendizaje contextual como una tendencia que permite fomentar el aprendizaje activo y significativo.

Quintero y Romero (2018), refiriéndose al aprendizaje ubicuo, en relación a la forma en que este ocurre, señalan:

El concepto se relaciona directamente con aprender cualquier cosa, en cualquier momento y en cualquier lugar utilizando tecnologías e infraestructuras de informática ubicua. Uno de los objetivos últimos de la enseñanza es incrementar la calidad de nuestra vida diaria. (p. 15)

Se puede inferir que el aprendizaje ubicuo utiliza las TIC para poder brindar espacios de formación, en este caso, la portabilidad de los diferentes dispositivos (teléfonos inteligentes y tabletas) aporta para que se lleve a cabo este tipo de aprendizaje. Por otra parte, para Flores y García (2017):

La tecnología móvil ofrece la posibilidad de estar conectado en cualquier momento y desde cualquier lugar. Cada vez hay más dispositivos que funcionan como ordenadores: teléfonos móviles inteligentes, televisores inteligentes, videocámara, cámara de fotos, tabletas, entre otros. Estas plataformas se encuentran interconectadas y han sido nombradas con el término computación ubicua. (p. 28)

b. Aprendizaje colaborativo

En el contexto del *e-learning*, los trabajos colaborativos, permiten que cada estudiante realice aportes en función de roles asignados, conocimientos y competencias particulares; además, es posible trabajar ejes transversales de diálogo, negociación y tolerancia. Así lo respalda una investigación efectuada por Mora y Hooper (2016) donde determinan una inclinación por parte del estudiantado hacia las actividades colaborativas y cómo estas pueden favorecer los estilos de aprendizaje.

Una característica de este tipo de aprendizaje es el nivel de actividad y de responsabilidad que debe aportar el estudiantado durante el proceso educativo. A partir de lo anterior, Hernández, González y Muñoz (2015) indican que con el aprendizaje colaborativo "se estimula el desarrollo de competencias transversales necesarias para el aprendizaje en comunidad y para aprender a lo largo de toda la vida" (p. 151).

En cuanto a la labor docente, Avello y Duart (2016) señalan que este rol en el aprendizaje colaborativo tiene que ver con el monitoreo, por cuanto permite el seguimiento y guía, particularmente con el fin de propiciar el éxito en este tipo de dinámicas en donde la función docente es mediar y facilitar la experiencia de aprendizaje que, en conjunto, debe realizar el estudiantado.

Para Avello y Duart (2016), algunas recomendaciones para la efectiva aplicación del aprendizaje colaborativo son: formación de los grupos, selección de la tarea grupal, claridad y flexibilidad de la tarea, significatividad de la tarea, monitoreo y control de la tarea.

c. Aprendizaje contextual o situado

Para De Corte (2015): "La perspectiva del aprendizaje situado enfatiza que este se realiza esencialmente con la interacción y, especialmente, a través de la participación en actividades y contextos sociales y culturales" (p. 11), la interacción es precisamente donde el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje contextual convergen para generar los beneficios ya señalados.

Ahora bien, para De Corte (2015), el aprendizaje contextual o situado es tendiente a lograr mayor significatividad en la formación del estudiantado, pues implica visualizar elementos de aplicación para la vida cotidiana, a la vez que fomenta competencias para la vida, lo cual es denominado como competencia de adaptación. Algunos elementos cognitivos necesarios para adquirir esta competencia son: conocimiento específico, estrategias de análisis, destrezas autorreguladoras, actitudes positivas sobre campos académicos. Desde la perspectiva de Castillo y Cerón (2015): "La enseñanza situada tiene como finalidad propiciar el aprendizaje autónomo y crítico, y aunque el estudiante recibe una acción tutorial del docente para aprender a hacer, es él quien tiene que aprender a reflexionar sobre su propio hacer" (p. 36).

En general, el aprendizaje situado es tendiente a obtener mayor provecho de las actividades académicas confiriéndoles mayor significado, para que el estudiantado logre un aprendizaje crítico. Cabe señalar que el aprendizaje situado tiene gran aplicación en la enseñanza de las ingenierías y las ciencias médicas, pero es reconocida su relevancia para otras áreas disciplinares.

d. Aprendizaje basado en problemas (ABP)

El aprendizaje basado en problemas, o más conocido por sus siglas de ABP, según Martín, Díaz y Sánchez (2015) es:

Una metodología que permite formar grupos de trabajo a los que se les presenta un problema a resolver buscando información, analizando ésta y proponiendo soluciones. Los alumnos se enfrentarán a un problema real del área de operaciones de una empresa. Deberán investigar, valorar alternativas, aplicar técnicas estadísticas y tomar decisiones que resuelvan los problemas planteados. (p. 165)

Además, Martín, Díaz y Sánchez (2015) mencionan que está relacionado con el aprendizaje interdisciplinar y con el aprendizaje situado o contextual, el cual siempre será más provechoso que actividades centradas en una sola área de estudio.

Roca, Reguant y Canet (2015) aportan también que el ABP resulta un método centrado en el estudiantado, donde este es el actor principal que debe asumir un rol activo; el personal docente, por su parte, resulta ser guía o facilitador.

Rodríguez y Fernández (2017) lo definen:

Es una didáctica específica en la que el proceso de enseñanza y aprendizaje está caracterizado por el enfrentamiento de los alumnos a problemas más o menos complejos, reales las más de las veces, y para lo cual podrán disponer de cuanto material consideren necesario. (p. 62)

En la misma línea, Rodríguez y Fernández (2017) aportan que este tipo de método nació en la enseñanza del derecho, pero ha tenido gran auge en la medicina y en otras áreas de la ingeniería.

Es importante señalar que también existe la tendencia del aprendizaje basado en proyectos, el cual tiene una perspectiva próxima al aprendizaje basado en problemas, en cuanto al papel activo y colaborativo que deberá asumir el estudiantado ante los proyectos.

Pedagogías emergentes

Para Gros (2015), algunas de las características de las pedagogías emergentes son el resultado de la sociedad del conocimiento e implican:

Repensar el significado de la educación y, muy especialmente, hay que tener presente que para que realmente la persona pueda dirigir sus procesos formativos requiere desarrollar importantes capacidades que no se generan de forma espontánea. La formación sigue siendo necesaria pero no solo orientada a lo disciplinar sino, especialmente, a capacitar a las personas para pasar por los distintos espacios sin tener una experiencia fragmentada, dispersa y un exceso de carga emocional y cognitiva. (p. 62)

En el contexto de las pedagogías emergentes, como una forma de integrar y relacionar áreas disciplinares, Chinyowa, Mwakapenda y Mokuku (2017) brindan un referente integrador entre contenidos matemáticos y artes, por medio del estudio de un caso cotidiano, el referente es importante, ya que las pedagogías emergentes promueven la relación de diferentes elementos y prácticas participativas para la resolución de casos.

Sobre la contribución de las pedagogías emergentes a la educación, Adell y Castañeda (2015) plantean: "Las pedagogías emergentes son como organismos en evolución, en estado de 'llegar a ser', sujetas a influencias de su contexto y a adaptaciones y cambios no predecibles de antemano" (p. 2). Para Gros (2015), cuatro aspectos tendientes a una pedagogía emergente deben ser considerados en las estrategias de formación: "la personalización, el aprendizaje activo, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje autónomo o autodirigido" (p. 63). Como se puede notar, las pedagogías emergentes resultan en una tendencia que

promueve principios conocidos en cuanto al aprendizaje activo y participativo; todo esto relacionado con el uso de las TIC y, particularmente, el *e-learning* resultan un contexto propicio para su aplicación.

Para Domingo (2013), el papel de la experiencia debe verse apoyada por el reconocimiento, en lo pedagógico, de una gama amplia de saberes y relaciones útiles para docentes. Lo apuntado por estos autores tiene injerencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Resulta curioso que profesionales sin formación en lo educativo y que se desempeñan en este campo, logran aplicar principios pedagógicos, con base, únicamente, en la experiencia docente; estos van surgiendo de manera natural en el acto educativo, lo mismo ocurre en la aplicación de las TIC en los procesos de enseñanza, pues algunas veces el perfil tecnológico profesional propicia la innovación y la implementación de dinámicas que promueven el trabajo colaborativo.

Una de las premisas de las pedagogías emergentes es que el rol estudiantil varía, las actividades propuestas son tendientes a respetar sus inclinaciones, contexto y experiencias previas para que pueda construir sus aprendizajes y experiencias con la guía docente. A partir de esta premisa, López, Calvo y García (2016) apuntan que "ya que no es suficiente con presentar una información para que ésta sea aprendida, sino que el alumno o alumna debe reconstruirla a lo largo de su propia experiencia interna" (p. 6).

Por otra parte, el rol docente en el escenario del *e-learning* implica, desde el enfoque de las pedagogías emergentes, actividades de aprendizaje situadas en el contexto del estudiantado, donde lo cotidiano sea relacionado con los contenidos. También las actividades colaborativas serán de gran valor, pues requieren coordinación grupal, asumir roles, negociación, cooperación, ejes importantes que brindarán competencias valiosas para el mundo laboral. El estudiantado deberá asumir un rol participativo y valioso en cuanto a valorar el papel propio y el de otras personas. Con esto, ¿cómo actúa el personal docente?, la perspectiva de facilitador es el mejor sinónimo para ubicar el papel que asumirá, con roles de guía, orientador, motivador, necesarios para que el estudiantado sea activo y no un ente pasivo en los procesos académicos.

Una orientación particular es brindar referentes explicativos para la elaboración de las actividades planteadas (mapas conceptuales, cuadros comparativos, esquemas) para lo cual se pueden proponer videos o tutoriales que expliquen cómo elaborarlos, así también, lejos

de ser actividades individuales, puede convertirse en actividades colaborativas, donde cada estudiante pueda aportar su conocimiento y experiencias previas, en este punto el personal docente facultado como facilitador, hará un monitoreo de la labor de los grupos colaborativos: envío de mensajes, seguimiento, motivación y corrección en caso de divergencia con respecto al objetivo de cada actividad.

La idea de esta transformación en los procesos académicos es reforzada por Onye y Yunfei (2016): "La tecnología está poniendo a prueba diferentes filosofías pedagógicas, y se ha convertido en un crisol pulir tanto el contenido como el contexto de los canales educativos de entrega, independientemente de las diferencias demográficas" (p. 327). Esto refuerza el papel democratizador de la educación que pueden favorecer las TIC; sin embargo, el uso debe ser planificado en términos del público meta, necesidades y el tipo de mediación pedagógica que se utilizará.

Con respecto a lo anterior y a la utilización cautelosa de las TIC, rescatamos una investigación realizada por Geer, White, Zeegers, Wing y Barnes (2017), en relación con el uso de dispositivos móviles. Advierten que la introducción de nuevas tecnologías debe estar acompañada por una nueva pedagogía. Como resultado de la investigación, al realizar un cambio pedagógico, se obtuvo una mayor colaboración, comunicación, autosuficiencia del alumnado y el desarrollo de experiencias auténticas. Su perspectiva no coloca las tecnologías de la información y comunicación (TIC) sobre lo pedagógico, sino tiende a modificar prácticas pedagógicas por medio de las posibilidades de la tecnología; esto es parte de los principios de las pedagogías emergentes.

Desde la perspectiva de Ricaurte (2016), las nuevas pedagogías deben considerar el aprendizaje en red con una componente de cooperación, apertura y una sociedad del conocimiento. Un referente pedagógico de interés es el aportado por Silva (2017), quien presenta un modelo centrado en las e-actividades con la siguiente premisa:

El modelo se basa en una propuesta metodológica de aprendizaje centrada en el estudiante, que se establece en la convicción de que los sujetos aprenden "haciendo" e "interactuando". Desde este punto de vista, se fomenta el desarrollo de "actividades" que privilegien el trabajo práctico, en equipo y relacionado con situaciones concretas orientadas a la resolución de problemas o el desarrollo de habilidades de orden superior. (p. 8)

Por medio de un modelo centrado en las e-actividades, el rol docente es facilitar, moderar y orientar; debe plantear actividades que permitan la reflexión, así también debe estar muy pendiente de consultas y del avance en el caso de trabajos colaborativos. Esta visión sobre la importancia de las e-actividades es reafirmada por Mora y Madriz (2017), como parte de una experiencia en un grupo de cursos virtuales, donde identificaron la importancia de este elemento para el éxito académico del estudiantado y, cómo, para el correcto diseño de las e-actividades, el profesorado requiere de acompañamiento técnico pedagógico. Realmente dentro de las pedagogías emergentes las e-actividades deben, además de propiciar la colaboración, poseer los principios del aprendizaje basado en proyectos y problemas, además de una evaluación participativa que evalúe para aprender.

Las e-actividades son mucho más provechosas cuando se fomenta el aprendizaje situado o contextual, tal como lo señalan Castillo y Cerón (2015), quienes orientan sobre el propósito de este tipo de actividades al "reactivar la memoria, recordar el proceso de aprendizaje y la experiencia real vivida; lo que contribuye significativamente a reforzar nuevos conocimientos" (p. 91).

Dentro de la línea de personalismo educativo –tema que desarrollaremos en el siguiente apartado– que enuncian las pedagogías emergentes, el personal tutor virtual debe considerar el perfil tecnológico de ingreso del estudiantado para valorar posibles adaptaciones y guías con el fin de facilitar la participación en diferentes actividades propuestas en el *e-learning*.

Personalismo educativo

El personalismo educativo resulta una tendencia tratada por Víctor García Hoz (1985), en su obra *Educación personalizada*. Este autor es considerado su principal exponente; más de tres décadas después, algunos principios que enuncia siguen vigentes, más aún, con el avance de las tecnologías y el uso de la virtualidad por medio del *e-learning* y espacios de interacción, pueden ser potenciados desde una perspectiva flexible y consecuente con los nuevos modelos de enseñanza y, en particular, por medio de las pedagogías emergentes.

El aprendizaje personalizado o personalismo educativo, consiste en estrategias de aprendizaje, soluciones e intervenciones que se ajustan a los objetivos individuales del estudiante y tienen en cuenta las diferencias de origen del conocimiento, la pasión o interés en los temas, y el dominio de la materia. El propósito del aprendizaje personalizado es capacitar a los estudiantes para tomar posesión de la experiencia de aprendizaje y prepararse a sí mismos para el aprendizaje permanente. (Johnson, Adams, Cummins, Estrada, Freeman y Hall, 2016, p. 28)

Para Balduzzi (2015), el personalismo educativo implica un rol de liderazgo por parte de los sujetos actores del proceso educativo, a partir de lo cual el profesorado debe participar activamente en este y sus metas educativas.

Para Feu (2017), este tipo de aprendizaje se justifica porque "hace falta que el alumno que crece se confronte con los problemas, se cuestione, se contraste con la vida de los demás para poder medir la realidad de su propia vida" (p. 231), esta orientación es tendiente al uso del aprendizaje basado en problemas (ABP).

Para comprender mejor este concepto, es deseable delimitar a la persona como un ser social y en el contexto, esto permite tomar en cuenta elementos en los procesos educativos:

Desde el punto de vista social la persona se integra en una comunidad, en la que cada uno disfruta de un nombre y en la cual se le reconoce su lugar, de manera que se convierte en única e insustituible. La comunidad es construida por las relaciones recíprocas de los unos con los otros. La finalidad de la comunidad se encuentra en ella misma y no puede ser conseguida sin que las personas la consigan también. (Feu, 2017, p. 213-214)

El aprendizaje personalizado ya ha sido motivo de estudio en el ámbito internacional para las políticas educativas.

La UNESCO está estableciendo precedentes importantes para dirigir las discusiones internacionales y sesiones de formulación de políticas. Con anterioridad al Foro de Política Mundial de alto nivel, de la UNESCO 2015, los líderes de la educación de 53

países fueron encuestados sobre cómo lograr un mejor aprendizaje abierto, en línea, y flexible. Más del 50% identificó la importancia de la función docente en el apoyo a los estudiantes a través de aprendizaje personalizado. (p. 28)

Como vemos, el aprendizaje personalizado fomenta un rol estudiantil activo, empoderado y, a su vez, ubica al personal docente como facilitador.

Actualmente existen algunos otros estudios que plantean su uso. Lara (2015) trata la temática en la legislación educativa de Ecuador desde esta perspectiva; Fernández (2011), con una reflexión sobre cómo el personalismo propicia la formación del ser humano y la relación con la comunidad; Choin (2015), Herrera, Tapia y Sánchez (2015) dejan entrever cómo resulta una temática importante a nivel internacional y que por medio del uso de las TIC y el *e-learning* se ve potenciado.

Aunado a lo anterior, una orientación significativa sobre la importancia del personalismo educativo resulta del prestigioso informe Horizon del 2016, publicado por *The New Media Consortium*, el cual retoma el principio de la personalización educativa, con el fin de contextualizar sus potencialidades en el modelo del *e-learning*.

Tal como lo aporta Leadbetter (2008, citado por Wright, 2015, p. 3), es "poner al alumno en el centro del sistema educativo". Complementando el principio anterior, el aprendizaje personalizado implica:

Ampliar los conceptos educativos de la diferenciación (enseñanza adaptado a las preferencias de aprendizaje de los diferentes alumnos) y la individualización (la enseñanza las necesidades de aprendizaje de los diferentes alumnos) para conectar con el interés y las experiencias del satisfacer las necesidades, capacidades e intereses de cada estudiante.

Tomando algunos principios aportados por Williams (2013, citado por Wright, 2015), desde la personalización del aprendizaje podemos promover ambientes de aprendizaje efectivo por medio de las siguientes estrategias: "conocer a los estudiantes como aprendices; colaboración y el uso efectivo de las TIC" (p. 4). Esto último requiere una infraestructura adecuada y plataformas que permitan las actividades y recursos. Se debe tener presente que el personalismo educativo

beneficia al estudiantado en cuanto toma en consideración los estilos de aprendizaje. Estos principios son actualmente tratados sobre las bases del diseño universal para el aprendizaje (DUA), que toma en cuenta, en el diseño de contenido, que la accesibilidad debe considerar todo tipo de población y evitar dificultades para ciertas poblaciones (Alhawiti y Abdelhamid, 2017).

Como vemos, existe un importante fundamento para poder trasladar los principios de la personalización educativa en el *e-learning*, lo cual no es más que una expresión de la educación a distancia basado en el uso intensivo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Vera (2016), refiriéndose a la corriente del personalismo, plantea que esta “concentra sus esfuerzos en torno a la comprensión profunda del ser humano, expresada a través de comportamientos concretos en relación con el medio, la sociedad, la vida vivida de los hombres, en su condición humana”. (p. 10). En una investigación realizada por esta misma autora en el contexto de educación superior de Paraguay y como parte de una problemática en la educación superior de ese país, señala:

La mirada desde la óptica del Personalismo es fundamental si se quiere construir una sociedad auténticamente humana, productiva, transformadora, emancipada. La demanda de la sociedad en esta era digital es la creatividad, la autonomía, la autogestión, la cogestión, el autoconocimiento, la innovación, entre otros, y la Pedagogía Personalista es esencial para que el egresado pueda insertarse de forma exitosa en esta cambiante sociedad. (pp. 5-6)

Entre las últimas tendencias que apoyan el personalismo educativo están las analíticas de aprendizaje (Zapata, 2013), herramientas que permiten la toma de decisiones en cuanto a recursos y actividades planteadas en el *e-learning*. Las analíticas de aprendizaje resultan una tendencia que puede posibilitar identificar perfiles en actividades del estudiantado, formato de presentación de la información, son flexibles para el uso de diferentes entornos de aprendizaje (Coll, Engel y Niño, 2017).

Finalmente, en cuanto al *e-learning* y sus potencialidades para el personalismo educativo, Sfenrianto y Hasibuan (2017) reiteran estas posibilidades, pero advierten cómo este proceso no se viene dando en la virtualidad o bien no es una práctica común, pues aún requiere la mejora de la mediación pedagógica en este tipo de espacios. Es

precisamente la posibilidad de ajustar actividades a las preferencias y necesidades del estudiantado, las que hacen que el *e-learning* sea un terreno fértil para tal fin.

Ecologías del aprendizaje

Con el advenimiento de las pedagogías emergentes, el personalismo educativo y otras tendencias en el ámbito educativo, surge el término de las ecologías del aprendizaje, concepto enmarcado dentro de una metáfora denominada ecosistemas digitales, el cual brinda algunas pautas sobre cómo el aprendizaje se ve modificado por la interacción con las TIC.

La ecología del aprendizaje deja entrever los retos que se plantean a la educación escolar y formal y las transformaciones que es necesario atender, dando paso a la personalización del aprendizaje entendida como la diversificación de las oportunidades, experiencias y recursos en función de las necesidades e intereses de los aprendices. (Alcántar, 2017, p. 6)

En relación con el concepto de ecosistemas digitales, Islas y Carranza (2017) plantean que recibe una caracterización relativa con sus diferentes elementos:

En los últimos años los dispositivos tecnológicos e internet con sus aplicaciones y herramientas han tenido alto impacto en distintos ámbitos entre ellos el educativo, por lo que surge el interés de presentar este acercamiento al estado del conocimiento respecto a los ecosistemas digitales y su manifestación en el aprendizaje. (p. 2)

Indican que “los ecosistemas digitales de aprendizaje representan un paradigma de los futuros sistemas de educación, soportados en las tecnologías de la información y las comunicaciones” (p. 5).

Los fragmentos anteriores dan cuenta de cómo la disponibilidad de las tecnologías actuales va modificando las prácticas educativas.

Evaluar para aprender

La evaluación de los aprendizajes resulta un elemento clave en los procesos educativos, particularmente dentro de las pedagogías emergentes. Con un cambio de paradigma en el rol docente y actividades de aprendizaje, sufre algunas transformaciones hacia una modalidad evaluativa que implica participación y donde el estudiantado se involucra durante todo el proceso. Estas son algunas de las premisas de la tendencia de evaluar para aprender, algunas veces conocida como evaluación formativa, como lo señala Sonsoles (2017), la cual aporta también otras denominaciones como evaluación formadora, auténtica, dinámica o continua. Una forma sencilla de entender la tendencia de evaluar para aprender (Dorrego, 2016) tiene que ver con que el profesorado confiera el rol evaluativo al estudiantado.

Como lo aporta Vidal (2017), un proceso final que debe asumir la evaluación es su propia realimentación para efectos de las mejoras en la enseñanza aprendizaje. Por otra parte, para Salas y Salas (2017), al referirse a algunos principios de la evaluación para el aprendizaje, señalan que tienen que ver con reconocer el propósito evaluativo en estudiantes y docentes tanto como componente integral, claridad, criterios y estándares, efecto motivador, y aportar realimentación.

Metodología

Para esta investigación se utilizó el método hermenéutico dialéctico, el cual consiste en una metodología cualitativa basada en la interpretación de información. La hermenéutica requiere un esfuerzo interpretativo con el fin de lograr profundidad en el análisis de la temática deseada (Ortiz, (2015).

Como forma de abordaje y con el fin de mejorar la aproximación conceptual definida en esta investigación, se recurrió a más de 60 fuentes bibliográficas para apoyar las temáticas incluidas en la investigación, las cuales fueron recuperadas de sitios académicos (Google académico), revistas científicas y bases de datos en particular de EBSCO, en su mayoría artículos, tanto en idioma inglés como en español, la búsqueda se limitó a un plazo máximo de antigüedad de cinco años, con el fin de contar con referentes actualizados, aunque en algunos casos, por la pertinencia de los aportes, se incluyeron fuentes aún anteriores al periodo señalado.

Para el método hermenéutico dialéctico, se recomienda “usar la frase o la oración como unidad de análisis, iniciar el proceso con la lectura cuidadosa de los textos, dividiéndolos en unidades temáticas y aplicando la respectiva codificación” (Cárcamo 2005, citado por Villalobos 2017, p. 365). Con esta premisa metodológica, se identificaron categorías bien definidas y con representantes comunes durante el periodo bibliográfico definido para el análisis. Además, la metodología utilizada se orientó por la línea de la triangulación teórica aportada por Atencio (2015), con el fin de verificar los resultados obtenidos por medio de diferentes fuentes documentales y, así, validar la información y aportes localizados.

La evidencia de la relación entre las pedagogías emergentes se encontraron en el personalismo educativo, aprendizaje colaborativo, diseño centrado en el estudiantado, aprendizaje ubicuo, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, ecologías del aprendizaje y evaluar para aprender; algunas de estas categorías son presentadas en la tabla 1.

Tabla 1

Presencia de categorías de pedagogías emergentes según los estudios analizados

Autorías	Personalismo educativo	Aprendizaje colaborativo	Aprendizaje ubicuo	Aprendizaje contextual o situado
1. De Corte (2015)	•	•		•
2. Alhawiti y Abdelhamid (2017)	•			•
3. Shah, Attid y ur Rheman (2017)	•		•	
4. Velazco, Abuchar, Castilla y Rivera (2017)		•	•	
5. Sfenrianto y Hasibuan (2017)	•			
6. Ilgaz y Gulbahar (2017)	•			
7. Díez y Díaz (2018)		•	•	•
8. Quintero y Romero (2018)			•	•
9. Lara (2015)	•			•

Autorías	Personalismo educativo	Aprendizaje colaborativo	Aprendizaje ubicuo	Aprendizaje contextual o situado
10. Choin (2015)	•			•
11. Herrera, Tapia y Sánchez (2015)	•			•
12. Johnson, Adams, Cummins, Estrada, Freeman y Hall (2016)	•			•
13. Wright (2015)	•			•
14. Balduzzi (2015)	•			
15. Vera (2016)	•			•
16. Zapata (2013)	•		•	
17. Geer, White, Zeegers, Wing y Barnes (2017)		•	•	•
18. Ricaurte (2016)		•		
19. Silva (2017)	•	•		•
20. Roca, Reguant y Canet (2015)		•		•
21. Gros (2015)	•	•	•	•
22. Hernández, González y Muñoz (2015)		•		•
23. Castillo y Cerón (2015)		•	•	•
24. Velandia, Serrano y Martínez (2017)			•	•
25. Dorrego (2016)		•		•

Nota: Elaboración propia. El orden no alfabético de las fuentes en la tabla corresponde al momento de análisis durante la investigación hermenéutica realizada.

De la tabla anterior es posible notar la coincidencia entre autores y autoras en relación con los componentes que permiten ubicar las pedagogías emergentes, como aquellas que promueven el uso de las TIC hacia una personalización o personalismo educativo y el rol más activo para el estudiantado, donde el aprendizaje colaborativo cobrará un papel relevante. Se puede apreciar, además, la coincidencia, donde

Gros (2015), de Corte (2015), Díez y Díaz (2018), Geer, White, Zeegers, Wing y Barnes (2017), Castillo y Cerón (2015) son los principales representantes de esta tendencia, pues cumplen con la presencia de tres o más categorías analizadas, lo cual les convierte en referentes muy precisos para el estudio realizado.

Conclusiones y recomendaciones

A partir de esta investigación se puede concluir que el *e-learning*, por su naturaleza y potencialidades, resulta el campo justo para el desarrollo de pedagogías emergentes, por cuanto se tiene una convergencia en recursos de las TIC, aunado a las posibilidades de interacción y colaboración.

El *e-learning* permite la posibilidad de contar con una pluralidad en cuanto al perfil del personal tutor, que en su práctica pedagógica debe poseer competencias en el uso de las tecnologías para favorecer el aprendizaje ubicuo, la aplicación del aprendizaje colaborativo y actividades situadas (contextuales); todas estas categorías presentes en las pedagogías emergentes para que pueda responder a las necesidades y características de la población meta en un contexto favorable para su aplicación, de manera tal que promueven un aprendizaje activo y participativo de sus estudiantes con la utilización de recursos como las TIC.

También se debe considerar que para la mediación es necesario contemplar el perfil de ingreso del estudiantado, y todas aquellas ayudas que permitan el desarrollo eficaz de los procesos académicos, por cuanto se basa en una propuesta centrada en el alumnado. Diagnósticos previos pueden brindar información importante al personal docente para la toma de decisiones en cuanto al tipo de atención, actividades y formatos de contenidos más propicios.

Las pedagogías emergentes tienden al desarrollo de competencias por parte del individuo; por medio de actividades significativas, situadas y colaborativas, se podrán mejorar los procesos de formación, para contar con un individuo capaz de insertarse y enfrentar los retos del mundo laboral. Al respecto, las TIC son un campo donde ocurren con mayor facilidad, por las posibilidades comunicativas y de interacción, tanto de manera sincrónica como asincrónica.

En este contexto, las actividades propuestas deben respetar intereses, necesidades, contextos y experiencias previas para que el

estudiantado pueda construir sus aprendizajes y experiencias con la guía docente a partir de sus logros a través de su propia experiencia; lo cotidiano debe ser relacionado con los contenidos, sin dejar de lado que las actividades colaborativas requieren de coordinación grupal, asignación de roles, técnicas de negociación que le proporcionan al estudiantado competencias valiosas para el mundo laboral.

El *e-learning* facilita la personalización del aprendizaje, por las posibilidades tecnológicas, aunado a un rol más activo por parte del estudiantado. Por este medio surgen tendencias de aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en problemas (ABP), dado que se trata de metodologías más activas y donde el estudiantado puede inclinarse por orientaciones disciplinares de su interés particular o de su contexto.

La tendencia de evaluar para aprender cobra gran importancia dentro de las pedagogías emergentes, ya que en sus premisas es posible encontrar el rol participativo estudiantil, en cuanto al involucramiento en la evaluación; esto es vital para el desarrollo de trabajos colaborativos y actividades contextuales.

El rol docente dentro de las pedagogías emergentes resultan de gran importancia y es más bien el de facilitador, pues es quien planea el proceso académico y la mediación de los contenidos, pudiendo propiciar que el estudiantado desarrolle actividades significativas, contextuales (basadas en problemas cotidianos o ABP) y compartiendo con sus pares, por medio del aprendizaje colaborativo.

Para futuros estudios es importante la profundización en el aporte de las analíticas de aprendizaje y algunas otras tecnologías emergentes, como lo son las tecnologías del aprendizaje adaptativo, ligadas con los principios del personalismo educativo y por su contribución para la mediación en las pedagogías emergentes; estas resultaron dos categorías que surgen en algunas fuentes bibliográficas analizadas en la investigación realizada.

Referencias

Adell, J., y Castañeda, L. (2015). Las pedagogías escolares emergentes. *Cuadernos de pedagogía*, 462, 21-25. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/49329/1/2015cuader.a.pdf>

- Alhawiti, M., y Abdelhamid, Y. (2017). A Personalized e-Learning Framework. *Journal of Education And E-Learning Research*, 4(1), 15-21. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1148435&lang=es&site=ehost-live>
- Area, M., y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: Fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista española de documentación científica*, 35(Monográfico), 46-74. doi: 0.3989/redc.2012.mono.977. Recuperado de <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/744/825>
- Atencio, E. (2015). Gestión del conocimiento y medición del capital intelectual como recurso intangible en las organizaciones que aprenden. Análisis comparativo desde sus modelos originarios. *CICAG*, 13(1), 223-234. Recuperado de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/cicag/article/view/3926/5120>
- Avello, R., y Duarte, J. (2016). Nuevas tendencias de aprendizaje colaborativo en e-learning: Claves para su implementación efectiva. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 271-282. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052016000100017&script=sci_arttext
- Badia, A., Meneses, J., y García, C. (2018). La identidad del profesor como docente virtual: Roles, enfoques y sentimientos. El caso de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Informe de investigación. Recuperado de http://femrecerca.cat/meneses/files/badia_meneses_garcia_es_2017.pdf
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. (Spanish). *Revista Española de Pedagogía*, 73(260), 141-155. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=101375792&lang=es&site=ehost-live>
- Camacho, I., Gómez, M., y Pintor, M. (2015). Competencias digitales en el estudiante adulto trabajador. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4575/457544924002.pdf>
- Castillo, S. y Cerón, A. (2015). Aprendizaje situado para la formación de competencias investigativas en el estudiante de psicología clínica: Análisis desde el pensamiento complejo. *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, 2(1). Recuperado de <http://journals.epistemopolis.org/index.php/calidadeducativa/article/view/989/553>

- Cervantes, M., y Saker, A. (2016). Importancia del uso de las plataformas virtuales en la formación superior para favorecer el cambio de actitud hacia las TIC. Estudio de caso: Universidad del Magdalena, Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/rie/article/view/3847>
- Chinyowa, K., Mwakapenda, W., y Mokuku, S. (2017). Crossing the River: Towards an emerging pedagogy for integrating arts and mathematics education. *Mosenodi*, 20(1), 48-56. Recuperado de <http://journals.ub.bw/index.php/mosenodi/article/view/996/607>
- Choin, D. (2015). El personalismo: Una propuesta de acción para la generación del pensamiento libre y la construcción del saber de los estudiantes de lengua y literatura. *Academia*, 14, 327-336. Recuperado de <https://www.saber.ula.ve/handle/123456789/41293>
- Coll, C., Engel, A., y Niño, S. (2017). La actividad de los participantes como fuente de información para promover la colaboración. Una analítica del aprendizaje basada en el modelo de Influencia educativa distribuida. *Revista de Educación a Distancia*, 53. Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/289501/210431>
- De Corte, E. (2015). Aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo: Un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa (matemática). *Páginas de Educación*, 8(2), 1-35. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v8n2/v8n2a01.pdf>
- De Miguel, M. (2015). Ideología y pedagogía empírica: Cuestiones para un debate. *RIE: Revista De Investigación Educativa*, 33(2), 269-287. doi:10.6018/rie.33.2.226611. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=103596371&lang=es&site=ehost-live>
- Díez, E. y Díaz, J. (2018). Ubiquitous learning ecologies for a critical cyber-citizenship. *Comunicar*, 26(54), 49-58. doi:10.3916/C54-2018-05. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=127255242&lang=es&site=ehost-live>
- Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 78, 125-136. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688508>

- Dorrego, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 50 (12), 1-20. Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/271241>
- Fernández, M., y Valverde, J. (2013). Comunidades de práctica: Un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar*, 21 (42), 97-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/158/15830197011/>
- Fernández, M. (2016). Modelo educativo emergente en las buenas prácticas TIC. *Revista Fuentes*, 18(1), 33-47. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/53840>
- Fernández, M. (2011). Actualidad educativa del personalismo de Xavier Zubiri. *Estudios sobre educación*, 21, 83-100. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4423>
- Feu, T. (2017). Fundamentos filosóficos de una pedagogía personalista. *Revista de fomento social*, 286, 203-253. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6075995>
- Flores, Á., y García, A. (2017). Sistema de aprendizaje ubicuo en ambientes virtuales. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(2), 27-37. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=126117211&lang=es&site=ehost-live>
- García, V. (1985). *Educación personalizada*. Madrid: Editorial Rialp.
- Geer, R., White, B., Zeegers, Y., Wing, A., y Barnes, A. (2017). Emerging pedagogies for the use of iPads in schools. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 490-498. doi:10.1111/bjet.12381. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=121348510&lang=es&site=ehost-live>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía crítica*. Recuperado de http://online.aliat.edu.mx/adistancia/filosofia/U7/Lecturas/Pedagogia_critica.pdf
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. Teoría de la educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 16(1), 58-68. doi:10.14201/eks20151615868. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=102126854&lang=es&site=ehost-live>

- Herrera, X., Tapia, M., y Sánchez, X. (2015). El personalismo en las aulas: El papel de los docentes en la transmisión de valores. *Academia*, 14, 278-285. Recuperado de [erevistas.saber.ula.ve/index.php/academia/article/view/7599](http://revistas.saber.ula.ve/index.php/academia/article/view/7599)
- Hernández, N., González, M., y Muñoz, P. (2015). El rol docente en las ecologías de aprendizaje: Análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/37369/1/rev192ART9.pdf>
- Ilgaz, H., y Gulbahar, Y. (2017). Why do learners choose online learning: the learners' voices. *International Conference On E-Learning*, 130-136. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=127022859&lang=es&site=ehost-live>
- Islas, C., y Carranza, M. (2017). Ecosistemas digitales y su manifestación en el aprendizaje: Análisis de la literatura. *RED - Revista de Educación a Distancia*, 55, 1-13. doi:10.6018/red/55/9. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=127079586&lang=es&site=ehost-live>
- Jenaro, C., Flores, N., Poy, R., González Gil, F., y Martínez, E. (2013). *Metodologías docentes en la educación superior: Percepciones del profesorado sobre su importancia y uso*. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/123297/1/art_2.pdf
- Jiménez, K. (2010). *Educación, pedagogía, didáctica y currículo*. Universidad de Costa Rica: Departamento de Docencia Universitaria.
- Johnson, L., Adams, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., y Hall, C. (2016). *NMC Informe Horizon 2016 Edición Superior de Educación*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Recuperado de <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-HE-ES.pdf>
- Lara, F. (2015). Personalismo en la legislación educativa ecuatoriana: Una aproximación desde el pensamiento de Gabriel Marcel. *Academia*, 14, 230-238. Recuperado de <https://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/41273/3/articulo24.pdf>
- López, S., Calvo, J., y García, C. (2016). Evaluación de una experiencia de innovación docente para el aprendizaje significativo en pedagogía: Un marco para la reflexión a partir de la percepción de los estudiantes. *Estudios sobre educación*, 18, 229-254. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4673/4030>

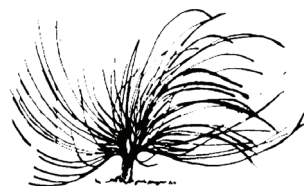
- Martín, M., Díaz, E., Sánchez, J. (2015). Coordinación interdisciplinar mediante aprendizaje basado en problemas. Una aplicación en las asignaturas dirección de producción y estadística empresarial. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 163-178. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/179741/170851>
- Mora, F., y Madriz, S. (2017). E-Actividades: Una experiencia práctica en las asignaturas virtuales de la Cátedra de Ciencias Penales. *XVII Congreso Internacional Innovación y Tecnología en Educación a Distancia*. Recuperado de <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/1694/1/texto4.pdf>
- Mora, F., y Hooper, C. (2016). Trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje: Algunas reflexiones y perspectivas estudiantiles. *Revista Electrónica Educare*, 20(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194144435020.pdf>
- Morales, S. y Munévar, P. (2014). Hacia una convergencia entre las tecnologías emergentes y las pedagogías emergentes. *Revista de investigaciones UNAD*, 13(2). Recuperado de <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/6857/1/005vol13num2.pdf>
- Moreira, J., Reis, A., y Machado, A. (2017). La educación superior a distancia y el e-Learning en las prisiones en Portugal. *Comunicar*, 25(51), 39-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/158/15850360004.pdf>
- Onye, U., y Yunfei, D. (2016). Digital natives and digital divide: analysing perspective for emerging pedagogy. *Proceedings of The IADIS International Conference on Cognition & Exploratory Learning in Digital Age*, 324-328. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=120267024&lang=es&site=ehost-live>
- Ortiz, G. (2015). Hermenéutica analógica, verdad y método. *Diánoia*, 60(74), 155-163. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/dianoia/v60n74/v60n74a8.pdf>
- Parra, J., Amariles, M., y Castro, C. (2016). Aprendizaje basado en problemas en el camino a la innovación en ingeniería. *Ingenierías USBMed*, 7(2), 96-103. Recuperado de <http://revistas.usb.edu.co/index.php/IngUSBmed/article/view/2486>

- Quintero, J., y Romero, S. (2018). Aprendizaje ubicuo: M-learning como una fortaleza en el uso de las TIC. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 13-19. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=127007550&lang=es&site=ehost-live>
- Roblizo, M., y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: Hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 23-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/368/36841180002/>
- Roca, J., Reguant, M., y Canet, O. (2015). Aprendizaje basado en problemas, estudio de casos y metodología tradicional: Una experiencia concreta en el grado en enfermería. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 196, 163-170. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281504015X>
- Rodríguez, C., y Fernández, J. (2017). Evaluación del aprendizaje basado en problemas en estudiantes universitarios de construcciones agrarias. *Formación universitaria*, 10(1), 61-70. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v10n1/art07.pdf>
- Ricaurte, P. (2016). Pedagogies for the open knowledge society. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1), 1-10. doi:10.1186/s41239-016-0033-y. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=117761472&lang=es&site=ehost-live>
- Salas, R. y Salas, A. (2017). Evaluación para el aprendizaje en ciencias de la salud. *Edumecentro*, 9(1), 208-227. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v9n1/edu13117.pdf>
- San Martín, Á. (2009). Incertidumbre ante las pedagogías emergentes. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201018023001.pdf>
- Sfenrianto, y Hasibuan, Z. (2017). Step-Function Approach for E-Learning Personalization. *Telkomnika*, 15(3), 1362-1367. doi:10.12928/TELKOMNIKA.v15i3.4457. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=125915486&lang=es&site=ehost-live>

- Shah, H., Attiq, S., y ur Rehman, S. (2017). Role of E-Learning in National Development. *Journal of Managerial Sciences*, 11(1), 145-156. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=125229288&lang=es&site=ehost-live>
- Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. *Revista de Educación a Distancia*, 53, 1-20. Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/290021>
- Sonsoles, M. (2017). Evaluación y aprendizaje. MarcoELE: Revista de Didáctica Español. *Lengua Extranjera*, 24, 1-43. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf
- Suárez, J. M., Almerich, G., Díaz, I., & Fernández, R. (2012). Competencias del profesorado en las TIC: Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, 11(1), 293-309. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-92672012000100024
- Torres, C., y Alcántar, M. (2017). Ecosistemas digitales y su manifestación en el aprendizaje: Análisis de la literatura. *Revista de Educación a Distancia*, 55, 1-13. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/55/islas_carranza.pdf
- Velandía, C., Serrano, F., y Martínez, M. (2017). La investigación formativa en ambientes ubicuos y virtuales en educación superior. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 25(51), 09-18. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=51&articulo=51-2017-01>
- Velazco, S., Abuchar, A., Castilla, I., y Rivera, K. (2017). E-learning: Rompiendo fronteras. *Revista Electrónica Redes de Ingeniería*, 91-100. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=125534778&lang=es&site=ehost-live>
- Vera, O. (2016). Pedagogía personalista para la transformación de la educación superior. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2). Recuperado de <http://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/90>
- Vidal, J. (2017). Evaluar para aprender. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 370, 12-17. Recuperado de <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/7855/7645>



- Villalobos, L. (2017). *Enfoques y diseños de investigación social: Cuantitativos, cualitativos y mixtos*. San José de Costa Rica: EUNED.
- Wright, J. (2015). Personalised learning: An overview. Recuperado de http://itali.uq.edu.au/filething/get/1865/Personalised_learning_overview_Final_16_Mar_15.pdf
- Zapata, M. (2013). Analítica de aprendizaje y personalización. *Campus virtuales*, 2(2), 88-118. Recuperado de <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/41/40>



La internet como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad de Managua

*Doris María Mesa Cornavata*¹
Universidad de Managua
Nicaragua
rectoria@udem.edu.ni

*Fernando David Valle Meza*²
Universidad de Managua
Nicaragua
fernandodavidvalle@gmail.com

*Iliana Artilles Olivera*³
Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas
Cuba
iliao@uclv.edu.cu



Recibido: 5 de junio de 2018. Aprobado: 10 de abril de 2019.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-1.7>

- 1 Rectora de la Universidad de Managua. Ingeniera industrial. Graduada en la Universidad Latinoamericana de Ciencias y Tecnologías, Costa Rica. Master en Informática Empresarial en ULCT, Costa Rica y Diplomado en Ciencias de la Educación en UdeM, Nicaragua.
- 2 Vicerrector general de Universidad de Managua. Ingeniero en computación. Graduado en Universidad de Managua, Nicaragua. Master en Gestión de Instituciones de Educación Superior en Universidad de Barcelona Diplomado en Ciencias de la Educación en UdeM, Nicaragua.
- 3 Metodóloga del Vicerrectorado Docente Educativo de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Villa Clara, Cuba. Licenciada en Educación, especialidad Biología en el Instituto Superior de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”. Master en Ciencias de la Educación Superior en la Universidad “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. Doctora en Ciencias Pedagógicas en la Universidad “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba.

Resumen

El presente artículo, cuyo contexto de investigación es la Universidad de Managua (UdeM), plantea como estrategia alcanzar mayor pertinencia en educación en cuanto al desarrollo de las técnicas de información y comunicación (TIC), con el fin de apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La institución ha invertido en infraestructura tecnológica, no obstante, se percibe que sus estudiantes no realizan un uso apropiado de estas para mejorar su desempeño académico; un porcentaje utiliza las TIC como elemento distractor para su formación, evidencias a partir de la observación directa y datos estadísticos generados en los centros tecnológicos, de ahí la importancia de diagnosticar el uso de internet en el estudiantado en la modalidad dominical de la UdeM. Los principales resultados muestran que el uso de internet como elemento complementario es una opción válida en la UdeM, pues el 73.5 % de estudiantes tiene acceso a computadora en su casa, el 65.3 % tiene Internet en su casa y el 41.8 % a través de celular.

Palabras clave: internet, proceso de enseñanza-aprendizaje y tecnologías de la información y las comunicaciones.

Abstract

The research context of this article proposes a strategy to develop the use of information and communication techniques (ICT) that will support the Teaching and learning process in order to achieve its relevance and usefulness in education at the University of Managua (UdeM). This institution has invested in technological infrastructure; however, it is perceived that students do not always make proper use of it to improve their academic performance. A significant percentage use ICT as a distraction element as evidenced by direct observation and data statistics generated in the technological centers, hence the importance of diagnosing the use of the Internet by students of UdeM. The main results show that the use of the Internet as a complementary element is a valid option for UdeM students since 73.5% have access to a computer at home, 65.3% have Internet access at home, and 41.8% have Internet access through their cell phones.



Keywords: Internet, teaching-learning process and information and communication technologies

Introducción

En la actualidad, personas de diversas edades migran hacia el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC), consideradas estas como recurso positivo para la enseñanza; sin embargo, no siempre se alcanza el objetivo esperado (Yankovic, 2013).

Las TIC en educación tienen como propósito la interacción entre estudiantes y docentes aun fuera del aula, con la finalidad de desarrollar un aprendizaje participativo y colaborativo (Gómez y López, s. f.), de manera presencial o semipresencial, en diversos contextos (Riascos, Quintero, Calvache, Ávila, 2009 y Claro, 2010).

Es importante anotar que un porcentaje del alumnado utiliza las TIC como elemento distractor para su formación; existen docentes que prohíben a sus estudiantes ingresar al aula de clases con alguna herramienta de internet, porque perciben que el estudiantado no toma notas y se distrae con el correo electrónico (Yankovic, 2013). Esta situación es preocupante para padres de familia y personal de educación, por el tema formativo, de ahí la importancia de diagnosticar el uso de internet en la educación estudiantil en la Universidad de Managua.

La internacionalización y la globalización buscan la integración de los países, principalmente en el intercambio de experiencias educativas (De Zan, y Ciro, 2011). El uso de internet es fundamental para transmitir información, facilitar el proceso docente educativo, motivar la investigación y ser parte de la socialización del conocimiento. Para ello, las instituciones deben flexibilizar sus procesos educativos haciendo énfasis en la docencia, en la didáctica del profesorado y en los sistemas de comunicación, y no únicamente en la potencialidad tecnológica (Salinas, 2004).

Asimismo, el uso de cursos *online* masivos y abiertos (MOOC), como propuesta formativa en ámbitos universitarios, incrementa la motivación de estudiantes y la disposición para un aprendizaje activo y social.

Es, precisamente, esa construcción la que se quiere enfatizar, teniendo en cuenta, que el aprendizaje está mediatizado por instrumentos socioculturales y que el estudiantado universitario construye el conocimiento a través de procesos de participación guiada, y de allí que todo el conjunto puede considerarse aprendizaje; puede decirse, entonces, que

aprende construyendo representaciones compartidas, utilizando instrumentos que van más allá del marco de la institución y que en el proceso de aprendizaje, quienes participan de la situación “se apropian” y hacen suyas las nuevas formas de acercarse a la realidad mediante la interactividad (Osuna-Acedo, Gil-Quintana, Acedo, y Cantillo-Valero, 2017).

Para este logro, se hace necesario que las instituciones educativas universitarias sean capaces de utilizar las herramientas que brindan las TIC, para aportar de manera significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

En consecuencia, la educación universitaria como fuente de desarrollo se enfrenta a nuevos desafíos: entre otros, expandir y renovar permanentemente el conocimiento, dar acceso universal a la información y promover la capacidad de comunicación entre individuos y grupos sociales (Marta-Lazo y Gabelas, 2016).

Otra opción tecnológica es involucrar las TRIC (tecnologías + relación + información + comunicación), en los encuentros, ya que pueden mejorar la comprensión y adquisición de conceptos, hacen parte de la formación integral del estudiantado hacia la realización de su proyecto de vida y servicio social; asimismo, aportan todas las tecnologías y formas de comunicación disponibles (Marta-Lazo y Gabelas, 2016).

Implementar o investigar sobre nuevas tecnologías no es suficiente, la inmediatez y la intimidad de los sitios de redes sociales están provocando analfabetismo en la juventud, alejándola de lo importante: su formación. Debe existir conciencia de que se está ante una nueva generación que empuja hacia la implementación de nuevos herramientas que se utilizan para diversos propósitos (Begley e Interlandi, 2008).

La población estudiantil de la Universidad de Managua (2662 estudiantes) recibe clases en la sede central en Managua, Nicaragua y 638 estudiantes en la sede universitaria de León, otro departamento en el país. En la universidad existe la *modalidad encuentro*: matutina y nocturna, sabatina y dominical, distribuidas en 6 carreras (Ciencias Económicas, Administración, Ingeniería, Turismo, Periodismo y Derecho). El estudiantado, en su gran mayoría, proviene de sitios lejanos al campus universitario, lo cual dificulta la elaboración de trabajos grupales por el costo en el que incurre al desplazarse y reunirse de manera presencial, por tanto, esto limita su desempeño académico.

El estudio plantea diagnosticar los usos de internet en la modalidad encuentro dominical, en el tercer cuatrimestre desde el año 2016,



en las carreras Ingeniería, Ciencias Económicas, Periodismo y Derecho. Si se identifican elementos distractores, serán considerados como insumos para promover en este segmento de la población estudiantil su uso como medio para mejorar su proceso de enseñanza y aprendizaje.

De estas premisas, resulta la inquietud de diagnosticar si esta innovadora herramienta es utilizada como apoyo en la formación del estudiantado de la Universidad de Managua (UdeM) o como distractor y factor que limita su educación. Una vez que se despeje esa interrogante, de futuro se plantearán estrategias que motiven al estudiantado para que las empleen con propósitos formativos.

Por ello, la pregunta de investigación está dirigida a: ¿EL estudiantado en modalidad encuentro dominical de la UdeM utiliza Internet como elemento distractor o como recurso complementario para su proceso de enseñanza y aprendizaje?

En este sentido, el objetivo general es diagnosticar el uso de internet de estudiantes en la modalidad encuentro dominical de la Universidad de Managua.

Los objetivos específicos son:

- Determinar los constructos teórico-metodológicos relacionados con el uso de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Determinar el porcentaje de usos de tecnologías de información y comunicación, consideradas en este estudio como distractores en el proceso de aprendizaje.
- Determinar el porcentaje de usos de tecnologías consideradas complementos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Antecedentes y marco teórico

La búsqueda por mejorar la calidad en educación conlleva a las instituciones de educación superior a investigar sobre aspectos que se observan habitualmente y que pueden potenciarse con este propósito. La nueva generación crece utilizando tecnología, la juventud tiene prácticas y competencias tecnológicas muy disímiles según su marco de experiencias, altamente vinculado a su nivel socio-económico y cultural (Dussel y Quevedo, 2010).

La teoría de Dussel y Quevedo (2010) afirma que la combinación de medios y modos de comunicación, donde se mezclan sonidos, imágenes, textos, entre otros, abre posibilidades expresivas muy novedosas y desafiantes que las instituciones pueden incluir en sus modelos educativos.

Jenkins y Tyner (2006) mencionan procedimientos que permiten nuevas formas de interacción cultural, más participativas creativas y con apropiaciones originales. Señalan que las generaciones jóvenes se vinculan al saber mediante acciones como:

- Juegos: les permiten experimentar diversos caminos para resolver problemas.
- Performance/desempeño: les posibilita la adopción de identidades alternativas, improvisar y descubrir.
- Simular: les abre las puertas hacia la interpretación y construcción de modelos dinámicos para una situación real.
- Apropiación: se logra *remixar* (“samplear”) contenidos de los medios.
- Multitarea: les facilita “escanear” el ambiente y variar el enfoque según sea necesario.
- Cognición distribuida: suma conocimiento comparando con el de otros sujetos.
- Juicio: les facilita evaluar la confiabilidad de distintos tipos de información.
- Navegación transmediática: persigue el flujo de historias e información entre múltiples modalidades.
- Redes: permiten la búsqueda, sintetizada y diseminada de la información.
- Negociación: viajan entre comunidades diversas, captan y conocen normas distintas, que les facilita discernir a partir de múltiples perspectivas, todo ello como medio lúdico utilizado para su formación.

Desde la perspectiva de Marqués (2010), las TIC en educación constituyen un medio para expresarse, gestionar y obtener información de manera colaborativa y guiada, si estas se incluyen en el currículo académico, dado que promueven la alfabetización digital, productividad e innovación de prácticas docentes.



En consecuencia, las TIC ofrecen aportaciones interesantes para su satisfactorio en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como fácil acceso a una inmensa fuente de información, proceso rápido y fiable de todo tipo de datos, canales de comunicación inmediata, capacidad de almacenamiento, automatización de trabajos, interactividad y digitalización de toda la información.

En síntesis, hoy es necesario proporcionar a la ciudadanía una educación que tenga y que cuente con esa realidad. Se deben aprovechar los notables avances en cuanto a funciones y servicios de comunicación que proporcionan las TIC para impulsar nuevos modelos didácticos basados en la flexibilidad y autonomía del aprendizaje.

Los análisis anteriores enfatizan que hay retos en el uso de las TIC, pues en la actualidad es difícil mantener al estudiantado atento en una clase tradicional de exposición de contenidos por la parte docente, porque tiene la percepción de que ese contenido lo puede consultar en internet, lo pueden intercambiar entre pares, localizar otras fuentes, elaborar mapas o visualizaciones. En definitiva, tiende a participar activamente en la construcción de su propio conocimiento.

En este sentido, es evidente que las expectativas del estudiantado están dirigidas a:

1. Conseguir un estado personal de seguridad, confianza y aprecio de sí, así como el reconocimiento de otras personas.
2. Sentirse independiente y cualificado, a través del acceso, la adquisición y la apropiación de instrumentos, técnicas, conocimientos y recursos que favorecen su inserción e integración social, cultural y laboral.
3. Obtener reconocimiento formal de sus procesos formativos, a través de las correspondientes certificaciones o titulaciones que le avalan y le capacitan.
4. Compaginar un mundo real de obligaciones y responsabilidades, con otro mundo que le ofrece oportunidades de desarrollo personal y comunitario.
5. Tener ocasión de validar sus experiencias y conocimientos, para participar con libertad y plenitud en su contexto.
6. Tener capacidad real de incidencia sobre el medio social en el que vive.

La teoría de Dussel y Quevedo (2010) reconoce que otros estudios como el de Hartley plantean la necesidad de desarrollar competencias digitales que protejan al estudiantado de contenido inapropiado, al que llaman depredadores virtuales.

En este contexto, Avirán (2002) identifica tres etapas de adaptación a las TIC. La primera, alfabetización digital como fuente de información; la segunda identifica aspectos cognitivos que promueven actividades interdisciplinarias y colaborativas, la tercera, holística, es una profunda reestructuración de los centros de estudio.

La UdeM está en su primera etapa, la que consiste en un escenario tecnócrata donde la adaptación es a través de pequeños ajustes. Se da una introducción de la “alfabetización digital” de estudiantes en el currículo como instrumento para mejorar la productividad en el proceso de la información –aprender sobre las TIC– y luego, progresivamente, su uso como fuente de información y proveedor de materiales didácticos –aprender de las TIC– (Avirán 2002). El objetivo es potenciar las TIC para la educación (Marqués, 2010).

Cuando prevalece la ausencia de conocimientos referidos a las TIC, se carece, además, del establecimiento de procedimientos formativos, que conllevan a usos empobrecidos que repercuten en el aprendizaje.

Las prácticas educativas no necesitan estar a favor o en contra de la tecnología, el objetivo es beneficiarse de ellas haciéndolas herramientas útiles. A eso se refiere la exploración realizada en la Universidad de Sonora, México, cuando los estudios concluyen que el uso de estas contribuye al aprendizaje significativo; reconocido además por un 69 % de estudiantes, cuando declaran que aumenta su motivación y promueve su participación en las clases (Rodríguez, 2011).

Estudios como estos evidencian la necesidad de conocer el estado actual y la necesidad de incidir en que el estudiantado las utilice como medio para mejorar su desempeño, dada su polémica actual; es decir, estas tienen sus ventajas e inconvenientes.

Marques (2010) identifica como ventajas la motivación, la interacción, actividad intelectual, creatividad, interdisciplinariedad, desarrollo en la búsqueda y selección de información, entre otras. En cuanto a los inconvenientes, cita distractores (como jugar y no trabajar), adicción, aprendizajes incompletos y superficiales, aislamiento, recursos educativos con poca potencialidad didáctica, todo ello enmarcado



en las tres funciones principales del internet a saber: información, comunicación y entorno social.

A partir de los conceptos expresados, del conocimiento del medio, de nuestra realidad estudiantil y contexto nacional, se identifica como recurso complementario: uso de correo electrónico, buscadores, descargar un software, un libro y búsqueda de trabajo.

Y respecto a los elementos distractores se proponen los más utilizados, según se observa: usar las redes sociales, bajar canciones, películas y conocer amistades por medio de internet.

Metodología

La investigación es consecuente con el pluralismo metodológico planteado por Ibáñez (2015), el cual establece un vínculo entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En el estudio se resalta el uso de métodos de recogida y procesamiento cualitativos.

A partir de lo declarado en el marco teórico, respecto a la necesidad de conocer el estado actual del uso de internet por estudiantes de la UdeM, se realiza una investigación no experimental que permite la observación de fenómenos en su ambiente natural, para después analizarlos. Es transversal, al describir el efecto específico de una población, en un momento determinado, en este caso, estudiantes de modalidad dominical (Hernández y Collado, 2015).

El estudio analiza variables cualitativas y cuantitativas, dado que estas definen una cualidad o característica, concretamente, conocer el comportamiento de estudiantes respecto a los usos de internet como apoyo a su aprendizaje.

Como método para diagnosticar se utilizaron encuestas a estudiantes, se determinó una muestra (268) representativa que refleja las principales características de estudiantes del turno dominical, con un error no mayor al 5 % y con una confiabilidad no menor al 95 %, lo que permitió inferir adecuadamente respecto a la realidad del universo (2662).

Tamaño de la muestra

Debido a la variable determinante del estudio, “usos de Internet”, la fórmula para calcular la muestra es la siguiente:

$$n = \frac{N \cdot k^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{(N - 1) \cdot e^2 + k^2 \cdot p \cdot (1 - p)}$$

Donde: n: es el tamaño de la muestra
N: es el tamaño del universo (número de estudiantes)
K: es el nivel de confianza
p: es la proporción
e: es el error muestral

La distribución de la muestra por año se ha realizado proporcionalmente al número de grupos clase que existen en turno dominical (Tabla 1).

Tabla 1

Definición de la muestra

Universo	2,662
Nivel de confianza	95%
Proporción	0.25 (la variable determinante tiene 4 opciones)
Error	4.89%
Muestra	268

Nota: Elaboración propia.

La distribución por carrera se ha realizado agrupando las que tienen similitudes y que en los primeros años comparten asignaturas: ciencias económicas, ingeniería, derecho y periodismo (Tabla 2).

Tabla 2

Afijación de la muestra por año

Año	Universo	Muestra
Primero	24	13
Segundo	17	9
Tercero	7	4
Cuarto	8	4
Total	56	30

Nota: Elaboración propia.



En ciencias económicas e ingeniería se ha seleccionado el 50 % de los grupos y en las carreras con menos estudiantes, la muestra se ha aproximado al 60 % para que esta sea extrapolable (Tabla 3).

Tabla 3
Distribución de la muestra por carrera

Carrera	Universo	Muestra
Ciencias Económicas	24	12
Ingeniería	16	8
Derecho	7	4
Periodismo	9	6
Total	56	30

Nota: Elaboración propia.

La muestra se ha distribuido por género en cada una de las agrupaciones, proporcionalmente a la matrícula (Tabla 4).

Tabla 4
Distribución de la muestra por carrera y género

Carrera / Escuela	Hombres		Mujeres	
	Referencia	Muestra	Referencia	Muestra
Ciencias Económicas	41.2%	43	58.8%	61
Ingeniería	74.7%	52	25.3%	17
Derecho	33.8%	12	66.2%	23
Periodismo	29.0%	15	71.0%	37
Total		122		138

Nota: Elaboración propia.

A continuación, se presenta la selección de la muestra por carrera, año y género, cantidad de grupos clase y cantidad de estudiantes por grupo (Tabla 5).

Tabla 5
Selección de la muestra

Turno	Año	Primero			Segundo			Tercero			Cuarto				
		Grupos	Homb/ Grupo	Muj/ grupo	Grupos	Homb/ grupo	Muj/ grupo	Grupos	Homb/ grupo	Muj/ grupo	Grupos	Homb/ grupo	Muj/ grupo		
Dominical	C. Económicas	4	3	5	4	4	5	2	4	5	2	3	4	6	5
	Ingeniería	4	6	2	2	7	2	1	7	2	1	7	3		
	Derecho	2	3	6	1	3	5					1	3	6	
	Periodismo	3	3	6	2	2	6	1	2	7					
Totales		13	51	58	9	64	76	4	46	49	4	41	39		

Nota: Elaboración propia.



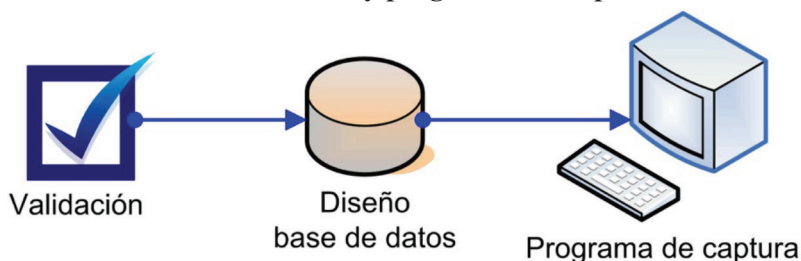
Recolección de la información: la recolección de la información se desarrolló en las siguientes tres fases:

- **Formación del equipo de recolección de datos:** El equipo de trabajo para la recolección de datos se conformó con estudiantes de periodismo de la asignatura Métodos Cuantitativos de Investigación y su docente, a fin de relacionar la teoría con la práctica.
- **Validación de instrumentos:** La validación de los instrumentos, formulario de la encuesta, se realizó con estudiantes que forman parte del equipo de recolección de datos. Se les presentó el formulario para su lectura y análisis, el cual fue mejorado a partir de los aportes recibidos.
- **Aplicación de instrumentos:** La aplicación de los instrumentos se realizó durante el horario de clases, el estudiantado de periodismo seleccionó al grupo participante en cada aula.

Digitación: La digitación se realizó mediante un programa de captura elaborado en el software (Figuras 1, 2 y 3).

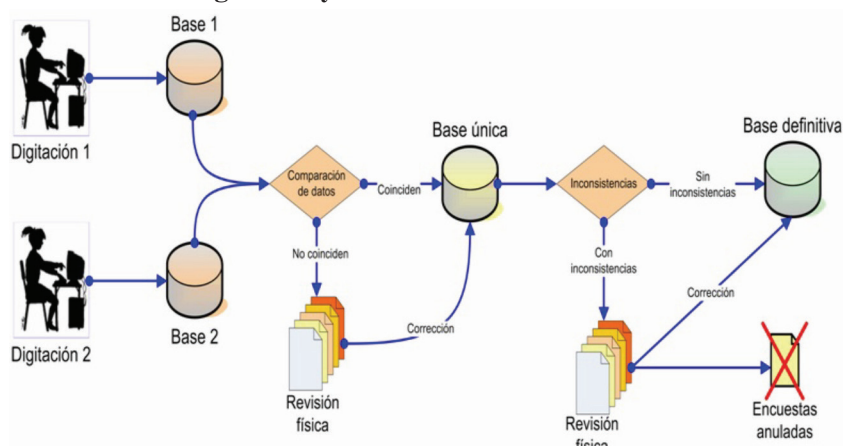
Figura 1.

Bases de datos y programas de captura.



Nota: Elaboración propia.

Figura 2.
Digitación y análisis de inconsistencias



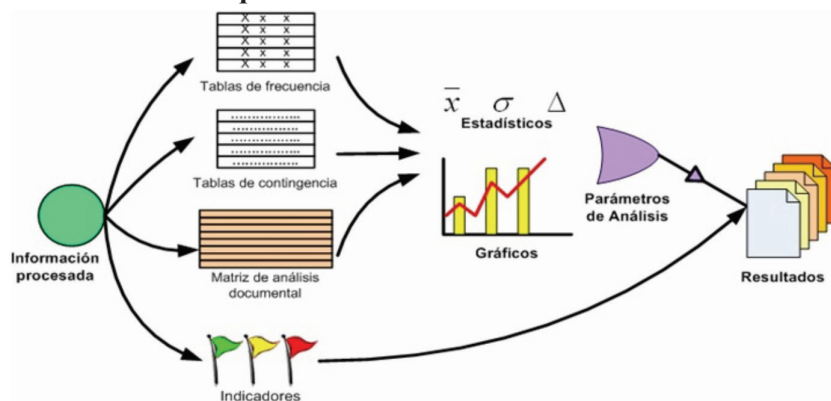
Nota: Elaboración propia.

Se aclara que CSPro es el programa informático para digitación y procesamiento estadístico del Bureau de Censos de Estados Unidos.

Se realizó doble digitación para reducir los errores inherentes, posteriormente se analizaron las inconsistencias lógicas para obtener la base de datos definitiva.

Figura 3.

Esquema de análisis de información



Nota: Elaboración propia.



Procesamiento y análisis de la Información: Se analizó la información recopilada, a partir de estadísticas y gráficos; los indicadores se extraen de los resultados. Los datos fueron analizados de forma global; y transversal, por género, rango de edad, carrera, condición laboral, acceso a computadora y acceso a internet por computadora y teléfono celular.

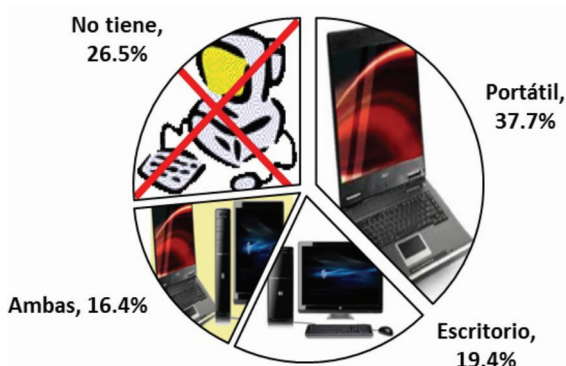
Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por categorías de análisis, y en cada categoría los hallazgos por ejes transversales (género, edad, carrera, condición laboral). Las categorías de análisis utilizadas son: acceso a computadora, a internet, uso de elementos distractores, recursos complementarios, comparación, elementos distractores, recursos complementarios y percepción de estudiantes sobre la función de internet.

Acceso a computadora: Tres de cada cuatro estudiantes (el 73.5 %) tienen acceso a computadora en su casa (propia o de otra persona), mayoritariamente una computadora portátil (el 54.1% de estudiantes), aunque la sexta parte (el 16.4 %) tiene computadora portátil y de escritorio. El acceso a computadora es ligeramente mayor entre los hombres (el 77.5%) que entre las mujeres (el 70.5%), y menos frecuente entre estudiantes de derecho (el 61.8 %) que en las otras carreras. La condición laboral no determina el acceso a computadora (Figura 4).

Figura 4.

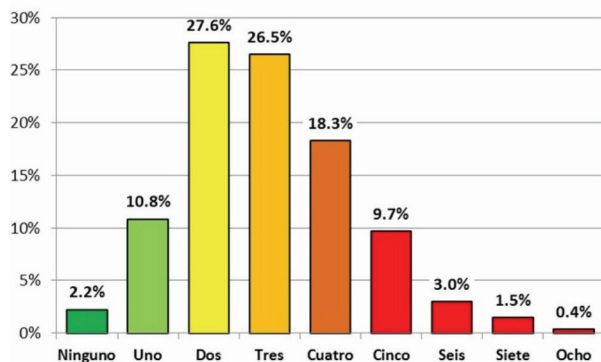
Acceso a computadora



Nota: Elaboración propia.

Acceso a Internet: La mayoría de estudiantes (dos de cada tres, el 65.3 %) tiene acceso a internet desde su casa, y dos de cada cinco estudiantes (el 41.8 %) acceden a internet a través de la telefonía celular (Figura 5).

Figura 5. Cantidad de elementos



Nota: Elaboración propia.

Elementos distractores: Prácticamente la totalidad de estudiantes (el 97.8 %) reconoce utilizar elementos distractores (redes sociales, música, videos, relaciones personales), la mitad (el 54.1 %) acepta el uso de dos o tres y un individuo de cada siete (el 14.6 %) utiliza entre cinco y ocho.

El uso de elementos distractores es más frecuente:

- entre los hombres que entre las mujeres;
- entre las personas de menor edad;
- entre estudiantes de periodismo que en el resto de carreras;
- entre estudiantes que tienen acceso a computadora en casa;
- entre estudiantes que tienen acceso a internet desde su casa;
- entre estudiantes que tienen acceso a internet a través del celular.

Las redes sociales: Las redes sociales son el elemento distractor más frecuente (el 91.0 %), sin presentar diferencias por género, edad, condición laboral, carrera, acceso a computadora o acceso a internet. Facebook predomina en un 90.7 % y solamente el 0.3 % reconoce no utilizarlo.



La música: la música es el segundo elemento distractor más frecuente (el 73.1 %). Pero este no tiene un uso tan uniforme como en las redes sociales, tal y como se detalla a continuación:

- Es más frecuente entre los hombres (el 81.7 %) que entre las mujeres (el 67.1 %).
- Decece su uso con la edad.
- Es más frecuente entre quienes tienen acceso a computadora en su casa (el 78.7 %) que quienes no tienen (el 57.7 %).
- Es más frecuente entre quienes tienen acceso a internet en su casa (el 80.2 %) que entre quienes no (el 60.4 %).
- Es más frecuente entre quienes tienen acceso a internet en su celular (el 79.5 %) que entre quienes no (el 68.2 %).

Relaciones personales: El uso de internet para establecer relaciones personales es reconocido por más de la mitad (el 54.5 %), con las siguientes particularidades:

- Es más frecuente entre los hombres (el 60.8%) que entre las mujeres (el 48.6 %).
- Es más frecuente entre estudiantes de periodismo (el 68.3 %).
- Es menos frecuente entre estudiantes de derecho (el 35.3 %).
- Es ligeramente más frecuente entre estudiantes que tienen acceso a computadora en su casa (el 57.4 %) que entre quienes no tienen acceso (el 46.5 %).
- Es ligeramente más frecuente entre estudiantes que tienen acceso a internet en su casa (el 58.7 %) que entre quienes no tienen acceso (el 46.9 %).
- Es ligeramente más frecuente entre estudiantes que tienen acceso a internet a través de celular (el 61.6 %) que entre quienes no tienen acceso (el 48.7 %).

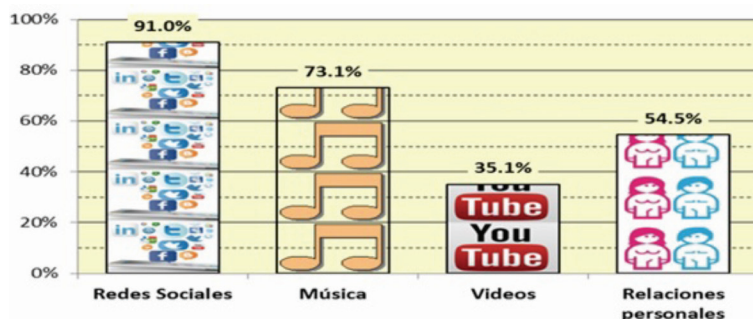
Videos: La tercera parte (el 35.1 %) reconoce utilizar internet para visualizar videos (en la página You Tube), con las siguientes particularidades.

- Es más frecuente entre los hombres (el 40 %) que entre las mujeres (el 28.8 %).

- Decrece su uso con la edad.
- Es más frecuente entre estudiantes de periodismo (el 45%).
- Es menos frecuente entre estudiantes de ingeniería (el 26.7%).
- Es más frecuente entre estudiantes que no tienen acceso a internet a través de celular (el 39.6 %) que quienes tienen acceso (el 28.6 %).

Aplicaciones de mensajería: Las aplicaciones informáticas de mensajería a través de internet, como por ejemplo WhatsApp, tienen un uso mínimo. El alto precio de la conexión a internet a través de celular en comparación al costo de los mensajes de texto puede ser una de las causas por las que todavía no se ha generalizado su uso. A continuación, en la figura 6 se resumen los usos de los elementos distractores.

Figura 6.
Uso de elementos distractores

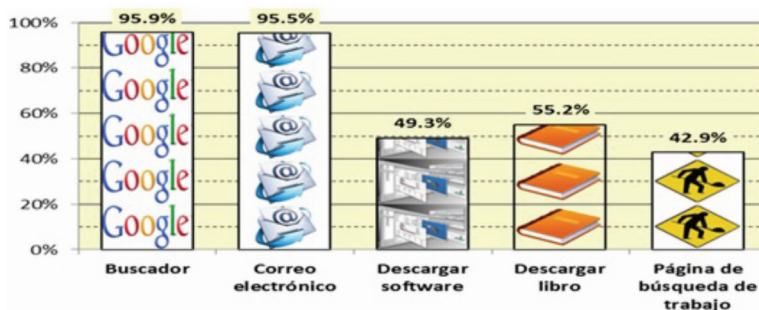


Nota: Elaboración propia.

Recursos complementarios: Prácticamente la totalidad de estudiantes (el 99.6 %) reconoce utilizar recursos complementarios (correo electrónico, buscadores, software, libros, búsqueda de trabajo) a través de internet (Figura 7).



Figura 7.
Uso de recursos complementarios



Nota: Elaboración propia.

Dos terceras partes (el 64.6 % utiliza tres o cuatro), con las siguientes particularidades.

- Más frecuente entre los hombres (el 26.7 % usa más de cuatro) que entre las mujeres (el 13.7 %).
- Se incrementa con la edad.
- Estudiantes de derecho los utilizan menos que en otras carreras.
- Es ligeramente más frecuente entre quienes trabajan (20.7 % usa más de cuatro) que entre quienes no (el 13.8 %).
- Es más frecuente entre estudiantes que tienen acceso a computadora en su casa (el 23.3 % usan más de cuatro elementos complementarios) que entre quienes no (el 8.5 %).
- Es más frecuente entre estudiantes que tienen acceso a internet en su casa (el 25.6 % usa más de cuatro) que entre quienes no tienen (el 8.3 %).
- Es ligeramente más frecuente entre estudiantes que tienen acceso a internet a través de celular (el 23.2% usa más de cuatro) que entre quienes no tienen acceso (el 16.6 %). Los de uso más frecuente son los buscadores (el 95.9 %) y el correo electrónico (el 95.5 %).

Buscadores: El uso de buscadores no presenta diferencias sustanciales por género, edad, carrera, condición laboral, acceso a computadora en su casa, acceso a internet en su casa, ni acceso a internet

a través de celular. Las diferencias que se presentan son inferiores o similares al error del estudio.

Pese a que el uso de los buscadores está generalizado, no es todo lo eficiente que debería ser, como muestran los siguientes datos.

- 1) Hay estudiantes (el 3.7 %) que confunden el buscador con el navegador que utilizan.
- 2) Ningún estudiante utiliza buscadores específicos como el de la Asamblea Nacional, por ejemplo, para la legislación nacional entre estudiantes de derecho o periodismo.
- 3) La mayoría de estudiantes solamente utiliza el buscador Google.

Correo electrónico: El uso del correo electrónico está generalizado, no se presentan diferencias significativas de ningún tipo, pues estas son inferiores o similares al error del estudio.

Descargar libro: La descarga de libros es reconocida por más de la mitad de estudiantes (el 55.2 %), con las siguientes particularidades.

- La descarga de libros se incrementa con la edad.
- Es más frecuente entre estudiantes de derecho (el 79.4 %) que en el resto de las carreras.
- Es menos frecuente entre estudiantes de ciencias económicas (el 38.6 %) que en el resto de las carreras.
- Es más frecuente entre estudiantes que tienen acceso a computadora en su casa (el 60.4%) que entre quienes no (el 40.8 %).
- Es más frecuente entre estudiantes que tienen acceso a internet en su casa (el 59.3 %) que entre quienes no (el 47.9 %).
- Es más frecuente entre estudiantes que tienen acceso a internet a través de celular (el 60.7 %) que entre quienes no (el 50.6 %).

Descargar software: La descarga de software es reconocida prácticamente por la mitad de estudiantes (el 49.3 %), con las siguientes particularidades.

- Es más frecuente entre estudiantes de 21 a 30 años que en el resto de edades.



- Es más frecuente en ingeniería (el 63.3%) y en periodismo (el 58.3%) que en ciencias económicas (el 42.1%) y en derecho (el 32.4%).
- Es más frecuente entre estudiantes que tienen acceso a computadora en su casa (el 55.8 %) que entre quienes no (el 31.0 %).
- Es más frecuente entre estudiantes que tienen acceso a internet en su casa (el 58.7 %) que entre quienes no (el 32.3 %).
- Es ligeramente más frecuente entre estudiantes que tienen acceso a internet a través de celular (el 53.6 %) que entre quienes no (el 45.5 %).

Página web para buscar trabajo: Dos de cada cinco estudiantes (el 42.9 %) manifiestan conocer alguna página web para buscar trabajo, pero esta situación no está generalizada como muestran los datos.

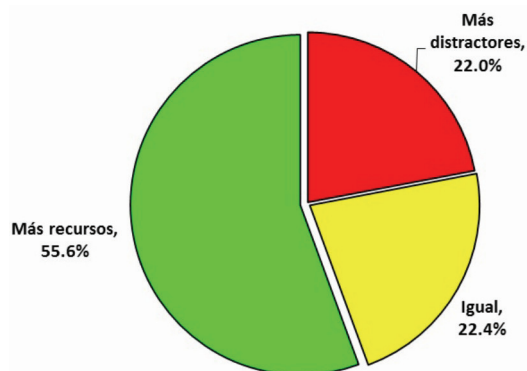
- Es más frecuente entre los hombres (el 50.8 %) que entre las mujeres (el 37 %).
- Se incrementa con la edad,
- Es menos frecuente entre estudiantes de ingeniería (el 35 %).
- Es más frecuente entre estudiantes que trabajan (el 46%) que entre quienes no (el 37.5 %).
- Es más frecuente entre estudiantes que tienen acceso a computadora en su casa (el 49.2 %) que entre quienes no (el 25.4 %).
- Es más frecuente entre estudiantes que tienen acceso a internet en su casa (el 51.7 %) que entre quienes no tienen acceso (el 27.1 %).
- Es más frecuente entre estudiantes que tienen acceso a internet a través del celular (el 50 %) que entre quienes no (el 37.7 %).

Comparación entre elementos distractores y recursos complementarios: La mitad de estudiantes (el 55.6 %) utiliza más recursos complementarios que elementos distractores, con las siguientes características.

- Solo el 39.1% de estudiantes más jóvenes (de 16 a 20 años) utiliza más recursos.
- Es más frecuente entre estudiantes de derecho (el 73.5 %) que en el resto de las carreras.
- Es menos frecuente entre estudiantes de periodismo (el 41.7 %) que en el resto de las carreras.

- Es ligeramente más frecuente entre estudiantes que trabajan (el 58.6 %) que entre quienes no (el 50 %) (Figuras 8).

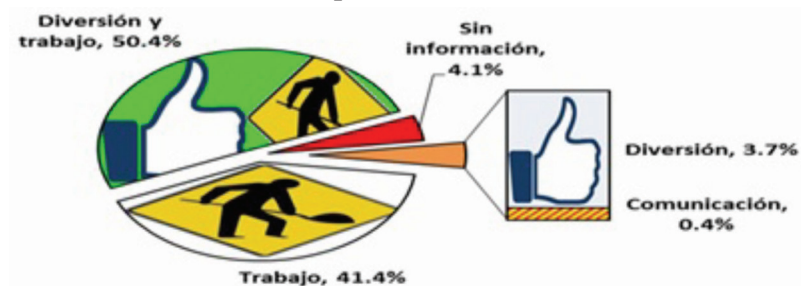
Figura 8.
Comparación distractores-recursos



Nota: Elaboración propia.

Percepción de estudiantes sobre la función de Internet: La mayoría de estudiantes reconoce que internet es una herramienta de trabajo (el 91.8 %), y más de la mitad (el 54.1 %) reconoce su función lúdica. Pero solamente el 3.7 % identifica únicamente su función lúdica (Figura 9).

Figura 9.
Percepción de estudiantes



Nota: Elaboración propia.



La función lúdica únicamente se concentra en grupos de estudiantes más jóvenes (menos de 26 años); es más frecuente entre los hombres que entre las mujeres, y entre quienes no trabajan.

Conclusiones

El uso de internet como elemento distractor o como recurso complementario no es dicotómico, sino que ambos usos se dan de forma paralela. El 90 % de estudiantes reconoce utilizar la red como elemento distractor y como elemento complementario.

Oportunidades futuras

El uso de internet como elemento complementario es una opción válida en la UdeM. Esto, debido a que tres de cada cuatro estudiantes (el 73.5 %) tienen acceso a computadora en su casa, dos de cada tres estudiantes (el 65.3 %) tienen acceso a internet en su casa, y dos de cada cinco estudiantes (el 41.8 %) tienen acceso a internet a través de celular. La condición laboral no determina ni el acceso ni el uso de los elementos complementarios.

Dificultades diagnosticadas

Las mujeres tienen menor acceso a los elementos complementarios que los hombres, dado que estas tienen menor acceso a computadora en su casa, y es menos frecuente que utilicen más de cuatro elementos complementarios diferentes.

Entre estudiantes más jóvenes (de 16 a 20 años) los elementos distractores son más relevantes que en el resto de las edades, pues es menos frecuente el uso de más elementos complementarios que elementos distractores. Además, en este rango de edad es más frecuente considerar internet como una herramienta lúdica (Bores, 2016).

Hay condicionantes sobre el uso de elementos complementarios ante los cuales la universidad no tiene forma de incidir. Tal es el caso de acceso a computadora en su casa e internet desde el hogar que condiciona el uso de elementos complementarios.

El uso de elementos complementarios no es todo lo eficiente que podría ser entre la totalidad de estudiantes. Como muestran los siguientes datos:

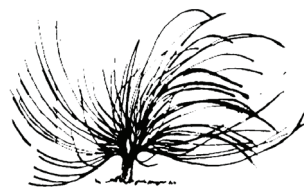
- El 3.7 % de estudiantes confunde el navegador con un buscador.
- No se utilizan buscadores específicos.
- Solamente el 7.1 % de estudiantes ha descargado software relacionado con sus estudios.
- Solamente el 14.9 % de estudiantes han descargado libros relacionados con sus estudios.
- Identifican como páginas web para buscar trabajo a los periódicos nacionales de difusión impresa.

Referencias

- Acedo, S. O., Gil-Quintana, J., y Cantillo-Valero, C. (2017). *Open, Mobile and Collaborative Educational Experience*. Case study: The European ECO Project. *J. UCS*, 23(12), 1215-1237.
- Avirán, M. (2002). *¿Podrá la educación domesticar las TIC?* Barcelona: Centro para el Futurismo en la Educación Universidad Ben Gurión.
- Begley, S. e Interlandi, J. (2008). La generación más tonta: Cómo la era digital entorpece jóvenes. *Newsweek en español*, 39-40.
- Bores, E. (2016). *Gamificación*. Recuperado de <http://www.edutopia.org/blog/using-gaming-principles-engage-students-douglas-kiang>
- Claro, M. (2010). *Impacto de las TICS en los aprendizajes de los estudiantes: Estado del arte*. Santiago, Chile: CEPAL. Recuperado de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/7/40947/dp-impacto-TICs-aprendizaje.pdf>
- De Zan, A., Paipa, A. y Parra, C. (2011). Las competencias: Base para la internacionalización de la educación superior. *Revista Educación en Ingeniería*, 21(11), 33-47.
- Dussel y Quevedo. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Santillana.
- Gómez, M., López N. (s. f.) *Impacto de las nuevas tecnologías en el aula*. Recuperado de http://api.ning.com/files/b*LHZ5BAEMkU3ojKEUs-5voXr7GFwUrzVUWoWhoSuchSjYCqk86RfZ3VyDgrc4Sn9iSttaYjZk-THl4M*Spl*X*3*yr4WH5s7/impactodenuvastecnologiasenelaula.pdf



- Hernández, S. y Collado, F. (2015). *Metodología de la investigación* (5^{ta}. ed.). México: Editorial McGrawhill.
- Ibáñez, J. (2015). *Más allá de la sociología*. Madrid: Siglo XXI.
- Jenkins y Tyner (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Recuperado de <http://www.educativo.usalca.cl/link.cgi/Familia/Noticias/1447>
- Marqués. (2010). *Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria*. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/ticuniv.htm>
- Marta-Lazo, C., y Gabelas, J. A. (2016). *Comunicación digital: Un modelo basado en el factor r-elacional*. México: Editorial UOC.
- Osuna-Acedo, S. y Gil-Quintana, J. (2017). El proyecto europeo ECO. Rompiendo barreras en el acceso al conocimiento. *Educación XXI*, 20(2), 11-25.
- Riascos-Erazo, S., Quintero-Calvache., Ávila-Fajardo, G. (2009). Las TICs en el aula: percepciones de los profesores universitarios. *Educación y educadores*, 2(17), 133-157
- Rodríguez, L. (2011). Contribución de los recursos educativos abiertos al aprendizaje significativo de las tecnologías de información y comunicación en el estudiante universitario. *Internacional Administración y Finanzas (RIAF)*, 4(1), 101-114.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 2-11.
- Yankovick, B. (2013). *La tecnología en clases ¿distractor o recurso?* Recuperado de <http://www.educativo.usalca.cl/link.cgi/Familia/Noticias/1447>



Teorías de aprendizaje y su relación en la educación ambiental costarricense

*Luis Diego Mesén Mora*¹

Universidad Nacional

Costa Rica

luis.mesen.mora@una.ac.cr

Resumen

Durante muchos años se ha buscado optimizar la experiencia educativa con el fin de mejorar la transposición pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto llevó al desarrollo de diversas teorías de aprendizaje, entre ellas el conductismo, cognitivism, constructivismo, socio-constructivismo, conectivismo, entre otras. Cada una de ellas, basada en su epistemología, fomenta el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera especializada. El objetivo del presente análisis se fundamenta en una descripción de las teorías de aprendizaje mencionadas y cómo se relacionan con la educación ambiental en el sistema educativo costarricense. Mediante el estudio bibliográfico y el análisis de algunas actividades educativas socioambientales, se relacionó el uso de estas teorías, con el desarrollo de diversas habilidades enfocadas en promover la importancia de los recursos naturales y la conservación de estos para su uso racional por las futuras generaciones.

Palabras clave: educación ambiental, teorías de aprendizaje, manejo de recursos naturales.



Recibido: 6 de junio de 2018. Aprobado: 10 de abril de 2019.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-1.8>

1 Licenciado en Química Industrial, candidato Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria, Universidad Nacional, Costa Rica

Abstract

For many years, improving the educational experience to have better pedagogical transposition in teaching and learning processes has been sought. This led to the development of various theories of learning, including behaviorism, cognitivism, constructivism, socio-constructivism and conectivism. Each of them, based on its epistemology, fosters the development of teaching and learning process in a specialized manner. The objective of this analysis is centered on a description of learning theories and how they relate to environmental education in the Costa Rican Educational system. Through bibliographic study and the analysis of some socio-environmental educational activities, the use of these theories was related to the development of diverse skills focused on promoting the importance of natural resources and the conservation of these for their rational use by future generations.

Keywords: environmental education, learning theories, natural resource management.

Introducción

Uno de los principales retos de la educación actual es el desarrollo de la educación ambiental y su relación con el desarrollo sostenible. Es importante acudir a los procesos de enseñanza y aprendizaje para inculcar en las futuras generaciones la necesidad de manejar y gestionar de manera adecuada los recursos naturales. De esta manera, la educación es la principal herramienta para el desarrollo sociocultural en busca de la preservación de los recursos naturales de una forma sostenible. El conocimiento básico de diversas teorías de aprendizaje y su aplicación en el desarrollo de la educación ambiental permite conocer diferentes maneras de mediar sobre la preservación del medio ambiente con jóvenes costarricenses, desde los primeros años de sus procesos educativos.

A través del tiempo, se han desarrollado diversas teorías de aprendizaje, las cuales nacen como “estrategias que poseen los docentes para desarrollar la didáctica y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Villalobos, 2002, p. 78). El personal docente debe tener un papel preponderante como guía de sus estudiantes, de esta manera, puede



mediar en el desarrollo de sus diferentes habilidades, de la mano con un aprendizaje significativo (Sierra, Morales y Barrios, 2014). Esto confirma la importancia de una base de conocimiento epistemológico por parte de los grupos docentes, lo cual permite lograr una transposición pedagógica eficiente, diversificar la educación y obtener una mejor comprensión por parte de su alumnado. Cada uno de los actores sociales propios del proceso de enseñanza y aprendizaje posee diferentes características y aptitudes, por lo que la identificación de estas le permitirá al personal docente utilizar y diseñar los recursos pertinentes para que cada estudiante maximice el aprendizaje de los conceptos y habilidades meta (Torrentera, 2015).

El uso adecuado de los recursos naturales, así como propiciar la conservación biológica, es uno de los principales retos que enfrentan las nuevas generaciones. De ahí la importancia de relacionar, de manera adecuada, la educación y el manejo de estos. El desarrollo cultural y un estilo de vida bueno para las futuras generaciones está ligado directamente a los esfuerzos que las generaciones actuales realicen, lo que confirma la importancia de la educación ambiental integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es preponderante crear conciencia sobre cómo utilizar los recursos naturales, pero de manera sostenible y la principal herramienta para lograr esta tarea radica en los procesos de enseñanza y aprendizaje con un énfasis en la educación ambiental. Velar por el uso y regeneración de recursos, el cuidado de especies en peligro, la conservación del agua, del suelo, del aire, así como de los elementos biológicos y bioquímicos que forman parte de nuestro diario vivir son parte de las responsabilidades sociales que podemos comprender y afrontar con una educación básica integradora. Como seres sociales, debemos aprender a desarrollarnos en equilibrio desde puntos de vista económico, social y ambiental; de esta manera se puede lograr un desarrollo integral que permita que nuevas generaciones tengan acceso a los recursos actuales (Novo y Zaragoza, 2006).

Este desarrollo solo se puede lograr con una estructura educativa que tenga una base amplia de conceptos ambientales y de conservación de recursos desde las primeras etapas del proceso educativo. Es necesario un cambio en el enfoque del desarrollo actual más consumista hacia un desarrollo sostenible que permita que las generaciones futuras tengan acceso a los recursos naturales de calidad (Picazzo, Gutiérrez, Infante y Cantú, 2011).

Existen diversas metodologías que pueden ser utilizadas por docentes en sus aulas, las cuales se asocian a las diversas teorías de aprendizaje desarrolladas. Por ende, la comprensión y el análisis de estas se presentan como herramientas fundamentales para lograr que el estudiantado cumpla los objetivos propuestos a nivel educativo y crear conciencia sobre la necesidad del desarrollo sostenible para la ejecución y mejoramiento de la conservación biológica a través de los años.

Los recursos naturales son determinantes para el desarrollo país, por ende, la necesidad de una educación ambiental basada en un fundamento epistemológico claro y definido, que permita a docentes elaborar los instrumentos y actividades idóneas para lograr las metas educativas. El presente análisis pretende relacionar algunas nociones básicas de las teorías de aprendizaje tradicionales y modernas con diversos elementos que son aplicados actualmente en los diferentes niveles educativos. De esta manera, exhortar a los diversos actores del proceso de enseñanza y aprendizaje a profundizar e innovar acerca de la necesidad de un desarrollo integral que permita una mejora progresiva en la educación ambiental con miras a un desarrollo sostenible.

La transposición pedagógica

El principal fin de los procesos educativos es mejorar el aprendizaje significativo de los sujetos actores sociales (Francisco y González, 2017). De esta manera y como motor de cambio, se puede lograr una evolución social que esté de la mano con el desarrollo del país. El personal docente tiene como una de sus principales metas que el estudiantado logre comprender, de manera integral, los conceptos y temáticas estudiadas en clase. Este entendimiento está ligado al uso correcto de las teorías de aprendizaje, lo que permite la selección de las actividades de mediación correctas, las técnicas de clase y demás elementos que fomenten un adecuado crecimiento educativo.

Este mecanismo por el cual “los contenidos son un conjunto de productos culturales seleccionados para ser aprendidos por los alumnos, con alguna intención y en contextos específicos” (Bravo, 2005, p. 34) se denomina transposición pedagógica, la cual tiene como principal objetivo la unión entre los saberes previos del estudiantado con los saberes creados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta transposición es el puente por el cual el estudiantado comprende,



asimila, domina, analiza y aplica los contenidos pertenecientes al sistema educativo para ser utilizados en su vida profesional, de manera integral, como seres sociales activos.

Una mirada a las teorías de aprendizaje tradicionales

El desarrollo de las diversas teorías de aprendizaje nació como una necesidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, basados en entender cómo el estudiantado aprende de manera más efectiva (Alonso, 2008). A través de los años, se desarrollaron tres teorías clásicas: el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo (Cejudó y Almenara, 2015). Cada una, presenta ventajas y desventajas, lo que ha llevado a no tomar ninguna teoría como absoluta, sino a buscar una especialización y desarrollo en una teoría específica según las características docentes y su desarrollo académico (Pérez, Miguelena y Diallo, 2016). La comprensión y aplicación de cada teoría habilita al personal docente para alcanzar una mejor transposición pedagógica con el estudiantado, de acuerdo con sus características y capacidades, para generar un mejor ambiente de aprendizaje en el proceso.

Conductismo

El conductismo se basa en la repetición de diferentes acciones para lograr el aprendizaje requerido en respuesta a las mismas acciones (Torreteras, 2015). El personal docente se caracteriza por dirigir las actividades desarrolladas, en donde, por medio de refuerzos y castigos, se pretende que el alumnado obtenga las conductas y conceptos requeridos para eliminar lo no deseado (Cejudó y Almenara, 2015).

En esta teoría de aprendizaje, los pensamientos y sentimientos (conocidos como “caja negra”) no son relevantes, ya que se consideran propios de cada ser humano sin influir en el proceso de aprendizaje, solo importa lo que está fuera de esa “caja negra” (Rojas, Rojas y Fernández, 2016). Mientras, se consideran pilares del conductismo el grado con el que el alumnado se refuerza para cumplir la tarea asignada y su estado de desarrollo mental y físico (Schunk, 1997).

La epistemología del modelo conductista se basa en transmitir, el modelo se centra en la enseñanza, y la enseñanza se centra en el profesor (Hilario, 2015).

Cognitivismo

El cognitivismo considera la experiencia del estudiantado y su desarrollo cognitivo; a diferencia del conductismo, sí importan los pensamientos y sentimientos (Delgado y Alvarado, 2016). El profesorado debe ser un facilitador para que, por medio del desarrollo de experiencias y recursos novedosos, se fomente el aprendizaje de forma interesante asociado a un conocimiento significativo (Leiva, 2005). Este es un modelo solipsista, el cual se centra en el estudiantado, y el personal docente tiene un papel de facilitador; el estudiantado es el centro y él debe aprender y no el profesorado enseñar (Castañón, 2017). Esta teoría de aprendizaje se deriva de la escuela psicológica alemana que estudia el aprendizaje como un proceso integral donde la comprensión, el análisis y el contexto social forman parte de los elementos necesarios para lograr los objetivos de aprendizaje (Fernández, 2016).

Los cognitivistas utilizan y promueven muchas estrategias de instrucción similar a los conductistas, sin embargo, las razones son diferentes. Mientras un conductista usa la retroalimentación para modificar la conducta en la dirección deseada, un cognitivista la utiliza para guiar y reforzar las conexiones mentales exactas. (Thompson, Simonson y Hargrave, 1992, citados por Martín, Martínez, Martín, Nieto y Núñez, 2017, p. 52)

El cognitivismo tiene una relación intrínseca con las teorías del desarrollo propuestas por Piaget, donde el ser humano presenta cuatro etapas, la primera llamada sensorial-motora, la segunda pre-operaciones y las dos últimas conocidas como operaciones concretas y formales (Pozo, 2016). Es en esta última en donde se crea el conocimiento (en el cognitivismo) a partir de la lógica y de las experiencias recopiladas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Constructivismo

En la teoría constructivista, el aprendizaje se basa en la experiencia de enseñanza del alumnado, donde el conocimiento nuevo se une al ya adquirido, para así generar la creación de lo aprendido mediante nuevas experiencias (Fernández, 2016). Es un proceso continuo, donde el



estudiantado debe construir su conocimiento basado en las experiencias obtenidas al reflexionar sobre las actividades realizadas en el proceso de aprendizaje (Cejudo y Almenara, 2015).

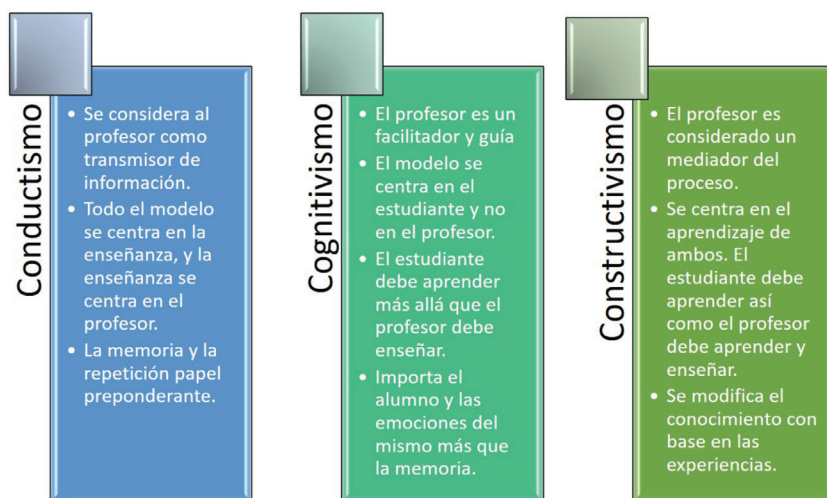
En este proceso educativo, el personal docente tiene un papel de acompañante y mediador para que el alumnado logre el máximo desarrollo de su aprendizaje (Craveri y Anido, 2014). Epistemológicamente, el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene como centro tanto al profesorado como al alumnado y enfatiza en ¿cómo se conoce? y ¿cómo se comunica lo que se conoce?, por ende, el conocimiento es una representación pertinente de la realidad, lo que deriva en la comprensión de cómo se construye el mundo (Labra, 2016).

En este modelo, el profesorado no se considera el dueño absoluto del conocimiento, sino que debe cumplir un rol activo que permita el aprendizaje propio de sus estudiantes de manera continua.

Los constructivistas, al igual que los cognitivistas, ven al estudiante como un elemento activo en el entorno del proceso de aprendizaje, aunque los constructivistas valoran al estudiante como más que un simple procesador activo de información, pues el mismo elabora e interpreta la información que se le ofrece. El estudiante es quien crea el significado, a la vez que los objetivos de aprendizaje no están predeterminados, ni tampoco se prediseña la instrucción. (Martin *et al.* 2017, p. 54)

Como se mencionó con anterioridad, no existe una teoría dominante, cada docente puede diseñar su clase y su currículo basado en la teoría que le permita abarcar de mejor manera los conceptos y que facilite a sus estudiantes el logro de los objetivos propuestos. (Pérez, Miguelena y Diallo, 2016). A pesar de que estas teorías existen desde hace mucho tiempo, gran cantidad de docentes las siguen desconociendo y no utilizan ningún fundamento teórico o pedagógico para preparar sus clases, lo que representa una realidad un poco desalentadora en algunos casos. Cada teoría tiene aspectos importantes, por tanto, el conocimiento, especialización y dominio de una teoría por parte del personal docente permite lograr un proceso educativo estructurado de la mano con el logro de las metas educativas planteadas. El entendimiento de las teorías tradicionales de aprendizaje permite diseñar metodologías concordantes con el currículo propuesto de la mano de las bases epistemológicas.

Figura 1.
Descripción básica de los elementos propios de las teorías de aprendizaje tradicionales



Nota: Elaboración propia.

Teorías de aprendizaje modernas: Socio-constructivismo y conectivismo

El desarrollo educativo en los últimos años, así como el diseño de nuevas tecnologías ha permitido la creación y evolución de nuevos modelos de aprendizaje, los cuales presentan características diferenciadoras relacionadas con las condiciones socioculturales actuales.

Socio-constructivismo

Dentro de las teorías modernas, una de ellas es el socio-constructivismo, el cual es una evolución del constructivismo de Vygotsky. En este modelo, la persona cumple un rol activo que busca un aprendizaje gradual. El acto de aprender depende de la relación entre el aprendizaje y la vida. El aprendizaje colectivo es parte del eje central de la enseñanza que potencializará la capacidad de resolver problemas contextualizados mediante la práctica investigativa (Altamirano y Salinas, 2016) En este modelo, la investigación juega un rol primordial, la cual se debe asociar



con las metodologías y recursos actuales, los cuales permiten procesos más dinámicos con la integración de las tecnologías educativas. De esta manera, se busca promover la construcción de la identidad personal e integrar a las generaciones más jóvenes en un contexto social, que las sitúe de forma competente, participativa, activa y crítica en la sociedad.

Conectivismo

Otra de las teorías de aprendizaje modernas nace como parte del desarrollo de la revolución tecnológica actual y basada en las herramientas digitales recientes. Esta teoría es denominada conectivismo. Su principal fin se centra en crear una integración didáctica entre nuevos recursos como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las herramientas de software social para el aula y redes sociales entre otras herramientas con los procesos de enseñanza y aprendizaje (Siemens, 2004).

Esta teoría implica la conexión de las nuevas fuentes tecnológicas con los procesos educativos, lo que conlleva a una profundización y especialización de docentes para lograr una evolución y no quedarse en el uso de las teorías de aprendizaje tradicionalistas

El conectivismo, para sus defensores, supone un estadio superior de los tres modelos anteriores tradicionales (conductismo, cognitivismo y constructivismo), los cuales no consideran el aprendizaje alcanzado fuera de los individuos (o sea, aprendizaje almacenado y manipulado por tecnologías), como tampoco pueden describir cómo ocurre al aprendizaje en colectivo. (Sobrinó, 2014, p. 39)

La base del conectivismo se centra en conexiones naturales, las cuales ocurren casi de manera espontánea, sin intención explícita por parte de los individuos que aprenden, incluso, pueden ocurrir sin su control. En este modelo, no cabe hablar de transferencia o construcción del conocimiento (Martin *et al.* 2017)

El conectivismo define el aprendizaje como un proceso continuo que ocurre en diferentes escenarios como pueden ser comunidades de práctica, redes de personales y en el desempeño de las tareas en el ambiente laboral. Además, sostiene que los modelos tradicionales de aprendizaje fueron desarrollados en una época en la que la tecnología

no había tenido el impacto en el aprendizaje, tal como ocurre en la actualidad, lo que reafirma la importancia de esta teoría de aprendizaje (Gutiérrez, 2012).

Educación ambiental como herramienta de conciencia ambiental

Luego de una descripción básica de algunas teorías de aprendizaje, es posible abordar diferentes problemáticas nacionales, como lo es el manejo y la conservación de los recursos naturales. Desde el nuevo paradigma del desarrollo sostenible, es necesario que las futuras generaciones tengan las mismas oportunidades en cuanto al uso de los recursos naturales. Lo anterior nos impulsa a desarrollar la educación a la luz de un componente conservacionista muy marcado. De esta manera, las futuras generaciones podrán acceder a los recursos autóctonos desde una perspectiva de uso más integral.

Debido a la necesidad de fomentar la conservación de los recursos naturales en Costa Rica, tanto las autoridades de las universidades estatales, así como el Ministerio de Educación Pública (MEP) a nivel de secundaria y primaria, han propuesto diversos mecanismos y metodologías para abordar la problemática ambiental. En el caso de las universidades públicas, se ejecutan planes de manejo y conservación en sus estatutos con el fin de fortalecer la conservación de los recursos naturales. Además, las unidades académicas, dentro de sus áreas de especialización, asumen compromisos que permiten mantener un uso racional de los recursos naturales. En el caso del MEP, propone el uso de los ejes transversales y programas que buscan la integración de estudiantes con los esfuerzos conservacionistas (Mata, 2013).

La transversalidad en los planes de estudio incorpora al currículo objetivos educativos específicos que no son parte de las áreas básicas de conocimiento (Aparicio, Rodríguez, Beltrán y Sampedro, 2014). De esta manera, se puede ampliar la formación de estudiantes, no solo conceptualmente, sino en diversos valores y conductas necesarias para un desarrollo integral que involucre todas las asignaturas propias del currículo educativo. En la actualidad, el MEP trabaja la conservación de los recursos naturales mediante el eje transversal “Cultura ambiental para el desarrollo sostenible”, el cual busca la innovación de recursos didácticos para promover los valores, aptitudes, destrezas y actitudes necesarias para obtener acciones responsables con el medio ambiente (Mata, 2013).



Debido a la importancia de la conservación ambiental, los programas de protección y conservación deben estar desarrollados en un marco conceptual y epistemológico definido, relacionado con la teoría de aprendizaje elegida para su implementación. Los programas que busquen instaurar y promover la educación ambiental deben ser dinámicos y novedosos para el estudiantado. De esta manera, la comprensión de los conceptos adquiridos, ya sea directa o transversalmente, será más eficiente y de acuerdo con las necesidades del país.

Es importante que la transposición didáctica no se lleve a cabo por medio de una transmisión pura por parte del profesorado, sino debemos facilitar y mediar en cuanto la construcción y desarrollo del conocimiento. Dentro de un marco epistemológico claro, el cognitivismo y constructivismo son dos importantes herramientas que permiten que el alumnado desarrolle, critique, construya, y no aprenda por una pura repetición, sino por un desarrollo de su entorno con los conceptos e ideas creadas. El socio-constructivismo, a través de la investigación como medio de aprendizaje, y el conectivismo, como modelo aplicado en las tecnologías actuales, son instrumentos novedosas y acordes con las generaciones actuales.

Es importante integrar a todo el alumnado de la institución educativa en los programas destinados al desarrollo socioambiental. De esta manera, se garantiza un crecimiento de generaciones futuras ambientalmente conscientes y con la finalidad de lograr un objetivo en común, como lo es la conservación y la protección de los recursos naturales (Chinchilla, 2017). El trabajo en equipo y como institución es fundamental para el éxito de los programas conservacionistas, por lo que el aprendizaje socio-constructivista y constructivista son algunas de las claves para lograr metas propuestas por la organización.

Pero el desarrollo y educación de nuestros días requiere una visión moderna acerca de los modelos de aprendizaje. Por esta razón, no podemos centrarnos solo en la aplicación de las teorías tradicionales, sino que debemos evaluar nuevos retos que permitan cumplir los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje basados en las necesidades actuales de la población.

El aprender investigando es una de las maneras más eficientes de crear el conocimiento. Implica un desarrollo cognitivo alto, en el cual se deban relacionar las estructuras sociales con las necesidades culturales. En este caso, el modelo socio constructivista se convierte

en una herramienta importante. La investigación científica de la mano de la conservación y del desarrollo social permite crear modelos de conservación basados en las necesidades reales de la sociedad. Si bien es cierto, su aplicación a nivel de educación secundaria es limitada, las investigaciones universitarias pueden profundizar en la problemática social y crear soluciones ecológicamente ambientales que permitan la conservación de los recursos y del desarrollo económico.

Según Altamirano y Salinas (2016), la virtualización acelerada con el inicio del siglo XXI requiere de la aplicación de nuevas tecnologías como parte del quehacer investigativo. El uso de TIC fomenta el interés del estudiantado y promueve la formación de conocimiento a través de las experiencias vividas y la recuperación de los datos almacenados. La ruptura del paradigma de aprender solo en el aula por medio de la repetición es una de las principales herramientas con las que cuenta el personal docente actualmente, con base en un modelo conectivista.

Aunque es claro que el conductismo es la base de muchos procesos de enseñanza y aprendizaje, debemos buscar nuevas metodologías que permitan la integración de estudiantes de la mano de las necesidades actuales. El uso de las TIC, los sistemas de información geográfica (SIG), las redes sociales, entre otros elementos digitales, forman parte de las herramientas que permiten que las nuevas generaciones se interesen en el aprendizaje y, en este caso, la conservación de los recursos naturales; lo cual faculta alcanzar algunos logros como mejorar la comprensión con respecto a la importancia del uso adecuado de los recursos y su regeneración desde los niveles menores de la pirámide educativa costarricense (Cejudo y Almenara, 2015).

Actualmente, existen diversos programas públicos y privados que las escuelas, colegios y universidades pueden adoptar para promover la conservación de recursos naturales, pero el que ha tenido más auge a nivel nacional es el programa bandera azul ecológica. Este impulsa el trabajo en equipo de la mano del socio-constructivismo, como herramienta de mitigación y gestión de impactos negativos en la comunidad escolar. Este tipo de programas fomenta la investigación, ejecución y conciencia socioambiental en el estudiantado en todos los niveles académicos.

Otros programas de promoción ambiental educativa son el reciclaje a nivel de escuela y colegio, la disminución del consumo de agua por medio de llaves y servicios sanitarios especializados, la reutilización



de material de desecho como llantas en la creación de basureros y juegos para niños, la realización de charlas por medio de personas expertas en conservación ambiental y los talleres que promueven el uso adecuado de los recursos naturales en busca del desarrollo sostenible.

Este tipo de actividades abarca elementos diversos centrados principalmente en el cognitivismo, constructivismo y socio-constructivismo. Deja la puerta abierta para una aplicación más constante del conectivismo al aprovechar las herramientas tecnológicas actuales. Lo que confirma que debemos crear fuentes novedosas de conocimiento para llegar, de manera asertiva, al estudiantado y tomar en cuenta sus necesidades intelectuales para lograr los objetivos propios del proceso de enseñanza y aprendizaje, y de la conservación de los recursos naturales.

Conclusiones

Las teorías educativas buscan la máxima comprensión de la información presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es claro cómo cada una se enfoca en diferentes procesos de aprendizaje (desde el punto de vista psicológico), lo que lleva al uso de diversas técnicas didácticas. Por tanto, el estudio y la comprensión de los elementos básicos de cada una de ellas facultan, al personal docente, para el diseño adecuado de recursos que permitan acercarse, de mejor manera, a las metas planteadas y, por ende, al éxito académico esperado.

La educación ambiental debe ser uno de los pilares fundamentales de la educación costarricense desde los primeros años, por lo que el desarrollo de esta debe catalogarse como una necesidad imperante para los sujetos actores sociales del proceso educativo. De esta manera, se inculca la conciencia ambiental desde edades tempranas, por medio de ejercicios conservacionistas investigativos, ferias científicas, actividades prácticas, recursos digitales, entre otros mecanismos que fomentan el desarrollo sostenible y permiten que la ciudadanía del futuro pueda utilizar los recursos naturales de la misma manera que la generación actual.

De la mano con las nociones básicas de las teorías de aprendizaje, los procesos cognitivistas y constructivistas son muy importantes para el desarrollo ambiental en Costa Rica, ya que son la base de muchas de las actividades de esta índole. El crear conocimiento por medio de acciones y resolución de problemas ayuda a interiorizar, de mejor manera, el concepto de conservación biológica y la necesidad de heredar

un país sostenible en cuanto a sus recursos autóctonos. Si bien es cierto, gran parte de los procesos educativos son repetitivos, verticalistas y memorísticos, los grupos docentes deben afrontar como uno de sus principales retos buscar nuevas maneras de alcanzar los objetivos de aprendizaje, abriendo las puertas a teorías de aprendizaje cada vez más inclusivas y acordes con las poblaciones estudiantiles actuales.

Con base en esta premisa, el desarrollo de nuestro sistema educativo debe dirigir su mirada hacia nuevos modelos que permitan un acercamiento más asertivo y promuevan una educación moderna. De esta manera, la aplicación de teorías como el socio-constructivismo y el conectivismo permite diversificar la educación, no aferrándose a técnicas antiguas en las cuales impera la memoria, la repetición y en donde el profesorado es el amo y señor del conocimiento; sino abordar las necesidades estudiantiles por medio de recursos que sean novedosos e interesantes de manera integral y progresiva.

El uso de la dialéctica, la investigación, los recursos digitales, el trabajo en equipo y la conciencia social como herramientas educativas son algunas de las opciones de mayor importancia que podemos utilizar como motor de cambio, para lograr la conciencia socioambiental necesaria. Los diversos esfuerzos que realizan las universidades y el MEP como el reciclaje, el programa bandera azul, las charlas, las ferias científicas, los programas educativos, las giras y las competencias ambientales forman parte de los ejemplos que evidencian la aplicación de las teorías de aprendizaje como bases epistemológicas para el desarrollo de los recursos didácticos y, por ende, del desarrollo de las habilidades ambientales requeridas en la actualidad.

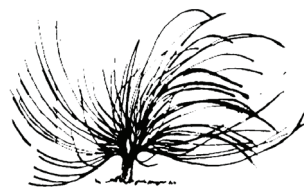
Referencias

- Alonso, C. (2008). Estilos de aprendizaje. Presente y futuro. *Journal of Learning Styles*, 1(1). 45-63.
- Altamirano, A. y Salinas, Z. (2016). La práctica docente-investigativa desde la tecnología educativa y el socioconstructivismo [The researching practice of learners based on educational technology and socio-constructivism]. *Ciencia Unemi*, 9(17), 118-1124.
- Aparicio, J., Rodríguez, C., Beltrán, J. y Sampredo, L. (2014). Transversalidad del eje medio ambiente en educación superior. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 1(1), 163-172.



- Bravo, R. (2005). Aproximación al concepto de transposición didáctica. *Revista Folios*, 21, 33-45.
- Castañón, G. (2017). O cognitivismo é um humanismo. *Psicologia Argumento*, 25(48), 51-64.
- Cejudo, M. y Almenara, J. (2015). Tecnologías de la información y la comunicación (TIC): Escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 25-36.
- Chinchilla, J. (2017). *Bandera azul ecológica, Costa Rica*. Recuperado de <http://banderaazulecologica.org/>
- Craveri, A. M. y Anido, M. (2014). El aprendizaje de matemática como herramienta computacional en el marco de la teoría de los estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles*, 2(3), 110-125.
- Delgado, J. y Alvarado, M. (2016). Propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje para innovar la educación superior. *Inter-Sedes*, 17(36), 48-60
- Fernández, E. (2016). Aprendizaje constructivista para el análisis de estructuras mediante el uso de un entorno virtual [Constructivist learning for the analysis of structures by using a virtual environment]. *Revista Tecnocientífica URU*, 9, 41-50.
- Francisco, T. y González, J. (2017). Cognición contextualizada: Una propuesta didáctica y psicopedagógica socioconstructivista para la enseñanza-aprendizaje del derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4(2), 40-63.
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: Conceptos, ideas y posibles limitaciones. *Revista educación y tecnología*, 1, 111-122.
- Hilario, Y. (2015). Una evaluación epistemológica de la psicología como ciencia. *Horizonte de la ciencia*, 5(8), 47-54.
- Labra, O. (2016). Positivismo y constructivismo: Un análisis para la investigación social. *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, 7, 12-21.
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Revista Tecnología en Marcha*, 18(1), 8-17.
- Mata, A. (2013). *Informe final. Tema: Educación ambiental en Costa Rica. Programa de Mejoramiento del Ambiente Urbano y Conservación del Medio Ambiente Natural*. San José: Agencia para la Cooperación Internacional del Japón. Recuperado de <http://>

- www.pnuma.org/educamb/reunion_foro_internacional/Informe_Final-Educacion_Ambientalen_Costa_Rica_JICA(3).pdf
- Martín, G., Martínez, R., Martín, M., Nieto, M. y Núñez, S. (2017). Acercamiento a las teorías del aprendizaje en la educación superior. *UNIANDÉS EPISTEME*, 4(1), 48-60.
- Novo, M., y Zaragoza, F. (2006). *El desarrollo sostenible: Su dimensión ambiental y educativa*. México. Pearson.
- Pérez, L., Miguelena, R., y Diallo, A. (2016). La efectividad de la formación en ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior. *Campus Virtuales*, 5(2), 10-17.
- Picazzo, E., Gutiérrez, E., Infante J. y Cantú, P. (2011). La teoría del desarrollo humano y sustentable: Hacia el reforzamiento de la salud como un derecho y libertad universal. *Estudios sociales*, 19(37), 253-279.
- Pozo, J. (2016). La psicología cognitiva y la educación científica. *Investigações em ensino de ciências*, 1(2), 110-131.
- Rojas, D., Rojas, C. y Fernández, S. (2016). Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 55-63.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de <http://www.fce.ues.edu.sv/uploads/pdf/siemens-2004-conectivismo.pdf>
- Sierra, C., Morales, J. y Barrios, R. (2014). Mapas conceptuales como estrategia de enseñanza-aprendizaje en las ciencias ambientales. *Itinerario Educativo*, 28(64), 163-176.
- Sobрино, Á. (2014). Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-constructivista. *Propuesta educativa*, 42, 39-48.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.
- Torrenteras, J. (2015). Las teorías de aprendizaje y la formación de herramientas técnicas. *Revista de Educación a Distancia*, 34, 25-31.
- Villalobos, E. (2002). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. México: Editorial Trillas.



Pensamiento decolonial y configuración de competencias decoloniales¹

*Alexander Luis Ortiz Ocaña*²
Universidad del Magdalena
Colombia
alexanderortiz2009@gmail.com

*María Isabel Arias López*³
Institución Educativa Departamental de TUCURÍNCA
Colombia
mariaisarias2015@gmail.com

*Zaira Esther Pedrozo Conedo*⁴
Institución Educativa Departamental Thelma Rosa Arévalo
Colombia
zairapedrozoc@gmail.com



Recibido: 28 de abril de 2018. Aprobado: 10 de abril de 2019.
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-1.9>

- 1 Artículo de revisión derivado del proyecto de investigación financiado por FONCIENCIAS, Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia (Proyecto Escenarios formativos mediadores de las biopraxis de niños y niñas en contexto de pobreza).
- 2 Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba. Doctor Honoris Causa en Iberoamérica, Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa (CIHCE), Lima, Perú. Magíster en Gestión Educativa en Iberoamérica, CIHCE, Lima, Perú. Magíster en Pedagogía Profesional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de la Habana. Licenciado en Educación. Recibió el premio a la excelencia educativa 2007 y 2008 otorgado por el CIHCE con sede en Lima, Perú. Mejor pedagogo novel de Cuba en el año 2002. Ha realizado asesorías pedagógicas, talleres y conferencias en Cuba, México, Brasil, Ecuador, Venezuela, Panamá, Chile, Paraguay y Colombia.
- 3 Especialista en Pedagogía, Cultura Constitucional y Democracia, Universidad Autónoma de Colombia. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Magister en Educación SUE Caribe, en dicha Universidad. Ha sido docente catedrática en la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Docente tutora en la Universidad de Pamplona a Distancia, Santa Marta, Colombia. Docente en los niveles de básica primaria, básica secundaria y media en Santa Marta, Colombia.
- 4 Especialista en Ética y Pedagogía, de la Corporación Universitaria Juan de Castellano, Psicóloga Social Comunitaria. Magister en Educación de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia; experta en el abordaje de habilidades y valores para planear, prevenir, diagnosticar, intervenir, evaluar e investigar, en el ámbito del comportamiento y la educación. Participa y colabora en equipos de trabajo interdisciplinarios en el manejo de los distintos enfoques y modelos de aprendizaje, estrategias de enseñanza, motivación, estrategias para el manejo del salón de clases, proyectos de aula, métodos de evaluación, formación por competencias entre otros. Asistente a congresos, talleres y cursos afines al área, Conferencista, consultora y asesora psicológica y pedagógica en instituciones educativas y comunidades.

Resumen

El objetivo de este artículo es develar cómo, desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI, están emergiendo las ciencias decoloniales. En la actualidad se está produciendo una migración epistémica desde las ciencias histórico-hermenéuticas y sociocríticas hacia las ciencias decoloniales, proceso que se aborda en este artículo y que no ha sido ajeno a las ciencias de la educación. Estas se han sumado al giro decolonial. Así, la pedagogía también se ha incorporado a dicho proceso, está girando y está haciendo su giro en clave decolonial. Por todo lo anterior, es necesario no ignorar las urgencias que nos convocan y las emergencias que nos invitan a la resistencia epistemológica, a partir de la desobediencia epistémica. Hoy es un imperativo decolonizar la educación, transitar hacia la decolonialidad del currículo y proponer uno decolonial. Esto solo es posible si giramos junto al giro decolonial de la pedagogía. Precisamente, la reflexión que hoy nos ocupa sobre la decolonialidad y la pedagogía decolonial constituyen aportes decoloniales a este loable empeño y contribuye a la configuración del pensamiento decolonial/fronterizo, como cimiento de las competencias “otras”: las competencias decoloniales, sustentadas en el pensamiento decolonial como teoría crítica latinoamericana –y caribeña—.

Palabras clave: Ciencias decoloniales, ciencias de la educación, giro decolonial, currículo decolonial, decolonialidad, pedagogía decolonial, pensamiento decolonial, competencias decoloniales.

Abstract

There is no doubt that since the end of the 20th century and the beginning of the 21st century, decolonial sciences are emerging. Currently, an epistemic migration is occurring from historic-hermeneutic sciences and socio-critic sciences towards decolonial sciences. This process has not been oblivious to the sciences of education. They have joined the decolonial turn. Thus, pedagogy has also joined the process. Pedagogy is also



rotating. And it is doing its turn in a decolonial code. For all of the above, it is necessary to not ignore the urgencies that summon us and the emergencies that invite us to the epistemological resistance, starting from an epistemic disobedience. Decolonizing education, moving towards the decoloniality of curriculum and proposing a decolonial curriculum, is now an imperative. This is only possible if we turn together with the decolonial turn of pedagogy. Precisely, the reflection that we are discussing today on decoloniality and decolonial pedagogy, constitute this laudable effort and contribute to the configuration of decolonial/border thinking, as a foundation of “other” competencies: decolonial competencies supported by decolonial thought and Critical Latin-American -and Caribbean- Theory.

Keywords: Decolonial Sciences, Sciences of education, decolonial turn, decolonial curriculum, decoloniality, decolonial pedagogy, decolonial thought, decolonial competencies

Introducción

Desde finales del siglo XX y con más intensidad en las dos primeras décadas del siglo XXI, las ciencias antropológicas⁵ han sido deconstruidas por la intervención de múltiples teorías críticas y corrientes de pensamiento que hacen un análisis profundo del sistema-mundo actual. Estas corrientes de pensamiento crítico también analizan “la política global y las relaciones sociales desde paradigmas y epistemologías otras que sirvan para interpretar las diferentes temporalidades y localidades del poder y del conocimiento” (Fonseca y Jerrems, 2012, p. 103). Estos autores refieren que una de las corrientes más novedosas es el llamado pensamiento decolonial⁶, propuesta emergente en el marco del debate crítico en las ciencias sociales, originalmente en la filosofía, sociología, historia, lingüística y economía, pero que en la actualidad ya se ha extendido a la educación (Alvarado, 2015; Bustamante y Vargas,

5 Ciencias que estudian al ser humano y a la sociedad.

6 Propuesta emergente en el marco del debate crítico en las ciencias sociales, originalmente en la filosofía, sociología, historia, lingüística y economía, pero que en la actualidad ya se ha extendido a la educación.

2010; Díaz, 2010; Palermo, 2014, 2015); psicología (Solís, 2011), arqueología (Haber, 2011a, 2011b, 2012, 2014) y antropología (Garbe, 2012, s. f.). El giro decolonial⁷ también se ha extendido a comunidades de minorías étnicas como los grupos indígenas (Arévalo, 2015; Ayoara, 2012; Grosfoguel, 2007a, 2007b), la infancia (Medina y Da costa, 2016) y las mujeres, en un enfoque crítico-decolonial denominado feminismo (Cubillos, 2014; Herrera, 2015).

Además de lo referido anteriormente, la corriente del pensamiento decolonial se ha generalizado a las áreas de la epistemología y de la investigación (Arguello y Perea, 2014; Díaz, 2015; Borsani, 2014; Haber, 2011a, 2014; Saldarriaga, s. f.; Suárez, 2011; Zelaya, 2013; entre otros estudios no menos importantes). No obstante sus éxitos, esta perspectiva política-epistemológica no ha estado exenta de sendas críticas (Artavia, s. f.; Espinosa, 2014; Hernández, 2017). Esta corriente crítica (pensamiento decolonial) cuestiona y problematiza las concepciones de las teorías postcoloniales ya establecidas, se impulsa desde América Latina a partir de los aportes del Colectivo Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad (M/C/D), quienes riñen con la modernidad europea desde una mirada dialéctica que los lleva a develar su cara oculta (análisis): la colonialidad, configurada en diversas dimensiones: poder, saber, ser y vivir. No es una teoría post-occidental, más bien constituye una manifestación excepcional de la teoría crítica contemporánea en las tradiciones de las ciencias antropológicas de América Latina y del Caribe. Surge desde Abya Yala, pero no se circunscribe a nuestro continente, por cuanto cuestiona las configuraciones de poder que mantienen subalterno al sujeto colonial global mediante los diversos canales epistémicos, lingüísticos y praxeológicos.

El pensamiento decolonial es la autónoma teoría crítica latinoamericana y caribeña, que se erige en un proyecto naciente como perspectiva analítica cuya finalidad es:

Comprender de otros modos algunas de las problemáticas que enfrenta América Latina y el Caribe como la globalización (colonial), la corporativización de las políticas e instituciones de producción, distribución y recepción de conocimientos dominantes en las ciencias sociales, las articulaciones de los imaginarios y

7 Enfoque emergente en las ciencias sociales y humanas.



acciones colectivas que trasciende las formaciones nacionales.
(Fernández, 2006, p. 1)

Para comprender la génesis, historia, evolución y características del pensamiento decolonial, es preciso remontarnos a los trabajos de Escobar (2003, 2004), quien lo asume como programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano y la obra de Maldonado-Torres (2006a, 2006b, 2007a, 2007b, 2011a, 2011b, 2016, 2017) quien fue el primero en aportar la noción de giro decolonial. Asimismo, Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) relacionan el giro decolonial con la teoría crítica y el pensamiento heterárquico, ofreciendo reflexiones significativas para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.

El pensamiento decolonial/fronterizo como teoría crítica latinoamericana y caribeña

Son tres las líneas constitutivas del pensamiento decolonial: teoría de la dependencia, pedagogía del oprimido y teología de la liberación. De ahí que la comprensión del pensamiento decolonial como corriente crítica sustentada en la filosofía de la liberación latinoamericana exige la lectura concienzuda y el análisis detallado de las obras tempranas de Cardoso y Faletto (1973/1969), Freire (1987/1970) y Dussel (1973).

Por otro lado, Mignolo (2014a, 2014b, 2014c) destaca que el binomio alrededor del cual gravita el pensamiento decolonial es la modernidad/colonialidad. En una estocada magistral, este autor devela que la colonialidad es el lado oculto de la modernidad. De ahí que la perspectiva decolonial asume una posición propia por cuanto es consciente de que la modernidad tiene su lado oculto, es decir, la colonialidad. Esto no es trivial, la designación de la colonialidad como la operación encubierta de la modernidad es una genial jugada epistémica (y epistemológica) que le permite al pensamiento decolonial “reconocer los límites y la exterioridad de la modernidad, a diferencia del pensamiento centrado en occidente en el que la modernidad en sus distintas facetas (modernidades múltiples, postmodernidad, globalización, capitalismo/s) se asume como la totalidad de la realidad histórica” (Mignolo, 2014c, p. 173). Esta configuración conceptual tiene una extraordinaria importancia y un significado especial en la comprensión del holos histórico, ya que se devela que la modernidad no incluye ni

abarca la totalidad del vivir humano, sino que hay un afuera, existe una exterioridad, “un más allá de la modernidad, porque existen formas de relacionarse al mundo, formas de sentir, hacer y pensar, formas de estar y habitar el mundo que provienen de otras geo-genealogías, no occidentales y no modernas” (Mignolo, 2014c, p. 173). Esta operación epistémica decolonial nos permite proponer formas, conocimientos, modos, pensares, sentires y vivires otros, diversos, no eurocentrados, pero igualmente válidos; aunque la modernidad no los reconozca como tales y los ubique en un tiempo “pasado”, o en una condición “atrasada” o “subdesarrollada”.

Los seres humanos somos seres vivos *lenguajeantes*, el lenguaje es nuestro modo natural de vivir, vivimos en el lenguaje (Maturana, 1992, 1999, 2013), este es la casa del ser (Heidegger, 2010, 2011, 2012). Al hablar configuramos el mundo en que vivimos, por eso Wittgenstein (2006, 2010, 2012) señala que los límites del lenguaje son los límites de su mundo, porque damos forma a nuestro mundo mediante el discurso, a través del texto, y no existe nada fuera de ese mundo, por eso Derrida (2012) expresa que no hay nada fuera del texto. Esto lo tuvo en cuenta la modernidad al decir ‘América’, ya que desde ese momento Europa configuró un mundo universal desde lo particular, universalizó su territorio, globalizó su lugar de enunciación, y Occidente se convirtió en lo general siendo singular. Esto lo logró silenciando los otros nombres, conquistando los otros mundos, quitándoles la voz, impidiendo que hablara el subalterno y ocultando una realidad existente, diversa, plural, inteligente y creativa. Sin embargo, cuando miramos desde la exterioridad, cuando observamos a la modernidad observando su hermana gemela: la colonialidad, conquistando, violentando, masacrando, saqueando y colonizando, inmediatamente vemos esa innegable realidad que la modernidad ha callado. Por ello, desde la mirada no-moderna, no-eurocéntrica y no-occidentalizada, siempre vemos la modernidad y su cara oculta: la colonialidad; vemos el holos, la totalidad y develamos lo que la modernidad calla: su esencia colonial. De ahí que la noción de colonialidad representa el eslabón perdido de la modernidad, encubierto y oculto en su discurso global eurocéntrico. Precisamente, la operación epistémica fundante del pensamiento decolonial es nombrar el lado oculto de la modernidad, es decir, la colonialidad. Este acto lingüístico discursivo se convierte en la principal operación epistémica y epistemológica de la corriente crítica decolonial. A través del discurso, el pensamiento decolonial desobedece



“el monopolio epistémico de la modernidad que se auto-nombra y que ejerce su poder al nombrar el mundo” (Mignolo, 2014c, p. 174). Pero para revertir esto, como finiquita Mignolo (2014c): Hoy, voces dignas y rebeldes dicen ‘Abya Yala’. En efecto, desde el Abya Yala nos llegan voces silenciadas y *subalternizadas* por el discurso *eurocentrado* “universal” y *uni-versal* de la modernidad.

Como se aprecia, el pensamiento decolonial devela la codicia globalizante de la modernidad y desentraña sus mezquinas intenciones de encubrir su ontología, caracterizada en la presencia constitutiva de la colonialidad como su otra cara, su exterioridad, su esencia y naturaleza silenciadas. Escuchemos a Mignolo (2014c):

El pensamiento decolonial se funda en nombrar lo que la modernidad ha negado, el nombrar la colonialidad. La colonialidad no es ya un concepto proveniente de la geo-genealogía occidental de pensamiento, sino que es un concepto que viene de esta consciencia, de este pensar desde la exterioridad de la modernidad, desde lo que ha sido silenciado. El término ‘colonialidad’ al nombrar la negación de la exterioridad de la modernidad, nos permite recobrar las voces y la actualidad de esta exterioridad. (Mignolo, 2014c, p. 182)

Mignolo nos señala que el hecho de nombrar la colonialidad como cara oculta y esencia constitutiva de la modernidad es la característica principal que diferencia el pensamiento crítico decolonial de las teorías críticas occidentales. Y esto es así porque, al reconocer que la colonialidad es inmanencia de la modernidad, la corriente del pensamiento decolonial observa la exterioridad de la modernidad y desentraña la pluralidad que existe más allá de ella. En cambio, para el pensamiento crítico de occidente, la modernidad no tiene exterioridad, no hay nada más allá de ella; la modernidad es la totalidad presente de lo real, es toda la realidad empírica y lingüística, lo cual le impide ver sus mecanismos de poder internos, los procesos de dominación colonial a través de los cuales la modernidad se ha “desarrollado” y autoconfigurado como la única realidad existente, como una realidad universal. De ahí que el hecho de nombrar ‘la colonialidad’ ha abierto una distinción hermenéutica de estudio y análisis que no existía como eje epistémico y epistemológico articulador de un pensamiento crítico de liberación,

es decir, de un pensamiento decolonial. Como muy bien lo afirma Mignolo (2014c): “El nombrar la colonialidad nos ha permitido investigar los mecanismos por los que la modernidad se afirma como el modelo de civilización dominante y sobre todo ver las formas de negación, de olvido que la co-constituyen” (p. 194).

La noción de pensamiento decolonial en ocasiones es sustituida por otras nociones similares: razón decolonial, pensamiento “otro”, pensamiento fronterizo, pensamiento post-abismal. Por ejemplo, Maldonado-Torres (2008) hace referencia a la razón des-colonial, argumentando que su finalidad primordial es el cambio social y no solo el cambio en métodos de conocimiento. Este autor señala también otros dos tipos de razones que no desarrolla: la razón imperial y la razón colonial. La razón imperial es la encargada de producir mentiras y generalizar la hipocresía imperial, y la razón colonial se relaciona con formas de conocer e investigar que sucumben ante -o son seducidas por- la razón imperial. De esta manera, se entrelazan tres razones, formando una configuración triádica de racionalidades: imperial, colonial y decolonial. Ahora bien, desde nuestra mirada, la razón decolonial no está encaminada solo al cambio social, mediante la lucha por un mejor mundo para los pueblos colonizados, sino a luchar contra las injusticias, la inequidad social, la exclusión en cualquiera de sus manifestaciones, develando las condiciones y entramados que configuran la colonialidad. En este sentido, la razón decolonial configura una afluencia biopráctica creadora de mundos “otros”, creando valores y experiencias diversas emancipatorias y liberadoras.

En otro de sus importantes trabajos, Mignolo (2013a, 2013b) habla de la necesidad del pensamiento fronterizo, el cual emerge de la diferencia colonial de poder y se erige contra este. El pensamiento fronterizo se configura desde la subalternidad colonial y “es uno de los caminos posibles al cosmopolitismo crítico y a una utopística que nos ayuda a construir un mundo donde quepan muchos mundos” (Mignolo, 2013b, p. 58).

El pensamiento fronterizo nace en las fronteras, en los márgenes donde habita y transita el subalterno. Esta metáfora del margen ha sido muy poderosa en las ciencias sociales y humanidades para entender la desigualdad social, la opresión, la desventaja y el poder. “Se emplea junto con otros conceptos similares tales como fronteras, límites, puentes, centro-periferia, para poder distinguir a la gente en términos



espaciales, así como en términos socioeconómicos, políticos y culturales” (Smith, 2013, p. 267).

Walsh (2013) también reflexiona sobre los procesos educacionales a partir de conceptos como: pensamiento-otro y pensamiento crítico de frontera. La noción de “pensamiento-otro” fue creada por el autor marroquí Abdelkebir Khatibi (1938-2009), y se refiere a la posibilidad de pensar desde la descolonización, luchar contra la deshumanización, la existencia dominada y la no existencia. Puede apreciarse su similitud con la noción de colonialidad del ser.

El pensamiento-otro puede ser analizado desde la óptica de la decolonialidad. En este sentido este tipo específico de pensamiento se expresa en la diferencia colonial y asume un doble papel: por un lado, despliega el cuestionamiento de la colonialidad del saber, el poder, ser y vivir, problematizando la subalternización de los saberes “otros” configurados en la exterioridad de la modernidad que, con su discurso totalizante y violento, invisibiliza los conocimientos del ser colonizado; y, por otro lado, se encamina hacia la configuración de un pensamiento fronterizo/decolonial como una epistemología “otra”, creada desde los márgenes, surgida y vivida en los bordes de la modernidad eurocentrada. Así, la titánica misión del pensamiento fronterizo es hacer emerger las categorías invisibilizadas y exterminadas por el eurocentrismo y el occidentalismo ante los ojos de la modernidad, que encubrió el genocidio epistémico y epistemológico, ocultando su otra cara: la colonialidad. Aquí se hace evidente que el concepto de pensamiento “otro” tiene un potencial epistémico extraordinario para cuestionar la modernidad y sus designios, problematizar sobre su cara oculta (la colonialidad) y proponer formas “otras” de conocer y vivir, formas otras de pensar, es decir, pensamientos “otros”, en este caso, decoloniales.

Para Walsh (2012c), el pensamiento fronterizo “es la relación entre conocimientos subalternizados y el conocimiento universalizado por el mundo occidental” (p. 81). Es decir, el pensamiento fronterizo es un accionar mediador entre pensamientos/conocimientos configurados al interior de la modernidad/colonialidad, y pensamientos/conocimientos locales configurados desde la diferencia colonial. Esta manera de comprender el pensamiento fronterizo lo distancia del pensamiento-otro, o de un pensamiento “otro” que podría ser el pensamiento decolonial. En este sentido, Walsh (2012c) habla de pensamiento fronterizo:

El pensamiento fronterizo no deja a un lado, sino, entabla el pensamiento dominante, poniéndolo en cuestión, contaminándolo con otras historias y otros modos de pensar. Su proyecto, entonces, es “abrir”, epistémicamente, el pensamiento eurocéntrico, un proyecto un tanto diferente al propuesto por el pensamiento “otro”; es una práctica que lleva el pensamiento “otro” a una dimensión diferente en la ruta hacia la interculturalización del conocimiento, una ruta que ya no es “casa adentro” sino “casa afuera”. (Walsh, 2012c, p. 82)

El pensamiento fronterizo nace y emerge desde los bordes, en la frontera, no desde el territorio. Nace en la mente y acción del sujeto subalterno. No nace dentro de la modernidad sino desde su exterioridad, de ahí su valor epistemológico. Mediante el pensamiento fronterizo desplegamos la deconstrucción para decolonizar. Pero esta deconstrucción solo es posible en el interculturalizar, porque tengo que conocer -y relacionarme con- lo que intento deconstruir. Esta deconstrucción me permite decolonizar para poder reconfigurar. La relación armónica entre el interculturalizar (con intenciones de deconstruir) y el decolonizar, garantizan la reconfiguración de lo deconstruido. Por ello, mediante estas acciones decolonizantes se desvanece el eurocentrismo, por cuanto este considera la existencia de un sujeto conocedor de una única verdad, en cambio la diferencia colonial multiplica los sujetos que conocen, piensan y sienten. Entonces, existen diversas lógicas y racionalidades, y se quiebra la idea colonial de una verdad universal.

Basada en la concepción de pensamiento fronterizo de Walter Mignolo, Walsh (2005a, 2012a, 2012b, 2012c) propone la noción de “posicionamiento crítico fronterizo”, que no es más que una forma “de pensar de otro modo, moverse a través de ‘otra lógica’- en suma, de cambiar los términos no solo el contenido de la conversación” (Mignolo, 2013b, p. 70). Es decir, lo que Mignolo asume como pensamiento desde la frontera, Walsh lo asimila como acción en la frontera, para Mignolo es un pensar y para Walsh es un hacer, una actuar, un posicionamiento-otro, que le permite decolonizar. Leamos lo que nos dice Walsh (2005b) al respecto:

Hablar de un posicionamiento crítico fronterizo permite hacer resaltar la agencialidad de los grupos subalternizados no solo para



incidir en o para fronterizar el pensamiento hegemónico, sino también para moverse estratégicamente (incluyendo entre ellos) en una variedad de esferas. Señala un posicionamiento fuerte que tiene la meta de implosionar desde un lugar propio (poniendo así los términos de la conversación), yendo más allá de las categorías sociales, políticas y epistémicas establecidas en el pensamiento eurocéntrico (al mismo tiempo ocupándose de ellas desde espacios exteriores e interiores), y pretendiendo construir alternativas a esta eurocentricidad. Su meta es interculturalizar críticamente a partir de la relación entre varios modos de pensar, incluyendo entre pensamientos-otros (en su pluralidad), una relación conflictiva y de lucha en, entre y alrededor de conocimientos no simplemente a nivel teórico, sino dentro de contextos vividos de sujetos cuya agencia necesariamente está enraizada en una red compleja de relaciones del poder. (Walsh, 2005b, p. 30)

Por otro lado, Santos (2010a, 2010b) afirma que la injusticia social global está estrechamente relacionada con la injusticia cognitiva global, de ahí que la batalla por la justicia social global deba ser también una batalla por la justicia cognitiva global, y el éxito de dicha batalla requiere un nuevo tipo de pensamiento, que denomina pensamiento post-abismal. Este tipo de pensamiento se genera a partir de la idea de que la diversidad del mundo es inagotable y aún carece de una adecuada epistemología, por consiguiente, la diversidad epistemológica del mundo todavía no se ha configurado, como lo afirma Santos (2010b):

El pensamiento posabismal puede así ser resumido como un aprendizaje desde el Sur a través de una epistemología del Sur. Esto confronta la monocultura de la ciencia moderna con la ecología de los saberes. Es una ecología porque está basada en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento. (Santos, 2010b, p. 32)

Mignolo (2007b) aclara que el pensamiento decolonial no es un pensamiento de izquierda, “es desprendimiento de la episteme política

moderna articulada como derecha, centro izquierda: es apertura hacia otra cosa, en marcha, buscándose en la diferencia” (p. 70). Este autor considera que el pensamiento fronterizo surge del pensamiento decolonial. Este surgió y continúa gestándose en diálogo conflictivo con la teoría política de Europa, para Europa y desde ahí para el mundo; en cambio, el pensamiento fronterizo surge de ese diálogo conflictivo. Indica que después de leer a Waman Puma y Cugoano sería una redundancia hablar de pensamiento crítico decolonial o pensamiento crítico fronterizo, aunque a veces es necesario para evitar confusiones. “En todo caso, si le llamamos crítico sería para diferenciar la teoría crítica moderna/postmoderna (Escuela de Frankfurt y sus secuelas; post-estructuralismo) de la teoría crítica des-colonial, que bien muestran en su gestación los autores mencionados” (Mignolo, 2007b, p. 72).

El pensamiento des-colonial, al desprenderse de la tiranía del tiempo como marco categorial de la modernidad, escapa también a las trampas de la post-colonialidad. La post-colonialidad (teoría o crítica post-colonial) nació entrampada con la (post) modernidad. De ahí que Michel Foucault, Jacques Lacan y Jacques Derrida hayan sido los puntos de apoyo para la crítica post-colonial (Said, Bhaba, Spivak). El pensamiento des-colonial, por el contrario, se rasca en otros palenques. En el caso de Waman Puma, de las lenguas, las memorias indígenas confrontadas con la modernidad naciente; en Cugoano, las memorias y experiencias de la esclavitud, confrontadas con el asentamiento de la modernidad tanto en la economía como en la teoría política. El pensamiento des-colonial hoy, al asentarse sobre experiencias y discursos como las de Waman Puma y Cugoano, en las colonias de las Américas, se desprende (amigablemente) también de la crítica postcolonial. (Mignolo, 2007b, p. 73)

Césaire (2015), Fanón (1965, 2013, 2016), Hall (2010) y Freire (2011, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2014) constituyen pilares epistémicos insoslayables que contribuyeron a configurar la idea de una teoría de la decolonialidad como paradigma de pensamiento, sentimiento y acción. También argumentamos que los fundamentos epistémicos y epistemológicos de una ciencia decolonial podemos encontrarlos en las obras de Poma de Ayala (2013) y Cugoano (1999).



Felipe Guaman Poma de Ayala (Waman Puma), desde el Virreinato del Perú, escribió su *Nueva crónica y buen gobierno*, enviada al Rey Felipe III en 1616. Por otro lado, el esclavo liberto Ottobah Cugoano publicó en Londres en 1787, es decir, diez años después de que Adam Smith publicara *The Wealth of Nations*, su obra titulada *Thoughts and Sentiments of the Evil and Wicked Traffic of the Slavery and Commerce of the Human Species, Humbly Submitted to the Inhabitants of Great Britain*. Estas dos obras magistrales constituyen las primeras manifestaciones de la corriente que ahora nos ocupa y que se ha denominado *pensamiento decolonial*. En estas dos obras se explicitan los cimientos del pensamiento decolonial como teoría crítica. Pero los discursos de Waman Poma y de Cugoano no participaron en el foro de discusiones junto a la teoría política hegemónica de Maquiavelo, Hobbes y Locke, por cuanto fueron invisibilizadas debido a la colonialidad epistémica (Mignolo, 2007a). De esta manera, los cimientos del pensamiento decolonial se pueden encontrar en Waman Poma y Cugoano. Ellos son a la decolonialidad lo que Platón y Aristóteles son al pensamiento occidental. Las “Grecias” y “Romas” del pensamiento decolonial, de manera respectiva, sin lugar a dudas son Waman en el Tawantinsuyu y Anáhuac, y Cugoano en el Caribe Negro (Mignolo, 2007a).

Sin lugar a dudas, la diversidad de las experiencias a las que fueron forzados los seres humanos por las invasiones europeas, permitieron a Waman Puma y a Ottobah Cugoano abrir un espacio-otro: el espacio del pensamiento decolonial. Felipe Guaman Poma de Ayala abrió la puerta para entrar al lado más oscuro del Renacimiento, en cambio Ottobah Cugoano abrió la puerta para entrar al lado más oscuro de la Ilustración (Solís, 2011). La teoría política de Waman Puma, es un resultado del pensamiento crítico fronterizo, de ahí que sea también un pensamiento decolonial. Precisamente, por su importancia y significado para la decolonialidad, es urgente estimular y potenciar la configuración de un pensamiento decolonial en las organizaciones educativas, en los espacios familiares, en la comunidad, y en las instituciones culturales. Nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes necesitan con urgencia configurar su pensamiento decolonial. Es una cuestión de subsistencia.

Configuración de un pensamiento decolonial

En este contexto discursivo, es necesario destacar que cuando hablamos de pensamiento decolonial estamos haciendo referencia a un tipo específico de pensamiento, a una dimensión específica del amplio ámbito de configuraciones humanas. El pensamiento decolonial puede entenderse al igual que hemos comprendido otras expresiones que caracterizan un tipo específico de pensamiento, tales como: pensamiento científico, pensamiento configuracional, pensamiento contable, pensamiento creativo, pensamiento crítico, pensamiento económico, pensamiento filosófico, pensamiento holístico, pensamiento lineal, pensamiento lógico, pensamiento matemático, pensamiento político, pensamiento reflexivo o pensamiento sistémico. En este caso, cada adjetivo nombra un ámbito signico, un área de sentido que describe y connota un pensar particular, por cuanto el adjetivo (científico, configuracional, contable, creativo, crítico, económico, filosófico, holístico, lineal, lógico, matemático, político, reflexivo, sistémico) modifica al sustantivo pensamiento.

Los mundos y saberes otros configurados desde el lado oculto de la modernidad constituyen la cuna del pensamiento decolonial, que se concientiza a partir de la dinámica epistémica y epistemológica, reconociendo y teniendo en cuenta que ha sido silenciado, encubierto y en ocasiones desfigurado, subalternizado, humillado, sometido y avasallado. Es por ello que la primera acción decolonizante que debemos desplegar en el proceso de reconocimiento de lo que ha sido silenciado es nombrar el lado oculto de la modernidad: la colonialidad, y solo después de este nombramiento es que podemos desplegar otras acciones decolonizantes desde el ámbito de la decolonialidad, pero si no nombramos la colonialidad como la cara oculta de la modernidad, entonces no estaremos en condiciones de configurar un pensamiento decolonial.

El pensamiento decolonial vive, se hace tangible, se manifiesta, se concreta y materializa en las miradas y voces de los ‘subalternos’, los “otros” silenciados, los colonizados, quienes por vivir en esa condición de subalternidad, comprenden a cabalidad los macabros designios y dispositivos perversos de la colonialidad. No es nada extraño entonces que “el método de la crítica decolonial es el de escuchar la dignidad y la esperanza en resistencia, escuchar su plenitud” (Mignolo, 2014c, p. 193). Desde esta comprensión, el hacer decolonial se erige como



un proceso decolonizante para la estimulación y potenciación del pensamiento decolonial, a través de sus acciones constitutivas: observar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018). No obstante, teniendo en cuenta que no hay decolonialidad sin colonialidad y que todo proceso decolonizante engendra nuevas y más variadas y ocultas dimensiones y manifestaciones de colonialidad, y asumiendo que en el colonizado habita silencioso también el colonizador, entonces el pensamiento decolonial corre raudo tras el ser favorecido por la modernidad, el ser predilecto de la modernidad: el consumidor empedernido, y lo interpela, cuestiona y problematiza, con el fin de que éste se reconozca envuelto en la (auto)colonialidad, se descubra en tanto ser colonizante y pueda (auto)decolonizarse para entonces sumergirse con/por/para/desde los “otros” en un proceso colectivo de decolonialidad holística y global. Para que este loable reto se logre es preciso que este individuo moderno/colonial reconozca que no es ajeno a la colonialidad, que está implicado en ella, y ante todo debe concientizarse y reconocerse como un “sujeto histórico, no solamente como sujeto aislado y superficial” (Mignolo, 2014c, p. 193).

La razón de ser del pensamiento decolonial es la decolonialidad del poder, es decir, la demolición de la matriz colonial de poder. La forma sobre cómo lograr lo anterior también fue propuesta por Quijano (1992):

En primer término la decolonización epistemológica, para dar paso luego a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad. Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llama Europa occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad. (p. 447)

Para Mignolo (2007b, 2009b), el pensamiento decolonial es el pensamiento que se desprende y se abre a posibilidades encubiertas por la racionalidad moderna, configurada y encerrada en las categorías del griego y del latín y de las seis lenguas imperiales europeas modernas. De ahí que para estimular y potenciar la configuración de un pensamiento decolonial, sean necesarios el desprendimiento

epistémico-epistemológico y la apertura a formas “otras” de conocer y de vivir. En este sentido, Mignolo (2014b) afirma:

Estamos pues, (tú y yo, estimado lector) en una encerrona. Somos incapaces de imaginar y pensar más allá de las categorías del griego o del latín adaptadas por las seis lenguas imperiales de la Modernidad/Colonialidad: italiano, castellano y portugués, durante el renacimiento; inglés, francés y alemán, desde la ilustración, incluido el período de auge de Estados Unidos en las ciencias sociales y la ciencia en general, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial. Cualquier intento de pensar con categorías que provengan del bengalí, del Aymará, del árabe, del ruso, del bámbara, etc. queda condenado al fracaso. Las lenguas, desde el griego y el latín y sus seis continuaciones imperiales/ coloniales a partir del Renacimiento contienen categorías de pensamiento que ya no son sostenibles. De igual manera el creóle, tanto inglés como francés, en el caribe. Pensar en serio, científicamente, académicamente, pensar con rigor, significa auto-esclavizarse, atarse a las cadenas de categorías de pensamiento y normas disciplinarias que controlan el saber mediante artificios mágicos como la excelencia y el conocimiento experto. (Mignolo, 2014b, p. 10)

Esto es posible si fabricamos nuevas rutas y trayectorias metodológicas que nos permitan configurar conocimientos fronterizos. Estos son el resultado de pensar desde la frontera, lo cual implica ubicarnos, en pensamiento, sentimiento y acción, en una posición intermedia entre el eurocentrismo epistémico-epistemológico y nuestras culturas populares o tradicionales. No es posible pensar decolonialmente sin pensamiento fronterizo, “cuando nosotras y nosotros, *Anthropos*, escribimos en lenguas occidentales modernas e imperiales (español, inglés, francés, alemán, portugués o italiano), lo hacemos con nuestros cuerpos en la frontera” (Mignolo, 2014c, p. 32).

Siguiendo ese mismo orden de ideas, asumimos que el pensamiento decolonial se configura a partir de reconocer las biopraxis teleológicas, vivenciales y experienciales que están signadas por la colonialidad. “Pensar habitando la frontera moderno/colonial, siendo consciente de esa situación, es condición necesaria del pensar fronterizo descolonial”



(Mignolo, 2014c, p. 32). Sin embargo, no es posible configurar un pensamiento decolonial si seguimos viviendo y conociendo a partir de las categorías occidentales y eurocéntricas. Debemos usar unos lentes epistémicos “otros”, propios, que se fabriquen en la frontera, en los bordes, al margen de la modernidad/colonialidad, no con materias primas importadas desde Europa, sino con material decolonial. “La tarea del pensamiento decolonial y la consolidación de la opción decolonial en el siglo XXI, empieza a partir del desenganche epistémico: desde los actos de desobediencia epistémica” (Mignolo, 2009a, p. 32).

No tenemos otra alternativa, porque si seguimos usando los lentes epistémicos eurocentrados, si seguimos observando y conociendo con los ojos europeos/norteamericanos y si seguimos viviendo a imagen y semejanza del *Anthropos* USA-eurocéntrico-occidental, entonces no tendremos ni la más remota posibilidad de decolonizar nuestro saber, nuestro ser y vivir, nuestro lenguaje ni nuestra mente. La colonialidad quedará instaurada en el cerebro. “El pensamiento decolonial presupone desengancharse (epistémica y políticamente) de la red del conocimiento imperial (teo y ego políticamente establecido) y de la administración disciplinaria” (Mignolo, 2009, p. 38). De ahí que el pensamiento decolonial también se desprenda de los debates “post”(-coloniales/estructuralistas/modernos), con dos preguntas claves: ¿qué tipo de conocimientos y comprensiones necesitamos?, ¿quiénes -y para qué- los configuran? Veamos lo que nos dicen Restrepo y Rojas (2010):

En el centro de la decolonialidad está la propuesta de un pensar-otro (o, mejor, unos pensares-otros) que no sea definido en simple formación reactiva, en pura negatividad, ante el patrón de poder colonial. Esto implicaría abandonar definitivamente una modalidad de pensamiento esencializante, dicotómico y jerarquizante propio de las estrategias de otrerización y racialización. De esta manera, un pensamiento-otro no sería la inversión reactiva y en negativo de los términos, colocando en la escala de jerarquías un esencializado y monolítico ‘otro’ (‘no-occidental, ‘no-moderno’) en el lugar de un homogenizado y estereotipado ‘uno’ (‘occidente, ‘moderno’). (Restrepo y Rojas, 2010, p. 221)

El pensador decolonial debe dar un salto epistémico, debe dar un giro de ciento ochenta grados y asumir que es de donde piensa y no

como afirmada Descartes que sabe que existe porque piensa. Cambiar el *cogito ergo sum*, por el *sum ergo cogito*. Ahora bien, debemos tener mucho cuidado y prestar atención, por cuanto “existe un peligro real de caer en la trampa de postular una alteridad fundacional y un sujeto trascendental que constituiría una alternativa radical en relación con otro moderno/europeo/norteamericano igualmente homogeneizado” (Yehia, 2007, p. 108). Es preciso siempre tener presente que no buscamos crear otro sujeto pensador sino un sujeto pensador “otro”, diferente, que coexiste con quien lo colonizó, pero decolonizando, un pensador o pensadora que hace gala de unas competencias “otras”: las competencias decoloniales.

Competencias decoloniales

En diversos estudios e informes que desde el año 2000 se han ido generando sobre la profesión docente en Europa por diferentes organismos (Comité mixto OIT/UNESCO, Eurydice, OCDE, Comisión de las Comunidades Europeas) se aprecia la tendencia a desarrollar una educación basada en competencias. En dichos estudios e informes se considera que las competencias incluyen saberes o conocimientos (saber); habilidades, conocimientos prácticos y destrezas aplicativas (saber hacer); valores, actitudes y compromisos personales (saber ser y estar), y su uso funcional e integrado en contextos variados para resolver los retos profesionales. Para tal efecto, a nivel internacional, por ejemplo, la UNESCO (1999) define competencia como “el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad, una tarea” (p. 9). Asimismo, y desde la perspectiva educativa, se sostiene que “es necesario propiciar el aprendizaje y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la Sociedad de la Información” (Argudín, 2005, p. 12)

Antes de hacer una configuración de las competencias que tiene o posee el personal docente es necesario tener claro cuáles son las prácticas pedagógicas a las que se circunscriben los maestros y las maestras. En una línea de pensamiento similar, Flórez y Batista (1982) plantean que la práctica pedagógica posibilita transformar la capacidad cognoscitiva, sensomotora y afectivo social del estudiantado -producto social-



enmarcada en específicos medios de producción, según las relaciones sociohistóricas que, con base en métodos y técnicas, alcanzan unos niveles de desarrollo o aprendizajes esperados, lo que conllevaba a la integración de los individuos al sistema ideológico predominante. En ese sentido, el objeto y la forma de configurar la práctica pedagógica ha formalizado un complejo de relaciones que caracterizan al discurso en la práctica y esta, a su vez, al conjunto de la actividad humana en todos los aspectos de la existencia social en cuyo desarrollo se configura la cultura material y espiritual, el arte y la ciencia.

A partir de lo anterior, el personal docente debe reconocerse como uno de los sujetos actores participes dentro de las prácticas pedagógicas. El personal docente debe identificarse como un gestor del conocimiento activo dentro del proceso educativo, debe visionarse como un engranaje dinámico de las instituciones educativas, capaz de ser parte de la transformación que como país se pretende. Para lograr lo anterior es preciso establecer algunos criterios para definir las competencias emergentes de docentes, es decir, estimular competencias “otras”, no otras competencias como las interculturales, comunicativas, de diversidad, entre otras, que nieguen las que se potencian actualmente; sino unas competencias “otras” que coexistan con las actuales, para el fortalecimiento de procesos innovadores y decolonizantes de la práctica educativa, generando procesos libres y espontáneos en el aprendizaje de estudiantes, y de docentes. Precisamente, el aspecto central en un proyecto de emancipación epistémica es la coexistencia de diferentes epistemes o formas de configuración de conocimiento entre intelectuales, tanto dentro de la academia, como dentro de los movimientos sociales, con lo cual se pone en evidencia la cuestión geopolítica del conocimiento, entendida como la estrategia de la modernidad europea para afirmar sus teorías, sus conocimientos y sus paradigmas como verdades universales, así como invisibilizar y silenciar a los sujetos que configuran conocimientos “otros”

El Colectivo M/C/D emplea, de manera frecuente, expresiones como: “paradigma-otro”, “pensamiento-otro”, “conocimiento-otro”, etc. Dentro de este contexto, la palabra “otro” pretende referirse no solamente a toda perspectiva alternativa que puede residir en una lógica de fondo que no es puesta en duda o puede referirse a un cambio de óptica, de mirada, de lógica, de paradigma. De esta manera, dentro de este enfoque crítico-decolonial, Walsh (2005b) reflexiona sobre los

procesos educacionales a partir de conceptos como pensamiento-otro, decolonialidad y pensamiento crítico de frontera.

Basándonos en estas reflexiones, queremos delinear algunos rasgos caracterológicos de lo que hemos denominado competencia(s) decolonial(es), que incluyen la inclusión, equidad, diversidad, interculturalidad, comunalidad y alteridad.

¿Debemos referirnos a la competencia decolonial o a las competencias decoloniales? Si hablamos de la competencia decolonial, estamos ontologizando y colonizando. Si hablamos de una competencia decolonial o de competencias decoloniales “otras”, estamos decolonizando, integrando varias categorías como rasgos de una competencia “otra”, o considerando varias categorías como competencias “otras”, cada una de ellas. La decisión es nuestra. Le damos el grado de complejidad, porque ninguna tiene una existencia ontológica, sino epistemológica, depende del *locus* de enunciación. Es quien observa la persona que determina, si se refiere a la competencia decolonial, a una competencia decolonial entre muchas o diversas competencias decoloniales, es decir, competencias “otras”.

La resignificación es una particularidad de la práctica pedagógica decolonizante, a partir de la competencia decolonial.

La resignificación se concibe desde una concepción espiralada del desarrollo, no lineal, en la cual toda la dinámica de la gestión educativa se potencia a partir de un proceso continuo de construcción-deconstrucción, que gira en torno a la misión institucional de cada organización educativa, es una propuesta que se define a partir de un profundo sentido de valoración y respeto a la tradición académica y de la gestión de las instituciones. (Sánchez, 2009, p. 140)

La resignificación no es un desaprender como lo concibe Walsh (2017) en su propia experiencia del vivir:

Desde que entré al mundo académico, primero como estudiante y luego como profesora, hace 30 años, mis propósitos, intereses y emprendimientos han querido desaprender la modernidad racional que me (de)formó, y aprender a pensar y actuar en sus fisuras y grietas. Las fisuras y grietas se han convertido en parte de mi localización y lugar. Son parte integral de cómo y dónde me posiciono. También son constitutivas de cómo concibo, construyo y asumo mi praxis. (Walsh, 2017, p. 2)



No se trata de quitar totalmente lo aprendido, esto es imposible, se trata de, a partir de lo enseñado, darle otro sentido, y así reconfigurar un mundo de procesos no solo individuales sino también colectivos. En Latinoamérica y especialmente en Colombia, existen instituciones educativas de papel, en las cuales su vida gira en torno a los preceptos del Ministerio de Educación, pruebas estandarizadas a nivel internacional y nacional, regidas por unas políticas públicas y planes de estudios, proyecto educativo institucional (PEI) y proyectos de área, apoyados en modelos eurocéntricos fuera de los reales contextos permeados de una realidad que no se asume, maestras y maestros que desarrollan los contenidos sin tener en cuenta las expectativas, necesidades e intereses de sus estudiantes

El ingreso a la educación por muchos años estuvo demarcado por la exclusión y la desigualdad. Solo para algunos sectores, de la élite, de la clase alta, quienes tenían el poder, se priorizan ciertos saberes, métodos que se inscriben con los resultados obtenidos en procesos subalternizantes de evaluación. Sin embargo la escuela sigue en la búsqueda de transformar las prácticas pedagógicas, sin patrones colonizantes. La escuela sigue repensándose, intentando tener en cuenta las diferencias. Estas instancias han permitido un giro a la propuesta del saber colonial; un giro epistemológico que nos invita a reflexionar sobre el quehacer educativo, configurando conceptualizaciones emergentes como “competencias decoloniales”.

Existen diferentes significados de competencias que tienen en cuenta aspectos del perfil de docente que desea la institución; pero ¿nos hemos preguntado cuál es el maestro o maestra que desea el estudiantado?, ¿cómo desean que sus docentes desarrollen sus clases?, ¿qué se necesita para priorizar lo nuestro, lo autóctono y lo originario en el debate sobre los contenidos curriculares?, ¿será que la práctica pedagógica da cuenta de las diferencias, los sentires y la comunicación de conocimientos por medio de la emoción del amor? En fin, reflexionar sobre estas interrogantes nos permitirá ir configurando una noción de competencia que no subvalora las ya existentes, sino que pretende coexistir con estas, produciendo el querer y el hacer voluntario sin imposiciones, echando mano de la otredad, de la alteridad. Precisamente, desde el grupo de investigación en epistemología configurativa y educación decolonial (GIEDU), en diversos diálogos de saberes, propusimos la noción de competencia decolonial en los siguientes términos: Es un

proceso de interacción donde el sujeto formador es un mediador de experiencias de aprendizaje afectivo, las cuales estimulan la autoconfiguración holística del estudiantado como ser activo, comprendiendo sus necesidades, deseos, intereses y expectativas.

Desde el interior de nuestro ser, deben ser transformados nuestros discursos, asumir otro paradigma, una perspectiva educativa desde la complementariedad, la unidad de las diferencias, proporcionalidad de las vivencias y saberes a partir de la reflexión y recuperación de saberes de nuestros pueblos originarios, sin dejar de lado los enfoques de otras culturas. Sin duda alguna, las instituciones educativas han venido abordando términos como interculturalidad, y los ha incluido en sus discursos sociopolíticos, pero esto solo se refleja en las interrelaciones humanas, dejando intactas las estructuras sociales que siguen reproduciendo inequidades. La interculturalidad es inmanente a la decolonialidad, por consiguiente, es un rasgo caracterológico de la competencia decolonial. También lo son la inclusión, la equidad y la diversidad. ¿Verdaderamente son rasgos caracterológicos de la competencia decolonial o en realidad cada una de ellas es una competencia “otra”, y todas constituyen competencias decoloniales?

La opción decolonial constituye la base fundamental en la cual debería estar sustentado el sistema educativo de una nación. Incluso, de no ser así, las prácticas pedagógicas de los maestros y las maestras deberían asumir esta perspectiva. Sin embargo, sabemos que la educación está supeditada a reglamentos, estándares y políticas USA-eurocéntricas. La reglamentación explicita una serie de competencias que debe desplegar el personal docente en su desempeño, copiadas de modelos de otros países y no desde la mirada contextual, que le permita adaptar su desempeño a las necesidades estudiantiles y su entorno.

Conclusiones

Como se aprecia, el tema de competencias ha sido estudiado ampliamente tanto por organismos internacionales como por aquellas instituciones que por estructura organizativa del país deben hacerlo. Esto resulta necesario, sin lugar a dudas. Los sujetos actores educativos deben comprender las implicaciones institucionales y sociales que confluyen tanto en una adecuada como una deficiente práctica pedagógica. Asumir una postura decolonial permitirá confrontar la hegemonía y el



pensamiento occidentales, haciendo visible sus propias subjetividades, rompiendo paradigmas y dogmas impuestos, transitando hacia la construcción de saberes y mundos distintos. En este sentido, se aprecia la necesidad de develar lo que piensan, sienten y hacen los maestros y las maestras sobre sus prácticas y competencias, así como sus posibles comprensiones discursivas.

El personal docente debe gestionar su práctica pedagógica de manera armoniosa, coherente, epistémica y contextualizada, guiando su desempeño pedagógico desde las competencias decoloniales; es decir, debe asumir, en su desempeño cotidiano, una concepción epistémica de competencias y prácticas pedagógicas por medio de acciones discursivas y reflexivas de manera colectiva. Necesitamos centrarnos en las competencias ausentes, subvaloradas e invisibilizadas, esas que son necesarias para dar respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional. Desde una desobediencia epistémica con la educación que coloniza, debemos transmitir un pensamiento de otredad en el cual estén inmersos las posibilidades, perspectivas, ideales: donde participe la voz de una configuración decolonizada. Por lo tanto, resulta fundamental que el cada docente pueda tener claras las competencias decoloniales de manera consciente en el proceso de desarrollo de su práctica pedagógica, en aras de la dinamización de procesos articuladores en las instituciones educativas.

Debemos afrontar la necesidad de dejar de copiar modelos de otros países, desprendernos de concepciones y prácticas que nos han venido adoctrinando, e inclinarnos por estudios reflexivos de nuestra sociedad. La decolonialidad de la educación permite, sin lugar a dudas, la configuración de una sociedad más justa y equitativa. Se trata de desentrañar lo heredado de nuestras culturas creando un sistema social de emancipación, es decir, transitar hacia una autonomía plena. A lo largo de estudios sobre cómo mejorar la calidad educativa, principalmente el interés por mejorar la práctica pedagógica, que debe verse reflejada en el aprendizaje de estudiantes, existen diferentes clasificaciones de competencias del personal docente, creadas por diversas autorías, quienes generalmente manifiestan que el maestro o maestra debe hacer un análisis de su práctica, concebir, fijarse metas y superar inconformidades del sistema. Además, todo lo anterior depende de los conocimientos configurados, las creencias, los significados, cómo perciben y emplean determinadas herramientas y recursos, relaciones de participación que

poseen unas determinadas características y derivación de la idiosincrasia de las personas y los contextos particulares.

Todo lo anterior parte de un constructo teórico “elegante”, pero no podemos medir nuestro quehacer docente en querer superar lo que supuestamente nos indican las estadísticas. A veces, por estar pendiente de cumplir con lo que nos imponen podríamos estar dejando de lado el actuar de acuerdo con nuestras realidades educativas, culturales y sociales. En este sentido, aprovechar las grietas decoloniales permitirá configurar unas prácticas pedagógicas que no reproduzcan la subalternización de subjetividades y saberes, ni el occidentalismo, eurocentrismo, colonialismo y racionalización universal de las ciencias hegemónicas; sino que se orienten a una mayor proyección e intervención epistémica y social decoloniales.

Aunque parece complicado abrirse otros caminos, salirse de lo convencional, se hace necesario comprender que el estudiantado no tiene las mismas habilidades y capacidades, cada quien es un mundo diferente. Asumir la decolonialidad en estos procesos requerirá ir más allá de las propuestas de la reforma educativa, una forma para producir conocimientos donde primen las experiencias de la vida, acompañada de la participación colectiva generadora de transformaciones.

La decolonialidad tiene que ver con la autonomía de los pueblos y de todos los actores sociales para plantear opiniones formuladas en el vivir desde disímiles representaciones de culturas, pensamientos desde la igualdad y reciprocidad de esos conocimientos sin ninguna clase de prejuicios que agraven y se superpongan ante las maneras de conocer.

Se requiere de una mejora en la práctica educativa de los maestros y las maestras a partir de las competencias que develan, de modo que su acción de enseñanza no debe limitarse a configurar referenciales de competencias e insertarlas en el currículo, tampoco en transmitir conocimientos o un procesamiento de datos; sino que debe ser capaz de centrar su atención en los tipos de saberes en el ámbito académico, pedagógico y disciplinar, teniendo en cuenta las diferencias, modos de pensar, actuar, estilos y ritmos de aprendizaje, para que la práctica pueda romper el paradigma de la tara colonial.

Debemos decolonizar nuestro pensamiento, configurar un discurso para actuar consecuentemente a favor de una sociedad libre, que sea capaz de reflexionar sobre sí misma. Debemos reconfigurar el perfil del profesorado desde unas competencias decoloniales.



Los cuerpos docentes del tercer milenio deben resignificar el rol estudiantil, deben ser capaces de configurar sus propios ambientes formativos sin la influencia de otras culturas, al igual que el espacio propicio para la postulación de alternativas pedagógicas y didácticas en procura de abrir nuevos escenarios; deben adentrarse en esa complejidad de una naturaleza sociocultural que conlleve a mitigar la crisis de la calidad educativa que está viviendo nuestra sociedad. Las competencias decoloniales constituyen el dispositivo decolonizante que guiará a maestras y maestros en el cumplimiento de este loable empeño.

Referencias

- Alvarado, J. (2015). Pensar la educación en clave decolonial. *Revista de Filosofía*, 81(3), 103-116. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/21018>
- Arévalo, G. (2015). *Reportando desde un frente decolonial: La emergencia del paradigma indígena de investigación*. Recuperado de <http://upedagogica.edu.bo/wp-content/uploads/2015/12/2.-Reportando-desde-un-frente-decolonial.pdf>
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.
- Arguello, A. y Perea, C. (2014). Modelo de investigación de las prácticas pedagógicas decoloniales en la educación superior latinoamericana (Ponencia). *Pedagogías Decolonizadoras*. Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Artavia, V. (s. f.). *Crítica al giro decolonial: Entre el anticomunismo y el populismo reformista*. Recuperado de <https://www.mas.org.ar/?p=5474>
- Ayora, G. (2012). *Educación intercultural y decolonialidad: De la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena purhépecha* (Tesis de maestría inédita). Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Borsani, M. (2014). Reconstrucciones metodológicas y / o metodologías a posteriori. *Astrolabio*, 13, 146-168.
- Bustamante, L. y Vargas, P. (2010). Alternativas curriculares en educación superior: Derroteros posibles hacia la decolonialidad. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Cardoso, F. H. y Faletto, E. (1973/1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico (Prólogo). En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). Bogotá: IESCO-Pensar-Siglo del Hombre.
- Césaire, A. (2015/1955). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- Cubillos, J. (2014). Reflexiones sobre el proceso de investigación. Una propuesta desde el feminismo decolonial. *Athenea Digital*, 14(4), 261-285.
- Cugoano, O. (1999/1787). *Thoughts and Sentiments of the Evil and Wicked Traffic of the Slavery and Commerce of the Human Species, Humbly Submitted to the Inhabitants of Great Britain, by Ottobah Cugoano, a Native of Africa*. New York: Penguin Classics.
- Derrida, J. (2012/1967). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Díaz, A. (2015). *Narrativas híbridas decoloniales de mujeres colombianas migradas/residentes en Valencia* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valencia, Valencia.
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: Entre aberturas, búsquedas y posibilidad. *Tabula Rasa*, 13, 217-233.
- Dussel, E. (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI. T. I-II.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa*, 1, 51- 86.
- Escobar, A. (2004). Beyond the Third World: Imperial globality, global coloniality, and antiglobalization social movements, *Third World Quarterly*, 25(1), 207-230.
- Espinosa, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, 184, 7-12.
- Fanón, F. (1965). *Por la revolución africana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fanón, F. (2013/1961). *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: FCE.
- Fanón, F. (2016/1952). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Fernández, F. (2006). *Pensamiento decolonial: Teoría crítica desde América Latina*. Recuperado de <https://geeramericalatina.files.wordpress.com/2014/08/clase-1-fin.doc>



- Flórez, R. y Batista, E. (1982). *El pensamiento pedagógico de los maestros de Medellín*. Medellín: Copiyepes.
- Fonseca, M. y Jerrems, A. (2012). Pensamiento decolonial: ¿Una “nueva” apuesta en las relaciones internacionales. *Relaciones Internacionales*, 19, 103-121.
- Freire, P. (1987/1970). *Pedagogía do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011/1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012a/1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012b/1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2013a/1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2013b/1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014/1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Garbe, S (2012). *Descolonizar el presente: Ensayos críticos desde el Sur*. Rio negro: General Roca.
- Garbe, S. (s. f.). *Descolonizar la antropología - Antropologizar la colonialidad*. Recuperado de <http://ceapedi.com.ar/otroslogos/Revisitas/0003/07.%20Garbe.pdf>
- Grosfoguel, R. (2007a). Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: Multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologías decoloniais. *Ciencia e cultura*, 59(2), 32-35.
- Grosfoguel, R. (2007b). Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: Multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales. *Universitas Humanística*, 63, 35-47.
- Haber, A. (2011a). Nometodología payanesa: Notas de metodología indisciplina. *Revista de Antropología*, 23, 9-49.
- Haber, A. (2011b). Arqueología, fronteira e indisciplina. *Revista Habitus*, 9, 5-16.
- Haber, A. (2012). Arqueología, frontera e indisciplina. *Anuario de Arqueología*, 4, 11-27.

- Haber, A. (2014). *Metodologías decoloniales: Anatomía disciplinaria, no metodológica y arqueología indisciplinada*. Recuperado de http://www.sabnet.com.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=939
- Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Envión.
- Heidegger, M. (2010/1952). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.
- Heidegger, M. (2011/1982). *Ontología: Hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (2012). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, J. (2017). *Modernidad/Colonialidad/Descolonialidad: Aclaraciones y réplicas desde un proyecto epistémico en el horizonte del bicentenario*. Recuperado de <http://www.pacarinasur.com/home/abordajes-y-contiendas/108-modernidad--colonialidad--descolonialidad-aclaraciones-y-replicas-desde-un-proyecto-epistemico-en-el-horizonte-del-bicentenario>.
- Herrera, L. (2015). Feminismo, decolonización e interculturalidad crítica. *Cuadernos del pensamiento Crítico Latinoamericano, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, 22, 1-3.
- Maldonado-Torres, N. (2006a). *(Des)colonialidad del ser y del saber*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Maldonado-Torres, N. (2006b). Césaire's Gift and the Decolonial Turn. *Radical Philosophy Review*, 9 (2), 111-137.
- Maldonado-Torres, N. (2007a). Walter Mignolo: Una vida dedicada al proyecto decolonial. *Nómadas*, 26, 187-194.
- Maldonado-Torres, N. (2007b). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp.127-167). Bogotá: IESCO-Pensar-Siglo del Hombre.
- Maldonado-Torres, N. (2008). La decolonización y el giro decolonial. *Tabula Rasa*, 9, 61-72.
- Maldonado-Torres, N. (2011a). El pensamiento filosófico del "giro decolonizador". En E. Dussel, E. Mendieta y C. Bohórquez (Eds.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" 1300-2000* (pp. 683-697). México: Siglo XXI.



- Maldonado-Torres, N. (2011b). Enrique Dussel's Liberation Thought in the Decolonial Turn. *TRANSMODERNITY. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1, 1-30.
- Maldonado-Torres, N. (2016). *Outline of Ten Theses on Coloniality and Decoloniality*. Recuperado de <http://frantzFanónfoundation-foundationfrantzFanón.com/article2360.html>
- Maldonado-Torres, N. (2017). Las humanidades y el giro decolonial en el siglo XXI. Entrevista realizada por Abdiel Rodríguez Reyes a Nelson Maldonado Torres. *Analéctica*, 3(21), 1-10.
- Maturana, H. (1992). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Pedagógicas Chilenas, S.A
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (2013). *Configuraciones*. Santiago: Instituto Matriztica.
- Medina, P. y Da costa, L. (2016). Infancia y de colonialidad: Autorías y demandas infantiles como subversiones epistémicas. *Educ. Foco, Juiz de Fora*, 21(2), 295-332.
- Mignolo, W. (2007a). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. (2007b). El pensamiento decolonial. Desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Mignolo, W. (2009a). Desobediencia epistémica (II), pensamiento independiente y libertad de-colonial. Los Ángeles. *Otros Logos*, 1(1), 8-40
- Mignolo, W. (2009b). *La colonialidad: La cara oculta de la modernidad*. Recuperado de http://www.macba.es/PDFs/walter_mignolo_modernologies_cas.pdf
- Mignolo, W. (2013a). *De la hermenéutica y la semiosis colonial al pensar descolonial*. Quito: Abya-Yala.
- Mignolo, W. (2013b/2000). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Mignolo, W. (2014a). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Del Signo.

- Mignolo, W. (2014b). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.
- Mignolo, W. (2014c). Retos decoloniales, hoy. En M. Borsani y P. Quintero (Comps.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en colectivo* (pp. 1-46). Neuquén – Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Ortiz, A., Arias, M. I. y Pedrozo, Z. (2018). *Metodología “otra” en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante* (Documento inédito). Santa Marta: Universidad del Magdalena.
- Palermo, Z. (2011). *Opción decolonial*. Recuperado de <http://www.ce-cies.org/articulo.asp?id=227>
- Palermo, Z. (Comp.) (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Del Signo.
- Palermo, Z. (Ed.) (2015). *Des/decolonizar la universidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- Poma de Ayala, F. G. (2013/1616). *Nueva crónica y buen gobierno*. México: Siglo XXI.
- Quijano, A. (1992). *Colonialidad y modernidad-razionalidad en los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Bogotá: Tercer Mundo-Libro Mundi.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Saldarriaga, D. (s. f.) *¿Lógicas epistemológicas o instrumentos de discriminación? Algunas reflexiones desde el pensamiento crítico decolonial*. Recuperado de http://www.idaes.edu.ar/pdf_papeles/32.%20Saldarriaga%20Grisales%20Ponencia.pdf
- Sánchez J. (2009). La resignificación: Un método para transformar las prácticas de gestión en las instituciones educativas. *Revista Praxis*, 5, 1-9.
- Santos, B. de S. (2010a). *Descolonizar el saber, Reinventar el poder*. Montevideo: TRILCE.
- Santos, B. de S. (2010b). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO.
- Smith, L. T. (2013/1999). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Chile: LOM.



- Solís, L. F. (2011). *El giro decolonial en la psicología. Hacia la construcción de una psicología decolonial* (Trabajo de grado inédito). Instituto de Psicología Universidad del Valle, Santiago de Cali.
- Suárez, J. (2011). En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales. *Tabula Rasa*, 14, 183-204.
- Unesco. (2009). *Marco de buen desempeño docente*. Recuperado de <http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736>
- Walsh, C. (2005a). (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En C. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas* (pp. 1335). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala.
- Walsh, C. (2005b). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2012a). Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas Críticas y políticas. *Visao Global, Joacaba*, 15(1-2), (61-74).
- Walsh, C. (2012b). *La construcción del campo moderno del arte en el Ecuador, 1860-1925: Geopolíticas del arte y eurocentrismo* (Tesis doctoral inédita). Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.
- Walsh, C. (2012c). *Interculturalidad crítica y decolonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II). Quito: Abya-Yala.
- Wittgenstein, L. (2006/1949). *Observaciones sobre la filosofía de la psicología* (Vol. I). México: UNAM.
- Wittgenstein, L. (2010/1953). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.
- Wittgenstein, L. (2012). *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid: Alianza.
- Yehia, E. (2007). Descolonización del conocimiento y la práctica: Un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad /colonialidad/decolonialidad latinoamericanas y la teoría actor-red. *Tabula Rasa*, 6, 85-115.
- Zelaya, G. (2013). *De una epistemología a otras epistemologías posibles. Una mirada decolonial. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.



La educación estética de profesionales de la educación en formación inicial desde la extensión universitaria

*Luis Enrique Díaz Peralta*¹

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas
Cuba
ldias@uclv.cu

*Eduardo Alejandro Hernández Alfonso*²

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas
Cuba
ealejandro@uclv.cu

*Luis Ernesto Paz Enrique*³

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas
Cuba
luisernestope@uclv.cu

Resumen

La formación integral de profesionales de la educación resulta esencial para cumplir su encargo social. En este proceso formativo, la educación estética ha de ser un contenido esencial por su alcance universal. Desde la extensión universitaria, se puede facilitar la educación estética para contribuir a la apreciación y comprensión de la sociedad. Con base en las encuestas de satisfacción estudiantil efectuadas en la Universidad Central “Marta



Recibido: 5 de octubre de 2018. Aprobado: 10 de abril de 2019.
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-1.10>

- 1 Doctor en Ciencias Pedagógicas
- 2 Licenciado en Comunicación Social. Doctorante en Ciencias Sociológicas
- 3 Licenciado en Ciencias de la Información. Doctorante en Ciencias Sociológicas

Abreu” de Las Villas durante el curso escolar 2017-2018, se constatan insuficiencias en el desarrollo de profesionales de la educación en formación inicial. Los resultados anteriores arrojan como principales causas, la falta de conocimientos teóricos por parte de quienes se encargan del proceso enseñanza-aprendizaje acerca de la extensión universitaria, y la carencia de un diseño integrador de actividades que favorezca los contenidos de la educación estética. Se propone como objetivo: identificar los rasgos que caracterizan la educación estética de profesionales de la educación en formación inicial desde la extensión universitaria en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. La inclusión de contenidos sobre la educación estética para profesionales de la educación en formación permite el acercamiento a los valores artísticos y estéticos, y favorece la inserción en la actividad estética y en la crítica del arte como vía para una interpretación exhaustiva de la sociedad.

Palabras clave: formación integral, educación, extensión universitaria, estética.

Abstract

The integral training of students is essential in higher education. In this formative process, aesthetic education must be an essential content because of its universal scope. From university extension, aesthetic education can be facilitated by contributing to the appreciation and understanding of society. Based on the student satisfaction surveys conducted at the Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba during the 2017-2018 school year, there are insufficiencies in the development of pre-service education professionals’ training. The previous results show, as main causes, the lack of theoretical knowledge on the part of those in charge of the teaching-learning process about university extension and the lack of an integrating design of activities that favors the contents of aesthetic education. The objective of this paper is to identify the features that characterize aesthetic education of pre-service education professionals’ training from the university extension at the Universidad Central



“Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. The inclusion of content on aesthetic education for pre-service education professionals allows the approach to artistic and aesthetic values. They favor the insertion in the aesthetic activity and in the criticism of art as a way for an exhaustive interpretation of society.

Keywords: comprehensive education, education, university extension, aesthetics

Introducción

En el mundo contemporáneo, se manifiestan enormes contrastes como resultado de los efectos de la globalización neoliberal: por una parte, el extraordinario desarrollo de la ciencia y el conocimiento; por otra, las tendencias de la evolución económica-social. Esta lucha antagónica entre el establecimiento de la cultura única occidental y la preservación de las identidades nacionales de los países subdesarrollados, constituidas por un proceso esencialmente cultural, que ha ido definiendo cualitativamente las capacidades y posibilidades de análisis y percepción de la ciudadanía sobre los más complejos fenómenos de la economía, la naturaleza y las relaciones sociales.

Existe un consenso universal sobre la universidad, pues se entiende desde su función educativa y la vez formativa. Garza y Galo (2010) plantean que la universidad “para desempeñar un buen papel en este mundo cambiante debe revalorar su participación en la cohesión social” (p. 77). Las universidades deben fomentar los procesos sustantivos desde una visión holística que permita integrar la docencia, la investigación y la extensión universitaria.

La extensión universitaria constituye uno de los procesos sustantivos de la universidad que contribuye a la formación del profesional; posibilita una verdadera interrelación con la comunidad intra y extrauniversitaria y facilita la promoción de la cultura a partir de un bagaje intelectual alcanzado con el desarrollo armónico de los contenidos de la formación integral. En ello, la educación estética ha de ser un contenido esencial por su alcance universal, cosmovisión y por los nexos dialécticos que establece con el resto de los contenidos de la formación integral: Desarrolla la apreciación, la aprehensión de lo bello, de lo sublime y su repercusión en el desarrollo de conductas estéticas en el

respeto a la ciudadanía, a la familia, a la profesión, a la nación y al amor por la naturaleza.

La educación estética del estudiantado egresado universitario es particularmente importante para quienes tendrán el encargo social de educar en la sociedad. El análisis en torno a esta temática debe ser preocupación de personal directivo, docente e investigador que participa en la formación de profesionales de la educación.

Suárez (1982), Rodríguez, Balmaceda y Abello (2015) y Ubals (2012) profundizan en la relación educación artística- educación estética y critican la reducción de su objeto de estudio. El interés principal ha constituido el perfeccionamiento de la labor extensionista en las universidades, que abordan la educación estética como un contenido a desarrollar. En sentido general, se dirigen hacia los siguientes aspectos:

- Caracterizan la extensión universitaria como un proceso universitario y sus relaciones esenciales como sistema, lo que permite demostrar que constituye una función sustantiva de la universidad y un proceso universitario que tiene como objetivo promover la cultura en sentido general y en particular la educación estética.
- Fundamentan la extensión universitaria como un factor vinculante entre la universidad y la sociedad.
- Abordan las categorías de educación estética y educación artística desde diferentes perspectivas críticas, precisando sus relaciones y diferencias.
- Consideran la educación estética como objetivo de la extensión universitaria y componente de la formación profesional en la educación superior.
- Brindan propuestas de acciones para el trabajo cultural en general sobre bases científicas y pedagógicas.
- Conciben importantes referentes teóricos y metodológicos que permiten conocer la evolución y desarrollo del proceso extensionista de manera general y en particular de la educación estética en el mundo, América Latina y en Cuba.

De forma general, se constatan, en las encuestas de satisfacción estudiantil, carencias en personal directivo y docente encargados de dirigir el proceso formativo. Estas se manifestaron en la subvaloración



del papel que desempeña la educación estética en la labor educativa y la formación integral, la poca sistematización de los contenidos teóricos referentes a la educación estética de profesionales en formación inicial desde la extensión universitaria, la falta de una proyección integral para alcanzar este objetivo, así como la insuficiente intencionalidad del trabajo con la educación estética en las estrategias educativas de las carreras, los años y proyectos educativos de los grupos. Por tanto, se plantea, como objetivo de la investigación, identificar los rasgos que caracterizan la educación estética de profesionales de la educación en formación inicial desde la extensión universitaria en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba.

Metodología

La investigación clasifica como descriptiva con aporte teórico. Se centra en identificar los presupuestos teóricos para fundamentar los rasgos que caracterizan la educación estética de profesionales de la educación en formación inicial desde la extensión universitaria en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. Se emplean métodos en el nivel teórico y empírico para la recogida de los datos. Del nivel teórico se utilizan el histórico-lógico, analítico-sintético, inductivo-deductivo, el sistémico-estructural:

El histórico-lógico permitió obtener los referentes imprescindibles sobre el devenir histórico de la educación estética, la extensión universitaria y la formación de profesionales en Cuba de manera general y de profesionales de la educación en particular, así como revelar las potencialidades de la extensión universitaria para contribuir a la educación estética.

El analítico-sintético posibilita una constante composición y recomposición de las ideas para la sistematización de la información sobre los procesos de formación de profesionales de la educación, de extensión universitaria y sobre la educación estética como contenido de la formación general integral.

El inductivo-deductivo permitió determinar regularidades y realizar generalizaciones, referidas fundamentalmente con las potencialidades de las actividades de extensión universitaria para contribuir a la educación estética de profesionales de la educación en formación inicial, la determinación de los rasgos fundamentales que se derivan de

la operacionalización de las definiciones de extensión universitaria y educación estética.

El sistémico-estructural permitió develar la relación de la educación estética con los demás procesos universitarios que intervienen en la formación de profesionales de la educación en formación inicial y de los cambios que se van produciendo en la educación estética del futuro estudiantado egresado.

En el nivel empírico se empleó el análisis documental clásico. La técnica empleada que facilita la recogida de información es la revisión de documentos, permite la localización de referentes teóricos acerca de la temática a partir del análisis documental. En el análisis documental se emplearon diversos materiales que datan de la década del 40 hasta la actualidad, sin perder de vista el análisis del contexto histórico, lógico y social. Se utiliza la información que brinda cada documento. Para garantizar la veracidad, credibilidad y cientificidad de la investigación a partir de la recogida de información, se recurre a la triangulación de datos.

Resultados y discusión

Características del proceso de formación de profesionales de la educación en formación inicial

La universidad contemporánea, fruto y reflejo de los cambios económicos, políticos y sociales, se diferencia, en principio, de la universidad que le antecedió. El carácter casi privativo de acumular los conocimientos y preparar a los individuos para ejercer profesionalmente durante su vida se ha modificado esencialmente. Esta realidad impone a las universidades el reto de atender la formación integral de sus estudiantes, que en síntesis implica:

la necesidad de lograr un profesional creativo, independiente, preparado para asumir su autoeducación durante toda la vida; que sea capaz de mantenerse constantemente actualizado, utilizando igualmente las oportunidades ofrecidas por las universidades de atender al profesional con una educación posgraduada que responda a las necesidades del desarrollo del país. (...) La educación superior cubana ha asumido esa idea de formación integral, elevándola al rango de idea rectora principal. (Horruitiner, 2007, p. 3)



A tenor con lo anterior, el ideal de formación integral del individuo está indisolublemente ligado a la formación de la nacionalidad y al desarrollo de las concepciones pedagógicas más avanzadas de los siglos XIX y XX. Los centros formadores de profesionales de la educación exigen para su cumplimiento que todos los entes implicados sean portadores de la teoría y la práctica pedagógica. Es necesario, además, el conocimiento de las demandas de la sociedad para poder desempeñar una labor formativa coherente. Es necesario tener en cuenta cómo la formación, el desarrollo, la instrucción, la educación y los procesos de enseñanza aprendizaje juegan un rol fundamental en la educación estética de las generaciones futuras de profesionales de la educación.

El término formación es una categoría pedagógica que ha sido objeto de varias interpretaciones por las investigaciones. Este aparece para referirse al proceso y resultado del conjunto de hechos que conciernen a la formación y expresa la función evolutiva del ser humano, en el proceso de asimilación de conceptos, hábitos y habilidades, y al proceso sustantivo universitario, que unido al de investigación y extensión universitaria, garantizan la formación integral de las generaciones futuras de profesionales.

Chávez, Suárez y Permuy (2003) abordan que “se entiende por formación al nivel que alcance un sujeto en cuanto a la explicación y comprensión que tenga de sí mismo y del mundo material y social” (p. 46). Álvarez (1990) refiere que formación “es el proceso y el resultado cuya función es la de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad” (p. 169). Savin (1978) la define como el “proceso de formación de la personalidad y su perfeccionamiento en el transcurso de la vida y también como resultado del desarrollo y la educación” (p. 17).

Se coincide con Valle Lima (2012) que define de manera específica la formación en el contexto de profesionales de la educación el siguiente proceso:

Concibe, desarrolla, y evalúa sistemas de actividades y de relaciones para lograr en la formación del profesional de la educación una correcta dirección del proceso pedagógico y generar un auto perfeccionamiento de su actividad pedagógica, en correspondencia con las exigencias de la sociedad. (Valle Lima, 2012, p. 202)

En consonancia con lo anterior, el destacado pedagogo Boldiriev (1982) explica que “desarrollar integralmente al individuo significa desarrollar sus fuerzas físicas y espirituales” (p. 5). En la pedagogía, su análisis se manifiesta en estrecha relación con la categoría desarrollo, pues, a decir de Chávez, Suárez y Permuy (2003), “la formación del sujeto como personalidad no se da aislada del desarrollo y este conduce, en última instancia, a un nivel psíquico superior” (p. 46). Savin (1978) la considera como el proceso de desarrollo espiritual, del perfeccionamiento y el cambio cualitativo en todas las esferas importantes de la personalidad, en el reflejo de la realidad que la rodea, en la actitud ante los fenómenos y ante los seres humanos, así como en los procesos cognitivos.

La sociedad actual impone a las universidades la responsabilidad de egresar profesionales integrales capaces de resolver los complejos problemas que deben afrontar. Deben caracterizarse, fundamentalmente, por el enfoque integral de campos del conocimiento, armonizar las dimensiones de los procesos sustantivos de la universidad (la formación, la investigación y la extensión universitaria) y por el indisoluble nexo existente entre las dimensiones del proceso de formación, expresado en sus dos ideas rectoras: la unidad entre la educación y la instrucción, y la vinculación del estudio con el trabajo.

La formación integral de profesionales de la educación requiere del desarrollo armónico de todos los procesos universitarios, así como de los contenidos que integran cada uno de ellos. La educación estética como uno de los contenidos que intervienen en la formación integral debe desarrollar la sensibilidad estética de profesionales de la educación en formación inicial, para que, una vez que se gradúen, puedan extender su influencia a la escuela, la familia y la comunidad. Ello facilitará cumplir con la educación estética de sus miembros sobre la base de la armonía, el comportamiento, el amor al arte y a la naturaleza.

La formación integral de profesionales de la educación demanda el indisoluble nexo existente entre las dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora del proceso de formación expresado en sus dos ideas rectoras: la unidad entre la educación y la instrucción, y la vinculación del estudio con el trabajo. La unidad de la instrucción y la educación constituye una idea rectora del proceso de formación de estos grupos profesionales y un problema fundamental de la pedagogía en nuestros días. Su contenido esencial es el desarrollo de una personalidad capaz de favorecer el progreso social e individual.



Se manifiesta una relación dialéctica entre la instrucción y la educación. Al respecto, Valdés (1981) expresó que no se puede “considerar la instrucción en divorcio con la educación; aquella con esta es el proceso por el cual las fuerzas individuales se desarrollan y se armonizan; pero a su vez la educación, recorriendo caminos semejantes alcanza un término idéntico” (p. 105). La enseñanza es una categoría estrechamente relacionada con la instrucción y la educación. Los autores Salcedo (2012), Vidal y Fernández (2015) coinciden en que la enseñanza-aprendizaje debe entenderse como un proceso bilateral.

La educación constituye un proceso que incluye la aprehensión de conocimientos, pero también la incorporación de habilidades para desarrollarlos. En el caso particular de la extensión universitaria, se trata de identificar sus potencialidades educativas de este proceso sustantivo de la universidad e incorporarlas al proceso de formación. Esto contribuye a la formación de valores en general y de la educación estética en particular, para un desempeño exitoso del profesional de la educación.

La formación de profesionales de la educación es un ejemplo fehaciente de un transformador enfoque de lo laboral con un modelo de formación desde el trabajo. Se puede afirmar que la formación integral de profesionales de la educación requiere del desarrollo armónico de todos los procesos universitarios, así como de los contenidos que integran cada uno de ellos. La extensión universitaria constituye un proceso esencial en la universidad para la educación estética de profesionales de la educación en formación inicial, como uno de los contenidos que intervienen en ello. Este proceso sustantivo posee las condiciones para la implementación de actividades que despierten la sensibilidad, a la vez que les dota de las herramientas necesarias para su labor de transformación estética de la escuela y la comunidad.

Para alcanzar este objetivo, la universidad debe lograr que la extensión universitaria adquiera el mismo nivel de desarrollo que los procesos de formación e investigación. Su enfoque integral debe concretarse en un proyecto educativo que identifique y aborde la solución de las principales necesidades educativas. A partir de un diagnóstico grupal e individual que posibilite atender las necesidades estéticas de sus integrantes para garantizar los resultados desde fundamentos científicos.

Los elementos fundamentales que caracterizan la educación estética y que se asumen en la investigación se basan en:

- La educación estética es el proceso educativo conscientemente organizado, dirigido y sistemático, que se ejerce sobre la personalidad.
- La educación estética se desarrolla mediante la actividad y la comunicación, que se establece en la transmisión de los conocimientos y experiencias acumuladas por la humanidad.
- La educación estética está encaminada a la formación y desarrollo de una actitud estética, la capacidad y habilidades para la percepción, valoración y creación estética en todas las esferas de la vida material y espiritual de la sociedad socialista.
- La educación estética es un contenido de la formación integral de la personalidad.

Consecuentemente, el profesorado y los maestros y maestras deben poseer educación estética, pues tienen la alta responsabilidad de contribuir a la educación de las demás personas. Esta necesidad fue expresada por Estévez (2008) al manifestar que “las cualidades para apreciar, los gustos estéticos, crear lo bello en el arte y la realidad, son rasgos indispensables del hombre universalmente desarrollado; pero es necesario educarlas, ya que no se manifiestan por sí solas” (p. 62).

En el caso de las universidades, es necesario desarrollar esas cualidades a lo largo de toda la formación y a través de todos los procesos. La formación, la investigación y la extensión universitaria en su interrelación permitirán egresar profesionales de alta calidad, con elevados valores profesionales y morales, con amplia cultura y capaces de transformar la sociedad. La extensión universitaria se asume como un proceso universitario, de interacción humana. Una función de la universidad y un proceso universitario formativo, una función totalizadora, integradora y dinamizadora.

A partir de lo anterior, se prestó mayor atención al desarrollo de la capacidad de comprensión de lo bello en la realidad, en los objetos y en los medios expresivos del arte, a través de las actividades de extensión universitaria. La extensión universitaria y la educación estética son procesos interrelacionados. La extensión universitaria constituye una vía fundamental para la educación estética. Desde sus contenidos específicos ofrece las formas organizativas (verbales, prácticas y visuales) para el desarrollo de la educación estética como contenido de la educación integral.



La extensión universitaria posee las condiciones para la implementación de actividades que despierten la sensibilidad estética, a la vez que concede a los grupos de profesionales de la educación en formación inicial las herramientas necesarias para su labor de transformación estética de sus estudiantes, la escuela y la comunidad. A su vez, la educación estética contribuye a la formación de capacidades de apreciación, de gustos y de la sensibilidad estética que se necesita para el desarrollo eficaz de los contenidos de la extensión universitaria.

Conclusiones

Los referentes teórico-metodológicos de la educación estética de profesionales de la educación en formación inicial desde la extensión universitaria parten de la concepción humanista de los procesos de enseñanza aprendizaje. Estos tienen como aspiración la formación integral de los individuos, donde la educación estética constituye uno de sus contenidos fundamentales, que puede ser potenciada desde la extensión universitaria por su carácter integrador.

Se constatan carencias en la educación estética manifestadas en la subvaloración del papel que desempeña en la labor educativa y la formación integral, la poca sistematización de los contenidos teóricos sobre esta, así como la insuficiente intencionalidad del trabajo con ella en las estrategias educativas. Se identifican, entre las principales causas centradas en la falta de conocimientos teóricos acerca de la educación estética, sus rasgos distintivos, su contenido y cómo desarrollarla, la carencia de un diseño integrador de actividades y una visión esquemática del proceso de extensión universitaria.

Las transformaciones que se producen en la educación estética de profesionales de la educación en formación mediante la implementación de actividades desde la extensión universitaria son el acercamiento a los valores artísticos y estéticos. Estos potencian un incremento de la inserción en la actividad estética y en la crítica del arte; se constituyen en dinamizadores del desempeño profesional y favorecedores de la integración creadora de los conocimientos adquiridos, así como de la participación activa en la socialización y divulgación de los contenidos estéticos.

Referencias

- Álvarez, C. (1990). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente en la educación superior*. La Habana: Empresa Nacional de Producción.
- Boldiriev, N. (1982). *Metodología de la organización del trabajo educativo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chávez, J., Suárez, A. y Permuy, L. (2003). *Acercamiento a la pedagogía general*. La Habana: ICCP.
- Estévez, P. (2008). *Los colores del arco iris*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Garza, R. y Galo, J. (2010). *La sustentabilidad en las instituciones de educación superior: Una visión holística*. Monterrey: Ediciones La&Go.
- Horruitiner, P. (2007). La universidad cubana: El modelo de formación. *Revista Pedagogía Universitaria*, 12(4), 15-31.
- Rodríguez, I., Balmaseda, O. y Abello, A. (2015). *Nueva ortografía para todos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Salcedo, F. (2012). Papel del profesor en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(3), 17-28.
- Savin, N. (1978). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Suárez, J. (1982). *El problema de la educación estética en Cuba*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Ubals, J. (2012). *Educación estética y educación artística: Un diálogo no agotado desde la infinitud cercana*. Recuperado de <https://blogfebc.files.wordpress.com/2012/05/educac3b3n-este3a9tica-y-educac3b3n-artc3adstica.pdf>
- Valle, A. (2012). *La investigación pedagógica, otra mirada*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Valdés, M. (1981). *Ensayos sobre educación teórica, práctica y experimental*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Vidal, M. y Fernández, B. (2015). Aprender, desaprender, reaprender. *Educación Médica Superior*, 29(2). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/629/260>



Relación entre la tasa de aprobación de estudiantes de la Facultad de Medicina y la evaluación del desempeño docente del periodo 2017

*Fabiola Quiroz Condori*¹

Universidad Federada de Costa Rica, San Judas Tadeo
Costa Rica
calidad@usanjudas.ac.cr

*Leonardo Roque Pujol*²

Universidad Federada de Costa Rica, San Judas Tadeo
Costa Rica
leonardo@usanjudas.ac.cr

*María de los Ángeles Echeverría Sáenz*³

Universidad Federada de Costa Rica, San Judas Tadeo
Costa Rica
draecheverria@usanjudas.ac.cr

*Elizabeth Vargas Rojas*⁴

Universidad Federada de Costa Rica, San Judas Tadeo
Costa Rica
dravargas@usanjudas.ac.cr



Recibido: 24 de setiembre de 2018. Aprobado: 10 de abril de 2019.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-1.11>

- 1 Psicóloga, licenciada, Universidad Católica de Costa Rica.
- 2 Curriculista, máster, Universidad Latina de Costa Rica.
- 3 Fisióloga, doctora, Universidad Latina de Costa Rica.
- 4 Psicóloga, licenciada, Universidad Católica de Costa Rica.

Resumen

Este artículo de investigación se ubica en el tipo de estudio científico que aborda la relación entre la tasa de aprobación de estudiantes y la evaluación del desempeño docente de la Facultad de Medicina de la Universidad Federada de Costa Rica, San Judas Tadeo. El estudio describe el tipo de relación, simétrica o asimétrica, entre la tasa de aprobación de estudiantes y la calificación que el alumnado le otorga a sus docentes. Esto se realiza desde un enfoque exploratorio, con el fin de establecer, a partir de los ítems evaluados, los elementos relacionados con el desempeño del profesorado en el aula que inciden en la evaluación de los aprendizajes estudiantiles y, por tanto, en su rendimiento académico. El estudio adopta una metodología cuantitativa con un alcance descriptivo. La información fue recogida por un período de tres cuatrimestres durante el año 2017. El proceso de investigación incorpora el análisis de competencias específicas que debe poseer el personal docente en el desarrollo del proceso de enseñanza. El resultado de la investigación determina que el cuerpo docente de la carrera de medicina posee altas competencias profesionales para ejercer su labor. Algunos aspectos de mejora encontrados están relacionados con determinadas competencias en el ámbito actitudinal.

Palabras clave: evaluación, desempeño, docente, tasa, aprobación, estudiante.

Abstract

This article reports on the findings of a study that sought to address the relationship between student course evaluations and passing rates of students enrolled at *Universidad Federada San Judas Tadeo*, School of Medicine in Costa Rica. The study aimed to describe correlations between the different variables measured using an exploratory approach in order to evaluate certain aspects of teacher performance that may affect student learning and academic performance. The study described the type relationship, symmetric or asymmetric, between passing rates and the teacher evaluation performed by



the students, from an exploratory approach, in order to establish, from the measured items, the possible components related to teacher classroom performance that may affect student learning and, therefore, their academic performance. The study utilized a quantitative approach with a descriptive method. The information was collected during the three academic quarters in 2017. The research process incorporated the analysis of specific competencies that professors must possess in the development of the teaching process. This study found that teachers of medical sciences are highly competent in their field. There is room for improvement with regard to attitudinal competencies associated with teaching.

Keywords: Teacher, performance, evaluation, student, passing

Introducción

La calidad en todos los procesos académicos y administrativos es fundamental para el mejoramiento y el desarrollo de una cultura universitaria acorde con las exigencias educativas de la sociedad actual. El personal docente universitario juega un papel protagónico dentro de ese proceso, ya que es el responsable, junto con el estudiantado, de generar actividades de mediación para la construcción del conocimiento en función del desarrollo personal en tanto que dan respuestas a las necesidades sociales.

El personal docente universitario es profesional con conocimientos y habilidades para convertir la experiencia educativa en un fenómeno enriquecedor y participativo que posibilite la profundización y la creación de conocimiento. La profesionalización de la práctica docente en el campo de la salud conlleva a consolidar, de forma efectiva, las competencias para saber qué enseñar, cómo enseñar, a quiénes se enseña y para qué, con determinada finalidad. Es por ello que este proyecto de investigación se enfocó en la relación entre el desempeño docente y la tasa de aprobación de la Carrera de Medicina en el periodo 2017 y en determinar causas que pudieran afectar la aprobación de estudiantes en los cursos.

El ejercicio de la docencia en la carrera de medicina cuenta con un profesorado con altas competencias profesionales en su campo

disciplinar y en constante preparación en el área pedagógica promovida por la universidad o por intereses individuales.

Los resultados de la tasa de aprobación únicamente brindan un dato cuantitativo con pocas posibilidades de determinar las causas que lo determinan; mientras que la evaluación del desempeño docente brinda información cualitativa que permite conocer el papel docente en el desarrollo del curso.

Marco teórico

Cualquier tipo de evaluación es fundamental para mejorar un producto, proceso o el desempeño de quienes colaboran en él. La evaluación es la base para lograr personas competitivas en el mercado y el éxito de las operaciones.

La evaluación es la apreciación sistemática del valor que un individuo demuestra, por sus características personales y/o por su prestación, expresado periódicamente conforme a un preciso procedimiento aplicado a una o más personas y que conozcan al individuo y su trabajo. (Puchol, 2007, p. 259)

La evaluación del desempeño docente en el aula tiene como objetivo primordial proveer oportunidades de aprendizaje a todo el estudiantado según los objetivos propuestos para alcanzar los conocimientos y las habilidades descritas en el perfil académico-profesional.

El desempeño del personal docente está relacionado con el cumplimiento de determinadas obligaciones o actividades en el contexto curricular con el fin de responder a las exigencias académicas y sociales. “El currículum no se limita a un listado de asignaturas sino que se concreta en un documento y una práctica en el aula que los aprendizajes son significativos siguiendo una secuencia sistemática” (Molina, 2011, p. 22).

Los cuerpos docentes deben ser capaces de planificar y desarrollar las actividades programadas con el fin de dar respuesta a los requerimientos de la comunidad universitaria respetando las desigualdades y promoviendo el desarrollo de las capacidades individuales.

La carrera de Medicina responde a un plan de estudios conformado por 52 asignaturas a lo largo de doce cuatrimestres para un total de 184 créditos. El plan de estudios responde a un modelo por objetivos,



con un enfoque teórico práctico que incorpora estrategias de aprendizajes y estrategias de evaluación en cada uno de los programas de asignaturas, según su naturaleza.

La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales. (Posner, 1998, p. 216)

Aunado a lo anterior, Montenegro (2007) señala:

La evaluación del desempeño docente puede hacerse a raíz de cuatro enfoques establecidos: basados en el perfil del docente, basados en los resultados alcanzados en el curso, basados en lo que el docente hace en la práctica educativa en el aula y basado en la reflexión o análisis entre pares. (p. 68)

En la Carrera de Medicina el profesorado es evaluado cuatrimestralmente por sus estudiantes, con el fin de determinar específicamente su desempeño como docentes en el aula. La evaluación del desempeño mide aspectos administrativos y aspectos de caracteres metodológicos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje. En los aspectos administrativos se califica el cumplimiento de los horarios, la motivación, la asistencia, el cronograma establecido, la interacción con estudiantes y la preparación de las lecciones. Dentro de los aspectos metodológicos se evalúa el dominio de los contenidos, la capacidad pedagógica y las estrategias de evaluación utilizadas, entre otros aspectos.

La universidad desarrolla una cultura de evaluación entre su personal docente, administrativo y de apoyo como una forma de identificar insuficiencias para superarlas o fortalezas que puedan ser compartidas entre escuelas o facultades. La evaluación del desempeño, los méritos académicos y la experiencia docente son importantes para determinar la categoría del personal instructor, profesor adjunto, o catedrático en el escalafón docente de la institución.

La cultura evaluativa es definida por Cariola (2003) como “productora de información objetiva que permite disminuir la resistencia de los docentes en los procesos de mejoramiento de la carrera” (p.112).

Según Prieto (2007), “los principales desafíos de la evaluación del desempeño es que contribuya de forma efectiva, al logro de objetivos relacionados con el desarrollo institucional de la universidad, la mejora de la enseñanza, el crecimiento personal y profesional de los docentes” (p. 165).

La dirección de la carrera ejerce un control eficaz sobre la ejecución del plan de estudios a través de un procedimiento que implica la evaluación de docentes. En la semana ocho se aplica la encuesta al estudiantado donde se evalúa la puntualidad, el dominio de la materia, justicia de la evaluación consignada en el programa y cumplimiento de los objetivos y contenidos del programa por la parte docente. En la semana 14 se aplica la encuesta de final del cuatrimestre o la evaluación del desempeño docente.

La evaluación del desempeño docente es aplicada por la Oficina de Calidad Académica de la Universidad, una vez por cuatrimestre, a todo el profesorado y es completada por la totalidad del alumnado matriculado en los cursos. La información es procesada de inmediato y los resultados son entregados a cada docente por el director o directora de carrera u otra autoridad académica, con el objetivo de que sirva de retroalimentación en el proceso educativo.

Al respecto, Cabra (2013) señala que “en la medida que la evaluación docente se transforme en una instancia altamente participativa en lo institucional, académico y estudiantil; el mejoramiento de la calidad de la educación es más factible” (p. 91).

Para la Universidad, la evaluación del personal docente es una manera de identificar las cualidades que conforman un buen profesorado y, a la vez, determinar las necesidades de capacitación para el diseño de acciones encaminadas a su desarrollo de competencias pedagógicas.

Desde el año 2007, la Universidad desarrolla un programa de desarrollo profesional con el fin de elevar las competencias pedagógicas de sus docentes. Este programa pretende dar respuesta tanto a las necesidades individuales del profesorado como a las de la propia institución, y constituye un esfuerzo por lograr un ambiente de interacción y comunicación constante, como apoyo al ejercicio de la profesión en el aula de clase.



La evaluación del desempeño en la Universidad forma parte de una política de control y mejoramiento de las competencias del personal académico para asegurar la calidad de la labor docente en cada curso y definir o aplicar acciones correctivas de mejora en forma pronta y oportuna. Las evaluaciones del desempeño docente se llevan a cabo a nivel institucional desde el año 1999.

En la investigación se recurrió a la revisión de bibliografía que fundamentara el desarrollo de un marco teórico referido a la evaluación docente. También, se llevó a cabo una revisión de la normativa de la Universidad en cuanto a las funciones y deberes de sus docentes en el proceso educativo.

El Estatuto Orgánico de la Universidad, Artículo 46, describe las obligaciones de cada docente en los siguientes términos:

- Entregar el programa del curso a los estudiantes en la primera lección, con la especificación de los criterios de evaluación y sus respectivas ponderaciones. Las normas de evaluación, una vez hechas del conocimiento de los estudiantes, no podrán ser variadas por el profesor sin el consentimiento unánime del grupo.
- Preparar las lecciones, material didáctico, prácticos y visitas necesarias para el desarrollo del curso bajo su responsabilidad.
- Confeccionar y calificar tareas, pruebas de evaluación continuas, parciales, finales, extraordinarias, etc.; para supervisar el rendimiento académico de los alumnos. Entregar a los alumnos los exámenes calificados a más tardar quince días naturales después de efectuados.

La Oficina de Calidad Académica controla sistemáticamente lo relacionado con la evolución del alumnado matriculado. Al finalizar el cuatrimestre se obtiene la tasa de aprobación, cantidad de estudiantes que reprobaron y el porcentaje de estudiantes que abandonaron cada uno de los cursos de la carrera. En el año 2017 el comportamiento de la tasa de aprobación fue significativamente mayor que la tasa de reprobación y deserción estudiantiles. La tasa de mayor reprobación de estudiantes se presentó en determinados cuatrimestres del plan de estudios como puede apreciarse en las Tablas 1, 2 y 3.

Tabla 1

Distribución de docentes del I cuatrimestre 2017 con mayor tasa de reprobación, según su ubicación en el programa de estudios

Cuatrimestre de estudio	Docentes con mayor tasa de reprobación
4	8
5	5
1	5
8	4

Nota: Información recolectada por la Oficina de Calidad Académica Universidad Federada de Costa Rica.

Tabla 2

Distribución de docentes con mayor tasa de reprobación según la ubicación del curso en el programa de estudios del II cuatrimestre 2017

Cuatrimestre de estudio	Docentes con mayor tasa de reprobación
4	7
3	6
5	6
2	5

Nota: Información recolectada por la Oficina de Calidad Académica Universidad Federada de Costa Rica.

Tabla 3

Distribución de docentes con mayor tasa de reprobación, según la ubicación del curso en el programa de estudios del III cuatrimestre 2017

Cuatrimestre de estudio	Docentes con mayor tasa de reprobación
4	11
3	6
5	5
8	5

Nota: Información recolectada por la Oficina de Calidad Académica Universidad Federada de Costa Rica.



Metodología

El estudio tiene un enfoque cuantitativo, de corte transversal, con un alcance exploratorio-descriptivo; ya que el objetivo es identificar la posible relación entre el comportamiento de la tasa de aprobación de estudiantes de la Facultad de Medicina de los 3 cuatrimestres del periodo 2017 con los resultados de la evaluación del desempeño de docentes en el mismo periodo.

El alcance exploratorio, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), tiene la siguiente finalidad:

Familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, indagar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados. (p. 91)

El comportamiento de las tasas de aprobación en contextos universitarios ha sido poco estudiado; así como la relación que puede tener el desempeño docente en el estudiantado. Por esta razón, se consideró pertinente realizar esta investigación para analizar el comportamiento de los índices de aprobación y contrastarlos con los resultados de la evaluación del desempeño docente, la cual es calificada por el estudiantado al final de cuatrimestre.

Participantes

Para este estudio se consideraron los cursos y docentes de la Facultad de Medicina que fueron calificados en el I, II y III cuatrimestre del periodo 2017 (N=259). Se logró identificar la muestra de un 98.8 % (n=256). Se consideró como criterio de inclusión a docentes que el estudiantado hubiera evaluado al final de cada cuatrimestre.

Proceso de investigación

En párrafos anteriores, se indicaron los criterios de inclusión que se utilizaron para seleccionar la muestra; esto permitió al equipo de investigación relacionar el resultado de la tasa de aprobación y de la evaluación del desempeño de docentes de la Facultad de Medicina. Lo

anterior evidencia el alcance exploratorio de este estudio. Se considera oportuno indicar las categorías de la evaluación del desempeño que utiliza la Oficina de Calidad de la Universidad Federada de Costa Rica, San Judas Tadeo (Tabla 4):

Tabla 4
Distribución de nota evaluación docente según categoría

Nota de evaluación del desempeño docente	Categoría
0 a 68	Deficiente desempeño
70 a 78	Regular desempeño
80 a 88	Buen desempeño
90 a 100	Excelente desempeño

Nota: Información recolectada por la Oficina de Calidad Académica Universidad Federada de Costa Rica.

Como se indica en la tabla 4, docentes que obtienen una nota igual o mayor a 80 se encuentran entre las categorías “bueno” y “excelente”; por lo tanto, para este estudio el resultado de la evaluación docente que sea igual o mayor a 80 será considerado como “satisfactorio” y docentes que obtuvieron una nota menor a 80 en su desempeño será considerado como “no satisfactorio”.

Acerca de la tasa de aprobación, se tomó como base la nota que requiere el estudiante para aprobar una materia; por lo tanto, la tasa de aprobación igual o mayor a 70 fue considerada como “adecuada” y los índices menores a 70 serán considerados como “no adecuados”.

Para una mejor comprensión de los resultados de este estudio, el equipo investigador realizó el análisis a partir de la definición de variables e indicadores; los cuales se describirán a continuación:

Relación simétrica

Se da cuando se tiene el mismo valor (positivo o negativo) entre la evaluación docente y la tasa de aprobación. Ejemplo: satisfactorio desempeño docente y adecuada tasa de aprobación o insatisfactoria evaluación docente y una inadecuada tasa de aprobación.

La relación simétrica puede darse de dos maneras:



Relación simétrica positiva: Se da cuando los resultados evidencian un satisfactorio desempeño docente y adecuada tasa de aprobación de estudiantes.

Relación simétrica negativa: Se da cuando los resultados reflejan insatisfactorio desempeño docente y una inadecuada tasa de aprobación de estudiantes.

Relación asimétrica

Se da cuando se tienen diferentes valores (positivo y negativo) entre la evaluación docente y la tasa de aprobación. Ejemplo: satisfactorio desempeño docente y una inadecuada tasa de aprobación o insatisfactoria evaluación del desempeño docente y adecuada tasa de aprobación de estudiantes.

La relación asimétrica puede darse de dos maneras:

Relación asimétrica positiva: se da cuando los resultados reflejan que hay insatisfactorio desempeño docente y adecuada tasa de aprobación de estudiantes.

Relación asimétrica negativa: se da cuando los resultados obtenidos evidencian que es satisfactoria la evaluación del desempeño docente y una inadecuada tasa de aprobación de estudiantes.

Aunado a lo anterior, se realizó una descripción de los ítems de la evaluación del desempeño docente en los tres cuatrimestres del periodo 2017, que fueron calificados por el estudiantado de forma negativa.

Resultados y análisis

Relación entre variables

A continuación se detallan los resultados del desempeño de la evaluación docente de la Facultad de Medicina, la cual es aplicada al final de los 3 cuatrimestres del periodo 2017 y estos se relacionaron con la tasa de aprobación de estudiantes.

Como se muestra en la Figura 1, existe relación de 69 % entre la tasa de aprobación y el desempeño de docente. También se identificó que en algunos cursos (31 %) no hay relación alguna entre los índices de aprobación de estudiantes con la nota del desempeño de docentes.

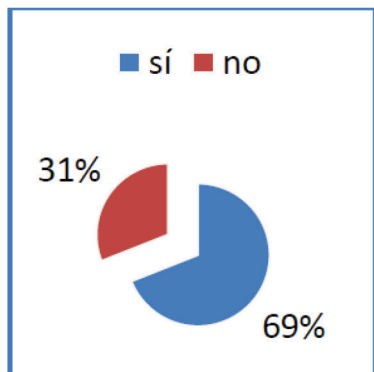


Figura 1
Relación entre la evaluación del desempeño docente y la tasa de aprobación de estudiantes de la Facultad de Medicina del I cuatrimestre, 2017

Nota: Datos suministrados por la Oficina de Calidad Académica de la Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo.

Como se indica en la Figura 2, los resultados del II cuatrimestre del periodo 2017 muestran que existe una relación de 57 % entre la evaluación del desempeño docente y la tasa de aprobación de estudiantes de la Facultad de Medicina. Sin embargo, también se logró identificar que no hay relación (43 %) entre la tasa de aprobación de estudiantes con el desempeño docente.

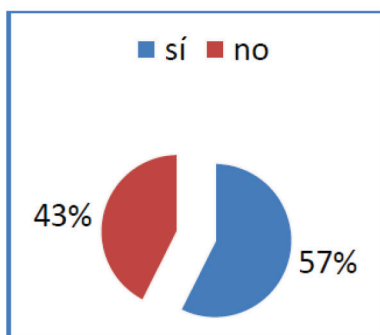


Figura 2
Relación entre la evaluación del desempeño docente y la tasa de aprobación de estudiantes de la Facultad de Medicina del II cuatrimestre, 2017

Nota: Datos suministrados por la Oficina de Calidad Académica de la Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo.



Como se indica en la Figura 3, en el III cuatrimestre del periodo 2017 se presentó una relación de 52 % entre evaluación del desempeño docente y la tasa de aprobación por parte de estudiantes de la facultad de medicina. También se identificó que en un 48 % de los cursos no hay relación entre la evaluación del desempeño docente y la tasa de aprobación de estudiantes.

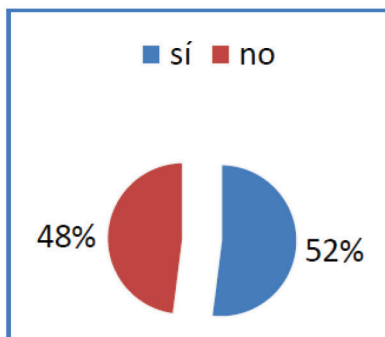


Figura 3
Relación entre la evaluación del desempeño docente y la tasa de aprobación de estudiantes de la Facultad de Medicina del III cuatrimestre, 2017

Nota: Datos suministrados por la Oficina de Calidad Académica de la Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo.

La Figura 4 refleja que en los 3 cuatrimestres se presentó una relación entre el desempeño docente y la tasa de aprobación de los estudiantes de la Facultad de Medicina; en promedio, la relación se presentó en el 59 % de los cursos durante el periodo 2017. Es decir, que en la mayoría de los cursos se evidenció un desempeño docente satisfactorio (igual o mayor a 80) y una tasa de aprobación estudiantil adecuada (igual o mayor a 70); algunos de los resultados indicaron un desempeño docente insatisfactorio (menor a 80) y los índices de tasa de aprobación estudiantil no adecuada (menor a 70).

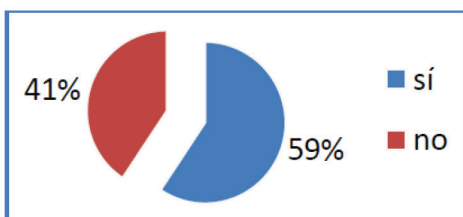


Figura 4
Relación entre la evaluación del desempeño docente y la tasa de aprobación de estudiantes de la Facultad de Medicina del periodo 2017

Nota: Datos suministrados por la Oficina de Calidad Académica de la Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo.

Tipo de relación simétrica entre variables

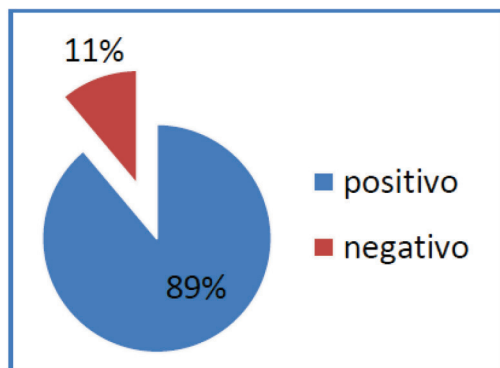


Figura 5
Tipo de relación simétrica del I cuatrimestre 2017

Nota: Datos suministrados por la Oficina de Calidad Académica de la Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo.

En el I cuatrimestre del periodo 2017, del 69 % de los cursos que tienen relación entre la evaluación del desempeño docente y la tasa de aprobación de estudiantes, el 92 % fue positivo, es decir, los resultados indicaron que se dio un satisfactorio desempeño de docentes (de 80 en adelante) y una adecuada tasa de aprobación de estudiantes (de 70 en adelante), lo que significa que estudiantes que evaluaron bien el desempeño de sus docentes también obtuvieron una adecuada tasa de aprobación.

El 8 % arrojó una relación negativa, es decir, insatisfactorio desempeño docente (de 79 o menos) y una tasa de aprobación no adecuada por parte de estudiantes (de 69 o menos).

Como se muestra en la Figura 6, en el II cuatrimestre del periodo 2017, del 57 % de los cursos que tienen relación simétrica entre la evaluación del desempeño docente y la tasa de aprobación de estudiantes, la relación predominante es la positiva (98%).

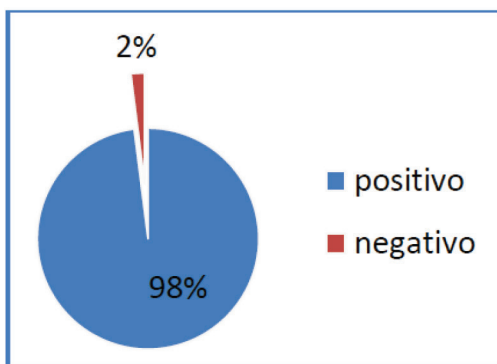


Figura 6
Tipo de relación simétrica del II cuatrimestre 2017

Nota: Datos suministrados por la Oficina de Calidad Académica de la Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo.

La relación simétrica positiva quiere decir que el personal docente obtuvo una nota satisfactoria en su desempeño (de 80 en adelante) y la tasa de aprobación por parte de sus estudiantes fue adecuada (la tasa fue de 70 en adelante). Ello significa que el desempeño de docentes fue bien evaluado y el estudiantado obtuvo una adecuada tasa de aprobación. En el mismo periodo la relación simétrica negativa fue del 2 %, es decir, el desempeño de docentes fue insatisfactorio (menor a 80) y la tasa de aprobación de estudiantes fue inadecuada (menor a 70).

Como se describe en la Figura 7, del 52 % de los cursos del III cuatrimestre 2017 que tienen relación entre la evaluación del desempeño docente y la tasa de aprobación de estudiantes, la relación predominante es la positiva (95 %).

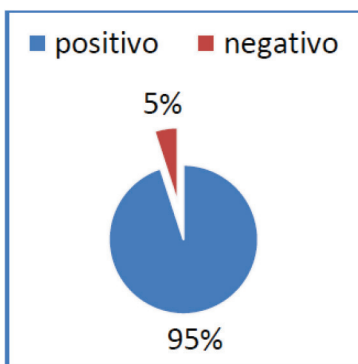


Figura 7
Tipo de relación simétrica del III cuatrimestre 2017

Nota: Datos suministrados por la Oficina de Calidad Académica de la Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo.

La relación simétrica positiva significa que el personal docente obtuvo una nota satisfactoria en la evaluación de su desempeño (igual o mayor a 80) y la tasa de aprobación por parte del estudiantado de medicina fue adecuada (igual o mayor a 70). También se identificó que la relación simétrica negativa es mínima (5 %). La relación simétrica negativa significa que los resultados de la evaluación del desempeño docente no fueron satisfactorios, y la tasa de aprobación de estudiantes de medicina tampoco fue la adecuada.

La figura 8 señala que en los 3 cuatrimestres del periodo 2017 prevaleció una relación simétrica positiva (95 %) entre el desempeño docente y la tasa de aprobación de estudiantes de la Facultad de Medicina. Estos datos evidencian que en la mayoría de los cursos el desempeño de docentes fue satisfactorio (igual o mayor a 80) y una tasa de aprobación estudiantil adecuada (igual o mayor a 70). Mientras que en la minoría de los cursos (5 %) los resultados indicaron un desempeño docente insatisfactorio (menor a 80) y la tasa de aprobación estudiantil fue no adecuada (menor a 70).

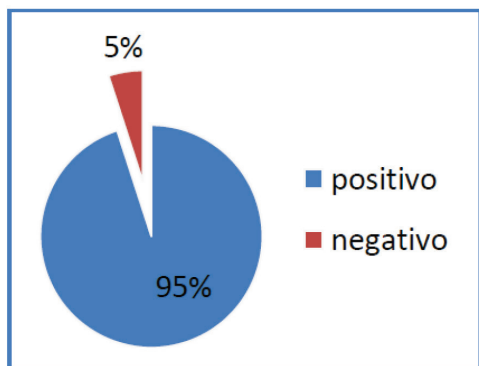


Figura 8
Resumen del tipo de relación simétrica del periodo 2017

Nota: Datos suministrados por la Oficina de Calidad Académica de la Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo.



Tipo de relación asimétrica entre variables

La figura 9 señala que en el 31 % de los cursos con relación asimétrica, la relación que prevalece es la negativa (75 %), lo que significa que el desempeño de docentes fue bien evaluado por sus estudiantes (obtuvieron una nota igual o mayor a 80), pero la tasa de aprobación por parte de estudiantes no fue adecuada (menor a 70). Por otro lado, en la relación asimétrica positiva (25 %) significa que los resultados de la evaluación del desempeño docente fueron insatisfactorios (obtuvieron una nota menor a 80), pero la tasa de aprobación por parte de estudiantes fue adecuada (igual a mayor a 70).

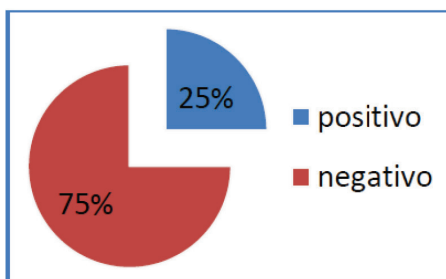


Figura 9
Tipo de relación asimétrica del I cuatrimestre 2017

Nota: Datos suministrados por la Oficina de Calidad Académica de la Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo.

La Figura 10 indica que del 43 % en los cursos del II cuatrimestre del periodo 2017, la relación que predominó fue la asimétrica negativa (82 %); es decir, el desempeño docente fue bien evaluado (igual o mayor a 80), pero la tasa de aprobación no fue adecuada (menor a 70). La relación asimétrica positiva significa que el 18 % de docentes fue mal evaluado en su desempeño (obtuvo una nota menor a 80), pero la tasa de aprobación de estudiantes fue adecuada (la tasa fue igual o mayor a 70).

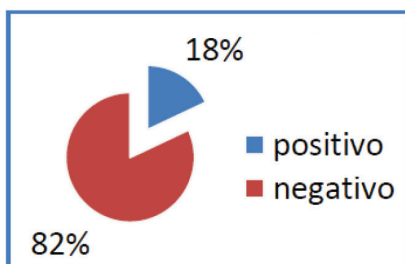


Figura 10
Tipo de relación asimétrica del II cuatrimestre 2017

Nota: Datos suministrados por la Oficina de Calidad Académica de la Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo.

En la figura 11, se observa que del 48 % en los cursos que se impartieron en el III cuatrimestre la relación que prevaleció fue la negativa (90 %) entre los resultados de la evaluación del desempeño docente y la tasa de aprobación de estudiantes de la Facultad de Medicina. La relación asimétrica negativa significa que el desempeño docente fue bien evaluado por el estudiantado (igual o mayor a 80); sin embargo, su tasa de aprobación no fue adecuada (menor a 70). También se identificó que la relación asimétrica positiva fue mínima (10 %); es decir, el resultado de la evaluación del desempeño docente fue insatisfactoria (menos de 80) y la tasa de aprobación de estudiantes fue adecuada (igual o mayor a 70).

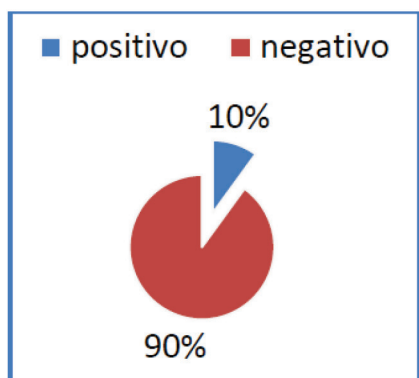


Figura 11
*Tipo de relación asimétrica del
III cuatrimestre 2017*

Nota: Datos suministrados por la Oficina de Calidad Académica de la Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo.

La Figura 12 señala que en los 3 cuatrimestres del periodo 2017 prevaleció una relación asimétrica negativa (82 %) entre el desempeño docente y la tasa de aprobación de estudiantes de la Facultad de Medicina. Estos datos evidencian que en la mayoría de los cursos el desempeño de docentes fue satisfactorio (igual o mayor a 80) mientras que la tasa de aprobación estudiantil no fue adecuada (menor a 70).

En la minoría de los cursos (5 %) los resultados indicaron un desempeño docente insatisfactorio (menor a 80) y la tasa de aprobación estudiantil fue adecuada (igual o mayor a 70).

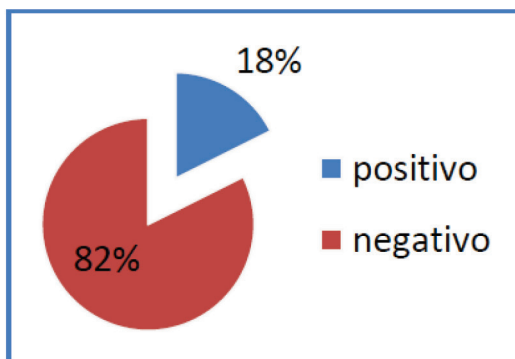


Figura 12
Tipo de relación asimétrica del periodo 2017

Nota: Datos suministrados por la Oficina de Calidad Académica de la Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo.

Ítems que fueron mal evaluados por el estudiantado en el desempeño docente de los cursos con relación simétrica

En el I cuatrimestre del 2017, en los cursos en que se identificó una relación simétrica negativa, los ítems de la evaluación del desempeño que fueron mal evaluados por el estudiantado son los siguientes:

Tabla 5
Ítems mal evaluados durante el I cuatrimestre 2017

Ítem	Descripción	Porcentaje
1	Cumple el horario de inicio y finalización de la clase	43%
6	Cita ejemplos, explica con claridad los conceptos y teorías de cada tema	39.2%
7	Las clases están bien preparadas, organizadas y estructuradas	41.2%
8	Motiva y pregunta a todos para verificar conocimientos impartidos	44%
10	Colabora con estudiantes que tienen dificultades	49.2%
11	Logra que estudiantes se interesen por la materia	45%
15	Los recursos didácticos utilizados ayudan a comprender mejor los contenidos de la asignatura	25.4%

Nota: Datos suministrados por la Oficina Calidad Académica Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo (2018).

En el II cuatrimestre del 2017, en los cursos en que se identificó una relación simétrica negativa, los ítems que fueron mal evaluados por estudiantes fueron:

Tabla 6
Ítems mal evaluados durante el II cuatrimestre 2017

Ítem	Descripción	Porcentaje
5	Evidencia un dominio de la materia	100%
6	Cita ejemplos, explica con claridad los conceptos y teorías de cada tema	89%
7	Las clases están bien preparadas, organizadas y estructuradas	100%
8	Motiva y pregunta a todo el grupo para verificar conocimientos impartidos	78%
10	Colabora con estudiantes que tienen dificultades	44%
11	Logra que estudiantes se interesen por la materia	89%
12	Aplica las evaluaciones según lo planificado en el programa	44%
15	Los recursos didácticos utilizados ayudan a comprender mejor los contenidos de la asignatura	89%

Nota: Datos suministrados por la Oficina Calidad Académica Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo (2018)

En el III cuatrimestre del 2017, en los cursos en que se identificó una relación simétrica negativa, los ítems que fueron mal evaluados por estudiantes fueron:



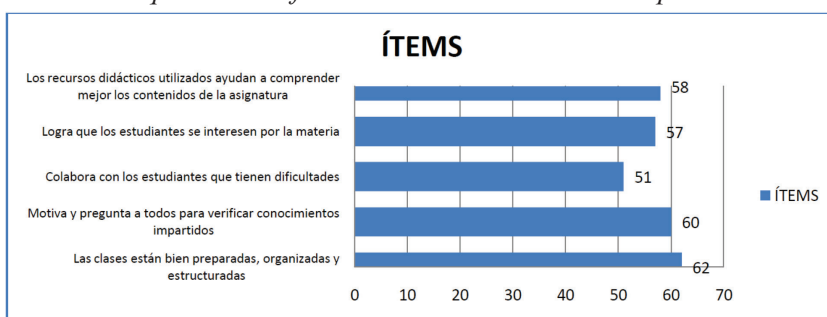
Tabla 7
Ítems mal evaluados durante el II cuatrimestre 2017

Ítem	Descripción	Porcentaje
7	Las clases están bien preparadas, organizadas y estructuradas	45.5%
8	Motiva y pregunta a todo el grupo para verificar conocimientos impartidos	58.5%
9	Muestra respeto y exigencia con estudiantes	51.5%
10	Colabora con estudiantes que tienen dificultades	58.5%
13	Acepta revisar la calificación en caso de reclamación y posibles errores	48.5%
14	Entrega las notas de las evaluaciones en el plazo establecido (14 días)	41.5%
15	Los recursos didácticos utilizados ayudan a comprender mejor los contenidos de la asignatura	58.5%

Nota: Datos suministrados por la Oficina Calidad Académica Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo (2018).

En la Figura 13 se visualizan los ítems mal evaluados por los estudiantes en los 3 cuatrimestres del periodo 2017

Figura 13
Resumen de ítems que fueron mal evaluados por estudiantes en los cursos en que se identificó una relación simétrica del periodo 2017



Nota: Datos suministrados por la Oficina de Calidad Académica de la Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo.

Ítems que fueron mal evaluados por estudiantes en el desempeño docente de los cursos con relación asimétrica

En el I cuatrimestre del 2017, en los cursos en que se identificó una relación asimétrica negativa, los ítems que fueron mal evaluados por estudiantes fueron:

Tabla 8
Ítems mal evaluados durante el I cuatrimestre 2017

Ítem	Descripción	Porcentaje
1	Cumple el horario de inicio y finalización de la clase	7.9%
6	Cita ejemplos, explica con claridad los conceptos y teorías de cada tema	9.9%
7	Las clases están bien preparadas, organizadas y estructuradas	10.4%
8	Motiva y pregunta a todo el grupo para verificar conocimientos impartidos	7.8%
10	Colabora con estudiantes que tienen dificultades	9.4%
11	Logra que estudiantes se interesen por la materia	9.1%
15	Los recursos didácticos utilizados ayudan a comprender mejor los contenidos de la asignatura	13.3%

Nota: Datos suministrados por la Oficina Calidad Académica Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo (2018).

En el II cuatrimestre del 2017, en los cursos en que se identificó una relación asimétrica negativa, los ítems que fueron mal evaluados por estudiantes fueron:



Tabla 9
Ítems mal evaluados durante el II cuatrimestre 2017

Ítem	Descripción	Porcentaje
6	Cita ejemplos, explica con claridad los conceptos y teorías de cada tema	18.2%
7	Las clases están bien preparadas, organizadas y estructuradas	19.8%
8	Motiva y pregunta a todo el grupo para verificar conocimientos impartidos	28.4%
10	Colabora con estudiantes que tienen dificultades	21.6%
11	Logra que estudiantes se interesen por la materia	24.2%
15	Los recursos didácticos utilizados ayudan a comprender mejor los contenidos de la asignatura	24.8%

Nota: Datos suministrados por la Oficina Calidad Académica Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo (2018).

En el III cuatrimestre del 2017, en los cursos en que se identificó una relación asimétrica negativa, los ítems que fueron mal evaluados por estudiantes fueron:

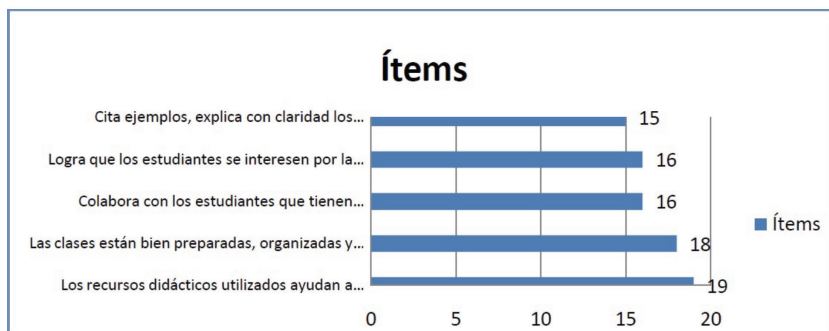
Tabla 10
Ítems mal evaluados durante el III cuatrimestre 2017

Ítem	Descripción	Porcentaje
7	Las clases están bien preparadas, organizadas y estructuradas	24.9%
8	Motiva y pregunta a todo el grupo para verificar conocimientos impartidos	13.4%
9	Muestra respeto y exigencia con estudiantes	9.9%
10	Colabora con estudiantes que tienen dificultades	15.9%
11	Logra que estudiantes se interesen por la materia	15.3%
15	Los recursos didácticos utilizados ayudan a comprender mejor los contenidos de la asignatura	18.9%

Nota: Datos suministrados por la Oficina Calidad Académica Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo (2018).

Figura 14

Resumen de ítems que fueron mal evaluados por estudiantes en los cursos en que se identificó una relación asimétrica del periodo 2017



Nota: Datos suministrados por la Oficina de Calidad Académica de la Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo.

Conclusiones

Los resultados demuestran que existe una relación entre la evaluación del desempeño docente y la tasa de aprobación estudiantil de la Facultad de Medicina en los tres cuatrimestres del periodo 2017. En el 59 % de los cursos se presentó una relación entre las variables analizadas, lo que significa que hubo una coincidencia, sea positiva o negativa, entre la evaluación del desempeño docente y la tasa de aprobación estudiantil.

El tipo de relación simétrica entre la evaluación del desempeño docente y la tasa de aprobación estudiantil que predominó en los 3 cuatrimestres fue la positiva (95 %); es decir, que el desempeño docente fue evaluado satisfactoriamente y la tasa de aprobación fue adecuada según los parámetros establecidos por la Universidad Federada de Costa Rica.

Por otro lado, el tipo de relación asimétrica entre la evaluación del desempeño docente y la tasa de aprobación estudiantil que predominó en los 3 cuatrimestres fue la negativa (82 %); es decir, que el desempeño docente fue evaluado satisfactoriamente y la tasa de aprobación fue inadecuada según los parámetros establecidos.

En los cursos donde se identificó la relación simétrica negativa, los ítems de las evaluaciones del desempeño docente que fueron mal evaluados por el estudiantado durante el periodo 2017 están relacionados con el



cumplimiento del horario, la preparación y organización de las clases, la motivación de estudiantes, la utilización de los recursos didácticos utilizados, la colaboración con estudiantes en el proceso de aprendizaje.

En los cursos con una relación asimétrica negativa, los ítems que fueron mal evaluados por estudiantes en los últimos 3 cuatrimestres del periodo 2017 se relacionan con la mala utilización de los recursos didácticos para comprender mejor los contenidos de la asignatura, la organización y estructuración de las lecciones, la colaboración con estudiantes con dificultades, despertar el interés por los contenidos y en la forma de explicar conceptos y teorías.

La investigación arroja resultados de interés relacionados con el desempeño del profesorado en el aula. Se evidencia que la adecuada formación y la experiencia profesional de este grupo docente le permite un dominio de los contenidos que imparte y que debe mejorar algunos aspectos de índole actitudinal.

Aspectos metodológicos en la organización de las lecciones y la utilización apropiada de los recursos didácticos por el personal docente se ven claramente relacionados con la tasa de aprobación estudiantil.

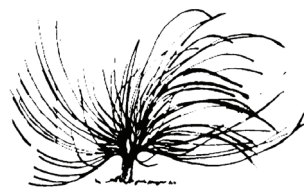
Los resultados obtenidos serán tomados en cuenta en el Plan de Desarrollo de la Institución, con el objetivo de seguir perfeccionando la labor educativa docente, de manera que garantice mejores oportunidades de aprendizajes al estudiantado en su formación profesional en el área de la salud.

Referencias

- Cabra, F. (2013). *La evaluación y el enfoque de competencias: Tensiones, limitaciones y oportunidades*. Colombia: Universidad EAN.
- Cariola, L. (2003). *Veinte años de políticas de educación en Chile*. París: UNESCO.
- Molina, G. B. (2011). *Introducción al currículum*. San José: EUNED.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6^{ta} ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Montenegro, I. (2007). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Colombia: Magisterio.
- Posner, G. (1998). *Análisis del currículum*. Colombia: McGrawHill.
- Prieto, I. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia y práctica docente*. Madrid: Narcea.

Puchol, L. (2007). *Dirección y gestión de recursos humanos*. Madrid: ESIC.

Universidad Federada de Costa Rica. (1994). *Estatuto Orgánico*. San José: Autor.



Normas de Publicación en la *Revista Ensayos Pedagógicos*

A. Aspectos generales del manuscrito:

- La Revista *Ensayos Pedagógicos* publica ensayos, artículos de investigación, artículos de sistematización de experiencias y artículos de revisión bibliográfica, los cuales deben ser originales e inéditos en idioma español o inglés.
- Los manuscritos enviados a la Revista *Ensayos Pedagógicos* NO DEBEN ESTAR SIENDO SOMETIDOS A REVISIÓN EN OTRA REVISTA SIMULTÁNEAMENTE.
- Los manuscritos deben ser enviados directamente a la dirección electrónica ensayosped@una.ac.cr
- La extensión de los trabajos deberá ser de 10 a 20 páginas máximo en tamaño carta, escritas en letra ARIAL 11, a espacio y medio, en formato .doc o .docx (Microsoft Office Word) o bien .odt (Libre Office). Todas las páginas deben estar numeradas en el margen inferior derecho y todos los párrafos deben poseer sangría.
- Al inicio de cada ensayo o artículo, la persona autora debe incluir un resumen –no mayor a 200 palabras- en español e inglés (*abstract*), que refleje fehacientemente el contenido desarrollado.
- A continuación, la persona autora debe señalar las que, en su criterio, son las palabras claves o descriptores del texto (*keywords* para el resumen en inglés). Para este propósito, se recomienda el uso de un tesoro, como por ejemplo el Tesoro de la UNESCO.
- Las citas bibliográficas incluidas en el texto y la lista de referencias empleadas deben cumplir consistentemente con el formato APA 2010.
- Las notas al pie de página deben estar correctamente enumeradas. Se deben utilizar solamente para comentar, discutir o ampliar la información aportada en el texto, pero NO para incluir referencias bibliográficas. Se deberán escribir en letra arial 8.

- Si el trabajo contiene tablas o figuras, estas deben poseer la suficiente resolución para asegurar la nitidez del trabajo de impresión y deben contar con la autorización respectiva para su divulgación de no ser de autoría propia. Se recomienda que las tablas y figuras estén en escala de grises.
- Se permite adjuntar archivos complementarios para los artículos, como imágenes, videos, hojas de cálculo con datos, etc. de un tamaño máximo de 10 Mb.

B. Preparación del manuscrito:

- El título debe aparecer centrado en letra ARIAL 14 en negrita.
- Inmediatamente después del título debe aparecer el nombre de la persona autora, su afiliación académica actual (institución académica donde labora), país y su correo electrónico, todo esto alineado a la derecha, en letra 12 y sin negrita.
- Se debe incluir una nota al pie de página con referencia al nombre de la persona autora (es) con números arábigos que incluya una breve reseña autobiográfica (profesión, grado académico superior alcanzado y universidad donde obtuvo el título). Se recomienda a todas las personas autoras incluir un identificador ORCID (*Open Researcher & Contributor ID*).
- Después se incluirá el resumen en español seguido de las palabras clave.
- Debajo del resumen en español, debe aparecer el resumen en inglés (*abstract*) seguido de las palabras clave (*keywords*). Nota: Se debe evitar el uso de programas informáticos para traducción. El Consejo Editorial puede apoyar a las personas autoras que necesiten ayuda con la traducción.
- Los subtítulos o apartados de todo trabajo deben cumplir con el formato APA 2010.

C. Procedimiento de recepción de artículos:

- El texto del ensayo o artículo debe ser enviado por correo electrónico a la dirección oficial de la Revista.
- Además, al momento de hacer el envío del trabajo, la persona autora deberá llenar el documento denominado “Declaración de



originalidad y cesión de derechos.” El envío de este documento es indispensable para iniciar el proceso de evaluación de todo trabajo publicable.

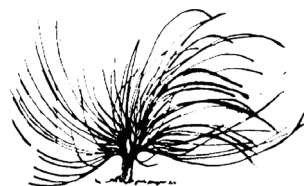
- Todo el material señalado en los puntos anteriores deberá enviarse en formato digital.

D. Procedimiento de dictaminación:

- Una vez recibidos los ensayos o artículos, el Consejo Editorial verificará que los manuscritos cumplan con el formato requerido y la línea temática de la Revista. De lo contrario, serán devueltos a la persona autora, ya sea recomendando que lo publique en otro medio (cuando su contenido no sea afín al alcance de la Revista) o bien para que realice las modificaciones requeridas.
- Seguidamente el Consejo Editorial analizará la temática del ensayo o artículo y seleccionará a un equipo dictaminador externo idóneo para realizar el proceso de dictaminación. La dictaminación de ensayos o artículos se llevará a cabo por medio del procedimiento "doble ciego," en el cual ni las personas autoras ni las personas dictaminadoras conocerán la identidad de las otras.
- Una vez que el manuscrito es dictaminado, se emite uno de los siguientes fallos: 1. Que sea publicado, 2. Que sea publicado cuando se realicen las modificaciones sugeridas por las personas dictaminadoras o 3. No publicar.
- El dictamen que cada persona dictaminadora emita se discutirá en reunión del Consejo Editorial, el cual dará el dictamen definitivo.
- De no existir modificaciones, el ensayo o artículo quedará aprobado. Si las personas dictaminadoras del trabajo recomiendan algunas modificaciones, la persona autora será la responsable de hacerlas, en un plazo de 15 días naturales después del envío de estas mismas. De igual modo, cada persona autora es responsable de revisar el manuscrito final para verificar que no contenga errores y así evitar malos entendidos futuros.
- En caso de discrepancia por parte las personas dictaminadoras, el Consejo Editorial recurrirá a una persona dictaminadora adicional para que su criterio permita emitir un dictamen positivo o negativo por mayoría simple.

- En todo caso, oportunamente el Consejo Editorial se comunicará por correo electrónico con la persona autora para informarle el resultado final del proceso.

Cualquier información adicional pueden solicitarla a la siguiente dirección electrónica: ensayosped@una.ac.cr



Guía de valoración para trabajos publicables en la Revista *Ensayos Pedagógicos*

Descripción: Esta guía nace con el propósito de orientar a los dictaminadores(as) que evaluarán los trabajos enviados a la Revista Ensayos Pedagógicos de la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE). Esta guía se entrega en formato .doc de Microsoft Office Word con el fin de que puedan escribir donde consideren conveniente y sin límite de espacio. Toda la información referente a las identidades de los/las autores(as) y los/las dictaminadores(as) se mantendrá en absoluta confidencialidad.

Datos generales

Nombre del/la Dictaminador(a): _____

Título del Trabajo: _____

Fecha: _____

Recomendación	Marque una equis (X)
Que sea publicado.	
Que sea publicado cuando el/la autor(a) realice las modificaciones sugeridas por los/las dictaminadores(as).	
No publicar	

En caso de haberlo aprobado, ¿Cómo considera usted que puede ser publicado el trabajo?

Tipo de Trabajo	Marque la Casilla	Observaciones
Ensayo		
Artículo Científico		
Artículo Teórico-Práctico (Experiencia Didáctica)		
Artículo de Revisión Bibliográfica		

En la siguiente página se presentan los aspectos generales para valorar en el trabajo:

Aspectos generales por valorar en el contenido del trabajo

Instrucciones

Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

Aspectos	Si	No	NA	Observaciones
El título brinda una idea clara sobre el contenido del trabajo.				
El resumen describe el contenido del trabajo de una manera clara y concisa.				
El resumen se presenta en un solo bloque y contiene menos de 200 palabras.				
Se incluye una lista de palabras claves pertinentes para el trabajo.				
Las diferentes secciones del trabajo se relacionan coherentemente unas con otras; por ejemplo, existe congruencia entre el título, el contenido y las conclusiones.				
La organización del trabajo es clara y coherente.				



Aspectos	Si	No	NA	Observaciones
El trabajo evidencia originalidad en las ideas desarrolladas.				
Las conclusiones del trabajo son consistentes con el desarrollo del texto.				
Las conclusiones se derivan del análisis de la información.				
Se explicitan las posiciones personales fundamentadas sobre el tema tratado o se aportan las propias reflexiones y aprendizajes del trabajo desarrollado.				
Existe una posición crítica del/ la autor(a) en el trabajo.				
El trabajo ofrece una contribución sustancial al campo de estudio tratado.				
Las fuentes bibliográficas utilizadas son suficientemente actuales.				
Las fuentes bibliográficas utilizadas son variadas (libros, artículos, documentos electrónicos, etc.).				
Las citas empleadas en el texto son pertinentes al tema desarrollado.				
Existe balance entre las citas utilizadas y el aporte crítico del/ la autor(a).				
El escrito cumple con el formato APA para citas.				
La lista de referencias cumple con el formato APA.				
Se citan todas las fuentes incluidas en la lista de referencias.				

Aspectos	Si	No	NA	Observaciones
Las tablas o figuras se presentan adecuadamente (tipo y tamaño de letra, resolución, formato, etc.).				
Las tablas o figuras se analizan adecuadamente.				
Las tablas o figuras utilizadas son pertinentes para el desarrollo del trabajo.				
El tratamiento de la información en el trabajo evidencia ética.				



Tipos de trabajos y su contenido

Instrucciones Generales

Complete únicamente la tabla correspondiente al tipo de trabajo revisado de la manera más objetiva posible.

Ensayo

Instrucciones

Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el ensayo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción incluye el planteamiento del tema, los objetivos o propósitos y posicionamiento conceptual que se utilizará en el texto.					
Se plantea una tesis clara.					
Se presentan argumentos sólidos para defender la tesis.					
Se presentan evidencias claras para apoyar los argumentos.					
Se describen claramente las conclusiones alcanzadas.					

Comentarios adicionales:

Artículo de investigación

Instrucciones: Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el artículo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción describe claramente el problema de investigación que se estudió junto con los propósitos u objetivos de la investigación.					
Se realiza una discusión crítica de trabajos de investigación recientes de características similares a la investigación realizada.					
Se desarrollan claramente los referentes teóricos que se utilizaron para realizar la investigación.					
Se describe con claridad el tipo de investigación realizada, el contexto y los participantes del estudio, los instrumentos o técnicas para la recolección de datos, los procedimientos para el análisis de los datos, los procedimientos que se siguieron y las consideraciones éticas del estudio.					
Se valora el grado de cumplimiento de los objetivos o propósitos del estudio, se describen las limitaciones encontradas y se ofrecen recomendaciones para investigaciones futuras.					

Comentarios adicionales:



Artículo teórico-práctico (Experiencia didáctica)

Instrucciones: Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el artículo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción describe claramente los aspectos generales que motivaron la experiencia junto con sus objetivos o propósitos.					
Se hace una revisión y discusión crítica de experiencias previas similares que se hayan encontrado en la literatura.					
Se desarrollan claramente los referentes teóricos que se utilizaron.					
Se describe con claridad de que manera se pusieron en práctica las técnicas o estrategias utilizadas.					
Se valora el grado de cumplimiento de los objetivos y propósitos de la experiencia junto con limitaciones y recomendaciones.					

Comentarios adicionales:

Artículo de revisión bibliográfica

Instrucciones: Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el artículo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción plantea la situación, objetivo o problema que motivó la redacción del artículo junto con la descripción del principio de organización retórico que se utilizará en el texto.					
Se describe con claridad qué criterios se emplearon para la búsqueda y selección de las áreas temáticas por discutir.					
Se describe de qué manera se analizó la información.					
Se identifica los aspectos relevantes conocidos sobre el tema revisado y se analizan críticamente.					
Se confronta el análisis y se enriquece teóricamente con el aporte de otros autores y el criterio propio del autor del artículo.					
Se describen claramente las conclusiones alcanzadas en el desarrollo del texto.					

Comentarios adicionales:



Declaración de originalidad y cesión de derechos de autor

Señores (as)
Consejo Editorial
Revista (nombre de la revista)

La(s) persona(s) abajo firmantes, en su condición de autor (es / as) del artículo:

Incluir título del trabajo aquí

postulado para su evaluación ante la Revista, DECLARA(N) BAJO FE DE JURAMENTO que:

- El ensayo/artículo es original e inédito.
- El ensayo/artículo nunca ha sido publicado en otra revista impresa, electrónica ni en ningún otro medio escrito u órgano editorial.
- El ensayo/artículo no está postulado, simultáneamente, para su publicación en otras revistas ni órganos editoriales.
- Todos(as) los(as) autores(as) del ensayo/artículo han contribuido intelectualmente en el documento por partes iguales (en caso de autorías colectivas).
- Todos(as) los(as) autores(as) han leído y aprobado el manuscrito postulado (en caso de autorías colectivas).
- Conviene(n) en que la Revista no comparte necesariamente las afirmaciones que en el artículo se manifiestan.
- Todos los datos de citas dentro de texto y sus respectivas referencias bibliográficas tienen el crédito y fuente debidamente identificados.
- Todas las fuentes bibliográficas incluidas en la lista de referencias fueron empleadas dentro del texto.

- Aportan los permisos o autorizaciones de quienes poseen los derechos patrimoniales para el uso de tablas y figuras (ilustraciones, fotografías, dibujos, mapas, esquemas u otros) en el escrito.
- En caso de ensayos o artículos elaborados como obras en colaboración, los(as) autores(as) abajo firmantes designamos a (incluir nombre de autor aquí) como encargado(a) de recibir correspondencia y con autoridad suficiente para representar, en condición de agente autorizado(a) a los demás autores(as).

Accepta(n) la cesión de derechos de autoría para la difusión de los artículos, lo que implica:

- Ceder a la Revista los derechos de reproducción, tanto por medios impresos como electrónicos, incluyendo Internet y cualquier otra tecnología conocida o por conocer y durante el tiempo definido de acuerdo con la organización y aprobación del Consejo Editorial.
- Conservar a perpetuidad los derechos de autoría del ensayo o artículo.
- Regirse por las normas de la Revista en cuanto a procedimientos, formato, corrección, edición, publicación y otros requerimientos que se solicitan en las “Instrucciones a los autores(as)”.
- Suscribirse al Código de ética y buenas prácticas de la Revista Ensayos Pedagógicos.
- Autorizar a la Revista a realizar correcciones de formato y estilo (formato APA, puntuación, gramática, uso de vocabulario) que se considerasen pertinentes, así como, la traducción a cualquier idioma o dialecto de la obra o parte de esta.
- • Suscribirse a la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional, lo cual implica la posibilidad de que tanto los/las autores(as) y las/los lectores(as) puedan de forma gratuita descargar, almacenar, copiar y distribuir la versión final aprobada y publicada (post print) del artículo, siempre y cuando se realice sin fines comerciales, no se generen obras derivadas y se mencione la fuente y autoría de la obra.
- Autorizar a los/las autores(as) de ensayos/artículos a almacenar, copiar y distribuir la versión pre print de sus trabajos en tanto se incluya una referencia en el documento con el siguiente formato: Apellido, Inicial. (En prensa). Título del trabajo. Ensayos Pedagógicos.



Autorización para publicar el correo electrónico

En cuanto a la publicación del correo electrónico de la(s) persona(s) escritor (es/as) de este artículo :

Sí se acepta _____ No se acepta _____

Si se acepta, anote(n) el (los) correo (s):

Se le(s) comunica que, en caso de no autorizar la publicación del correo electrónico, se incluirá, en su lugar, el de la Revista.

FIRMA(S) _____

Institució _____

País _____

FECHA: _____



Ensayos Pedagógicos

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)
División de Educología

Grupo lector externo

Abdiel Rodríguez Reyes
Universidad de Panamá, Panamá

Ana Azofeifa Lizano
Universidad Nacional, Costa Rica

Erick Salas Acuña
Instituto Tecnológico, Costa Rica

Eugenia Boza Oviedo
Universidad Nacional, Costa Rica

Fernando Arturo Romero Ospina
Institución Educativa Gonzalo Jiménez de Quesada, Colombia

Floralba del Rocío Aguilar Gordón
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Francisco González Alvarado
Universidad Nacional, Costa Rica

Francisco Mora Vicarioli
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Giannina Seravalli Monge
Universidad Nacional, Costa Rica

Giselle León León
Universidad Nacional, Costa Rica

Javier Gil Quintana
Universidad Católica de Ávila, España

Jorge Martínez Pérez
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Jorge Lizandra Mora
Universidad de Valencia, España

Juan Gómez Torres
Universidad Nacional, Costa Rica

Kattia Vasconcelos Vázquez
Universidad Nacional, Costa Rica

Lode Cascante Gómez
Universidad Nacional, Costa Rica

Luz Emilia Flores Davis
Universidad Nacional, Costa Rica

María de Lourdes Vargas Garduño
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México



Ensayos Pedagógicos

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)
División de Educología

María del Valle de Moya
Universidad de Castilla-La Mancha, España

María Ester Morales Ramírez
Universidad Nacional, Costa Rica

María Flor Abarca Alpizar
Universidad Nacional, Costa Rica

María Jesús Zárate Montero
Universidad Nacional, Costa Rica

Marianella Castro Pérez
Universidad Nacional, Costa Rica

Maura Espinoza Rostrán
Universidad Nacional, Costa Rica

Maurizia D' Antoni
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Marvin Fernández Valverde
Universidad Nacional, Costa Rica

Milena Montoya Corrales
Universidad Nacional, Costa Rica

Nancy Torres Victoria
Universidad Nacional, Costa Rica

Patricia Aquino Zúñiga
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Pedro Gil Madrona
Facultad de Educación de Albacete, España

Rita Isabel Hernández Gómez
Universidad Nacional, Costa Rica

Rocío Chao Fernández
Universidad da Coruña, España

Virginia Cerdas Montano
Universidad Nacional, Costa Rica

Veronika de la Cruz Villegas
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Vivian Carvajal Jiménez
Universidad Nacional, Costa Rica

Yarina Paniagua Cortés
Universidad Nacional, Costa Rica



Impreso por el Programa de Publicaciones e Impresiones
de la Universidad Nacional, en el año 2018.

La edición consta de 150 ejemplares
en papel bond 20 y cartulina barnizable.

0765-19—P.UNA

