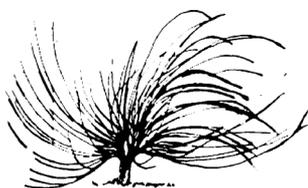


Ensayos Pedagógicos

Edición especial



2021





Ensayos Pedagógicos

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

ISSN: 1659-0104
EISSN: 2215-3330

Revista indizada en: DOAJ, Latindex y OAJI

Otras bases de datos: Actualidad Iberoamericana, CLASE, CORE, Dialnet, ERIHPLUS, EZB, Genamics, IRESIE, Journal TOCs, Journals for Free, LatinREV, MIAR, REDIB, SERIUNAM, Sherpa/Romeo, OEI, Open Science Directory, Sicultura y BASE (Bielefeld Academic Search Engine)

Rector

M. Ed. Francisco González Alvarado

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

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

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
jalvaro03@gmail.com

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

Consejo Asesor Internacional

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

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

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 Díaz Caetano
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Brasil
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

Dra. Ana Teresa Morales Rodríguez
Laboratorio Nacional de Informática Avanzada
México
ana.morales@lania.edu.mx

Consejo Editorial de la Universidad Nacional

Dr. Marco Vinicio Méndez Coto
Dr. Francisco Vargas Gómez
Dr. Jorge Herrera Murillo
Dra. Iliana Araya Ramírez
M.Sc. Patricia Vásquez Hernández
Ing. Erick Álvarez Ramírez

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

EISSN: 2215-3330

ISSN: 1659-0104

Edición especial
Voces pedagógicas en el siglo XXI: hablemos del cambio

2021

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

Edrian Fabricio Ríos Ramírez

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

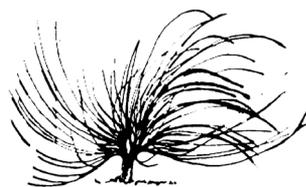
Correo electrónico: ensayosped@una.ac.cr



Tabla de contenidos

PRESENTACIÓN.....	9
INTRODUCCIÓN.....	11
El uso de las TIC como recursos pedagógicos-metodológicos en el proceso de formación del estudiantado universitario del siglo XXI.....	13
<i>Alejandro Fonseca Cascante</i>	
Formación universitaria en Artes Plásticas: del ejercicio de la copia a una propuesta pedagógica para la emancipación.....	35
<i>Beatriz Quesada Calderón</i>	
Portafolios de evidencias para un aprendizaje contextualizado y una evaluación formativa en Ingeniería en Computación: experiencia en el curso de Análisis de Algoritmos.....	61
<i>Diego Munguía Molina</i>	
El docente universitario en el siglo XXI: retos desde la educación superior pública costarricense.....	91
<i>Yarina Paniagua-Cortés</i>	
Pedagogía de la música en la educación superior costarricense: un acercamiento crítico hacia la descolonización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	115
<i>Juan Carlos Espinoza Mora</i>	
El impacto de la globalización en la educación superior del siglo XXI. Cambios en el imaginario social de las comunidades educativas.....	139
<i>Ignacio Acosta Ballesterero</i>	

El profesorado de francés lengua extranjera (FLE) del siglo XXI: un profesor empoderado	159
<i>Jimena Benavides</i>	
Reflexión sobre la praxis como eje de la formación pedagógica del personal docente de la Universidad Nacional	177
<i>Marcela Ríos Reyes</i>	
Modelo pedagógico helicoidal para la enseñanza y el aprendizaje de la química en entornos universitarios.....	201
<i>Marcos Rojas Ulate</i>	
Praxis pedagógica desde la inclusividad: una mirada a la docencia universitaria de la Universidad Nacional de Costa Rica.....	227
<i>Stephanie Valdivia Durán</i>	
Desestructurando la mediación pedagógica tradicional: experiencias y reflexiones de la propia praxis desde la estrategia de enseñanza de pareja pedagógica	249
<i>Fiorella Araya Rodríguez</i>	



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.

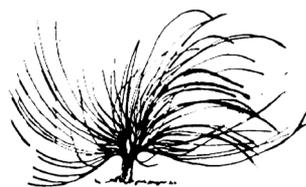
La revista *Ensayos Pedagógicos*, cuyo primer número se publicó en el año 2002, nació con el propósito de convertirse en un *collage* de voces y cosmovisiones, en un espacio en el que convergen experiencias de diferente índole educativa, pedagógica y didáctica que traspasan los muros de la universidad 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**



Introducción

A finales del siglo XIX, dijo Élisée Reclús: “La evolución es el movimiento infinito de cuanto existe, la transformación incesante del universo y de todas sus partes desde los orígenes eternos y durante el infinito del tiempo”. Resulta apropiado mencionar esto para recordar que cada día es un constante cambio; asistimos a vertiginosos avances en el lenguaje, la ciencia, la comunicación. En todos los ámbitos del quehacer humano hay transformaciones; pero, ¿qué pasa con la educación?

En el siglo pasado Pink Floyd recuerda al mundo, con su *tema* “Another Brick in the Wall”, que las aulas siguen reflejando rezagos de la educación tradicional, esa que tantas marcas ha dejado en los pueblos y que, por tanto, en esta área, los cambios deben incrementarse. A su vez, las teorías de pedagogías más innovadoras toman mayor fuerza, causan revuelo y se potencia el cambio para mejorar las prácticas pedagógicas.

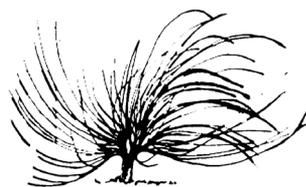
Desde esta misma lógica, surge la Maestría en Educación con Énfasis en Pedagogía Universitaria, cuyo sueño es impactar las sociedades desde la voz de una docencia universitaria crítica y descolonizada. Por su parte, las personas autoras de estos ensayos responden a este anhelo alzando la voz desde el arte, la música, la ciencia, la tecnología, la

inclusión, el idioma y, en cada una de ellas, la pedagogía como elemento fundamental.

Desde cada una de las áreas, estas voces deconstruyen y reconstruyen en respuesta a los retos pedagógicos del siglo XXI, con una mirada prospectiva y latinoamericana. Mediante la sistematización de experiencias, estas personas realizan una reflexión de las prácticas pedagógicas, las contrastan con teoría y crean innovadoras perspectivas de cambio y evolución en la educación.

Voces pedagógicas en el siglo XXI es una oportunidad para leer la realidad y transformarla, de modo que la evolución no sea solo del universo, sino también de cuanto existe, tal como planteó Reclús. De manera que esta transformación sea, al fin, una realidad en las prácticas pedagógicas de la docencia universitaria, pues en la educación superior es donde nacen y renacen profesionales que va a heredar la sociedad.

Stephanie Valdivia Durán
Maestría en Educación



El uso de las TIC como recursos pedagógicos-metodológicos en el proceso de formación del estudiantado universitario del siglo XXI

*Alejandro Fonseca Cascante*¹

Ministerio de Educación Pública

Costa Rica

cfja27@gmail.com

Resumen

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han llegado a convertirse en recursos de uso cotidiano para la población, por ello surge la necesidad de integrarlas en el ámbito educativo superior con el propósito de obtener el máximo provecho de ellas, pues estas ofrecen una serie de herramientas que resultan de suma utilidad en el desarrollo del proceso formativo. Los seres humanos nunca dejan de aprender, por lo tanto, las TIC se encuentran en constante evolución para adaptarse a las nuevas demandas y necesidades del mundo actual. Los centros educativos superiores, conscientes de esta realidad, consideran fundamental que los docentes se capaciten y recurran a la aplicación de estas tecnologías en sus clases con la finalidad de que la población estudiantil reconozca sus diferentes aportes y el apoyo que estas brindan en su desarrollo profesional, ante un indudable panorama cambiante en donde es necesario transitar de una sociedad de la información a una del conocimiento; de este modo, es posible evitar quedarse rezagado, buscando la manera de adaptarse a la era digital.



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-21.1>

1 Profesor de secundaria en la modalidad diurna y nocturna en el Ministerio de Educación Pública Costa Rica. Licenciado en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica. Egresado de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Palabras claves: TIC, docentes, estudiantes, educación superior, currículo, pedagogía e innovación.

Abstract

Information and Communication Technologies (ICTs) have become resources for everyday use for the population; thus, the need to integrate them into the higher education field in order to obtain their maximum benefits possible emerges. Therefore, it cannot be denied that they offer a series of tools that can be used by students in the development of their training process. Human beings never stop learning; hence, ICTs are constantly evolving to adapt to the new demands or needs that individuals are presented with. Higher education centers, aware of this reality, consider it essential that teachers are trained and resort to the application of these in their classes, so that the student population recognizes their different contributions and the support they can provide in their professional development, before an undoubtedly changing landscape, where it is necessary to move from an information society to one of knowledge, so as not to lag behind and be able to adapt to the digital era that the global world is promoting.

Keywords: ICTs, teachers, students, higher education, curriculum, pedagogy and innovation.

Introducción

El ser humano, al desenvolverse en una sociedad en constante transformación, debido al fenómeno global que envuelve al mundo, demanda de una mayor preparación en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana para poder dar respuesta o resolver las situaciones que se le presentan actualmente. El sistema educativo superior en Costa Rica no escapa de esta realidad, por tal razón surge la necesidad de reestructurar el currículo en pro de un proceso formativo que resulte eficiente ante las demandas y desafíos de la coyuntura actual, tal como lo afirma la autora [Díaz \(2008\)](#):



es innegable el crecimiento en términos de cobertura de la educación virtual y de la incorporación de las TIC en diversos contextos educativos, presenciales y no presenciales, mostrando un aumento significativo en los próximos años, debido a que el avance tecnológico no se detiene dejando en evidencia que las posibilidades del empleo de las tic en la educación son mucho más amplias en relación con sus usos actuales. (p. 3)

Tomando en consideración lo anterior, resulta necesario formularse las siguientes interrogantes ante el proceso formativo del estudiantado del siglo XXI: ¿cómo las TIC han revolucionado la pedagogía en la última década?, ¿por qué los docentes del siglo XXI deben planear clases apoyándose en los distintos recursos tecnológicos?, ¿cómo pueden las TIC convertirse en metodologías que verdaderamente contribuyan a la formación del estudiantado universitario?, ¿cuál es el impacto actual de las TIC en el sistema educativo superior?, pues, como sostienen los autores [Ramírez et al.](#):

los impactos de las TIC y de los procesos de globalización, son cada vez más significativos en las Instituciones de Educación Superior (IES) las cuales se han visto en la necesidad de plantear estrategias, mecanismos y procedimientos para adaptarse y responder a los retos de los contextos globales y emergentes, llamándole a esto “Internacionalización de la Educación Superior. (2015, p. 6)

El sistema educativo superior debe evolucionar, ya que solo de esta manera logrará romper con las metodologías tradicionalistas del proceso de enseñanza, reconociendo que existen otras maneras mediante las cuales los estudiantes puedan aprender, por lo tanto, el propósito de este trabajo es informar y reflexionar sobre cómo las TIC deben ser consideradas alternativas pedagógicas con la capacidad de contribuir en la construcción del conocimiento, promoviendo al mismo tiempo la formación de profesionales críticos, propositivos y participativos en un entorno altamente dinámico, porque sin duda alguna “la innovación es un proceso de destrucción creadora” ([Díaz, 2008](#), p. 9), o sea, los actores involucrados acceden a la información y aportan desde sus propias creaciones.

Asimismo, es importante que las personas dedicadas a la docencia reflexionen sobre su propia praxis para que logren entender la educación, no solo como un proceso de reproducción de saberes, sino también como un recurso que permite a cada individuo ampliar su conocimiento a partir de la interacción con los demás, potenciando sus distintas capacidades-habilidades con la implementación de la tecnología; esta última entendida como parte del escenario donde se desenvuelve cada persona. Mediante este entendimiento es posible potenciar su uso en la obtención de información y en la construcción de propuestas que puedan darse a conocer en otros lugares, a través de los distintos dispositivos tecnológicos con lo que se cuenta.

Ante este panorama, también es necesario que las instituciones de educación superior se transformen y adapten a los cambios para hacer frente a las nuevas demandas educativas de las sociedades del conocimiento (González, 2008, p. 4). Lo anterior, basado en el hecho de que el ámbito educativo es un espacio que no detiene su evolución, por lo cual, las personas deben ser conscientes de esta realidad, con el objetivo de no crear resistencias, sino más bien oportunidades, a partir de las cuales se pueda evidenciar el aporte de las tecnologías emergentes dentro de los distintos quehaceres que les corresponde llevar a cabo, siendo el ámbito educativo uno de los más favorecidos con el surgimiento y avance de las TIC. Esto en cuanto a que reta a los docentes universitarios a reinventarse para contribuir con el desarrollo de una práctica innovadora que le demuestre al estudiantado las diferentes experiencias de aprendizaje que se pueden tener con la integración de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza.

La integración de las TIC en el ámbito educativo superior

La educación del siglo XXI requiere de una pedagogía reflexiva e innovadora, a partir de la cual los docentes sean conscientes de qué aspectos de su praxis deben cambiar con el objetivo de lograr, desde un enfoque epistemológico, la construcción de un conocimiento, no por repetición o transmisión de información, sino más bien producto de un intercambio de ideas en donde se reconoce al estudiantado como un sujeto autónomo que puede compartir sus saberes, ampliarlos y complementarlos con otros, permitiéndole adquirir un mayor enriquecimiento teórico, necesario para comprender las diversas temáticas que se pueden abordar desde los diferentes espacios en donde se desenvuelve,



apostando de esta manera al desarrollo integral que se requiere con el principal propósito de atreverse a enfrentar el mundo y tomar decisiones por sí mismos.

Sin embargo, para poder llevar a cabo lo que se comenta en el párrafo anterior, es importante que los docentes promuevan el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), pues el estudiantado, además de obtener un repertorio abundante de información, puede canalizar y analizar la información, compartiéndola en diferentes espacios virtuales e interactuando con otros pares, permitiendo la construcción de un conocimiento interesante y enriquecedor entre todos los participantes, tal como lo afirman los autores [Castro et al. \(2007\)](#):

la incorporación de las TIC en el ámbito educativo es una de las actuales demandas de la sociedad del siglo XXI, ya que el conocimiento debe construirse tomando en consideración estructuras flexibles entre los cuales se destacan los entornos virtuales (TIC's), que se convierten en espacios que efectivamente incentivan el desarrollo de un aprendizaje, que bien direccionado promueve el desarrollo de un pensamiento crítico que permite la interpretación de la información en la generación de nuevo conocimiento, por parte de cada uno de los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje que se está llevando a cabo. (p. 4)

Las líneas anteriores dejan en evidencia que la coyuntura actual demanda de un sistema educativo que no puede estar desvinculado del uso de las TIC, porque la población estudiantil del presente siglo se encuentra muy identificada con ellas y las considera parte de su vida cotidiana; de esto surge la necesidad de aprovecharlas en la construcción del conocimiento del estudiantado, a partir de la aplicación de diferentes herramientas virtuales que promuevan la interacción, la creatividad, la difusión y la relación de información desde distintas percepciones o puntos vista, enriqueciéndose la dinámica pedagógica propuesta por el personal docente.

No obstante, para que lo anterior sea una realidad, las TIC deben ser consideradas estrategias que respondan a la formación de los individuos con competencias necesarias para la vida, el trabajo y el mundo, ante lo cual, sin duda alguna, se requiere de la potencialización de las habilidades comunicativas para promover la participación, la crítica y la

reflexión en los sujetos participantes, quienes ven en estas herramientas recursos de gran apoyo en la realización de las diferentes asignaciones que deberán asumir durante su recorrido por la universidad. Así, en palabras de [Ceballos et al. \(2017\)](#):

TIC's se le debe considerar como herramientas fundamentales en muchos aspectos de la vida y en especial en la educación, ya que se han convertido en instrumentos didácticos que sabiéndolas utilizar mejoran el nivel de aprendizaje de los estudiantes, ya que permiten que se transformen de individuos considerados objetos de enseñanza a ser sujetos de aprendizaje. (p. 16)

Sin duda alguna, los recursos informáticos son de uso cotidiano para la población, es por ello que los docentes deben asumir este reto e integrar a estos dentro del proceso de enseñanza para lograr alcanzar resultados que sean favorables en el proceso formativo de los educandos. Se debe estar consciente de que la transformación del mundo demanda que las personas se involucren en este tipo de iniciativas y aprovechen al máximo los medios tecnológicos que surgen, para realizar las distintas labores que les corresponde y que les permite, al mismo tiempo, el desenvolvimiento como seres humanos en constante formación; por esta razón, resulta evidente la necesidad de estar dispuesto a querer involucrarse con las herramientas tecnológicas que se tienen o ponen a su disposición, en cuanto:

los educadores pueden mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el desarrollo de nuevas metodologías donde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) juegan un rol importante, ya que sirven como recursos de apoyo que permitirían promover el aprendizaje y generar nuevos espacios educativos, puesto que las TIC por sí solas no generan ningún tipo de aprendizaje; de ahí la importancia de hacer un uso pedagógico de ellas y conocer sus características principales con evidentes implicaciones educativas. ([Rivero et al., 2016](#), p. 4)

En otras palabras, las TIC se ponen a disposición de los docentes para que estos potencien su utilización en el quehacer pedagógico, haciendo uso de las diferentes herramientas que las mismas proporcionan,



con lo cual se evidencia la posibilidad de aprender mediante formas alternativas si se recurre a la aplicación de los recursos tecnológicos actuales. Además, es necesario inculcar la autonomía en el estudiantado universitario, ya que solo de esta manera las personas pueden adquirir consciencia de cuáles son sus verdaderas habilidades y destrezas para responder a las diversas dinámicas que se presenten en su día a día.

La docencia universitaria: alianza entre la pedagogía y las TIC

La docencia universitaria, actualmente, no puede aferrarse a una sola metodología de trabajo, pues estaría negándole de este modo a la población estudiantil la oportunidad de aprender de otras maneras; el mundo no detiene su evolución, por lo tanto, las exigencias actuales demandan de una propuesta curricular innovadora en donde los profesores pongan en acción didácticas que permitan atender los requerimientos actuales, en pro de un proceso formativo que promueva la interacción de los participantes; de esta forma se daría lugar a la construcción de un conocimiento a partir de la utilización de diferentes herramientas tecnológicas que se pueden emplear, obteniéndose resultados sumamente enriquecedores.

Por esta razón, el docente del siglo XXI debe ser praxeológico, pues solo así podrá repensar sus estrategias y llevar a cabo una autoevaluación de lo que se está haciendo en el contexto áulico y, así, reinventar su quehacer pedagógico, formulando como su principal objetivo la consolidación de un aprendizaje significativo. En relación con esta posición, es importante hacer referencia a lo que mencionan las autoras [Fallas y Zúñiga \(2010\)](#), quienes anotan que:

el desarrollo de las TIC ha venido a transformar sustancialmente el proceso educativo de las formas de aprender y lo que hay que aprender; las formas de representar, construir y comunicar el conocimiento; las formas de comunicación e interacción entre las personas y los medios para la integración y la actuación de los individuos dentro del tejido social, recalcando que las políticas e iniciativas adoptadas por los sistemas educativos de los diversos países en relación con la introducción y el uso de las tecnologías digitales en el ámbito educativo tienen que evidenciar las distintas visiones sobre sus formas de aprovechamiento y sobre los principales objetivos que se pueden alcanzar con la implementación y potencialización de las mismas. (p. 3)

El ámbito educativo superior costarricense no puede ignorar esta realidad promovida por el fenómeno globalizador, sino que, por el contrario, la docencia universitaria debe incorporar y promover dentro de su práctica pedagógica el uso de las TIC como herramientas facilitadoras y promotoras de un conocimiento en constante ampliación. Ante esto, surge la necesidad de analizar y canalizar entre pares la información a la cual se posee acceso, para comprender realmente lo que sucede alrededor y no asumir todo lo que se difunde en los distintos medios tecnológicos. Sin duda alguna, los recursos tecnológicos se ponen a disposición de la población, quien posee la oportunidad de aprovecharla al máximo para obtener todos los beneficios que le sean posible.

Por otro lado, en los cursos universitarios se deben crear espacios reflexivos a partir de los cuales los docentes se percaten de la alianza que debe existir entre la pedagogía y las TIC, con el propósito de plantear estrategias metodológicas que sirvan para transformar el currículo educativo en aras de un aprendizaje significativo y atinente a las demandas del presente, es decir, que cale en el estudiantado y que le sirva en su desenvolvimiento. Para lograr este propósito “es necesario ir introduciendo cambios e innovaciones que capten la atención de las personas y contemplar el contexto en el que se interactúa” (Ramírez y Castilla, 2015, p. 17), para proponer metodologías que se apliquen a la realidad en la que se desenvuelve la población.

De igual manera, la propuesta anterior recalca entonces que el currículo del sistema educativo superior debe contemplar el recurso tecnológico como aquel medio que permite fortalecer la creatividad, la interacción entre los participantes, así como lograr desarrollar en los estudiantes la criticidad en cada información recibida o encontrada en la red, procurando la consolidación de un filtro personal en el estudiantado de todo aquello que les es dado como cierto, con el principal objetivo de dar paso al desarrollo de una consciencia propia y propositiva ante las diversas coyunturas a las que se enfrenta.

Asimismo, para generar un mayor impacto a nivel educativo, es fundamental contextualizar el uso de las TIC como instrumentos didácticos, porque solo así se logra que las mismas respondan de manera asertiva a las exigencias del entorno global en el que actualmente se vive, el cual evoluciona de manera progresiva, considerándose también elemental la disposición a querer renovarse, para responder atinadamente a las situaciones que se presentan.



En síntesis, es necesario apostar a una pedagogía praxeológica, porque solo así se puede trascender más allá de lo que se hace en el aula. Resulta evidente que el hecho de ejecutar en las comunidades del país las distintas investigaciones, proyectos y programas que se llevan a cabo en el ámbito universitario resulta más enriquecedor para los estudiantes, pues se les permite interactuar, socializar, construir y conscientizarse en relación con lo que sucede a su alrededor, incentivarlo a querer marcar la diferencia a partir del aporte que puede brindar y construir en él la necesidad de mejorar su entorno. En otras palabras, “promover la autonomía y la participación activa en el proceso educativo tiende a favorecer el potencial humano y la consolidación de una sociedad atinente a la realidad” (Vargas, 2013, p. 86).

Es indudable la importancia de incluir en la educación superior nuevas prácticas y modelos que sean pertinentes con las demandas de la sociedad actual, por ello, tanto la institución universitaria como el cuerpo docente son responsables de buscar una continua capacitación en el tema de las tecnologías emergentes, para así lograr una formación que responda a los constantes cambios que involucran el uso de la tecnología, en pro de agilizar los quehaceres que corresponde llevar a cabo. Además, es indispensable que las diferentes modalidades de la educación superior vayan incursionando en el uso de estrategias *b-learning*, puesto que estas nuevas tecnologías son clave para potenciar el proceso de aprendizaje mediante el diseño de materiales didácticos de calidad en cuanto:

la expansión de las TIC's en la era universitaria claramente ha marcado una diferenciación entre el estudio tradicional, ya que es posible realizar las diferentes labores en un menor tiempo y apoyarse en estructuras más dinámicas que faciliten la explicación que se está compartiendo con los demás miembros. (Fernández, 2014, p. 27)

De este modo, innovar se convierte en una necesidad-prioridad dentro del ámbito educativo superior, pues, a partir de este momento, los docentes se atreven a romper esquemas pedagógicos tradicionalistas y aprovechan los distintos medios tecnológicos que tienen a su alrededor en la formación de los futuros profesionales, sin importar la carrera en la que se encuentren las personas para ampliar su conocimiento y a

la vez compartir pensamientos-criterios en los espacios virtuales que las herramientas tecnológicas ponen a su disposición, como por ejemplo el uso de plataforma digitales en donde se pueden realizar actividades como foros, *wikis*, videoconferencias, paisajes de aprendizaje e intervenciones colaborativas.

De igual manera, en las universidades se manejan diversos tipos de procesos cada vez más innovadores en la forma en que se utilizan las TIC, siendo de uso presencial, semipresencial y virtual algunas de las modalidades que se ofrecen como alternativas educativas. Ante esta posición, es importante hacer hincapié en que los docentes son los encargados de generar el principal cambio, para, de esta manera, crear espacios tecnológicos y virtuales en los que los y las jóvenes se familiaricen con su uso, incentivando a una ruptura de las barreras u obstáculos que puedan existir con respecto al uso de las herramientas tecnológicas, sin embargo, esto solo puede ser posible cuando:

La implementación de las TIC vaya de la mano con el currículo del docente para garantizar que se dé la educación acorde a lo que el programa requiera, involucrando la tecnología que facilite la educación como principal objetivo de esta. La integración de la información debe hacerse de la manera correcta, porque de nada vale toda la información que se puede conseguir a través de ellas si no se usa correctamente. (Díaz, 2008, p. 9)

Para lograr que las TIC tengan un impacto significativo en el ámbito educativo superior es necesario que los docentes se comprometan con una permanente formación y participen en capacitaciones a través de las cuales puedan informarse sobre las herramientas que tienen a su disposición y aprendan a utilizarlas con el objetivo de ejecutarlas efectivamente en el desarrollo de sus clases. Además, es necesario que el currículo contemple esta realidad y la considere un eje transversal, para que los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje las implementen en las diferentes asignaciones formativas que deberán realizar en cada uno de los cursos que matriculen durante su estancia en la universidad, para lo cual se requiere que:

los docentes sigan capacitándose conforme los cambios que el sistema vaya implementando, informándose y adaptándose al



cambio tecnológico. La tecnología se ha vuelto clave esencial para el aprendizaje, los docentes tienen la ventaja de combinar sus técnicas en las aulas, para que el aprendizaje sea más hábil y efectivo, los docentes buscan cambiar sus métodos, y esto implica buscar en la tecnología complementos para que el aprendizaje sea más llevadero e implique menos esfuerzo en las aulas, los docentes pueden unificar ambos estilos, llevando a cabo una educación exitosa y que genera un grado de satisfacción significativo en el estudiantado que se encuentra empleándola. (García *et al.*, 2015, p. 91)

Así, es posible afirmar que las TIC tienen como propósito convertirse en herramientas trascendentales para los docentes, facilitando la manera en la que se van dando las situaciones cada día, permitiéndole a la población estudiantil experimentar a través de otras técnicas metodológicas y bajo otro nuevo enfoque-paradigma educativo, es decir, “la universidad y particularmente los profesores universitarios deben contribuir, con una práctica educativa innovadora, para coadyuvar a transitar de la sociedad de la información a las sociedades del conocimiento” (González, 2008, p. 2).

Los docentes universitarios, conscientes de la sociedad evolutiva en la que se desenvuelven, no deben perder de vista la permanente formación que demanda su profesión, para evitar estructurar y dirigir la educación hacia una sola dirección, para lo cual, detenerse y realizar una introspección consciente de su labor resulta fundamental para evitar aferrarse a una praxis que no genere ningún reto cognitivo. Ante este panorama, Abarca (2015) anota:

con la implementación de las TIC’S se busca aplicar métodos para cambiar rotundamente la forma en la que se ven las clases curriculares, resaltando la necesidad de que se aplique la tecnología para llevar a casa la educación, ser más abiertos y tener una comunicación amplia, porque se implementan métodos de las TIC’S novedosos que le permiten al docente convertirse en el puente para que el estudiante aborde la tecnología, siendo guía y supervisor de que el material de enseñanza llegue tal cual los propósitos del programa de estudio así lo requieran. (p. 338)

El proceso de innovación, cabe agregar, involucra una serie de mecanismos que van más allá de colocar una computadora o un proyector de video en clase; en este sentido, los docentes deben ser conscientes de la gran variedad de herramientas que los recursos tecnológicos ofrecen para promover en el estudiantado su utilización, pues a partir de su integración es posible resolver una gran variedad de problemas e interrogantes que surgen en el proceso de enseñanza, diversos proyectos, tareas y trabajos, hecho que genera un mayor impacto en el proceso de aprendizaje, siendo el docente el facilitador-mediador, cuyo propósito principal es alcanzar resultados gratificantes.

De igual manera, el reto académico del docente actualmente consiste en la creación de paisajes de aprendizaje, tomando en consideración las necesidades, la motivación y el contenido vinculado al desarrollo educativo de la población estudiantil, sin embargo, esto solo será posible a partir de una transformación curricular que genere el impacto que se requiere, para lo cual el docente y los estudiantes deben estar también dispuestos a querer involucrar los recursos tecnológicos en el proceso educativo y eliminar las actitudes de resistencia que son las que impiden la visualización de la transformación pedagógica a la que es necesario apostar actualmente. En el mismo orden de ideas se resalta el hecho de que:

Las TIC han transformado el entorno de aprendizaje actual, pasando de uno tradicional centrado en el docente a uno centrado en el estudiantado, ya que el primero ha dejado de ser la principal fuente de información y el principal emisor de conocimiento, para convertirse en un guía o mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que el alumno ha pasado de ser un receptor pasivo de información a convertirse en un sujeto que participa activamente en la consolidación de su propio aprendizaje. (Castro *et al.*, 2007, p. 223)

Resulta evidente que las TIC están revolucionando el sistema educativo al ofrecer nuevas herramientas de aprendizaje y enseñanza que permiten soluciones útiles para la educación y la formación permanente de las personas, ampliando sus conocimientos para comprender lo que sucede a su alrededor. Las TIC surgen como apoyo a los distintos quehaceres de la población, por lo tanto, deben ser consideradas un



aliado importante en su efectivo, íntegro y placentero desenvolvimiento en la sociedad, en cuanto “la tecnología es una parte indesligable de la sociedad, de modo que los dispositivos y sistemas tecnológicos se moldean socialmente a la vez que moldean a la sociedad” (Loveless y Williamson, 2017, p. 6).

El uso de tecnologías viene a complementar o, incluso, a reemplazar en muchas ocasiones las clases totalmente magistrales que generan, en gran parte de la población estudiantil, tedio y descontextualización. En cuanto al acceso a la tecnología, se puede afirmar que, aunque esta no es accesible a la totalidad de la población, sí presenta una mayor apertura de acceso en comparación con épocas anteriores y una mayor facilidad de implementación.

Asimismo, los y las docentes que implementan las TIC en sus clases brindan a sus estudiantes un mayor espectro de oportunidades creativas que benefician la actitud con la que estos se relacionan con el proceso de aprendizaje al tener disponibles una gran cantidad de herramientas y sistemas de innovación que resultan aptos para la experimentación, lo cual favorece a una mejor disposición por parte de la población estudiantil. Esto debido a que:

la sociedad actual y cada vez más la educación se encuentran permeadas por un estilo de pensamiento cibernético, en donde la concepción del aprendizaje, la pedagogía y el currículo se han ido modificando según las demandas del mundo globalizado y el vínculo cibernético, como la virtualidad, las redes y la conexión las cuales configuran el futuro de la educación. (Loveless y Williamson, 2017, p. 20)

La interconexión en la cual se encuentran inmersos los seres humanos brinda la oportunidad de interactuar a través de los distintos medios, pudiéndose visualizar los diferentes espacios en los cuales es posible generar conocimiento y exponer proyectos que permitan transformar el escenario para hacerle frente a los nuevos retos y desafíos que se presentan en la sociedad, esto desde una correcta potencialización de las capacidades que permite plantear soluciones y presentarlas al público mediante los recursos tecnológicos que se tienen a disposición, en donde la distancia no es un obstáculo para relacionarse con otras personas.

De igual manera, aunque “la aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha incidido en las funciones del sistema de educación y permitido la innovación en la ampliación-construcción de nuevos saberes” (García *et al.*, 2017, p. 5), el docente es quien debe establecer su correcta integración en el proceso educativo con la finalidad de que el empleo de estas esté enfocado en investigar y construir trabajos interesantes y creativos, a partir de los cuales demuestren el abordaje de las temáticas que les corresponde comprender como parte de su proceso formativo; en otras palabras, el acceso a los recursos digitales tiene que ser amigable, no ser un arma que interrumpa los procesos de aprendizaje; por lo tanto, el docente debe buscar la manera de equilibrar en la forma en la que se distribuye la tecnología, para que esta no acapare la forma en la que se debe aprovechar y utilizar como recurso pedagógico, ya que en esencia “las nuevas tecnologías están diseñando nuevos espacios de enseñanza, nuevas normas, nuevos modelos que precisan de nuevos profesores que deberán ir ocupando este nuevo espacio” (González, 2008, p. 4).

El personal docente universitario actual, sin duda alguna, debería construir una identidad pedagógica que se encuentre vinculada con las nuevas tecnologías, pues la era digital en la que están inmersos demanda de un proceso formativo en donde el sujeto sea activo, autónomo y autorresponsable, con el propósito de cuestionar y proponer ideas en un mundo saturado de información, donde el análisis, el diálogo y el trabajo en equipo resultan ser cualidades indispensables en el proceso formativo.

Si bien en la actualidad debe enfrentarse a entornos cada vez más complejos y dinámicos, esto no debe ser motivo de frustración, por el contrario, comprometerse con la actualización permite convertir las nuevas tecnologías en recursos valiosos a través de los cuales es posible apoyar las prácticas pedagógicas y romper así con el esquema tradicional de escolarización. La construcción del conocimiento debe ser el principal propósito del sistema educativo, es por ello que, sin importar la disciplina, todo sujeto docente debe potenciar la consciencia y las habilidades para que el estudiantado aprenda a partir de lo que ya sabe, permitiendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje se disfrute más y logre calar en cada uno de las personas involucradas, es decir, que tenga un mayor significado al dejar de lado lo mecánico y empezar a potenciar la capacidad de razonamiento y creación con la integración de las TIC en la educación.



Asimismo, considerando lo mencionado en las páginas anteriores, se exponen en seguida algunos principios educativos y rasgos deseables en un nuevo paradigma de diseño educativo acorde a la sociedad de la información. Estos aspectos no corresponden únicamente a los entornos virtuales e híbridos; sino que también abarcan los cambios deseables en la educación presencial con la intención de dinamizarla y contribuir en la formación de los estudiantes del siglo XXI:

- Las herramientas tecnológicas tienen que convertirse en alternativas pedagógicas que permitan la construcción de conocimiento y promuevan el trabajo colaborativo entre las personas participantes de los cursos universitarios.
- Las TIC brindan espacios que se convierten en comunidades de aprendizaje porque les permite a los estudiantes interactuar y construir propuestas sumamente enriquecedoras en cuanto se pueden compartir para incentivar a otros a transformar el escenario al que pertenecen. Asimismo, las mismas también pueden ser utilizadas por los docentes como redes colaborativas en pro del desarrollo y la actualización académica.
- Es necesario desarrollar la alfabetización digital o tecnológica en las personas estudiantes y docentes; de igual forma, es debido vincularla a estrategias de pensamiento de alto nivel para que las personas puedan llevar a cabo un análisis, una búsqueda, un cuestionamiento, un descubrimiento y un planteamiento de propuestas que refleje la apropiación de su aprendizaje.
- Las tecnologías emergentes, sin lugar a dudas, pueden ofrecer clases presenciales que se caractericen por capturar la atención del estudiantado al ser más interactivas, pues, si la mediación resulta adecuada, el estudiantado tendrá un rol activo-participativo dentro de la clase, lo cual causará motivación para involucrarse cada vez más en la dinámica enseñanza-aprendizaje.
- Las estrategias o herramientas a utilizar deben de estar adaptadas a las necesidades del estudiantado de cada disciplina, recurriendo a las capacidades digitales del docente, ya que estas marcan las pautas para llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje transformador.
- Los docentes universitarios deben potenciar las competencias tecnológicas en sus estudiantes, pues estas son indispensables en la

formación de toda persona en pleno siglo XXI, la cual actualmente se enfrenta a una era digital que no detiene su evolución.

- Es necesario ofrecer la oportunidad de que los estudiantes desarrollen habilidades digitales, blandas y técnicas, ya que, de esta manera, se logra que sean competentes en su área; esto significa estar anuente a involucrarse con el recurso tecnológico.
- Efectivamente, los docentes deben convertirse en facilitadores del aprendizaje y no entes unilaterales en cuanto al ofrecimiento de la información a la persona estudiante. ¿Cuál podría ser una posible solución? fácil, capacitación docente en temas de neurociencia, inteligencias múltiples y metodologías activas a partir de la implementación de las TIC en el quehacer pedagógico.
- Las herramientas tecnológicas dan paso a la construcción de conocimiento de manera colectiva, pues, al utilizar aplicaciones o servidores en línea, se logra que varias personas intervengan en un mismo documento o producción.
- No se puede ignorar que la sociedad se transforma y las exigencias del estudiantado del siglo XXI son otras, por lo tanto, es necesario salir del estado de confort para apostar por un desarrollo de un proceso educativo continuo que pueda ser más enriquecedor, experimentando nuevas metodologías en la labor formativa que deriven en un compromiso innovador.
- Dejar claro que se deben aprovechar las diversas aplicaciones que ofrecen las nuevas tecnologías emergentes para apoyar el quehacer pedagógico, apostando de esta manera a un proceso educativo innovador en donde al estudiante se le insta a incorporar los recursos tecnológicos con los que cuenta para el desarrollo de su aprendizaje.
- Es necesario potenciar las diferentes competencias digitales en los estudiantes, para que comprendan, construyan, propongan y tomen decisiones por sí mismos; por esta razón, el escenario educativo no debe considerar las TIC como amenaza, sino como una oportunidad de crecimiento personal, integral y necesario para el pleno desenvolvimiento de las personas en un mundo altamente convulso y competitivo.

Sin duda alguna, resulta evidente la existencia de un gran reto para la población docente, principalmente para quienes no se han apropiado aún del uso de las tecnologías digitales en los procesos



educativos. Como señala [García \(2016\)](#), los docentes “deben diseñar estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje mediados por tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para contribuir a que sus estudiantes -nativos digitales- desarrollen las competencias requeridas por la sociedad del siglo XXI” (p. 116). Por tanto, se debe no solo comprender y apropiarse del uso de la tecnología, sino también lograr transmitir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la funcionalidad de esta al estudiantado. Los espacios universitarios no deberían desligarse actualmente de los recursos tecnológicos que se encuentran su disposición en la construcción de un conocimiento mediante la interacción y el incentivo a la innovación.

Conclusiones

Reconocer el aporte de las tecnologías de la información y comunicación en el ámbito educativo es una de los principales objetivos del presente trabajo; esto debido a que resulta necesario tomar en consideración el gran impacto que tiene la tecnología en la actualidad en cuanto permite el acceso a diversas herramientas con la capacidad de dar respuesta a múltiples situaciones cotidianas y ser, además, recurso realmente útil para el aprendizaje y el desarrollo de competencias, hecho mediante el cual es posible que el proceso de aprendizaje trascienda más allá de las aulas.

De igual manera, no es posible negar que la tecnología ha venido a revolucionar el estilo de vida de los seres humanos y el sistema educativo superior no escapa de esta realidad; evidencia de ello es el proceso de virtualización al cual se apuesta en este momento, el cual demanda que los profesionales en docencia asuman con compromiso dicha coyuntura, capacitándose e involucrándose con el uso de las diferentes herramientas tecnológicas que potencian el aprendizaje, tal como afirma [Abarca \(2015\)](#):

la integración de las TIC'S han cambiado la forma de hacer docencia, porque brindan un acceso fácil, rápido y seguro a la información y al procesamiento de datos, lo cual ha significado una revolución en la educación, pues en el pasado para que un estudiante pudiera acceder a información fidedigna debía desplazarse a una biblioteca. (p. 338)

Las personas, por lo tanto, no deberían resistirse a la modernización que promueve la innovación tecnológica, por el contrario, deberían incorporarla en su vida cotidiana y utilizarla para llevar a cabo los diferentes quehaceres de una manera más ágil y efectiva. En pocas palabras, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden complementar, enriquecer y transformar la educación, convirtiéndose en herramientas pedagógicas de gran utilidad en la consolidación y reconstrucción del conocimiento.

Para poder llevar a cabo este propósito es importante que los y las docentes promuevan el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) con la finalidad de que el estudiantado, además de obtener un repertorio abundante de información, pueda canalizar y analizar los datos brindados en el proceso de enseñanza, compartiéndola en diferentes espacios virtuales e interactuando con otros pares, construyendo de esta manera un conocimiento interesante y enriquecedor para todos los participantes del proceso educativo. De igual manera, es importante resaltar que los entornos virtuales que brindan las TIC se deben considerar estructuras flexibles de enseñanza, cuya principal finalidad debe ser convertirse en recursos de apoyo ante la diversidad de ritmos aprendizaje que confluyen en un mismo espacio.

Es importante reconocer que tanto la población docente como la población estudiantil deben apostar a la innovación y atreverse a asumir nuevos retos pedagógicos que les permitan crecer como profesionales; ante esto, el empoderamiento y la motivación son dos elementos que deben estar presentes en el ámbito educativo:

quienes hemos permanecido en contacto con niños, adolescentes y jóvenes sabemos de lo desalentador que resulta una escuela basada en la anomia, la falta de contenidos nuevos y actualizados, con pocas actividades que desafíen la inteligencia y el razonamiento, que promuevan nuevas formas de organización social, la solidaridad, la conciencia y el compromiso entre otras cosas. (Sanjurjo y Rodríguez, 2005, p. 14)

Asimismo, el currículo debe ser una propuesta formativa que involucre la participación de los diferentes sectores, con el objetivo de enriquecerlo y que, al mismo tiempo, este responda a las diferentes necesidades del grupo al que se encuentra dirigido con el propósito de que



.....

estos puedan empoderarse e involucrarse en las distintas situaciones que se presenten, porque el mundo cambiante en el que se encuentran inmersos demanda que se atrevan a promover cambios, a partir de los cuales se pueda hacer frente a las nuevas exigencias que se plantean, esto para evitar quedarse rezagado en el panorama de innovación promovido actualmente por las TIC.

Asimismo, la praxis no debe contar con una determinada estructura que la mantenga rígida, por el contrario, esta debe estar dispuesta a experimentar otras metodologías y estrategias didácticas con la implementación de las TIC que permita evidenciar la existencia de otras formas de aprendizaje. Ante este panorama, la persona docente debe capacitarse en la utilización y en la enseñanza de las herramientas tecnológicas a favor de promover un intercambio eficiente con la población estudiantil, para así transmitir de forma adecuada las habilidades necesarias para el uso de TIC en el proceso de aprendizaje.

En conclusión, las prácticas pedagógicas, con respecto a lo planteado anteriormente, no deben mantenerse estáticas sino que deberían ser reflexionadas a pesar de nuestra cotidianidad en el aula, para atreverse a romper estructuras o paradigmas tradicionales que le impide al estudiantado ver más allá de lo que algunos quieren difundir, además de brindarle la posibilidad de compartir información con otros y otras colegas, adquirir métodos, nuevos procedimientos y estrategias tecnológicas que enriquecerán su aprendizaje.

Relacionado a esta necesidad, diversos autores y autoras, son enfáticos en la necesidad de repensar y reflexionar sobre las maneras en las que se ha pensado y se sigue aplicando la educación, las tecnologías y la creatividad; con el fin de poder aportar una mirada crítica a las posibles políticas, discursos y miradas de la educación, para así incidir en las maneras de conocer y actuar en la actual era digital.

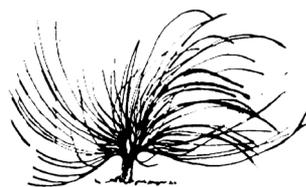
Los docentes universitarios deben promover la construcción de redes de colaboración cibernéticas, a partir de las cuales puedan compartir estrategias pedagógicas que involucren la implementación de herramientas proporcionadas por las TIC con el propósito de abordar las nuevas exigencias y las nuevas necesidades que se presentan en el ámbito educativo.

Referencias

- Abarca, Y. (2015). El uso de las TIC en la educación universitaria: Motivación que incide en su uso y frecuencia. *Revista de Lenguas Modernas*, 22, 335-350.
- Castro, S., Guzmán, B. y Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 23(13), 213-235.
- Ceballos H., Ospina L. y Restrepo J. (2017). *Integración de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Díaz, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Hacia un paradigma educativo innovador? *Revista Electrónica Sinéctica*, 30, 1-15.
- Fallas, I. y Zúñiga, M. (2010). *Las tecnologías digitales de la información y la comunicación en la educación costarricense*. Consejo Nacional de Rectores.
- Fernández, D. (2014). El uso de las TICs y los estudiantes universitarios. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- García, C. L. (2016). *Enseñar con TIC. Nuevas y renovadas metodologías para la enseñanza superior*. <https://www.cinep.ipc.pt/images/ensinar%20con%20tic.pdf>
- García, M., Reyes, J. y Godínez, G. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana de Ciencias Sociales y Humanísticas*, 12(6), 1-18.
- García, C., Piña, J., Ancona, M. y Navarrete, M. (2015). las tecnologías de la información como un factor de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia en una universidad. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, 4(1), 85-95.
- González, J. (2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 1(5), 1-8. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011201003.pdf>
- Loveless, A. y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. *Creatividad, Educación, Tecnología y Sociedad*. Ediciones Narcea.



- Ramírez, A., y Casillas, M.A. (2015). *Háblame de TIC: Internet en Educación Superior*. Editorial Brujas.
- Ramírez, A., Morales, A. y Olgún, P. (2015). Marcos de referencia de saberes digitales. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(2), 122-136. https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/13514/Edmetic_vol_4_n_2_8.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rivero, C., Chávez, A., Vásquez, A. y Blumen, S. (2016). Las TIC en la formación universitaria. Logros y desafíos para la formación en psicología y educación. *Revista De Psicología*, 34(1), 185-199. <https://doi.org/10.18800/psico.201601.007>
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2005). *Volver a pensar la clase. las formas básicas de enseñar* (1ed). Homo Sapiens Ediciones.
- Vargas, J. (2013). *La pedagogía praxeológica: Hacia una plena realización del potencial humano*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. http://cnbmtucuman.edu.ar/cnbm_files/biblioteca_doc/Una_Pedagogia_Praxeologica-Carlos_German_Juliao_Vargas.pdf



Formación universitaria en Artes Plásticas: Del ejercicio de la copia a una propuesta pedagógica para la emancipación

*Beatriz Quesada Calderón*¹

Universidad de Costa Rica
Costa Rica

maria.quesadacalderon@ucr.ac.cr

Resumen

El siguiente ensayo reflexiona, a partir de la experiencia personal y profesional de la autora, acerca de la formación académica y profesional en el área de las Artes Plásticas, en la educación superior. Para esto, se contemplan aspectos del contexto social, político, económico e institucional en el que se enmarca dicha experiencia. El abordaje se realiza desde la pedagogía universitaria, lo que permite problematizar la manera en que se constituye el currículo y desarrolla la docencia, en la educación artística universitaria. Además, se busca proponer alternativas pedagógicas críticas que lleven a una educación artística decolonial y emancipatoria, que promueva mayor involucramiento del estudiantado en el proceso educativo, así como el replanteamiento de los posicionamientos epistemológicos y pedagógicos actuales, desde los que sustenta la formación universitaria en las artes plásticas.



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-21.2>

¹ Labora en la Universidad de Costa Rica desde el año 2015, en donde se desempeña como asesora curricular en el Programa de Desarrollo Curricular del Centro de Evaluación Académica. Posee una Licenciatura en Artes Plásticas con énfasis en Pintura de la UCR, y actualmente cursa la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Palabras clave: Pedagogía, artes plásticas, docencia, currículo, emancipación, educación superior.

Abstract

This essay reflects, from the personal and professional experience of the author, on the academic and professional training in the area of Arts in the higher education. For this, aspects of the social, political, economic and institutional context in which the experience is framed are contemplated. The approach is carried out from University Pedagogy, which allows to problematize the way in which the curriculum is constituted and develops the teaching in the university arts education. In addition, this essay to propose critical pedagogical alternatives, leading to a decolonial and emancipatory artistic education, which promotes greater involvement of students in the educational process, as well as in the rethinking of current epistemological and pedagogical positions, on which university arts education is based.

Keywords: pedagogy, arts, teaching, curriculum, emancipation, higher education.

I. Introducción

El presente escrito parte de una reflexión en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje que se da en el área de las Artes Plásticas a nivel de educación superior. Se sitúa, específicamente, en la experiencia personal, académica y profesional de la autora, en la etapa como estudiante de Pintura en la Universidad de Costa Rica y su experiencia actual como asesora curricular -en la misma institución- y el proceso de reflexión de su praxis pedagógica como estudiante de la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria en la Universidad Nacional.

Los apartados que se desarrollan en este documento tratan temas relacionados con la docencia, la pedagogía y el currículo en la educación superior. Asimismo, a partir de la reflexión personal, se plantea la necesidad de trazar posibles rutas hacia la transformación, a través del cuestionamiento y la problematización de la educación artística universitaria.



Este ensayo contempla, en primer lugar, la experiencia educativa personal en la carrera de Artes Plásticas con énfasis en Pintura en la Universidad de Costa Rica (UCR). Por este motivo, se inicia con una contextualización social, institucional e histórica de las carreras de Artes Plásticas.

Seguidamente, se aborda desde la experiencia como estudiante, el posicionamiento pedagógico y epistemológico de la formación académica en Artes Plásticas. Se analiza la conformación del currículum en las carreras de Artes Plásticas, desde el proceso de asesoría curricular; para, luego, reflexionar sobre la necesidad de la articulación entre pedagogía y currículum en una propuesta educativa, como lo es una carrera universitaria.

Finalmente, se plantea una propuesta de abordaje pedagógico para la emancipación y la transformación desde el currículum y la docencia universitaria en el área de las Artes Plásticas.

II. Enseñanza de las Artes Plásticas en la Universidad de Costa Rica: trazando un breve recorrido histórico y epistemológico

Para iniciar, es preciso mencionar que la experiencia pedagógica que atañe en este documento se ubica dentro de una de las cinco universidades públicas del país: la Universidad de Costa Rica (UCR). En cuanto a dicha institución, la propia UCR se define en el artículo 1 del Estatuto Orgánico como:

una institución de educación superior y cultura, autónoma constitucionalmente y democrática, constituida por una comunidad de profesores y profesoras, estudiantes, funcionarias y funcionarios administrativos, dedicada a la enseñanza, la investigación, la acción social, el estudio, la meditación, la creación artística y la difusión del conocimiento. (UCR, 1974, p. 1)

Asimismo, como parte del contexto de la experiencia, es necesario reflexionar acerca de la situación social en que se encuentra inmersa la institución, pues pese a ser una universidad pública y autónoma, como bien se afirma en su estatuto, en la actualidad, se encuentra en un ambiente político y económico en el que, debido a presiones externas, se cuestionan los recursos invertidos en la formación de personas profesionales.

Tomando en cuenta esta situación particular, se considera pertinente traer a colación lo expresado por [De Sousa \(2007\)](#) en relación con la pérdida de prioridad de la educación y con la crisis institucional que sufren las universidades públicas que se remonta a la década de los años 80:

La pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas públicas del Estado fue, ante todo, el resultado de la pérdida general de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social) inducida por el modelo de desarrollo económico conocido como neoliberalismo o globalización neoliberal, que se impuso internacionalmente a partir de la década de los 80. (p. 26)

Esta crisis causada por las presiones ejercidas por diferentes grupos hegemónicos, no es una realidad exclusiva de Costa Rica, sino que también se traslada al resto de América Latina. Por ejemplo, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) también ha experimentado estas presiones que coartan la libertad de cátedra y pensamiento, tal como lo expresa [Saxe-Fernández \(2006\)](#):

hoy en día la institución universitaria de mayor envergadura en América Latina, está sometida, junto con todo el sistema de educación media superior y superior de la región, a un ataque sistemático de sus fundamentos y de tradición de libertad de cátedra y de investigación humanista y de la cátedra e investigación desinteresada que caracterizan a la Universidad clásica, están siendo puestos en la picota, no por las "exigencias del mercado" o de una globalización en abstracto, sino, específicamente, por el Banco Mundial (BM) y los poderosos intereses domésticos e internacionales que se articulan desde ese centro institucional de poder imperial. (p. 5)

Frente a este panorama en el que se exige a las universidades estatales responder a las diferentes demandas -de índole económica, principalmente-, es posible preguntarse: ¿con qué propósito una universidad pública costarricense invierte fondos en la formación artística?, ¿para qué sirven las artes en la sociedad actual?, ¿qué papel desempeñan los artistas y las artistas?, ¿cuál es el aporte de las artes en la economía del país?



En este sentido, la incorporación de la formación académica-profesional en artes en la UCR se justifica desde los mismos propósitos de la institución, mencionados en el artículo 5 del Estatuto Orgánico, específicamente en los incisos *d* y *e*, en los que se incluye el desarrollo de las artes:

d) Contribuir al progreso de las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, reafirmando su interrelación y aplicándolas al conocimiento de la realidad costarricense y de la comunidad internacional.

e) Formar personal idóneo que se dedique a la enseñanza, las humanidades, las ciencias, la tecnología, las artes y las letras, para que participe eficazmente en el desarrollo del sistema de educación costarricense. (UCR, 1974, p. 2)

En consideración a estos propósitos y como parte de la labor ejercida como asesora curricular, al realizarse el diseño de una carrera universitaria, se debe tener claridad sobre los objetivos de la formación que se brinda y considerar los aportes, no solamente en términos económicos, sino también sociales y culturales, así como el impacto de la formación académica-profesional en la sociedad. Además, se debe considerar que los diseños curriculares deben ir en concordancia con los principios institucionales de una formación académica y profesional humanista -como lo es la UCR- cuyo compromiso recae en que las personas egresadas sean agentes transformadores de la realidad social.

Por otro lado, también es necesario tomar en cuenta que el arte como área de conocimiento no está exento a convertirse en un objeto más de consumo; no obstante, este tiene el potencial para crear conciencia, sensibilizar a las personas y lograr transformaciones en la sociedad. Por lo tanto, la formación académica profesional en esta área contempla, en el perfil académico de salida, la dimensión ética del arte.

Con base en lo anterior y como parte del análisis del contexto, es necesario remontar a los inicios históricos de la enseñanza de las Artes Plásticas en la UCR, para así dilucidar desde cuáles posicionamientos epistemológicos y desde cuál pedagogía inicia la educación artística en esta institución.

La formación académica en artes se empieza a brindar en la UCR en la década de 1940, al crearse la universidad. A partir de este hecho, se asumen las escuelas y facultades *independientes*, entre ellas, la Escuela Nacional de Bellas Artes, fundada en Costa Rica en el año 1897, a cargo del pintor español Tomás Povedano de Arcos.

Al pasar a formar parte de la UCR, la Escuela Nacional de Bellas Artes se transforma en la Facultad de Bellas Artes. Posteriormente, en 1972, la Facultad de Bellas Artes amplía las áreas de formación artística y se subdivide en tres escuelas: la Escuela de Artes Plásticas (EAP), la Escuela de Artes Musicales (EAM) y la Escuela de Artes Dramáticas (EAD). Por tanto, la EAP se constituye como una de las unidades académicas de mayor antigüedad de la institución, con casi 122 años de existencia.

Ahora bien, en cuanto al posicionamiento epistemológico y pedagógico de la educación artística, cabe mencionar un antecedente particular del que aún se conservan ciertos rasgos. Este antecedente se evidencia en la forma en que, a partir los inicios de la Escuela Nacional de Bellas Artes -finales del siglo XIX- se enseñó a dibujar, pintar, esculpir, diseñar, modelar, a través de la implantación de un modelo de enseñanza europeo: el método Julien, tal y como lo afirma [Sánchez \(2016\)](#):

Desde el principio de la Escuela y para el desarrollo de las lecciones, se importa desde Francia la colección más antigua de la Universidad de Costa Rica y que consta de dos porciones: la Colección de vaciados en yeso y la Colección de litografías del Método Julien. (p. 5)

Esta colección de yesos y litografías constituye un método didáctico para la enseñanza del dibujo, desarrollado por el dibujante y pintor francés Bernard-Romain Julien. Estas láminas y vaciados en yeso eran un modelo para la enseñanza del dibujo académico, a través de la observación y la copia a mano alzada. En cuanto a esta manera específica de enseñar, se puede observar el predominio de un enfoque conductista, en el que la persona docente demuestra y el o la estudiante imita, copia y repite hasta llegar a la *perfección*.

En apariencia, este casi *insignificante* hecho evidencia no solo un posicionamiento pedagógico, sino también un posicionamiento epistemológico, herencia de la modernidad europea que acompaña los



procesos de *civilización* de las colonias, en la que se implantan maneras específicas de ver el mundo, como lo afirma [Martínez \(2015\)](#):

Debemos estar claros que cada etapa de colonialidad ha tenido un sustento filosófico específico con el que se legitimó cada intrusión colonial. Cada una de las tres etapas ha sido justificada a partir de escuelas filosóficas que reditúan legitimidad a cambio de homogeneidad como paradigma de conocimiento: es el caso de la escolástica en la primera colonialidad, y la racionalidad en la segunda. En el tercer periodo la colonialidad ha variado en forma y fondo: los tipos de invasión ahora se propagan como formas culturales y no solamente políticas y económicas, como por ejemplo la intrusión de representaciones pictóricas en los medios masivos de comunicación ... (p. 21)

Los posicionamientos mencionados por [Martínez \(2015\)](#) se conservan hasta la fecha en la formación en artes plásticas, pues el enfoque *academicista* que se constata en el currículum actual está conformado por una serie de cursos de dibujo académico, anatomía humana -enseñada bajo los cánones de representación griegos-, cursos de historia del arte -en su mayoría occidental-, montaje de exhibiciones en galerías y museos, entre otros aspectos, que reproducen la visión de mundo de la modernidad europea.

En la actualidad, la Escuela de Artes Plásticas ofrece tres carreras: Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte, Bachillerato y Licenciatura Diseño Gráfico y Bachillerato y Licenciatura en Diseño Plástico -conformado por los énfasis de Diseño Escultórico, Diseño Cerámico, Diseño de la Estampa y Diseño Pictórico-. El plan de estudios actual de estas carreras data del año 2008; a partir de junio del 2017, este se encuentra en un proceso de revisión y actualización curricular.

Con base en lo anterior, la actual transformación de los planes de estudio representa una oportunidad en la que conviene pensar y repensar los objetivos de la formación artística actual que se desarrolla en la UCR y reflexionar en torno a las siguientes preguntas: ¿sigue vigente la visión de la formación artística bajo estos modelos europeos?, ¿desde qué posicionamiento epistemológico y pedagógico se da la actual enseñanza de las Artes Plásticas en la UCR?, ¿qué papel juega el arte latinoamericano dentro del currículum oficial? Estas preguntas dan pie a la posibilidad de

replantear la visión pedagógica y curricular, con miras a la transformación del cómo se percibe, enseña, produce y consume -no solo desde el punto de vista económico- el arte en la sociedad costarricense.

Además, aunque la pertinencia académica y social de las artes plásticas en la UCR es más que evidente, pues se expresa desde los principios orientadores del Estatuto Orgánico, este hecho no exime a la Universidad, ni a la Unidad Académica de preocuparse por mantener una oferta académica actualizada, acorde con las necesidades sociales, económicas y culturales del país. Desde la normativa institucional, como lo son las “Políticas y Normas para la Actualización de planes de estudio” de la Vicerrectoría de Docencia, se establece que “cada tres años se debe evaluar, sistemática e integralmente, el desarrollo de los planes de estudio, bajo la responsabilidad del director de la unidad académica” (Vicerrectoría de Docencia, 1995, p. 24), tarea que se reafirma en el Plan Estratégico Institucional 2013-2017².

Asimismo, para lograr una oferta acorde con las necesidades sociales y con los avances en el conocimiento se debe realizar procesos de indagación y consulta, como se expresa en el documento “Políticas y Normas para la Actualización de planes de estudio”, específicamente en la norma 5.4 que expresa: “se debe posibilitar la participación de distintos sectores en la evaluación de las carreras, tales como representantes de los Colegios Profesionales, del sector productivo y empresarial, graduados, estudiantes, profesores, etc” (Vicerrectoría de Docencia, 1995, p. 23).

A partir de estos antecedentes, se plantea una propuesta pedagógica y curricular que fortalezca la formación académica y profesional en las artes visuales; de manera que se amplíe la formación de artistas en una universidad latinoamericana, como lo es la UCR, desde un posicionamiento epistemológico crítico y transformador.

III. Partir de la experiencia vivida: lo que se aprende en una escuela de Arte

Para el desarrollo de este apartado es necesario apelar a la experiencia personal, como graduada de la Escuela de Artes Plásticas, pues esta permite analizar desde un posicionamiento crítico, fundamentado desde la teoría, la vivencia del proceso formativo.

2 Esta meta también es contemplada en la Ampliación del plan estratégico institucional 2018-2020.



Desde niña escuchaba a mis familiares decir *¡Qué artista!* o *¡Qué curiosa!* ... *es que tiene el don...* Estas afirmaciones me hacían sentir de alguna manera *especial*, pues efectivamente creía que tenía un don; me gustaba dibujar, lo disfrutaba y, además, lo hacía *bien*. Mi madre decidió llevarme a cursos libres de pintura, desde los 10 años de edad y ahí empecé mi camino formativo en el arte.

Al iniciar la universidad, convencida de que tenía las *habilidades*, decidí ingresar a la carrera de Artes Plásticas con énfasis en Pintura; la idea era convertirme en una *artista*. Frente a esta aspiración ingenua, hoy surgen las interrogantes: ¿es posible aprender o enseñar a ser artista? ¿qué se enseña o se aprende en una escuela de arte? ¿se requiere de un *don* para ser artista?

En retrospectiva de la etapa universitaria, rescato varias situaciones, pues, a partir de ellas, puedo trazar una ruta de ese *para qué se educa, qué se enseña y qué se aprende* en la Educación Artística.

Uno de los hechos que me interesa rescatar es el filtro por el que pasa cualquier persona que quiere ingresar a estudiar artes: *la prueba de habilidad*. Cuando decidí ingresar a la carrera de Pintura en la Universidad de Costa Rica, en el año 2003, se debía cumplir con este requisito de ingreso. La prueba se dividía en cuatro diferentes etapas diagnósticas: dibujo a copia, dibujo creativo, collage y modelado. Este primer filtro -en teoría- determinaba si era apta(o), o no, para estudiar una carrera de artes. En este punto, es necesario mencionar que la persona postulada que realizaba este *prediagnóstico* no tenía claro qué se le evaluaba en la prueba, ni tampoco bajo qué criterios era evaluada. Frente a este hecho, me parece oportuno recurrir a la siguiente cita de [Camnitzer \(2007a\)](#) que expresa muy bien lo que estos filtros representan en un sistema educativo formal:

Tenemos por un lado la posibilidad de que el "talento artístico" sea una condición dada a unos pocos, no importa si como asunto genético, por la gracia de Dios, o por el uso de vitaminas. Cuando se habla de la posibilidad de enseñar arte, realmente se habla de la posibilidad de pasar "talento artístico" de una persona (profesor) a otra (alumno). Si esa posibilidad no existe, la escuela se convierte en un filtro para descartar aquellos sin talento y destilar aquellos elegidos que merecerán el título de artistas. (pp. 44-45)

Con base en esta cita, es posible inferir que, desde el ingreso a la Escuela de Artes, se posiciona la idea del innatismo, de traer o no -de nacimiento- el *talento artístico*; de no tener esta condición, parece que la idea de aprender arte se vuelve imposible. Esta idea de que el *talento* pertenece a algunos individuos, posiciona a la academia de arte como una instancia excluyente y se refuerza la idea de que el arte es una habilidad de solo pocas personas: quienes lo producen, quienes lo estudian y quienes lo pueden comprar.

Otro hecho que me interesa resaltar, desde mi experiencia, parte de la conformación del currículo oficial, pues el plan de estudios del bachillerato estaba -y aún lo está- atravesado por dos sólidos pilares: el dibujo y de diseño, herencia de la academia europea importada en el siglo XIX, como bien lo refiere [Sánchez \(2016\)](#):

Esta vertiente academicista que define a la Escuela en sus inicios tiene actualmente una fuerte influencia, pues 116 años después, el Dibujo y el Diseño siguen siendo pilares fundamentales sobre los que se desarrolla el planteamiento curricular actual. (p. 6)

De estos dos pilares se deriva el primer “choque” al que tuve que enfrentarme como estudiante de arte: aprender a dibujar. Los primeros cursos de dibujo se basaban en dibujo estructural y lineal. Este método de aprender dibujo consiste en dibujar un objeto complejo, descomponiéndolo en figuras geométricas más simples -cubo, prisma, cilindro, esfera, entre otras-. Esta manera de aprender dibujo, sin duda, es una forma de dibujar muy diferente a la que estaba acostumbrada, pues apela a la racionalidad, más que a la intuición y la percepción. Este método didáctico remite, a la segunda y tercera regla del método cartesiano:

La segunda era dividir cada problema en tantas pequeñas partes como fuese posible y necesario para resolverlo mejor.

La tercera conducir con orden mis pensamientos, esperando por los objetos más sencillos y más fáciles de conocer, para ir ascendiendo poco a poco, como por peldaños, hasta el conocimiento de los más complejos: y suponiendo un orden también entre aquellos en que los unos no proceden naturalmente a los otros. ([Munari, 1981](#), p. 6)



De esta racionalidad en el dibujo, surgieron conceptos abstractos, tales como: proporción, calidad de línea, volumetría, planimetría, entre otros. Posteriormente, en los cursos de figura humana salieron a luz, conceptos como: cánones, anatomía, perspectiva, escorzo, etc. Nuevamente, otro rastro de la modernidad europea: los cánones de representación estudiados no eran los de la figura anatómica latinoamericana, sino cánones griegos, egipcios, y renacentistas basados en ideales de belleza y perfección. Este ideal occidental de belleza responde a idealizaciones gestadas desde la antigua Grecia, tal como afirma Umberto Eco:

En contra de lo que se creará más tarde, la escultura griega no idealiza un cuerpo abstracto, sino que busca más bien una belleza ideal efectuando una síntesis de cuerpos vivos en la que expresa una belleza psicofísica que armoniza alma y cuerpo, o bien la belleza de las formas y la bondad del espíritu: es el ideal de *Kalokagathía* (...). (2004, p. 45)

De este modo, la representación griega de la figura humana no solamente responde a cuestiones de medidas meramente anatómicas, sino también a una manera de visión de mundo, en donde la belleza está ligada a las ideas de *hombre virtuoso* del pensamiento filosófico griego.

Ligado a esta visión de mundo occidental, aprendí a dibujar de *la manera correcta*, copiando réplicas en yeso de las esculturas clásicas griegas y romanas. En los cursos de la especialidad, aprendí a pintar al óleo y acuarela, naturalezas muertas -al mejor estilo del Barroco europeo- escenas pictóricas que emulaban estampas del Rococó, Neoclásico o el Romanticismo. Aprendí además a crear reproducciones de los *grandes maestros* europeos.

Así las cosas, dentro del currículum oficial también, se encontraban los cursos de Historia del Arte que incluían el desarrollo del arte desde la antigüedad clásica -Egipto, Creta, Roma, Babilonia- el Arte Medieval, el Renacimiento, el periodo Neoclásico, el Romanticismo, hasta movimientos más modernos del arte; en fin, toda la *historia del arte universal*. Sucesivamente, a lo largo de toda la carrera fui encontrando rescoldos de un camino que conduce a la fuerte herencia europeizante que define la concepción de qué es arte y qué no, y marca la visión del arte que se enseña en la universidad.

Al mirar hacia atrás, puedo notar grandes ausencias en la formación que dejan a su paso las preguntas: ¿qué pasaba con las grandes maestras del arte? ¿qué sucede con el arte que no-europeo? ¿solo en Europa se produce arte?, ¿por qué los cursos que buscaban una alternativa al eurocentrismo eran optativos y no formaban parte de los cursos obligatorios?, ¿acaso es optativo conocer nuestras raíces? Estas ausencias forman parte, de lo que [Acaso \(2009\)](#) llama *currículum ausente* que refiere a todo aquello “que aprendemos de lo que no nos enseñan” (p. 61). De este modo, el currículo oficial lleva implícito, un mensaje que continúa posicionando una visión de mundo dominante y niega todo aquello que no se apega a la *norma*, “Y es que lo ausente, por las razones que sean (porque tanto consciente como inconscientemente se provoca la ausencia de algo), tiene mucho más peso que lo presente” ([Acaso, 2009](#), p. 58).

Relacionado con la experiencia educativa, hoy puedo afirmar que con cada curso que ganaba perdía parte de mi propia identidad, capacidad creativa y espontaneidad naif³, pues antes de dibujar, pintar, o incluso de pensar, saltaban a mi mente todos los prejuicios de lo debe ser una *buena artista*, apegada a los ideales de lo que me enseñaron; en definitiva, negaba mi propia identidad como mujer artista latinoamericana. A lo largo de toda mi formación, aprendía cada vez más de lo que es *el arte*, pero desconocía cómo ser una artista en Costa Rica, hecho que enfrenté con más dureza al terminar la carrera.

Al finalizar una carrera de arte, cada estudiante, como bien lo afirma [Camnitzer \(2007a\)](#), inicia un proceso de “desaprendizaje mucho más duro y penoso que el del aprendizaje por el cual acaba de pasar” (p. 40). Esto debido a que, la persona que cree que sabe todo lo que necesita saber para ser artista, se da cuenta de que no sabe qué hacer en su contexto, en un país donde el arte es *bello* y mimético, sin lugar para lo desgarrador o transgresor.

Toda esta experiencia, no pretende ser solo un relato autobiográfico, sino que busca enmarcar la vivencia de lo que representa ser una estudiante de arte, graduarse de una carrera de arte, cuyo currículo no enseña a ser artista, ni a enseñar sobre el arte. Enseña técnica, historia y una manera de representar y ver el mundo, desde una óptica hegemónica: la eurocéntrica y patriarcal.

3 Según el Diccionario de la Real Academia Española el concepto naif se refiere al arte o de una obra artística: Que se caracteriza por reflejar la realidad con deliberada ingenuidad, aparentemente infantil, y con poesía y simplicidad.



IV. La necesidad de articular la pedagogía y el currículo: La enseñanza de las artes plásticas

A partir de la experiencia articulada anteriormente, vale la pena analizar la relación que se da entre el *para qué se educa* y el *qué se enseña*, de un proyecto educativo como lo es una carrera universitaria. Pensar el *para qué* desde la Pedagogía implica reflexionar sobre cuál es el objetivo social que se desea conseguir con la educación que se ofrece desde un determinado campo del saber. Mientras que cavilar acerca de los contenidos o el currículum lleva a la necesidad de congruencia con esa finalidad.

Respecto a la pedagogía, se retoma el concepto de *paideia* de la Grecia antigua, pues, como se mencionó anteriormente, la experiencia a la que se hace referencia se enmarca en una universidad pública, que desde su estatuto orgánico se posiciona en una visión humanista. Este antecedente implica que la formación brindada en esta institución es concebida desde un ideal en el que se forma académica y profesionalmente para la vida y no solo para insertarse en un sistema productivo económico.

La *paideia* contribuía a “la transformación del hombre [de la persona] hacia la conquista de un hombre [una persona] libre” (Quiceno, 2014, p. 28). Es decir, la pedagogía estaba vinculada a la emancipación de la persona, a través de la educación y al ejercicio responsable de la libertad. La educación estaba enfocada en el objetivo de que la persona fuera consciente de la necesidad de cultivar la *virtud* y emanciparse, pues cada individuo es virtuoso en medida en que se conoce a sí mismo. Esta idea de la pedagogía como un medio para la emancipación se refiere específicamente a aquella que conduce a la liberación.

Con respecto al currículum y su relación con la Pedagogía, resulta importante señalar que este no debería pensarse aislado de la finalidad pedagógica del proyecto educativo, pues pierde el sentido transformador y se convierte en un conjunto de conocimientos para transmitir, el cual puede correr el riesgo de perder claridad en cuanto al objetivo social que se persigue. Cuando se piensa el currículo desde la reflexión crítica que implica una pedagogía emancipadora, se posiciona desde un ideal de *educación para*. Ese *para* puede ser para cumplir un rol específico en la sociedad, o para cultivar una mejor versión del ser y alcanzar la *virtud*, o incluso ambas, como sucede en el caso de la *paideia*.

Así, posicionar pedagógicamente el currículo desde una postura crítica lo dota de un potencial transformador, se convierte en un medio para alcanzar un tipo de sociedad a través de él y deja de ser un fin en sí mismo. Por consiguiente, ya no se enseña, por enseñar; sino que, la enseñanza se hace con un sentido humanista, con convicción, responsabilidad y plena conciencia de lo que implica la educación en una sociedad.

Ahora bien, frente a este ideal de emancipación, es posible encontrar el término currículum, cuyo origen podría parecerse antagónico a la búsqueda de la liberación, pues en un principio fue pensado como un dispositivo de poder para el sometimiento, el cual está ligado a la institucionalización de la Educación formal como medio de preparación de las personas para el trabajo, como bien lo afirma [Díaz-Barriga \(2009\)](#):

El surgimiento del campo del currículo a principios del siglo XX, cubría la necesidad de atender a los problemas que afrontaba la enseñanza en el contexto del sistema escolar. A su vez, estuvo signado por el surgimiento de la industrialización de esos años. (p. 5)

Ante tal origen, se genera la disyuntiva ¿cómo conciliar la idea de una pedagogía emancipadora con un currículum establecido desde el interés de someter?, ¿cuál sería un currículum que nos ayude a emanciparnos?, ¿cómo lograr esta emancipación desde la misma forma en que se plantea el currículo?

Tratando de buscar una respuesta a tales interrogantes, vale la pena mencionar qué se entiende por currículum. Para esto, se parte de la noción que plantea [De Alba \(2016\)](#):

El currículum es una propuesta cultural y político-educativa que se constituye en un horizonte ontológico semiótico (hos) o cultura, a partir de la sobredeterminación (curricular) de una compleja síntesis cultural y político educativa, como un dispositivo educativo de poder y saber acorde con el *mainstream* de la configuración político cultural y educativa o el sistema en el cual se inscribe dicho dispositivo. (p. 196)

Esta definición que aporta [De Alba \(2016\)](#) permite:



1. Reconocer el currículum como una propuesta política educativa; es política en tanto, se reconoce que su diseño está a cargo de un grupo- generalmente de personas académicas- que deciden qué conocimientos deben enseñarse, de acuerdo con una intencionalidad y en respuesta a un contexto determinado. De ahí también el término *horizonte ontológico semiótico*.
2. Ser un dispositivo de poder, pues, desde su conformación, se establece roles y juegos de poder que determinan las decisiones, ya sea por medio de consensos o imposiciones. Así mismo, se convierte en dispositivo de poder, pues se encuentra al servicio del *mainstream* o tendencia dominante que decide qué se debe enseñar y para qué.

Tomando en consideración lo anterior, conviene preguntarse qué papel juegan los y las estudiantes como principales beneficiados o perjudicados de este currículum, más aún si pensamos nuevamente en las carreras de Artes Plásticas en la Universidad de Costa Rica. El pensum de estudios de estas carreras ha sido producto de lo que la comunidad académica ha escogido como el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que conforman la formación académica-profesional para responder a un objetivo, el de formar artistas o personas profesionales en arte.

En cuanto a este objetivo, resulta adecuado apelar a la experiencia personal, pues, aunque al ingresar a la carrera, mi objetivo era estudiar arte y convertirme en *una artista*, la formación como tal, pareciera no tener claro sobre qué es lo que se busca. Con base en mi experiencia, es posible afirmar que en el cuerpo docente no existía consenso, pues, mientras algunos docentes decían que *solo una pequeña parte de la población estudiantil de la carrera serían artistas* -nuevamente la idea del talento dado a unos pocos- otros enseñaban técnica y otros hablaban de la importancia de saber *x* o *y* conocimiento que, como futuros artistas, necesitaríamos. Esta situación será problematizada en el siguiente apartado.

V. ¿Artistas o personas expertas en la técnica?

La interrogante que enuncia este apartado pretende problematizar la claridad -o la ausencia de esta- en cuanto a lo que se desea lograr a través de los contenidos y la enseñanza que se brinda en las carreras

de Artes Plásticas de la UCR. Es decir, se presenta una situación problemática de índole pedagógico y curricular.

El autor Luis Camnitzer en su artículo *¿Es posible la enseñanza del arte?* plantea, una situación bastante particular en torno a la educación artística que nos permite comprender el nexos que tiene la técnica y lo que hace quien es artista:

Al artista se le pregunta: “¿Usted qué hace?” Y el artista responde: “Yo pinto al óleo”. A una pregunta que plantea un “qué”, se le contesta un “cómo”. Lo que bajo otras circunstancias se le percibiría como un diálogo de sordos, o mejor, un diálogo que no se cumple, en este caso es aceptado por ambas partes como un intercambio satisfactorio. El interrogador cree que sabe más de arte que el artista. El artista cree que con la información técnica justifica su actividad. (Camnitzer, 2007a, p. 40)

Esta confusión, según Camnitzer (2007a), es la que hace que los planes de estudios se organicen en cursos de técnica, como, por ejemplo, Pintura I y Pintura II, pretendiendo enseñar arte. Si bien la técnica es el medio, no el fin, entonces ¿cómo es que se pretende formar artistas cuando una gran parte del currículum está pensado en enseñar técnica? Si a esta situación le sumamos el hecho -que se mencionó con anterioridad- de que muchos de los métodos didácticos utilizados para la enseñanza de la técnica se basan en la copia de los ejercicios planteados por los grandes maestros (hombres europeos) merece la pena detenerse y cuestionar: ¿dónde queda el arte?, ¿cómo se logra hacer el salto de la técnica al arte? Aquí precisamente es donde, desde mi percepción, se pierde el objetivo, en cuanto se sobrevalora *el cómo*.

El ejercicio de copia que, como ejercicio didáctico, pretende desarrollar la habilidad de la observación, se convierte en el objetivo, pues *entre más se parezca a la realidad, mejor artista se es*. Entonces, *entre líneas*, el currículum oculto enseña a aprender a dibujar como Durero, a pintar como Rembrandt, esculpir como Bernini, a hacer arte conceptual, imitando ejercicios de artistas conceptuales como Duchamp y, de esta forma, se recrean -malas o buenas- copias, pero no se aprende a pensar, crear, ni expresarse a través de autodescubrimiento por medio del arte.

Según Camnitzer (2007a), "la educación artística del estudiante (...) debiera entonces ayudar al estudiante a definir qué es lo que



quiere expresar para recién entonces buscar los mecanismos técnicos referentes a cómo expresarlo" (p. 49) y no es a través de la imitación que esto se logra.

La situación descrita, aunque parezca *satírica*, encarna la realidad de lo que pasa en los salones de clase, debido a una falta de claridad en el objetivo pedagógico de la formación que se refleja en el currículum y perfil de egreso de la carrera. Esto se evidencia en los mismos planes de estudio. Por ejemplo, el actual plan de estudio de la carrera de Diseño Pictórico, dentro de los objetivos, establece como objetivo general: "Formar un profesional en pintura. Un investigador visual multisensorial en su área, iconográfico, crítico, con dominio técnico y formal, capaz de trabajar interdisciplinariamente al identificarse con su medio" (Vicerrectoría de Docencia, 2007).

Con base en lo anterior, está claro que el objetivo de la carrera es dotar a la persona estudiante de conocimientos técnicos que le lleven a convertirse en una persona *profesional en pintura*. Ahora bien ¿con qué fin se enseñan las técnicas? ¿qué papel juega esa persona en la sociedad? ¿qué hace un investigador visual *multisensorial*?, ¿es un(a) investigador(a)? ¿es un pintor(a)? ¿será un(a) docente?

Referente al proceso de enseñanza de la técnica dentro de las Artes Plásticas, es necesario hacer mención a lo que indica Gaillot (2013):

La verdadera cuestión no juzgar el nivel de direccionalidad del profesor [persona docente], sino saber si el alumno de AP [Artes Plásticas] está situado dentro de *una actividad de ejecución o de una actividad de búsqueda, así como dentro de una postura interrogativa particular*. (p. 24)

Lo anterior, coloca la discusión en otro escenario, pues lleva a pensar el rol de la persona docente en el proceso de enseñanza en cuanto se debe prestar atención a la distinción de las necesidades de aprendizaje y los intereses temáticos de la población estudiantil.

La enseñanza de arte se aleja del propósito de incentivar a la persona estudiante a que descubra su propia identidad creativa y que sea él o ella quien decida cómo desea hacerlo, pues se le condiciona primero a aprender técnicas de representación que le desmotivan y hacen perder el gusto por lo que hace, al hacer creer a la persona estudiante que de no lograr la precisión técnica -qué tanto se busca en

la escuela de arte- le será imposible llegar a ser buen(a) artista, por lo cual su creatividad se ve coartada.

Asimismo, se enseña a copiar recetas ajenas, pero no a buscar soluciones propias a los problemas, ni a los retos conceptuales y estéticos a los que se enfrenta en su formación, hecho que ocasiona que “la formación técnico-artesanal en esta etapa esencialmente pre-estética usurparía la actividad del cuestionamiento y lograría no solamente una ejecución correcta de soluciones ajenas, generalmente ya estereotipada” (Camnitzer, 2007a, p. 48).

Ante tal realidad, se retoma la idea de la necesidad de un proceso formativo en el arte que apele a la emancipación de la persona estudiante, más que al sometimiento, la repetición y perfección en la ejecución. En la actualidad existen los medios (video tutoriales para el aprendizaje y el perfeccionamiento de la técnica, por ejemplo), por lo que, de ser el perfeccionamiento de la técnica el único propósito de la formación, esta se podría aprender de forma autodidacta, sin necesidad de ir a una universidad:

Hoy no podemos negarle al estudiante la formación técnica por cual viene a nosotros. Pero si podemos ir más allá de su pedido y cuestionar la motivación del pedido y las formas que tradicionalmente se utilizan para responderle. (Camnitzer, 2007b, p. 81)

Por este motivo, se debe buscar un balance en el proceso con la finalidad de que, sin dejar de lado el aprendizaje de la técnica, la creación no sea supeditada a la destreza técnica, sino que esta sea un medio más para lograr transmitir un mensaje propio.

VI. Dibujar nuevos horizontes: Una propuesta pedagógica para la emancipación en las artes plásticas

Planteada la problemática, lo siguiente es pensar en una propuesta que pueda ayudar a tener claridad en cuanto a la intencionalidad pedagógica de la formación académica profesional de las carreras de Artes Plásticas de la UCR, pues, como se mencionó, en la actualidad la Unidad Académica está en un proceso de revisión curricular. Esto representa una oportunidad para analizar, desde la articulación de pedagogía y el currículum, la posibilidad de transformación de la formación universitaria que actualmente se brinda.



Proponer una alternativa pedagógica para la emancipación coloca al estudiantado en otro nivel, pues pretende involucrarlo en su propio proceso de aprendizaje; de manera tal que sean los y las estudiantes quienes propongan qué quieren aprender y cómo desean hacerlo y la mejor manera de descubrir su potencial creador y transformador a través de la educación.

Partir de una pedagogía para la emancipación implica, también, un cambio que abarca no solo la estructura curricular, sino también la docencia, pues requiere de flexibilidad de la persona docente para dejar de lado el control y la angustia derivados de la presión que conlleva la obligación de abarcar los contenidos establecidos y, además, tener la disposición para guiar al discente en un proceso en que ambas partes se verán retadas y enriquecidas.

Asimismo, desde mi experiencia como asesora curricular, al imaginar un currículo para la emancipación, no es posible evitar pensar en el desplome de la idea de un currículum preestablecido, pues un plan de estudios desde esta visión define lo que se *debe aprender* y no *lo que necesito* y *quiero aprender*. Proponer un currículo para la emancipación exige:

1. Que los planes de estudios reflejen intencionalidades pedagógicas y no recetas inflexibles copiadas de otros contextos que indiquen, paso a paso, lo que la persona docente debe enseñar, sin posibilidad de variar, adaptar o innovar. Esta idea de currículum implica, como bien lo indica [Acaso \(2012\)](#):

Entender el currículum como un sistema de representación nos lleva a plantearnos algo de enorme importancia y es que, como profesoras, tenemos que abrir la puerta a la idea de que nosotras somos las responsables de nuestros currículums y, por ende, (...) somos las que elegimos los contenidos, las que organizamos la secuencia y no con otra y las que establecemos la arquitectura mediante la que ese currículum sucederá. (p. 55)

Es decir, se busca que la persona docente retome la potestad de pensar el currículum como algo vivo, de lo cual es responsable, pues su desarrollo se hace posible desde de su criterio y experiencia. Esto significa dejar de pensar el currículum como *una camisa de fuerza* y

dimensionarlo como un apoyo al estudiantado, en el proceso de auto-descubrimiento que implica aprender.

2. Que los procesos de diseño curricular sean procesos participativos, en los que la población estudiantil sea escuchada y tenga poder de decisión. A lo largo de mi experiencia como asesora he escuchado docentes afirmar que los y las estudiantes no tienen criterio de lo que se les enseña, pero esta idea es totalmente falsa, pues nadie sabe más del currículum y de pedagogía que el estudiantado. Ellos son quienes más capacidad tienen para saber cuándo un aspecto en la formación, -(ya sea el currículo, didáctica, evaluación, entre otros)- está bien o no. En la academia, para mejorar se debe aprender a tener la humildad para escuchar y tener muy claro que no es posible ser docente sin los y las estudiantes.
3. El currículum de la educación artística para la transformación debe salirse de la burbuja europea, aprender a valorar los conocimientos generados desde su propio contexto, así como nutrirse de otras latitudes. El conocimiento también debe ser gestado desde la periferia o desde el Sur -como lo llama Enrique Dussel-. Aprender arte, diseño, dibujo e historia, desde nuestras realidades, ya que “las culturas poscoloniales deben efectivamente descolonizarse, pero para ello deben comenzar por autovalorarse” (Dussel, 2015, p. 285). Aprender a observar no implica solamente copiar lo que otros hicieron, sino también aprender a observar lo que existe en nuestro propio contexto, implica incluir a las *minorías*, aprender a leer los mensajes a través de una semiótica del arte más inclusiva y menos hegemónica.

En cuanto a la docencia, como medio para la emancipación, se desplaza la figura de docente como centro, como dueña del conocimiento, y se reconoce que el proceso de enseñanza y aprendizaje es un acto recíproco y multidireccional, en el que tanto docente como estudiante enseñan y aprenden.

Para esta transformación, el primer acto emancipatorio se produce al reconocer que el aprendizaje es un acto de voluntad, pues nadie aprende lo que le enseñan, sino aquello que desea aprender. Como bien lo afirma Jacques Rancière en *El maestro ignorante*: “se podía aprender solo y sin maestro explicador cuando se quería, o por la tensión del propio deseo o por la dificultad de la situación” (Rancière, 2003, p. 11).



Esta postura arrebató el poder a la institución, al docente o al currículo, pues el poder del aprendizaje lo tiene quien desea aprender.

Recuerdo que en mis años de experiencia muchas veces sentía que el aprendizaje lo lograba de forma autodidacta, sin certeza de estarlo haciendo bien, pues la persona docente participaba al mínimo.

El hecho que encarna dicha experiencia recae en el hecho de que a nivel social no se enseña a confiar en la inteligencia y capacidad personal. La educación institucionalizada ha ocasionado que las personas se hayan convertido en seres dependientes, despojándolas de la responsabilidad del propio aprendizaje. De este modo, la educación se convierte en *atontamiento*.

Existe atontamiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra inteligencia. El hombre –y el niño en particular– puede necesitar un maestro cuando su voluntad no es lo bastante fuerte para ponerlo y mantenerlo en su trayecto. Pero esta sujeción es puramente de voluntad a voluntad. (Rancière, 2003, p. 11)

En relación con lo propuesto, se debe tener en cuenta que los cambios no son fenómenos a corto plazo, sino un proceso paulatino que requiere de ajustes. Posiblemente, al referirnos a la educación superior, las resistencias no solo vengan del cuerpo docente, o de la estructura institucional, sino también, del estudiantado, condicionado a un estilo de aprendizaje *atontador*⁴. Pero como lo indica Rancière (2003), "se puede enseñar lo que se ignora, si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia" (p. 12). Resulta parte de la emancipación el hecho de asumir la responsabilidad que implica hacerse cargo de sí mismo y asumir las consecuencias de las decisiones y confiar de que la ignorancia también es parte del aprendizaje, pues es un estado necesario para aprender.

La propuesta de negociar el currículo, la didáctica y otros elementos vinculados al proceso educativo, sin duda, puede resultar re-
tadora, máxime en un ambiente educativo en el que muchas veces el personal docente no tiene formación pedagógica adecuada y su praxis,

4 El término "atontador" es utilizado por el autor Jacques Rancière, en el libro "El maestro ignorante" para referirse al tipo de educación en la que no se permite a la persona estudiante aprender por sí misma, descubrir y emanciparse.

por ende, se encuentra basada en la experiencia y la repetición de modelos con los que aprendieron durante la época de estudiantes:

El ¿qué? se enseña se colma con contenidos programáticos usuales y el ¿cómo? queda librado al buen sentido pedagógico del profesor, que será más o menos fundamentado de acuerdo a la formación docente que haya recibido y/o a las diversas experiencias que haya recogido en su trabajo de enseñante y, en especial, a las que haya acumulado en su etapa de estudiante". (Cerletti, 2009, p. 80)

Abrirse a la posibilidad de pensar y de pensarse desde otro ángulo que no es el tradicionalmente impuesto desde el control y el poder, resulta también liberador: "Para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano" (Rancière, 2003 p. 12).

La emancipación en enseñanza de las Artes Plásticas deviene de otras relaciones pedagógicas que permiten romper esquemas heredados del siglo XIX. La educación artística debe abandonar el estereotipo del artista como un elegido y abandonar también la perpetuación de este cliché, por medio de los filtros que hacen de la educación un decantador de talento.

Asimismo, se debe dejar de lado la idea de que el arte es asunto de la élite, porque más allá de clases sociales o de un grupo dominante que determine que es o no es arte, o quién lo puede producir, enseñar o aprender, el arte es expresión y, por lo tanto, la capacidad de expresarse o identificarse con lo que otra persona expresó, es una característica natural del ser humano.

VII. Reflexiones finales

Para finalizar, tomando como base lo desarrollado en este ensayo, es preciso resaltar la necesidad de que las unidades académicas replanteen los puntos de partida desde los que se construyen las propuestas educativas. Se requiere encauzar la reflexión respecto al tipo de educación que se ejerce, en concordancia con las bases en las que se fundamenta la respectiva institución. De este modo, si se parte de una institución humanista, las propuestas educativas deben fomentar valores humanistas como la conciencia social y la criticidad, con el objetivo



de desencadenar procesos de transformación social y, desde ahí, posicionar el tipo de pedagogía y la intencionalidad del *para qué* educar.

La experiencia que aquí se planteó hace referencia al caso específico de la formación en el área de las artes plásticas en Universidad de Costa Rica, pero resulta aplicable a cualquier campo de conocimiento o cualquier carrera en educación superior, en las que el apego a formas de enseñanza y posturas arrastradas desde siglos anteriores no permiten un viraje necesario en la manera de pensar y repensar el quehacer de la docencia. De este modo, se debe entender que muchos parámetros que representaron un método didáctico exitoso en Europa en los siglos anteriores, no necesariamente resultan exitosos como mecanismos de enseñanza en la Latinoamérica del siglo XXI.

La oportunidad que representa imaginar *otros mundos posibles*, desde la pedagogía universitaria, surge de la reflexión y del contacto con otros grandes pensadores y pensadoras que han buscado cuestionar el *statu quo*. Gracias también a profesionales en pedagogía que han sabido reconocer que para enseñar o aprender no es necesario imponer, sino respetar.

Para que esto suceda, se propone que en los procesos de diseño curricular sean consideradas todas las partes involucradas, pero muy en especial a la población estudiantil y al cuerpo docente; para esto, el currículo debe dejar de ser un término abstracto y desconocido para convertirse en un proceso de participación y consensos. Asimismo, si se desea transformar la docencia, es debido perder el temor a cometer errores en el campo docente.

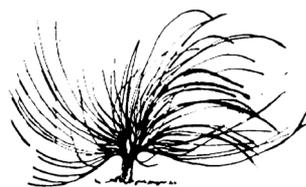
El arte es un campo complejo difícil de definir, debido a la posibilidad de caer en encasillamientos o reduccionismos; no obstante, queda evidenciado que este no necesariamente debe ser entendido como cuestión elitista incomprensible. A partir de los propios referentes, las personas -indistintamente de que sean consideradas artistas o no- poseen la capacidad de crear y re-crear. Por tanto, una educación artística no debería estar sujeta meramente a la técnica o a la expresión, sino que debería estar enfocada en la creación de mecanismos y herramientas para reconstruir y transformar realidades.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Catarata.
- Camnitzer, L. (2007a). ¿Es posible la enseñanza del arte? En M. A. Bernal y F. González (Eds.), *Antología de textos críticos 1979-2006. ArtNexus/ Arte en Colombia* (pp. 38-52). Ediciones Uniandes.
- Camnitzer, L. (2007b). La definición restringida de arte. En M. A. Bernal y F. González (Eds.), *Antología de textos críticos 1979-2006. ArtNexus/ Arte en Colombia* (pp. 74-84). Ediciones Uniandes.
- Cerletti, A. (2009). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Eudeba.
- De Sousa, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y PLURAL EDITORES.
- De Alba, A. (2016). Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario. En A. De Alba y A. Casimiro (Coords.), *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (pp. 195-210). IISUE.
- Díaz-Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-14. <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Eco, U. (2004). *Historia de la belleza*. Debolsillo.
- Gaillot, B., A. (2013). *Artes plásticas. Elementos de una didáctica crítica*. ENAP- UNAM.
- Martínez, J. (2015). *Colonialidad e identidad en América Latina*. Casa Editorial Analéctica.
- Munari, B. (1981). *Como nacen los objetos. Apuntes para una metodología proyectual*. Editorial Gustavo Gilli.
- Quiceno, H. (2014). *Epistemología de la pedagogía*. Ediciones Pedagogía y Educación.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones hacia la emancipación intelectual*. Laertes.
- Sánchez, J. (2016). Arte y currículum: La Escuela de Artes Plásticas de la Universidad de Costa Rica (1897-2015). *Revista Humanidades*, 6(1), 1-40. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/humanidades/article/view/24963>



- Saxe-Fernández, J. (2006). *Globalización, poder y educación pública. Ensayos críticos*. Asociación Espacio Crítico.
- Universidad de Costa Rica. (1974). *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica*. http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf
- Universidad de Costa Rica. (1995). *Políticas y Normas Curriculares para la Actualización de Planes de Estudio*. <https://www.cea.ucr.ac.cr/images/desarrollocurricular/Políticas-normas-curriculares1.pdf>
- Vicerrectoría de Docencia. (2007). *Resolución VD-R-8126-2007*. Universidad de Costa Rica.



Portafolios de evidencias para un aprendizaje contextualizado y una evaluación formativa en Ingeniería en Computación: Experiencia en el curso de Análisis de Algoritmos

*Diego Munguía Molina*¹

Instituto Tecnológico de Costa Rica
Costa Rica

dmunguia@itcr.ac.cr

Resumen

El curso de Análisis de Algoritmos de la carrera de Ingeniería en Computación del TEC es parte fundamental de la formación de profesionales en las áreas de ingeniería de software o ciencia de la computación. Tiene, además, un fuerte componente matemático que lo diferencia de otros cursos más enfocados en programación. En función de estas características, se plantean tres preguntas para mejorar el curso: ¿cómo fomentar aprendizajes significativos y permanentes de sus contenidos?, ¿cómo colocar estos aprendizajes en un contexto tal que sean aplicables para la mejora y el bienestar de la sociedad?, ¿cómo lograr una evaluación que sea más justa y formativa? Se propone una metodología de mediación pedagógica centrada en portafolios de evidencias para acercarse a estas cuestiones. Se analiza, cualitativamente, el efecto de aplicar esta metodología en el curso durante dos semestres, a partir del aporte



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-21.3>

¹ Ingeniero en Computación por la Escuela de Computación del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Máster en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria por la Universidad Nacional de Costa Rica. Se desempeña como profesor en la carrera de Ingeniería en Computación en la Unidad Desconcentrada IC en el Centro Académico de Alajuela y como investigador y extensio-nista en el Laboratorio Experimental de la misma unidad en la línea de educación en ingeniería.

de observaciones y reflexiones del estudiantado que participó. Los resultados indican una mejora en las calificaciones, y una profundización en los contenidos, gracias a la oportunidad y motivación para indagar, aprender haciendo y reflexionar sobre los propios aprendizajes.

Palabras claves: Ingeniería, ciencias de la computación, portafolios, evaluación formativa, aprendizaje contextualizado.

Abstract

The course Analysis of Algorithms from the major in Computer Science at TEC is fundamental part of the academic preparation of professionals in the areas of software engineering or computer science. It also has a strong mathematical component that differentiates it from other courses that are more focused on programming. Based on these characteristics, three questions to improve the course were formulated: How can meaningful, permanent learning of contents be fostered?, How can these instances of learning be placed in a context that allows applying them for society's improvement and well-being?, and How can a more fair and more formative assessment process be attained? Thus, a methodology of pedagogical mediation focused on portfolios is proposed. The effects of applying this methodology in the course during two semesters was analyzed qualitatively from observations and students' reflections. The findings point to an improvement in students' grades and deepening in the contents studied thanks to the opportunity and motivation to inquire, learn by doing, and reflect on one's own learning.

Keywords: engineering, computer science, portfolios, formative assessment, contextualized learning

Introducción

Análisis de Algoritmos es un curso básico de la carrera de Ingeniería en Computación en el área de ciencias de la computación, ubicado en el tercer semestre del plan. Se enfoca en el desarrollo de habilidades técnicas para la aplicación de herramientas matemáticas —como lo son la matemática discreta, el



análisis asintótico, y el cálculo— en el análisis del potencial consumo de recursos de un algoritmo² abstrayendo los detalles particulares de la máquina donde se ejecuta. Tradicionalmente, se imparte siguiendo las estrategias didácticas de clase magistral y de evaluación sumativa basada en pruebas y tareas cortas, exámenes y proyectos ([Escuela de Computación, 2013](#)).

Los contenidos de este curso son fundamentales para la práctica de la disciplina, pues permiten determinar las limitaciones de las herramientas a su disposición para la resolución de problemas computacionales. Estos contenidos serán necesarios para desarrollar conocimientos sobre temas más avanzados de la carrera y para tratar problemas de investigación y aplicación de mucha relevancia en la actualidad como lo son los grandes datos o la inteligencia artificial, temas que hoy en día empujan los alcances de la disciplina. Por lo tanto, resulta necesario lograr aprendizajes significativos en el estudiantado, que superen la memorización mecánica y que permitan a sus estudiantes poder utilizar este conocimiento en la resolución de problemas complejos que encontrarán en el ámbito profesional y académico. Este es el primer problema que motivó al planteamiento de la experiencia que aquí se comparte: ¿Cómo lograr una construcción del conocimiento permanente y significativo para la mayoría de estudiantes que pasen por este curso?

El segundo problema tiene que ver con la necesidad de superar un enfoque exclusivo en el conocimiento técnico. La razón instrumental, a pesar de ser una dimensión de indiscutible importancia en el proceso de formación profesional de esta carrera, no debería ser la única. [Horheimer \(1947\)](#) advierte sobre la fetichización de la razón instrumental —a través de la cual esta deja de ser un medio para convertirse en un fin en sí misma por su valor utilitario— y su efecto en la mecanización tanto de nuestra relación con el resto de la naturaleza como de nuestra propia construcción de sociedad. Ante esta posibilidad, es necesaria la capacidad para analizar críticamente la tecnología, contextualizando sus alcances y efectos en el marco de alguno de los proyectos posibles para el desarrollo humano. Por tanto, se plantea también la pregunta: ¿Cómo gestionar un eje transversal en el curso para fomentar una contextualización de estos contenidos técnicos tan puntuales?

² Principalmente, se refiere al consumo de tiempo de procesador y espacio de memoria cuando el algoritmo se implementa como un programa en un sistema computacional.

La primera vez que el autor impartió este curso en el semestre 2017-I se siguió el acercamiento didáctico tradicional, con una evaluación de dos rubros: 20 % para pruebas cortas y 80 % repartido en 4 exámenes sumativos compuestos por preguntas de desarrollo. El primer examen tuvo una media de calificaciones de 30 %; justo después de este examen, 5 estudiantes se retiraron del curso. La media de calificaciones de exámenes fue de 41,9 puntos de los 80 disponibles. Reflexionando sobre los resultados de esta instancia del curso, principalmente en cuanto a las personas estudiantes que decidieron retirarse después del primer examen, se observan algunos posibles problemas con el planteamiento de la evaluación: el enfoque sumativo podría fomentar la memorización de mecánicas matemáticas y algorítmicas más que de pensamiento crítico, contextualización de conocimientos y resolución de problemas, limitando las posibilidades de aplicación efectiva de este conocimiento en contextos de desempeño profesional. Por otro lado, los resultados de la evaluación plantean la duda sobre si se están construyendo aprendizajes significativos o no, pues los resultados negativos podrían deberse a un mal desempeño relacionado con el formato de las pruebas o simplemente a que no se desarrollaron las habilidades necesarias para resolverlas. En cualquier caso, el planteamiento evaluativo utilizado no permite profundizar en esta pregunta. Respecto de esta reflexión se plantea la cuestión sobre la necesidad de un método de evaluación que sea formativo, con el fin de poder observar continua y permanentemente el progreso de las personas estudiantes en su aprendizaje. Principalmente para tomar medidas correctivas a tiempo y minimizar la tasa de retiros y reprobación.

La propuesta que se ensaya para las tres preguntas aquí planteadas es que el proceso de desarrollo de un portafolio de evidencias —como apoyo a la mediación y a la evaluación, y orientado hacia la reflexión crítica y el diálogo tanto horizontal como histórico— fomenta la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados. Esta propuesta se puso en práctica para el curso en cuestión durante dos semestres (2017-II y 2018-I), este artículo documenta la sistematización de esta experiencia con el fin de fomentar su discusión crítica en aras de mejorarla y, posiblemente, inspirar el desarrollo de experiencias similares en otros contextos de educación superior en computación.



Antecedentes

Es posible encontrar, en la bibliografía, distintas experiencias documentadas sobre el uso de la técnica del portafolio en las áreas de tecnología e ingeniería. [Pérez et al. \(2015\)](#) realizaron una revisión de investigaciones teóricas publicadas principalmente en español sobre evaluación del aprendizaje entre 2009 y 2013. Determinaron que el portafolio fue uno de los temas de investigación más estudiados en la muestra seleccionada, tanto como instrumento de evaluación como estrategia formativa. Dentro de sus conclusiones resaltaron la doble función evaluativa y formativa del portafolio.

[El portafolio] es el instrumento mediador por excelencia, para valorar el desempeño de los estudiantes ... propiciando el uso colaborativo de otras herramientas, como formas de mediación, para crear, obtener y comunicar sentido, en ayudar a los estudiantes a apropiarse o tomar el control de su propio aprendizaje. ([Pérez et al., 2015](#), p. 162)

[Barragán \(2005\)](#) reportó una experiencia del uso de portafolios en un curso sobre tecnología educativa para la carrera de ciencias de la educación, a nivel de licenciatura, en la Universidad de Sevilla, España. Afirmó que la motivación para utilizar esta técnica es la formación de estudiantes reflexivos y críticos. Propuso estructurar los portafolios en dos bloques, uno para actividades obligatorias y el otro para actividades optativas. El trabajo obligatorio pretendía establecer un piso mínimo, mientras que el optativo abría la posibilidad de aumentar la calificación. Resalta la actividad optativa llamada *diario de campo* que buscaba obtener la opinión de estudiantes sobre cómo aprendieron y cómo se sintieron durante el proceso. La evaluación se realizó como un proceso constante de realimentación, aunque no especifica cuál fue la dinámica que se siguió ni su frecuencia. Reportó, como resultados, que el uso de portafolios no impactó negativamente el rendimiento académico de las personas estudiantes y que hubo un número satisfactorio de aprobados (79 %). Adicionalmente, las personas estudiantes reportaron un grado de satisfacción favorable con las actividades realizadas y con su nivel de aprendizaje. Como consideración final, se resaltó el grado de esfuerzo requerido por parte del personal docente, pues el uso de

portafolios requiere de atención individualizada. En su caso reportaron una proporción de 112 estudiantes por docente.

May *et al.* (2016) evaluaron los resultados de la utilización de portafolios en tres cursos del área de ingeniería en el Instituto Tecnológico Superior de Progreso en Yucatán, México. De los resultados reportados, resalta la relación que se da entre el nivel de experiencia del personal docente implementando la técnica del portafolio y la percepción estudiantil sobre el aporte del portafolio a su propio aprendizaje, estudiantes que trabajaron portafolios con docentes con poca experiencia no percibieron que este hubiera ayudado a su aprendizaje. En este caso, también se resaltó el tiempo que se invierte en las revisiones conjuntas del portafolio entre estudiante y docente. El estudiantado de los primeros tres semestres de carrera percibió el portafolio como una imposición y un requisito a cumplir; mientras que el más avanzado encontró valor en el portafolio como material de referencia a futuro.

Muñoz y Moreno (2014) reportaron resultados del uso experimental de portafolios en el curso de Bases de Datos de la carrera de computación en la Escuela Politécnica de Zamora en España. El uso de portafolios se planteó de manera tal que no afectara la calificación de las personas estudiantes que decidieran participar voluntariamente del experimento; 9 estudiantes participaron del estudio. El portafolio se estructuró con tres secciones: una presentación de cada estudiante; una sección de reflexiones y análisis del aprendizaje en las que para cada ejercicio asignado se incorporan elementos de reflexión sobre la complejidad del ejercicio y una sección de monitoreo de tiempo. Dentro de los resultados encontrados, reportaron las autoras que el 75 % estudiantes participantes aprobó el primer examen del curso y 100 % el segundo examen. Resaltaron la exigencia de tiempo para la persona docente. Las personas estudiantes reportaron una mayor capacidad de reflexión, el desarrollo de habilidades técnicas sobre bases de datos, y el desarrollo de habilidades de organización de tareas. También consideraron que las tareas del portafolio estaban al mismo nivel que las tareas regulares del curso, además de que fueron interesantes y que fomentaban la aplicación del conocimiento visto en clase. Finalmente, consideraron que las actividades del portafolio requirieron más tiempo del esperado.

Cain y Woodward (2013) analizaron su experiencia utilizando portafolios en un curso introductorio de programación de computadoras en EEUU. El portafolio contenía una colección del trabajo



realizado en exámenes y asignaciones semanales, y un reporte de aprendizaje que incluía reflexiones sobre lo aprendido, una justificación de la selección de los trabajos para el portafolio, y cómo estos se relacionaban con los objetivos de aprendizaje del curso. Los autores analizaron las reflexiones reportadas por sus estudiantes, obteniendo dos grandes categorías: asuntos generales sobre aprendizaje, y asuntos relacionados con programación de computadoras. En cuanto a los aspectos generales resaltaron: autocrítica en el manejo del tiempo, problemas con enfrentarse a temas de computación por primera vez, y reflexiones sobre las oportunidades de aprendizaje a partir de los errores cometidos. Con respecto a los asuntos relacionados con programación, identificaron una serie de aspectos técnicos que representaron dificultades particulares para el estudiantado como: el uso de punteros, recursividad, paso de parámetros y diseño de programas. Finalmente, emitieron las siguientes recomendaciones: evitar mezclar evaluación formativa con evaluación sumativa, pues la evaluación sumativa fomenta que no se hable abiertamente de los errores y limitaciones en el entendimiento; hay una curva de aprendizaje para ajustarse al trabajo con portafolios; es importante una comunicación de las expectativas sobre el trabajo a realizar con el portafolio, particularmente en relación con el manejo del tiempo; es necesario mantener una retroalimentación constante sobre los resultados, en especial para identificar y corregir retos o limitaciones en los aprendizajes; algunas personas estudiantes entregaron trabajos deliberadamente incorrectos para que el personal tutor resolviera los problemas al corregirlos en las revisiones parciales; se recomienda utilizar ayudas visuales para observar el progreso y el manejo del tiempo; y, finalmente, se sugiere avisar a las personas estudiantes de retos y problemas comunes para manejar sus expectativas y evitar retiros por desmotivación.

A partir de esta breve revisión, se observa que el portafolio es una técnica utilizada en diversos contextos culturales y educativos. Es también un tema de interés actual en investigación. Se ha utilizado en contextos de enseñanza en ingeniería y tecnología con resultados satisfactorios. Las recomendaciones generalizadas tienen que ver con el hecho de que el uso de este instrumento requiere de una mayor inversión de tiempo, tanto de parte de las personas estudiantes como de las docentes, para ser desarrollada a cabalidad en comparación con actividades de evaluación más tradicionales. Otras recomendaciones se

refieren al choque cognitivo y a la curva de aprendizaje que puede generar la aplicación de esta técnica en estudiantes; particularmente para quienes la están experimentando por primera vez.

Se desprende de los trabajos aquí mencionados que el portafolio es una herramienta que puede ser utilizada con fines muy diferentes, tanto en contextos pedagógicos que busquen la formación de profesionales con mayor criticidad y reflexión, así como en contextos más pragmáticos, por ejemplo en la capacitación técnica a través de la enseñanza por competencias (Barragán, 2005).

Referentes teóricos

El aprendizaje es un proceso central relacionado con las preguntas planteadas en este estudio. Por esta razón, el punto de partida serán las propuestas teóricas del constructivismo sociohistórico cultural (CSHC) y la pedagogía de la liberación. En relación con los problemas que inspiran esta experiencia, desde el CSHC se plantea cómo fomentar aprendizajes significativos, y se menciona, específicamente, un acercamiento para la enseñanza de la matemática, pues el análisis de algoritmos es matemática aplicada. Por otro lado, la pedagogía de la liberación tiene como fin lograr una educación contextualizada a la realidad de sus estudiantes, de manera que les permita observarla críticamente y transformarla.

A continuación, se establecen los referentes teóricos sobre los que se basa el acercamiento propuesto para las dos preguntas de praxis pedagógica problematizadas en este estudio: la mediación y la evaluación.

Mediación

Vygotsky (2015) plantea la teoría del CSHC como una explicación del funcionamiento de los procesos de aprendizaje a partir del estudio del desarrollo infantil. De acuerdo con este autor, el conocimiento no fluye desde los objetos ni desde las personas, más bien el conocimiento es construido por cada individuo a partir de su interacción con el medio que le rodea —los objetos y las otras personas—. Esta construcción se logra a través de la mediación del lenguaje, donde el significado de las palabras es la unidad mínima del conocimiento. De esta forma, el conocimiento contiene una dimensión histórica, pues se construye en el tiempo, junto con el lenguaje, de manera colectiva a través de la interacción social.



A partir de estas conclusiones, se derivan algunas implicaciones para los procesos educativos. Las personas estudiantes no pueden ser entendidas como agentes pasivos que reciben el conocimiento transmitido por las personas docentes. Más bien, deben adoptar un rol activo en la construcción de su propio aprendizaje. Por otro lado, la docencia se torna en una actividad de facilitación de experiencias significativas que serán insumos para la construcción de conocimientos. Se pone en cuestionamiento, entonces, el acercamiento didáctico tradicional basado en clases magistrales que se ha seguido en el curso.

Desde el CSHC, se entiende al aprendizaje como un proceso centrado en el estudiantado, no en la docencia, donde el conocimiento es construido activamente por quienes aprenden a partir de experiencias significativas con elementos de su entorno. Este entorno está constituido principalmente por otras personas (Barahona, 2013), de lo cual se desprende que el aprendizaje es un proceso social.

Vygotsky (2015) plantea, además, la teoría de la zona de desarrollo próximo (ZDP) como un derivado metodológico para el proceso de enseñanza y aprendizaje enmarcado dentro del CSHC. Propone que existe una relación dialéctica entre la enseñanza y el desarrollo —como construcción del conocimiento a partir de la mera experiencia—. La ZDP se entiende como un proceso cognitivo de sistematización de experiencias; como “el lugar en el que los conceptos espontáneos de un niño, empíricamente abundantes se encuentran con la sistematización y lógica del razonamiento adulto” (Vygotsky, 2015, p. 33).

La ZDP marca la diferencia entre la capacidad independiente, entendida como aquello que la persona estudiante puede lograr por sí misma, y la capacidad potencial, lo que puede lograr con la ayuda de una persona experta. Desde esta perspectiva, el papel docente es propiciar las situaciones significativas que permitan al estudiantado constante e iterativamente transformar su capacidad potencial actual en un nuevo estado de capacidad independiente.

El enfoque temático del curso objeto de este trabajo se enmarca en el área de la ciencia de la computación³, por tanto, el acercamiento pedagógico a este mismo se puede enriquecer tomando en cuenta los métodos epistemológicos de la matemática. En relación con esto,

3 La ciencia de la computación es una categoría matemática que estudia modelos abstractos para la mecanización de cálculos.

Schmittau (2003) contextualiza el CSHC a la enseñanza de la matemática. Parte de la observación de que los conceptos matemáticos no se pueden construir exclusivamente a partir de la experiencia⁴. Observa también que la didáctica enfocada en la mecánica de los procesos matemáticos es ineficaz, pues promueve la memorización, pero no la contextualización. La propuesta pedagógica de este autor es, entonces, desarrollar en conjunto, docentes y estudiantes, modelos abstractos que les permitan conocer la estructura lógica del concepto matemático en estudio.

Esta propuesta se inspira en el análisis que se realiza desde el CSHC de los conceptos científicos. Estos se caracterizan por ser históricos y culturales, es decir, son construidos colectivamente a través del tiempo y espacio. Entonces, debido a su propia naturaleza, su construcción está ligada a algún proceso de mediación entre sujetos. Así plantea, por ejemplo, que es posible entender la adición y sustracción como operaciones complementarias en un modelo abstracto de agregación de objetos; este mismo modelo puede ser aplicado a otras operaciones como la negación y disyunción en lógica booleana o la unión y diferencia en teoría de conjuntos.

La mediación a partir de estos modelos permite partir de lo abstracto, para estudiar algún fenómeno concreto y luego volver a lo abstracto para enriquecer el modelo con nuevos aprendizajes. Posibilita, además, establecer relaciones entre diversas teorías matemáticas y desarrollar habilidades para la resolución de problemas. En el caso del curso Análisis de Algoritmos, se trabajaría con apoyo docente en los algoritmos desde una representación abstracta⁵, para luego ser materializados en una implementación concreta en algún lenguaje de programación, analizada empíricamente y, por último, abstraída nuevamente en un modelo de análisis de complejidad.

Desde el pensamiento latinoamericano, el posicionamiento pedagógico de Freire (2005) coincide con la propuesta de Vygotsky (2015) en por lo menos dos puntos: entiende el aprendizaje como un proceso social, y destaca el rol central de la palabra. Parte del entendimiento de que todo proceso educativo es social y, por tanto, inevitablemente político. Para él, la educación tiene como finalidad

4 Algunos constructos ni siquiera tienen correlato con la realidad inmediata observable, por ejemplo, sería imposible construir al conjunto de los números reales partiendo del conteo como noción empírica.

5 Esta representación es una forma de pseudocódigo basado en notación lógico-matemática.



una transformación de la realidad de las personas educandas, particularmente aquellas que se encuentran sometidas bajo distintos niveles de relaciones de dominio y opresión.

Desde este acercamiento, no puede haber transformación de la realidad sin acción, y no puede haber acción transformadora sin una reflexión que la dirija. Así, plantea una praxis, un ciclo de realimentación entre la reflexión crítica que inevitablemente lleva a la acción, y una acción consciente que produce saber acerca del mundo, el cual se hará objeto de la reflexión.

De este modo, ni es un juego diletante de palabras huecas, un “rompecabezas” intelectual que por no ser reflexión verdadera no conduce a la acción, ni es tampoco acción por la acción, sino ambas. Acción y reflexión entendidas como una unidad que no deber ser dicotomizada. (Freire, 2005, p. 69)

Esta praxis no puede ser individual, pues implica reconocer el conocimiento como una producción social, que resulta de la acción y de la reflexión, de la curiosidad en constante movimiento de búsqueda (Freire, 2017).

Esta necesidad requiere, entonces, de un método para la construcción de conocimiento que llama *diálogo problematizador*. Coincide con Vygotsky (2015) en el papel primordial de la palabra como el medio a través del cual los sujetos construyen sus realidades; sin embargo, también profundiza en la idea al analizar la relación entre la palabra y el binomio de reflexión y acción contenido en ella — entiende la palabra como creadora, “como significación que se constituye en su intención significativa, coincidente con intenciones de otros que significan el mismo mundo“ (Fiori, 2005, p. 15). Por tanto, es a través de la palabra que se produce el diálogo, y es el diálogo el medio para la construcción conjunta de la realidad.

El diálogo problematizador para que tenga sentido debe partir de un referente, de un entendimiento común entre los sujetos participantes en cuanto a aquello que se busca transformar, “a través del diálogo podemos mirar el mundo y nuestra existencia en sociedad como proceso, algo en construcción, como realidad inacabada y en constante transformación” (Zitkoski, 2015, p. 152).

Este referente común es lo que Freire llama “tema generador” (2005, p. 118). Por la misma naturaleza del binomio acción-reflexión que le vuelve inseparable, los temas generadores son producto de la relación indisoluble humanos-mundo, de la interdependencia entre sujeto y objeto. En otras palabras, cada individuo construye su propia realidad, y para encontrar ese lugar común —el referente— es necesario investigar cuál es la realidad del otro ser, adentrarse en el conocimiento mutuo.

Esta investigación debe asumirse, además, de manera crítica, no basta entonces con llegar a un lugar común, es necesaria también la problematización, “[s]iendo un proceso de búsqueda de conocimiento, y por lo tanto de creación, exige de sus sujetos que vayan descubriendo, en el encadenamiento de los temas significativos, la interpenetración de los problemas” (Freire, 2005, p. 134).

Esta problematización se da a través del cuestionamiento de los temas que surjan. ¿De qué se tratan? ¿Por qué nos interesan? ¿Cómo se relacionan con temas anteriores? La pregunta adquiere, así, una importancia central en el proceso pedagógico, planteando los contenidos como problemas significativos que deben ser descifrados, en contraposición con otras perspectivas que se enfocan en la transmisión de “las respuestas correctas”.

Freire (2005) profundiza en la dimensión cultural del aprendizaje, indica que las experiencias de aprendizaje deben ser familiares para el estudiantado, afirma que “una primera condición que debe cumplirse se refiere a que, necesariamente, deben representar situaciones conocidas por los individuos cuya temática se busca detectar, lo que las hace reconocibles para ellos, posibilitando de este modo, su reconocimiento en ellas” (Freire, 2005, p. 144).

Desde la pedagogía de la liberación, se entiende la educación profesional “como un proceso de formación humana, que vincule formación técnica —los procesos de trabajo, de forma crítica— con los conocimientos técnicos, científicos, en su historicidad y a su función social y política” (Manfredi, 2015, p. 180). Se establece, de esta manera, como fin educativo la “construcción de sujetos humanos, críticos, social y políticamente activos” (Manfredi, 2015, p. 180).

¿Cómo se relaciona esto con la educación en ingeniería en computación? La computación nace en EEUU y Europa, en el contexto de las llamadas guerras mundiales; luego, durante la segunda mitad del siglo XX, se desarrolla principalmente en EEUU como parte del sector



militar y, a partir de la década del 60, como una industria masiva de consumo general. Este proceso de masificación permitió transformar la economía estadounidense en una economía global, estableciendo lo que [Castells \(2002\)](#) llama capitalismo informacional.

[Dussel \(2015\)](#) analiza la historicidad del pensamiento moderno occidental, que desemboca en este capitalismo informacional. Señala que el proceso inicia con la invasión europea a América en 1492, la cual potencia la dominación de Europa sobre buena parte del mundo. Esta dominación coloca el pensamiento moderno occidental en el tope de una jerarquía epistemológica construida desde este mismo pensamiento. La relación entre Occidente y su periferia, o entre el Norte y el Sur, como les llama [De Sousa \(2014\)](#), es una de hegemonía; el Sur consiente en adoptar al pensamiento moderno —racionalista, instrumentalizador, dicotómico y reduccionista— como la forma de pensamiento universal, como el único tipo de pensamiento válido, a costa de la minimización o desaparición de las formas de pensamiento locales y autóctonas, devaluadas con la categoría de mitologías o curiosidades etnológicas.

La computación llega a América Latina a través de procesos hegemónicos de transferencia tecnológica. De acuerdo con [De Souza \(2006\)](#), estos procesos de transferencia tecnológica del Norte hacia el Sur han tenido como objetivo, desde la colonia y hasta nuestros días, expandir sus mercados a estas economías periféricas, utilizándolas primordialmente como fuentes de mano de obra barata y de materia prima. A diferencia de los métodos directamente violentos utilizados durante la colonia, hoy en día estas relaciones de poder Norte-Sur se dan a través de una hegemonía epistemológica. Según [Dussel \(2015\)](#), esta hegemonía se construye desde la educación formal en el Sur, convenciendo a dichos pueblos de la inferioridad propia y de la necesidad de alcanzar un modelo de desarrollo prescrito por el Norte y que solo se puede entender desde el pensamiento moderno occidental.

En el caso de la computación, esta transferencia se da desde la Asociación para la Maquinaria Computacional (ACM, por sus siglas en inglés) y el Instituto de Ingenieros Eléctricos y Electrónicos capítulo de la Sociedad de Computadoras (IEEE-CS, por sus siglas en inglés) ([Sahami et al., 2013](#)), ambas localizadas en EEUU. La IEEE-CS se ha posicionado como un referente a nivel global en “todos los aspectos de teoría, diseño, práctica y aplicación relacionados con la tecnología y ciencia de la computación y procesamiento de información” ([IEEE](#)

Computer Society, s. f.). Estas organizaciones definen en conjunto recomendaciones curriculares para la educación superior en computación que son utilizadas como referencia por instituciones educativas en América Latina y el resto del mundo (Sabin *et al.*, 2016).

Dada esta situación de transferencia tecnológica y hegemonía Norte-Sur, se presenta el reto de lograr plantear experiencias pedagógicas que tengan sentido desde nuestro contexto latinoamericano para la mediación de los contenidos del curso Análisis de Algoritmos, dado su origen y la forma en que se transfiere; mucho del conocimiento y material generado en computación existe en inglés, y los problemas y ejemplos clásicos están contextualizados desde el Norte. Por otro lado, en busca de una transformación de estas relaciones hegemónicas, la pedagogía de la liberación también requiere un estudio de la historicidad de estos contenidos, así como una reflexión crítica sobre su papel en nuestra sociedad.

Evaluación

La adopción de un acercamiento pedagógico basado en el constructivismo y el diálogo implica que la práctica de evaluación sumativa en el curso también debe ser problematizada. Álvarez (2011) critica la evaluación sumativa, pues esta persigue una pretensión de objetividad positivista. Propone que la evaluación más que objetiva debe ser justa. Fundamenta que sin sujeto no puede haber evaluación —pues en principio se procura evaluar el aprendizaje de las personas— y la pretensión de objetividad más bien separa al sujeto de la práctica evaluativa.

Su propuesta es más bien aprovechar la evaluación como una oportunidad más para el aprendizaje, tanto para la persona evaluadora como para la persona evaluada. De esta forma, la evaluación pretende conocer cuáles fueron los procesos de aprendizaje y sus correspondientes resultados.

Propone que, ante la producción estudiantil, la evaluación se enfoque en conocer cuál fue el proceso de elaboración y las estrategias de resolución aplicadas, así como la capacidad de argumentación de la persona evaluada, ¿puede explicar las causas de los errores y aciertos identificados? Este conocimiento permitirá, a quien evalúa, tomar decisiones justas y debidamente argumentadas.

En concordancia con Freire (2005), indica que este conocimiento es alcanzable a través del diálogo, y que requiere de una participación



activa de estudiantes y docentes. Este último grupo en su rol facilitador de la indagación a través de la problematización.

Este diálogo tiene como objetivo “comprobar y valorar ... la consistencia del razonamiento, de las adquisiciones y de las capacidades cognitivas del alumno” (Álvarez, 2011, p. 100). Impone el reto al personal docente de establecer un ambiente que promueva el entendimiento mutuo a través de una argumentación hilvanada por intervenciones que inviten al desarrollo y comunicación de ideas, más allá de un simple ejercicio de autoridad. La persona docente en este rol crítico de problematización motiva a sus estudiantes “a defender, argumentar y valorar críticamente las propias ideas, el conocimiento adquirido” (Álvarez, 2011, p. 100).

El portafolio es una técnica compatible con los principios de evaluación formativa expuestos por Álvarez (2011). Tiene como objetivos evidenciar y documentar, de manera crítica, el proceso de aprendizaje estudiantil; por esto se puede aprovechar como una oportunidad para el aprendizaje, pero también para la evaluación.

De acuerdo con Klenowski (2014), las características primordiales del portafolio incluyen: la colección de evidencias, el desarrollo de procesos autoevaluativos y de reflexión metacognitiva, y, finalmente, el desarrollo de procesos evaluativos dialógicos. Resalta el hecho de que el portafolio, como producto de aprendizaje, va más allá de tan solo ser una colección de evidencias, pues implica también un proceso de reflexión.

El desarrollo del portafolios implica por tanto documentar no sólo los logros conseguidos sino también las autoevaluaciones, las estrategias aplicadas y el análisis sobre las experiencias de aprendizaje, por lo que es mucho más que una simple colección de las tareas. (Klenowski, 2014, p. 39)

La colección de evidencias es, en sí, un proceso crítico mediante el cual la persona estudiante considera su propio proceso de aprendizaje y determina cuáles son los trabajos y productos desarrollados que mejor evidencian lo aprendido a lo largo del curso. Esta selección implica, además, un proceso autoevaluativo, una reflexión crítica sobre la pregunta: *¿qué he aprendido?*, guiada por los objetivos planteados para el curso. Esta autoevaluación es compartida con la persona docente durante el proceso evaluativo, que se puede materializar en una o más entrevistas.

Dichas entrevistas constituyen una oportunidad para establecer el diálogo horizontal y profundizar de manera guiada en el análisis autocrítico de la persona estudiante sobre sus propias capacidades. Al respecto, Klenowski establece una clara relación entre este proceso y la teoría de [Vygostky \(2015\)](#).

El diálogo en este caso es una forma de intervención enfocada a un punto determinado, la cual facilita la resolución de problemas en la zona de desarrollo próximo mediante la orientación del profesor (o alguien más capacitado que el alumno). ([Klenowski, 2014](#), p. 46)

Finalmente, todos los procesos involucrados requieren del desarrollo y aplicación de capacidades metacognitivas, entendidas como la capacidad para “reflexionar sobre nuestro propio pensamiento o conocimiento, sobre nuestro aprendizaje así como sobre nosotros mismos en cuanto aprendices” ([Klenowski, 2014](#), p. 46). El desarrollo de la metacognición es parte del proceso de aprendizaje potenciado por el uso del portafolio.

Gracias a estos procesos, el portafolio puede ser utilizado como un medio para la presentación de retos de aprendizaje a las personas estudiantes a partir de los cuales puedan construir su conocimiento. Estos retos pueden estar relacionados con temas técnicos o con temas de contextualización histórico social, e irán acompañados de reflexiones sobre los aprendizajes logrados y el proceso mismo de mediación.

Estrategia metodológica

La sistematización de esta experiencia sigue el acercamiento de [Jara \(2014\)](#) a través de los siguientes pasos: (i) recopilar los registros e información de participantes de la experiencia; (ii) desarrollar un plan de sistematización que incluye objetivos, delimitación, ejes de sistematización y fuentes de información; (iii) realizar una recuperación del proceso a través de una reconstrucción histórica y una categorización de la información; (iv) desarrollar las reflexiones de fondo a través de procesos de conceptualización, análisis y síntesis, y finalmente, (v) formular las conclusiones.



Plan de sistematización

En este caso la sistematización la realiza únicamente este autor, aunque la experiencia incluyó también a dos grupos de estudiantes, 15 en la primera instancia, 16 en la segunda. El objetivo de esta sistematización es valorar los resultados del uso del portafolio como técnica de evaluación y como técnica de aprendizaje en el curso de Análisis de Algoritmos de la carrera de Ingeniería en Computación.

Esta sistematización incluye dos experiencias del uso de portafolios en el curso, la primera se realizó durante el semestre 2017-II, entre el 24 de julio de 2017 y el 5 de diciembre de 2017; y la segunda durante el semestre 2018-I, que se desarrolló entre el 5 de febrero de 2018 y el 21 de junio de 2018.

La sistematización se centra en dos ejes transversales representados por las siguientes preguntas: ¿El uso del portafolio fomenta en las personas estudiantes el aprendizaje de los contenidos del curso? ¿Es el portafolio una herramienta efectiva para evaluar estos aprendizajes?

Las fuentes de información utilizadas en la construcción de esta sistematización, para ambas instancias del curso, incluyen: el programa del curso con el acuerdo de desglose de la evaluación, el cronograma del curso, las hojas de citas de revisión del portafolio, el desglose de calificaciones, los instrumentos utilizados en las entrevistas de revisión del portafolio.

Para cada instancia del curso se realizaron dos entrevistas de seguimiento del proceso de construcción del portafolio, una a mediados del semestre —aproximadamente en la semana 8— y otra al final del semestre en la semana 16. Durante estas entrevistas, se utilizó un instrumento de preguntas generadoras como guía para la conversación; este instrumento incluyó las siguientes preguntas:

- ¿Qué ha aprendido hasta el momento en el curso?
- ¿Cuál ha sido el mayor reto para usted durante el desarrollo del curso?
- ¿Qué satisfacciones ha obtenido hasta el momento en el curso?
- ¿Cuál es su opinión sobre el curso? ¿Qué oportunidades de mejora ha identificado?
- ¿Cuál es su opinión sobre el portafolio? ¿Qué oportunidades de mejora ha identificado?

Recuperación histórica

Como se mencionó anteriormente, en la primera instancia de este curso en el semestre 2017-I no se utilizó el portafolio. Sin embargo, se mencionan acá brevemente los resultados de evaluación obtenidos en ese momento, pues motivaron una problematización y el consecuente desarrollo de esta propuesta. Esta instancia del curso finalizó con 22 estudiantes que aprobaron y 6 estudiantes que se retiraron del curso. Para los exámenes #1 y #2, fue necesario aplicar una revisión a los instrumentos, en la cual se eliminaron ítems con problemas de diseño en los que, consistentemente, las personas estudiantes fallaron en responder, de manera correcta, por falta de claridad. La Tabla 1 resume los resultados de evaluación obtenidos en esa instancia.

Tabla 1

Resumen de evaluación instancia 2017-I

Actividad	Modalidad	Puntos posibles	Media puntos asignados	Desviación estándar
Pruebas y tareas cortas	Presencial, Desarrollo	20	14.4	5.6
Examen #1	Presencial, Desarrollo	20	6.1	5.2
Examen #1 revisado		20	16.2	5.3
Examen #2	Presencial, Desarrollo	20	10.2	5.6
Examen #2 revisado		20	15.4	5.3
Examen #3	Presencial, Desarrollo	20	12.5	7.2
Examen #4	Presencial, Desarrollo	20	13	7.1
Calificaciones sin revisión		100	56.2	24.7
Calificaciones finales		100	71.5	24.7

Nota: Elaboración propia con base en registros de evaluación del curso.

El semestre 2017-II inicia el 24 de julio de 2017, este semestre el docente solo tiene asignado en su carga el curso de Análisis de Algoritmos. Para esta instancia, se propone a las personas estudiantes un modelo de evaluación que incluye al portafolio en reemplazo del rubro de pruebas y tareas cortas con 30 %, dos proyectos de 20 % cada uno, y dos exámenes parciales de 15 % cada uno.

El tiempo de clase se invierte principalmente en actividades de exposición por parte del docente; las explicaciones se concentran en las representaciones abstractas de los distintos algoritmos incluidos en los contenidos del curso. En clase, todo el grupo trabaja en conjunto en la identificación de los distintos casos de análisis de



complejidad de tiempo (mejor, peor y promedio) y sus correspondientes análisis asintóticos.

El portafolio se plantea como una actividad individual para que las personas estudiantes documenten su proceso de aprendizaje de los algoritmos explicados por el docente en clase. Para cada algoritmo estudiado en clase, esta actividad requiere: (1) desarrollar la implementación en un lenguaje de programación específico —es decir, construir una representación concreta de la abstracción estudiada en clase—; (2) la versión de cada estudiante de los análisis de casos, explicados con sus propias palabras; (3) un experimento empírico de validación de la teoría; y (4) el planteamiento de por lo menos una pregunta generadora relacionada con el tema en cuestión —ya sea desde su perspectiva histórica, contextual o técnica— y un correspondiente ensayo de respuesta, o realizar una breve investigación sobre el algoritmo en cuestión para aportar conocimiento extra que no haya sido estudiado en tiempo de clase. El portafolio se desarrolló a través de la herramienta digital de software libre Cuadernos Jupyter⁶, esta herramienta permite la construcción de documentos que mezclan texto en prosa, notación matemática LaTeX, código ejecutable escrito en el lenguaje de programación Python, y otros medios como imágenes o videos.

La primera ronda de entrevistas para revisión de portafolios se realizó entre el 21 de setiembre y el 12 de octubre. Durante este periodo, se realizaron 12 entrevistas de una hora aproximadamente. En las entrevistas, cada estudiante presentó su avance en el portafolio entrada por entrada. El docente formuló preguntas sobre detalles técnicos y aspectos contextuales y de análisis, principalmente sobre la aplicabilidad de los algoritmos, o cuestionamientos sobre el comportamiento de las pruebas empíricas o de los resultados teóricos del análisis de complejidad; esto con el objetivo de observar posibles aprendizajes más allá de la mecánica de los contenidos. Finalmente, se dialogó acerca de las preguntas generadoras incluidas en el instrumento guía. Se registraron por escrito los puntos más importantes de cada entrevista. Cada entrevista cerró con el listado por escrito de mejoras y correcciones técnicas y teóricas pendientes sobre el contenido presentado. Esta lista fue compartida con cada estudiante para resolverla antes de la segunda entrevista.

⁶ <http://jupyter.org>

El segundo examen se planteó como una actividad para escribir un ensayo crítico sobre las cuestiones éticas planteadas por la narrativa de la película “*The Travelling Salesman*” (Lanzone, 2012) que toca una temática específica del curso⁷. La segunda entrevista de revisión de portafolios se realizó entre el 27 y 30 de noviembre. Se realizaron 10 entrevistas de una hora. La dinámica fue similar a la entrevista anterior: cada estudiante presentó sus resultados; hubo preguntas técnicas sobre aspectos teóricos y prácticos del contenido del portafolio; se verificó que las mejoras pendientes se hubieran realizado y, finalmente, se realizó la calificación del portafolio. Esta última se basó en un proceso de autoevaluación por parte de cada estudiante. Se utilizaron como rúbrica los objetivos específicos del curso según el programa y los siguientes niveles de marcas:

- 5 – Ha profundizado en el tema más allá de lo visto en clase.
- 4 – Puede explicar el tema en detalle de acuerdo con lo visto en clase.
- 3 – Tiene noción básica del tema.
- 2 – Puede mencionar algunos conceptos sobre el tema, pero no demuestra cohesión discursiva.
- 1 – No demuestra noción alguna sobre el tema.

La evaluación fue guiada por los objetivos del curso y el esquema de contenidos, ambos especificados en el programa de curso. Con base en estos elementos y el material contenido en el portafolio, cada estudiante determinó su nivel de logro de cada objetivo y luego, y principalmente, las oportunidades de mejora para profundizar en sus aprendizajes.

El curso cerró el 30 de noviembre con 11 estudiantes que aprobaron y 4 estudiantes que se retiraron; de este último grupo, 3 lo hicieron antes de entregar cualquier evaluación. El cuarto estudiante se retiró después del segundo examen. La totalidad de estudiantes que finalizó el curso lo aprobó. La Tabla 2 resume los resultados de la evaluación de esta instancia del curso.

7 El problema P=NP.



Tabla 2

Resumen de evaluación instancia 2017-II

Actividad	Modalidad	Entregado semana #	Puntos posibles	Media puntos asignados	Desviación estándar
Primer examen parcial	Presencial, Desarrollo	8	15	9.7	5.4
Proyecto de programación #1	Extraclase, Grupal	13	20	13.5	8.5
Segundo examen parcial	Extraclase, Ensayo	14	15	10.4	5.5
Proyecto de programación #2	Extraclase, Grupal	17	20	14.7	7.8
Portafolio	Extraclase, Individual	18	30	17.4	11.2
Calificaciones finales			100	65.7	36.9

Nota: Elaboración propia con base en registros de evaluación del curso.

El semestre 2018-I inicia el 5 de febrero. Este semestre, el docente tiene asignados los cursos de Análisis de Algoritmos e Inteligencia Artificial. Para el curso de Análisis de Algoritmos, se propone el siguiente modelo de evaluación: portafolio 30 %, 2 proyectos de 25 % cada uno, 2 exámenes de 10 % cada uno.

El principal cambio con respecto a la instancia anterior es una reducción en el rubro de exámenes, los puntos se transfieren a los proyectos. El cambio tiene como fin enfocar los esfuerzos en la construcción de conocimiento a través de la práctica.

La actividad del portafolio se estructuró de la misma manera que el semestre anterior. La primera ronda de entrevistas se realizó entre el 5 y 16 de abril. Se realizaron 15 entrevistas de 30 minutos cada una. El tiempo de cada entrevista se redujo, debido a que el otro curso (Inteligencia Artificial) también se estaba evaluando con entrevistas y fue necesario repartir el tiempo del docente entre ambos cursos.

La segunda ronda de entrevistas se realizó entre el 7 y 11 de junio. Se realizaron 16 entrevistas de media hora. La dinámica de la actividad fue la misma que el semestre anterior. La autoevaluación igualmente se realizó a partir de los objetivos específicos del curso siguiendo la misma dinámica del semestre anterior. El curso cerró el 21 de junio con 14 estudiantes que aprobaron y 2 que reprobaron, no hubo retiros del curso. La Tabla 3 resume los resultados de evaluación del curso.

Tabla 3
Resumen de evaluación instancia 2018-I

Actividad	Modalidad	Entregado semana #	Puntos posibles	Media puntos asignados	Desviación estándar
Primer examen parcial	Extraclase, Desarrollo	8	10	5.2	1.7
Proyecto de programación #1	Extraclase, Grupal	12	25	22.2	3.9
Segundo examen parcial	Extraclase, Ensayo	15	10	7.9	1.6
Proyecto de programación #2	Extraclase, Grupal	17	25	20.8	0.85
Portafolio	Extraclase, Individual	18	30	21.2	7.8
Calificaciones finales			100	77.5	12.2

Nota: Elaboración propia con base en registros de evaluación del curso.

Resultados y discusión

Desde una perspectiva cuantitativa, se observa una mejora gradual en la media de calificaciones desde el período 2017-I hasta el 2018-I, así como una reducción en la tasa de retiros y reprobaciones.

Se categorizan las respuestas del grupo de estudiantes a las preguntas generadoras de las entrevistas. Las dos categorías iniciales que se plantean se derivan del eje de sistematización: el portafolio como herramienta de aprendizaje (PHA) y el portafolio como herramienta de evaluación (PHE). La Tabla 4 resume los resultados de esta categorización.



Tabla 4

Resumen de categorización de percepciones estudiantiles sobre portafolios

Categoría	Subcategoría	Observaciones en esta subcategoría
PHA	Portafolio como oportunidad para practicar	O1, O14, O20, O27, O41, O40, O32, O17, O11, O35
PHA	Portafolio permite utilizar el tiempo extraclase para investigar	O3, O6, O9, O19, O21, O2, O35
PHA	Portafolio como estructuración de los contenidos	O8, O16, O36, O42, O37
PHA	Portafolio como apoyo para comprender contenidos	O30, O34, O26, O33
PHA	Herramienta técnica como obstáculo para el aprendizaje	O5, O10, O18, O38
PHA	Portafolio como producto	O29, O31
PHE	Posibilidad de evaluación sin presión de tiempo	O4, O15, O22, O7
PHE	Portafolio como oportunidad para repasar contenidos	O23, O25, O39, O13
PHE	Evaluación sumativa como factor motivacional	O23, O24
PHE	Autoevaluación como oportunidad de aprendizaje	O43

Nota: Elaboración propia con base en registros de entrevistas realizadas durante instancias del curso 2017-II y 2018-I.

Como parte de la categoría PHA, resalta que perciben el portafolio como una oportunidad para practicar. Mencionan que la estructuración de las actividades del portafolio les motiva a poner en práctica los conocimientos teóricos estudiados en clase, a programar los algoritmos, y de esta manera concretar los aprendizajes. Esta apreciación concuerda con el acercamiento de [Schmittau \(2003\)](#) sobre conceptos científicos, pues se trabaja a través de ZDP con conceptos abstractos que luego son llevados a situaciones concretas, para después volver a abstraer modelos generalizados. La concretización se lleva a cabo a partir de la implementación de los algoritmos y los experimentos empíricos que miden y grafican el tiempo de ejecución en esta implementación, para luego ser abstraídos nuevamente en una justificación del análisis asintótico calculado.

Adicionalmente, aprecian la oportunidad de invertir tiempo fuera de clase para profundizar en los contenidos del curso por su cuenta, este tiempo de investigación también les permite ampliar con otros contenidos relacionados que no necesariamente se trabajan en clase. Logran, de esta manera, enmarcar los contenidos trabajados en clase con distintos contextos: histórico-culturales, económicos y sociales. Aprovechan también la oportunidad para discutir entre sí acerca de los temas estudiados, este es un comportamiento, fomentado por el

docente, en busca de lograr una construcción conjunta con base en el diálogo y la problematización.

Resaltan que el portafolio es una herramienta con potencial para estructurar los contenidos, aunque no necesariamente esto implique que realmente se está logrando esa estructuración. Esta categoría podría indicar que hay elementos no estructurados en la dinámica del curso y que estos entorpecen el aprendizaje –pues la falta de estructura es percibida como algo negativo–; esta tendencia también podría explicarse como un reflejo del enfoque en el pensamiento formal que se da en la disciplina.

El portafolio también es visto como un producto concreto del proceso de aprendizaje, y como material de referencia tanto a futuro como durante el desarrollo del mismo curso. También mencionan que este producto se torna en un apoyo para asimilar los contenidos del curso. Así, en lugar de consumir un libro de texto, están construyendo su propio material teórico-práctico.

La principal crítica que realizan al portafolio, desde la perspectiva del aprendizaje, es que la herramienta tecnológica tiene una curva de aprendizaje, principalmente en referencia al uso de la notación formal matemática LaTeX.

En cuanto al aspecto evaluativo, resaltan primordialmente la ventaja de no someter a evaluación contra reloj. El tiempo limitado de un examen escrito provoca una presión que interfiere con la expresión de lo aprendido. Según lo plantea la persona estudiante E4, “el portafolio es una oportunidad para demostrar mi aprendizaje, en otros cursos la evaluación se define en 9 horas (tres por examen)”. El proceso de construcción del portafolio, así como el proceso de autoevaluación y la entrevista, parecen ser una oportunidad suficiente para que la persona evaluada pueda poner sus pensamientos en orden y demostrar lo que sabe.

Sin embargo, aunque el portafolio tiene una finalidad formativa más que sumativa, la reglamentación del curso exige que se califique con un número. Este hecho está muy presente entre estudiantes, pues analizan que la carga de trabajo es acorde con el puntaje asignado. También mencionan que el puntaje asignado es un aspecto motivador para trabajar las actividades del portafolio. Es decir, hay un elemento de deber utilitario en la realización del portafolio. Las reflexiones necesarias para la autoevaluación también aparecen como elementos positivos, preguntarse sobre los logros alcanzados y sobre las conclusiones esbozadas representan un aspecto valioso de la dinámica del curso.



A partir de esta categorización inicial se desprenden algunas contradicciones interesantes. En primera instancia, la herramienta tecnológica utilizada para desarrollar el portafolio se presenta como potenciadora y como obstáculo. Se habla de las oportunidades que ofrece para estructurar y ordenar los contenidos, pero al mismo tiempo la curva de aprendizaje que requiere se puede interponer en el buen uso del tiempo para desarrollar las actividades de aprendizaje.

Por otro lado, a pesar del esfuerzo por poner en práctica un proceso de evaluación formativo con el portafolio, este se entiende ante todo como un componente importante de la rúbrica sumativa y, por tanto, tiene el potencial para desenfocar la atención estudiantil hacia la obtención de la puntuación requerida en detrimento de los objetivos de aprendizaje. Aunque parezca contradictorio, un posible acercamiento a este problema sería asignarle un valor porcentual aún más alto al portafolio; de esta forma, al ir reduciendo otros elementos sumativos que compitan con el portafolio, irá perdiendo sentido este enfoque en lo cuantitativo y la atención se podrá enfocar más en los procesos reflexivos y metacognitivos relacionados con el portafolio. Sin embargo, cabe resaltar que aún con esta situación, las reflexiones estudiantiles estuvieron más relacionadas con aspectos del aprendizaje que con los aspectos cuantitativos de la evaluación.

Entre otras relaciones que se derivan de esta categorización destaca la relación observada entre tiempo y aprendizaje. El proceso del portafolio fomenta la utilización del tiempo de las personas estudiantes en tareas de investigación, volver atrás a lo estudiado y repasarlo, y también en evaluar lo aprendido. En contraste, surge de parte del estudiantado, una crítica a la evaluación sumativa tradicional, la evaluación de aprendizajes con presión de tiempo no es justa, más allá de que sea objetiva o no. Recordando el principio teórico de que el aprendizaje es histórico y social, el beneficio del tiempo se explica como una ventana para dialogar con otras personas, del presente o del pasado.

También se observa que los aspectos formales impuestos por la estructura propuesta del portafolio y por la herramienta misma tienen repercusiones en el aprendizaje. Por ejemplo, el uso de LaTeX, la decisión sobre la estructura de los contenidos, la posibilidad de generar una tabla de contenidos, o la posibilidad de visualizar los experimentos empíricos con gráficos, todos fueron mencionados como aspectos que incidieron en el aprendizaje, ya sea de manera positiva o negativa. De

esta manera, no solo el fondo –los propios contenidos– es importante para la mediación pedagógica, la forma en que estos se presenten también debe ser considerada.

Finalmente, las distintas apreciaciones externalizadas por las personas estudiantes están bien balanceadas entre ambos grupos entrevistados. Es importante recordar que la dinámica de las actividades del portafolio se mantuvo sin cambios entre un semestre y el otro. Por tanto, este balance sugiere alguna posibilidad de generalización, dentro del contexto del curso, de los resultados aquí descritos.

Conclusiones

La actividad de construcción de portafolios se desarrolló como eje central de una metodología pedagógica fundamentada en el diálogo y en actividades de construcción conjunta de modelos matemáticos aplicados a la resolución de problemas concretos. El diálogo, en consonancia con las propuestas de [Vygotsky \(2015\)](#) y [Freire \(2005\)](#), permitió al docente: profundizar en el conocimiento sobre los aprendizajes de sus estudiantes; determinar puntos específicos en los que cada estudiante requería de apoyo para poder continuar su proceso de aprendizaje; y conocer sus opiniones y sentimientos con respecto al proceso de enseñanza y su propio proceso de aprendizaje. El uso de esta metodología coincidió con una mejora progresiva en la media de calificaciones entre las tres instancias del curso; también con una reducción de la tasa de estudiantes que se retiraron del curso.

La demostración de los aprendizajes es un ejercicio de pensamiento crítico, argumentación lógica, y comunicación oral y escrita para el estudiantado. La exposición continua a este tipo de ejercicios puede fomentar el desarrollo de estas habilidades necesarias para el buen ejercicio profesional.

Dos categorías, relacionadas entre sí, resaltan de la sistematización de esta experiencia: el tiempo y el aprender haciendo. El enfoque metodológico tradicional de este curso enmarca a todo el estudiantado en las mismas situaciones de aprendizaje y evaluación; se asume que todo el grupo debe aprender durante las horas de clase y que todo el grupo debe demostrar su aprendizaje durante las breves horas de las pruebas de evaluación. La metodología aquí propuesta aprovecha los ritmos y franjas horarias productivas de cada estudiante, brindándoles la oportunidad para, en los momentos más adecuados, visitar los contenidos y



profundizar en ellos a través de la indagación, experimentar con ellos a través de la práctica, y reflexionar sobre los retos encontrados y los logros alcanzados. De esta forma, se relacionan ambas categorías: el portafolio motiva a las personas estudiantes a aprovechar el tiempo extraclase para hacer y, así, aprender. Cabe mencionar que un grupo de estudiantes resaltó, como aspecto motivador, el peso cuantitativo que tiene el portafolio en la calificación final del curso. En el contexto curricular en que se desenvuelven las personas estudiantes tienen muy presente que la calificación mayor o igual a 70 es una meta que deben alcanzar.

De esta manera, a través del portafolio se logró avanzar hacia una forma de evaluación formativa y más justa basada en el diálogo problematizador; además de motivar un proceso de aprendizaje constructivo y contextualizado por medio de actividades de reflexión, investigación, y resolución de problemas concretos.

Con respecto al diálogo, se recomienda cautela de parte de la persona docente, ya que es posible confundir el proceso de diálogo con el de un examen oral. Es importante tener esto presente durante las entrevistas, pues la dinámica no debería tornarse en una de disparo de preguntas en espera de respuestas correctas. El diálogo tiene matices y diferentes picos y valles tanto emocionales como cognitivos. Es responsabilidad del personal docente reconocer estos momentos y adecuarse a ellos, dirigir la conversación en busca de profundizar en su indagación, lograr una comunicación efectiva –asertiva, clara y sencilla– y, con sus intervenciones, motivar a la persona estudiante a hacer lo mismo.

Como lo plantean también otros estudios que han experimentado con portafolios (Barragán, 2005; May *et al.*, 2016; Muñoz y Moreno, 2014), el proceso consume mucho tiempo de la parte docente, principalmente porque requiere de atención individualizada a cada estudiante. Esta situación podría plantear una desventaja, si se observa desde una perspectiva utilitaria de optimización de recursos; sin embargo, desde una perspectiva pedagógica, esta es una propuesta que fomenta la humanización del proceso educativo a través del conocimiento mutuo entre las personas involucradas en este mismo. Un acercamiento colaborativo al proceso de seguimiento y evaluación de los portafolios a través de una cátedra colegiada de docentes o de un grupo de asistentes con capacitación pedagógica podría alivianar la carga que crece proporcionalmente al tamaño de los grupos.

Como trabajo futuro, se plantea distribuir el uso del tiempo – de clase y extraclase– de manera más eficiente. Se propone trasladar la explicación de contenidos –es decir, la presentación de los modelos abstractos iniciales– al tiempo extraclase, invitando al estudiantado a trabajar con materiales explicativos y actividades interactivas mediadas por TIC. Y aprovechar, entonces, el tiempo en clase para: realizar entrevistas más cortas, pero más frecuentes; intervenir en ZDP desarrollando actividades prácticas y resolviendo consultas puntuales; y fomentar la socialización de resultados entre estudiantes.

Con el fin de reducir la curva de aprendizaje sobre las herramientas tecnológicas que soportan la propuesta metodológica, se propone desarrollar talleres y tutoriales virtuales para capacitar a las personas estudiantes en el uso de LaTeX y los cuadernos Jupyter. Estos materiales estarán disponibles permanentemente y se coordinará para que el estudiantado que pretende matricular el curso lo tome en algún momento previo al arranque del ciclo lectivo.

Finalmente, se propone profundizar en la investigación de este tema, principalmente con respecto al papel del portafolio en la contextualización de los contenidos del curso a la realidad social, económica y cultural en que se desarrolla el proceso educativo. También con respecto a la posible aplicación de esta metodología en otros cursos de la carrera.

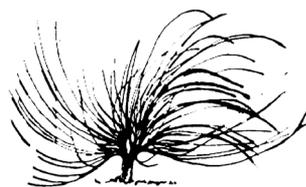
Referencias

- Álvarez, J. M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata.
- Barragán, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-139.
- Barahona, M. (2013). Hacia una caracterización del engaño en el contexto de la teoría de dinámica de tropas. *Káñina*, 1(37), 155-166.
- Castells, M. (2002). *La era de la información: La sociedad red (Vol. 2)*. Siglo XXI.
- Cain, A., Woodward y C. J. (2013). Examining Student Reflections from a Constructively Aligned Introductory Programming Unit. En A. Carbone y J. Whalley (Eds.), *Proceedings of the Fifteenth Australasian Computing Education Conference (ACE2013)*, Adelaide, Australia (pp 127-136). Australian Computer Society.



- De Sousa, B. (2014) *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Ediciones AKAL.
- De Souza, J. (2006). Transferir tecnología para establecer hegemonía: La ‘dicotomía superior-inferior’ en la ‘idea de desarrollo’ de la agricultura tropical desde 1492. En M. Yapu (Ed.), *Modernidad y pensamiento descolonizador: Memorias del Seminario Internacional* (pp. 180-220). Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (U-PIEB).
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur: Descolonización y transmodernidad*. AKAL.
- Escuela de Computación. (2013). *Programa del curso IC-3002 Análisis de algoritmos*. Escuela de Computación, Carrera de Ingeniería en Computación, plan 410.
- Fiori, E. M. (2005). Aprender a decir su palabra. En P. Freire, *Pedagogía del oprimido* (pp. 11-27). Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2017). *Política e Educação*. Paz y Terra.
- IEEE Computer Society (s. f.). *About the IEEE Computer Society*. <https://www.computer.org/web/about/>
- Horkheimer, M. (1947). *Eclipse of Reason*. Oxford University Press.
- Jara, O. (2014). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEAAL.
- Klenowski, V. (2014). *Desarrollo del portafolio para el aprendizaje y la evaluación*. Narcea.
- Lanzone, T. (Director). (2012). *Travelling Salesman* [Película]. Fretboard Pictures.
- Manfredi, S. M. (2015). Educación profesional. En D. Streck, E. Redin, J. J. Zitzoski (Eds.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 152-154). CEEAL.
- May, I. J., Mazón, R. y May, C. A. (2016). El portafolio de evidencias y su utilidad en la evaluación, formación y acreditación de ingenieros. *Revista Electrónica ANFEI Digital*, 2(4), 1-7. <https://anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/143/530>
- Muñoz, M. D. y Moreno M. M. (2014). The e-portfolio, a Tool for the Assessment of Competence in Subjects Computing Grade. En *TEEM '14 Proceedings of the Second International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality, Salamanca, Spain* (pp. 119-123). ACM.

- Pérez, O. L., Martínez, A., Triana B. M. y Garza, E. J. (2015). Reflexiones conceptuales sobre la evaluación del aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6(4),149-168.
- Sabin, M., Viola, B., Impagliazzo, J., Angles, R., Curiel, M., Leger, P., Murillo, J., Nina, H., Pow Sang J. A. y Trejos, I. (2016, July). Latin American perspectives to internationalize undergraduate information technology education. *Proceedings of the 2016 ITiCSE Working Group Reports* (pp. 1-22). ACM.
- Sahami, M., Danyluk, A., Fincher, S., Fisher, K., Grossman, D., Hawthorne, E., Katz, R., LeBlanc, R., Reed, D., Roach, S., Cuadros, E., Dodge, R., France, R., Kumar, A., Robinson, B., Seker, R. y Thompson, A. (2013). *Computer Science Curricula 2013: Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Computer Science*. Association for Computing Machinery (ACM)-IEEE Computer Society.
- Schmittau, J. (2003). Cultural-Historical Theory and Mathematics Education. En A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev y S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 225-245). Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (2015). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Zitkoski, J. J. (2015). Diálogo/Dialogicidad. En D. Streck, E. Redin y J. J. Zitkoski (Eds.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 152-154). CEEAL.



El personal docente universitario en el siglo XXI: Retos desde la educación superior pública costarricense

Yarina Paniagua-Cortés¹

Hefei Ivy Experimental Academy

Costa Rica

yarinapaniagua@gmail.com

Resumen

El perfil del personal docente universitario que se ha trabajado por muchos años ya no responde a las necesidades del mundo en el que vivimos. Tener experticia en su área disciplinar, tener amplia experiencia profesional y producir conocimiento se aleja de ser suficiente para enfrentar las complejidades de nuestra sociedad actual. En este ensayo, se discuten diferentes cualidades que, además de las anteriores, son indispensables para el personal docente universitario en el siglo XXI, tales como: experticia pedagógica, manejo de competencias emocionales, individualización del aprendizaje, dominio de herramientas tecnológicas, redes académicas, movilidad laboral, dominio de una segunda lengua, mejoramiento continuo y reflexión sobre su propia praxis para que su perfil esté en concordancia con los exigencias de la sociedad y las demandas del estudiante, de manera que su labor sea pertinente en la actualidad y como preparación para el futuro.

Palabras clave: Educación, docencia, enseñanza superior, perfil profesional, evaluación del personal docente.



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-21.4>

1 Docente de inglés, lengua y literatura. Máster en Educación con énfasis en Aprendizaje del Inglés y Máster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria, ambas de la Universidad Nacional.

Abstract

The hiring profile for professors that has been widely accepted for years in higher education institutions does not guarantee that these professionals develop all the skills required to fulfill the needs the world has today. In most cases, this profile includes being an expert in their area, having relevant professional experience, and doing research to produce knowledge and new advances. However, this is no longer sufficient, considering how complex and constantly changing our world is. That is why this essay discusses other qualities that are essential to any higher education professor in our current society. Pedagogical expertise, emotional competence, differentiation, knowledge of technological tools and their implications, being part of academic networks, mobility, foreign language proficiency, professional development and reflection are essential in order to fulfill both society's and students' needs so that professors' work is pertinent now and as preparation for the future.

Keywords: education, teaching profession, higher education, professional profile, teacher evaluation.

Introducción

El docente universitario tiene una labor compleja, que implica trabajar desde múltiples aristas para que se pueda ejercer la profesión con propiedad, por ejemplo, la pedagogía, la investigación, la cognición, las emociones y la motivación, entre otras. Por mucho tiempo, las instituciones de educación superior han buscado contratar educadores con experticia en su área disciplinar y con amplia experiencia en su campo. También se ha dado gran valor al hecho de que el profesorado universitario produzca, mediante investigaciones, nuevo conocimiento, lo que es un requisito en las comunidades científicas hoy en día.

Las universidades estatales costarricenses son ejemplos de la búsqueda de las cualidades mencionadas anteriormente en profesionales de la educación superior. Estas instituciones cuentan con requisitos de contratación y ascenso en sus respectivos regímenes de carrera académica, los cuales consideran aspectos como el grado académico, la experiencia y las publicaciones.



Todas las universidades estatales comparten los criterios de calificaciones profesionales; en términos del grado académico, el mínimo requerido para la contratación docente en la [Universidad Técnica Nacional \(2017\)](#), en la [Universidad Estatal a Distancia \(2018a\)](#) y en el [Tecnológico de Costa Rica \(2018a\)](#) es el bachillerato universitario o, de no contar con el nivel de bachillerato, las dos primeras universidades solicitan un certificado de idoneidad (120 créditos aprobados). Las instituciones que tienen como requisito un grado mínimo de maestría o especialidad de posgrado superior a la licenciatura son la [Universidad de Costa Rica \(2008\)](#) y la [Universidad Nacional \(2018\)](#).

Con respecto a la experiencia laboral, las únicas universidades públicas que la consideran un requisito para la contratación de docentes son el [Tecnológico de Costa Rica](#), que demanda un mínimo de uno a tres años ([2018a](#)), y la [Universidad Nacional \(2018\)](#), que a pesar de que lo estipula en su normativa no tiene un tiempo mínimo definido.

Además de los requisitos de contratación, en los regímenes de carrera académica, existen factores a tomar en cuenta para ascender que reflejan también la importancia de la producción académica, experiencia laboral y experticia en el área disciplinar para las instituciones públicas de educación superior en Costa Rica. El dominio de lenguas extranjeras es considerado por cuatro de las cinco instituciones de educación superior públicas, la Universidad Técnica Nacional es la excepción ([Universidad Estatal a Distancia, 2018b](#); [Tecnológico de Costa Rica, 2018b](#); [Universidad de Costa Rica, 2008](#); [Universidad Nacional, 2015](#)). Por su parte, la producción académica es un requisito para ascender en los regímenes de carrera académica de todas las universidades públicas del país, sin embargo, en la Universidad Técnica Nacional, el personal docente interino no forma parte de dicho régimen. Por último, la evaluación docente es tomada en cuenta para ascender únicamente en la [Universidad Nacional \(2015\)](#), la [Universidad de Costa Rica \(2008\)](#) y el [Tecnológico de Costa Rica \(2018b\)](#).

En la coyuntura actual, a pesar de la incuestionable importancia que dichos requisitos tienen, estos distan de ser suficientes para contar con grupos profesionales idóneos, que realmente sobresalgan en su labor y se puedan enfrentar, sin problemas, a las necesidades de una sociedad que se encuentra en constante cambio. Partiendo del hecho de que las universidades son instituciones que pretenden destacarse por su excelencia académica, innovación, producción científica y acción

social pertinentes, tanto a nivel nacional como internacional, y siempre en concordancia con las necesidades actuales, es sencillo afirmar que los requisitos de contratación, mencionados anteriormente, están lejos de cumplir con lo necesario para lograr este objetivo.

Tal como lo afirma [Zabalza \(2009\)](#),

No es fácil ser profesor/a universitario en la actualidad. Se abren muchos caminos y triunfa la policromía en los guiones de actuación. Estamos, definitivamente, en otra universidad. Y cabe deducir que tendremos que acomodarnos a un nuevo perfil de docentes. En eso estamos, y con toda la perplejidad y desazón que cualquier cambio de papeles trae consigo. (p. 69)

Resulta fundamental, entonces, definir este nuevo perfil de docentes que menciona [Zabalza \(2009\)](#), que es el requerido para la praxis pedagógica universitaria en la actualidad.

Este ensayo, considerando la obligatoriedad histórica de la experticia disciplinar, experiencia profesional y producción académica, aborda otras características indispensables para una educación superior de calidad. El personal docente universitario del siglo XXI debe tener experticia pedagógica, manejo de competencias emocionales y dominio de herramientas tecnológicas, así como formar redes académicas o pertenecer a ellas, dominar al menos un segundo idioma, procurar un aprendizaje individualizado y su propio mejoramiento continuo para que pueda atender las demandas de la población estudiantil en una sociedad en constante transformación.

El perfil del personal docente universitario

Para poder realizar su labor de manera apropiada, es imperativo que cada profesional tenga un alto nivel de formación en pedagogía. Es decir, que conozca a profundidad áreas como currículo, evaluación y teoría relacionada con el aprendizaje y los procesos cognitivos, de manera que los pueda utilizar en su clase tomando en cuenta las características de cada estudiante. Ejercer la docencia sin tener experticia pedagógica alguna es tan común como inapropiado. Y es que el quehacer fundamental del personal docente universitario es precisamente ese: la docencia.



Un personal docente que no esté capacitado para educar, aunque sea erudito en su área de especialidad, no puede ofrecer una buena formación a sus estudiantes, lo que se opone a la función sustantiva de la universidad. Es así como lo plantea [Zabalza \(2002\)](#), cuando menciona:

La facilidad de acceso [a la información] no supone una ayuda significativa en lo que se refiere a la [sic] decodificación, asimilación y aprovechamiento de esa información, ni garantiza la vinculación de dicho material con la práctica profesional. Es justamente en esta función de «aprendizaje» (la más sustantivamente «Informativa») donde el profesorado universitario debe centrar su acción. (p. 7)

En presencia de este vacío, las universidades estatales costarricenses tienen como requisito que sus cuadros académicos reciban capacitación en pedagogía una vez contratados. La [Universidad Nacional \(2018\)](#), la [Universidad de Costa Rica \(2008\)](#), la [Universidad Estatal a Distancia \(2018a\)](#) y la [Universidad Técnica Nacional \(2017\)](#) otorgan un plazo de 12 a 18 meses para que sus docentes lleven únicamente un curso de didáctica universitaria o pedagogía universitaria.

Por su parte, el Tecnológico de Costa Rica establece que es responsabilidad del profesorado "dominar los principios educativos que fundamentan su labor docente" y "actualizarse en el campo educativo y en el de su especialidad de conformidad con las políticas institucionalmente establecidas" ([2008a](#), Capítulo 4, párr. 9-10), mas no se observa en la normativa consultada acción alguna al respecto. No obstante, a pesar del esfuerzo de dichas instituciones por ofrecer formación básica en pedagogía, esta es precisamente eso: básica. Por ello no se puede comparar con poseer la experticia en el área, que es lo que se requiere para desempeñar la docencia con propiedad y así dar al estudiantado, centro del acto educativo, una formación de calidad.

La experticia pedagógica es indispensable en la labor educativa universitaria, ya que debe desarrollar tanto los aprendizajes académicos en sus estudiantes como las otras habilidades para su convivencia en la sociedad, que no necesariamente van relacionadas con la adquisición de conocimientos, tales como: el pensamiento crítico, la formación en valores, "la comunicación, la alfabetización digital, la resolución de

problemas, el trabajo en equipo" (UNESCO, 2015b, p. 64); es decir, una enseñanza que busque educar al ser humano de manera integral.

Parte de estas habilidades no académicas e imprescindibles para una formación integral son las competencias emocionales. Bisquerra (2016) plantea dichas competencias "con la intención de contribuir a dar respuesta a las necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en las materias académicas ordinarias" (p. 20). Esta carencia en la educación se ha extendido por varios años, pero ya no podemos continuar cometiendo el mismo error. Conocerse a sí, manejar las emociones propias y desarrollar empatía por las ajenas, especialmente en situaciones de conflicto, son destrezas que la humanidad requiere cada vez más. Esta necesidad se ve reflejada en los ámbitos laboral, docente, estudiantil y personal.

En los entornos laborales, la inteligencia emocional hace la diferencia, a tal punto que solo quienes la tienen más desarrollada se convierten en verdaderos líderes. Así lo afirma Goleman (2015):

No es que el CI y las capacidades técnicas sean irrelevantes. Importan, pero principalmente como «competencias de umbral», es decir, son requerimientos de acceso a los puestos ejecutivos. Pero mi investigación, junto a otros estudios recientes, sugiere que la inteligencia emocional es el *sine qua non* del liderazgo. Sin ella, una persona puede tener el mejor entrenamiento del mundo, una mente incisiva y analítica, y una provisión interminable de buenas ideas, pero aun así no será un gran líder. (p. 12)

Otro ámbito en el que se evidencia la necesidad de desarrollar competencias emocionales es la docencia. Diversos autores visibilizan que la realidad laboral docente está llena de desafíos emocionales y existe un vacío, en términos de educación emocional, que ya tiene consecuencias en los grupos profesionales en esta área. Esteras *et al.* (2016) expresan que "las investigaciones están confirmando la aparición del síndrome de burnout como una grave amenaza que se está generalizando en los profesionales de la educación" y definen este padecimiento como "un estado psicológico de agotamiento, cansancio emocional y despersonalización" (p. 1178).

Este síndrome de agotamiento se debe, entre otras cosas, a que el aula es un espacio donde comparten desde dos hasta más de cuarenta



personas; todas ellas con bagajes, necesidades y aspiraciones distintas, incluyendo a cada docente. Ahí surgen acontecimientos que detonan diversas emociones en estudiantes y docentes, y que pueden generar conflictos. Por eso, se hace necesario el manejo de competencias emocionales tanto en docentes como en estudiantes.

Mérida y Extremera (2017) coinciden con este planteamiento y manifiestan que la docencia es emocionalmente demandante:

Una gran parte de las actividades profesionales de los docentes, en la medida en que son actuaciones interpersonales, precisan de la puesta en marcha de estrategias para la percepción, la comprensión y el manejo de los estados afectivos. Además, podría [sic] ayudar al profesorado a afrontar situaciones emocionalmente delicadas en su quehacer diario. (p. 375)

Además de las áreas docente y profesional, la educación emocional es indispensable a nivel personal, y es aquí en donde se vuelve necesario que el personal docente universitario, además de desarrollar competencias emocionales en su propia persona, las desarrollen también en sus estudiantes. Los seres humanos, sin excepción, experimentamos emociones negativas como el miedo, ansiedad, estrés, tristeza e ira. Todas estas emociones son causa de malestar e incluso de trastornos psicológicos, sobre todo, si no se manejan en forma apropiada. Por ejemplo, la ira es la base de todo tipo de violencia, mientras que la tristeza puede provocar depresión (especialmente en procesos de duelo). Según Bisquerra (2011, p.12), "aprender a tomar conciencia de estas emociones para regularlas de forma apropiada puede contribuir a prevenir trastornos emocionales y potenciar el bienestar".

Este autor también afirma:

Las emociones negativas son inevitables. ... En cambio las emociones positivas hay que buscarlas. Y aun así a veces no se encuentran. Por esto, tal vez, sea mejor aprender a construirlas. ... Conviene tener presente que la construcción del bienestar incluye la regulación de las emociones negativas y la potenciación de las positivas. (2011, p. 13)

Esto es, precisamente, lo que las competencias emocionales ayudan a desarrollar.

[Bisquerra \(2016\)](#) plantea la existencia de cinco competencias emocionales. La primera de ellas es la conciencia emocional, que significa reconocer las emociones propias y ajenas y saber qué comportamientos o situaciones provocan esas emociones en nosotros o nosotras. Esta viene de la mano con la regulación emocional, que significa manejar y expresar las emociones de forma apropiada, incluyendo la autorregulación, así como tener buenas estrategias de afrontamiento y la capacidad para autogenerarse emociones positivas. La tercera competencia es la autonomía emocional y se relaciona con la autoestima, la responsabilidad, la actitud positiva ante la vida, la resiliencia y la capacidad para buscar ayuda cuando se necesita.

Además, este autor propone la competencia social, que está vinculada con la comunicación asertiva y efectiva, el altruismo, la prevención y gestión de conflictos, el liderazgo emocional, el trabajo en equipo y el dominio de habilidades sociales básicas como saludar, despedirse, agradecer, entre otras. Finalmente presenta las habilidades de vida para el bienestar, que incluyen la capacidad de adoptar comportamientos adecuados para enfrentar los desafíos de la vida, el poder organizar nuestra vida de manera sana y equilibrada y el propiciarse para sí de experiencias de satisfacción y bienestar ([Bisquerra, 2016](#)).

Es claro que la sociedad requiere personas y profesionales con competencias emocionales. Por ende, es apenas lógico pensar que quienes se encargan de la educación y formación de estas personas deben desarrollar dichas competencias también. Tal como lo expresa [Bisquerra \(2016\)](#):

El primer destinatario de la educación emocional es el profesorado. En primer lugar, porque necesita las competencias emocionales para el ejercicio de su profesión (...) En segundo lugar, para poder contribuir al desarrollo de las competencias emocionales en su alumnado. (p. 19)

Estas cinco competencias son de suma importancia en el ambiente educativo, ya que están directamente relacionadas con el bienestar de docentes y estudiantes, lo cual, a su vez, es esencial para el aprendizaje. No obstante, además de la experticia pedagógica y de las competencias



emocionales, existe otro atributo de igual relevancia para el personal docente universitario en el siglo XXI: lograr que sus estudiantes aprendan.

Atender a la totalidad de estudiantes según sus particularidades es esencial para cualquier educador en la actualidad. La mayoría se da por satisfecha cuando un número de sus estudiantes aprende. Sin embargo, un profesorado responsable procura que cada persona lo haga. Así lo afirma [Bain \(2007\)](#):

Reconocemos que algunos profesores pueden tener muchísimo éxito a la hora de ayudar a unos cuantos estudiantes a aprender, pero mucho menos cuando se trata de ayudar a la mayoría de ellos. (...) Nosotros buscamos personas que sí pueden conseguir peras de los que otros consideran que son olmos, personas que ayudan constantemente a sus estudiantes a llegar más lejos de lo que los demás confían. (p. 18)

Existe una manera de conseguir que todo el estudiantado aprenda y crezca: enseñar según la individualidad. Sabemos que cada persona es diferente y, por tanto, sus necesidades y destrezas son distintas también de los otros individuos. Esto significa que el personal docente debe asumir esas particularidades de sus estudiantes como base para diseñar sus procesos de aprendizaje. Como se comentará en los párrafos siguientes, existe evidencia científica reciente que demuestra la obligación que tiene la persona educadora de tomar en cuenta la individualidad de sus estudiantes.

Los avances tecnológicos desarrollados precisamente en el siglo XXI han permitido el crecimiento de campos de estudio cuyo análisis depende, justamente, del alcance de los artefactos que se utilizan para su investigación. Un claro ejemplo es la neurociencia. Gracias a estos avances tecnológicos se ha podido estudiar el cerebro a profundidad, lo que se ha traducido en descubrimientos de gran relevancia para la educación.

Uno de estos hallazgos tiene que ver con que no hay dos cerebros iguales, aunque comparten áreas con las mismas funciones. [Tokuha-ma-Espinosa \(2013\)](#) expresa:

Hay sin duda patrones generales del desarrollo del cerebro que todos compartimos, pero la singularidad de cada cerebro explica por qué los estudiantes aprenden de maneras sutilmente

diferentes. Existe por otra parte un gran número de libros populares que tratan de explotar este hallazgo utilizándolo como excusa para explicar la imposibilidad de los maestros de llegar a todos los estudiantes. Esto es simplemente irresponsable. La singularidad de cada cerebro no tiene por qué ser eclipsado por el hecho de que los humanos como especies [*sic*] compartan etapas de desarrollo claras que marcan parámetros en el aprendizaje. (p. 19)

Este argumento es esencial para cualquier persona que se dedique a la educación. Como docentes, sabemos que cada persona aprende de formas diferentes y ahora hay evidencia científica que explica por qué: cada cerebro es único. Entonces, ¿por qué muchas veces pretendemos que *todo* nuestro estudiantado aprenda con las *mismas* experiencias de formación?, ¿por qué nos conformamos con que únicamente una parte lo haga? Hay que procurar que cada persona que asiste a nuestras clases viva experiencias positivas de aprendizaje y, para lograrlo, es necesario volver la mirada a la individualidad. No es posible educar sin tomar en cuenta al individuo, a quien este esfuerzo se dirige. Una formación estándar no puede atender a cada persona que la recibe porque es inflexible, no cambia con el tiempo, ni con las necesidades de la población que sí están en constante transformación.

Existe una frase que ejemplifica el gran error que cometemos al pretender que todas las personas se adapten a un sistema estandarizado. Dice que *todos los seres somos genios, pero si juzgas un pez por su habilidad para trepar árboles, vivirá toda su vida pensando que es inútil*. Eso es precisamente lo que hacemos a nuestros y nuestras estudiantes cuando priorizamos el sistema por encima del individuo: les convertimos en peces intentando trepar árboles. Por lo tanto, tenemos que erradicar esa idea de que el sistema (para efectos de educación aplica también para experiencias de aprendizaje) es lo primero, por tanto, el individuo debe adaptarse a él y, si no lo hace, su destino es fracasar. Esta idea proviene de Taylor (1914), cuya propuesta de estandarización a nivel empresarial de principios del siglo XX provocó una transformación social importante (tanto que se mantiene hasta hoy) en múltiples áreas, entre ellas la educación (Rose, 2016).

El error que cometemos al pretender que la totalidad de estudiantes se adapten a un sistema o formación basada en lo estándar radica en que la manera que este se concibe y se estudia, no responde a las características



del ser humano. De acuerdo con [Rose \(2016\)](#), la matemática de lo estándar se denomina *estadística* porque trata *valores estáticos*: estables, que no cambian. Sin embargo, sabemos que el ser humano sí cambia. Por ende, para entender de manera apropiada al individuo se necesita un tipo de matemática diferente, conocido como *valores dinámicos*: la matemática de valores cambiantes, no lineales, lo cual significa que lo estándar no funciona cuando de individuos se trata. Por eso, un sistema basado en la estandarización –y por ende en la estadística– no puede ser prioridad por encima del individuo. El estudiantado no puede ser tratado como estadística, como seres estáticos. El ser humano se caracteriza por su diversidad, individualidad y dinamicidad.

Es en sus estudiantes donde el sistema educativo encuentra su razón de ser. Nuestra prioridad deben ser siempre sus personas, no el sistema y, mucho menos, uno cuya característica principal es su rigidez. No se trata de bajar la calidad de la formación universitaria, sino de que esta misma realmente procure el crecimiento de todas de las personas que la reciben. Con ello, la calidad de la educación superior no tendría otro camino que mejorar. Se disminuirían en gran medida ese tipo de profesionales que, como se dice popularmente, *fueron a la universidad, pero la universidad no pasó por ellos*, pues a pesar de tener un título no demuestran haber aprendido. Educar desde la individualidad y hacia esta es una forma de asegurar el aprendizaje de la totalidad de estudiantes.

Por mucho tiempo hemos considerado que tenemos igualdad de oportunidades, cuando en realidad contamos con igualdad de acceso a las mismas experiencias, que además son limitadas porque fueron diseñadas como parte de un sistema estandarizado que no entiende de individualidades. Si el entorno no encaja con nuestra individualidad, nuestro desempeño no va a ser el mejor; mientras que si encajamos de manera positiva con nuestro entorno, tendremos la oportunidad de demostrar verdaderamente de lo que somos capaces ([Rose, 2016](#)).

Esta necesidad de atender las particularidades de cada persona queda también evidenciada por la población estudiantil, que agradece los esfuerzos por parte de sus docentes para dar una atención apropiada, en especial cuando se brindan ayudas o recomendaciones personalizadas. Esto lo afirma [Giné \(2009\)](#), quien expresa que “se valora, por parte del estudiantado, que el profesorado universitario pueda disponer de la posibilidad y tener la voluntad de proporcionar ayudas puntuales y personalizadas, en forma de propuestas particulares para alumnos específicos” (p. 131).

Tan esencial resulta atender las necesidades individuales que, desde el momento en que descubrió que el estudio a partir del promedio y lo estándar es más que deficiente cuando se trata del individuo, Peter Molenaar fundó la Unidad de Metodología Cuantitativa de Sistemas en Desarrollo del Instituto de Investigación en Ciencias Sociales de Penn State University en el 2005. En esta institución, junto a un equipo científico, Molenaar empezó a crear las bases de lo que hoy se denomina la ciencia del individuo (Rose, 2016), la cual se ha ido desarrollando con el tiempo, también, en otras universidades prestigiosas. Tal es el caso de Harvard, que cuenta con el Laboratorio para la Ciencia del Individuo, donde se desarrollan nuevos conocimientos acerca de la individualidad, utilizados para abordar problemáticas educativas y sociales (The President and Fellows of Harvard College, 2018).

Todo esto, incluida la creación de nuevos campos de estudio para atender la individualidad, evidencia que es responsabilidad del profesorado universitario del siglo XXI tener una visión del aprendizaje desde lo individual, en la cual prime la atención adecuada de cada persona según sus particularidades, potenciándolas más y dejando de lado la idea de que todos y todas debemos ser lo más parecido posible al promedio, pero un poco mejor. Esto requiere mayor esfuerzo por parte de los grupos profesionales en educación, ya que significa un cambio radical en la forma de concebir el acto educativo y sus propósitos, así como diseñar y evaluar las experiencias de aprendizaje. Además, para lograrlo es necesario conocer bien a sus estudiantes, lo cual crea un vínculo más cercano entre docentes-estudiantes que, a su vez, exige y permite el desarrollo de las competencias emocionales mencionadas anteriormente.

A educar según la individualidad, a tener experticia pedagógica y a desarrollar competencias emocionales debemos agregar el dominio de herramientas tecnológicas, como otra de las características que requiere el personal docente universitario en la actualidad. Esto es porque parte de los rasgos distintivos de nuestra época es el desarrollo de la tecnología, que ha cambiado la forma en que vivimos por completo. Tenemos la posibilidad de conocer en tiempo real lo que sucede en cualquier parte del mundo a través de transmisiones en vivo en redes sociales y nos podemos comunicar por videollamadas, mensajes o correos electrónicos con personas de cualquier país del planeta.

Estas facilidades para la comunicación han tenido gran injerencia en los fenómenos de migración, ya que las empresas desarrollan proyectos



a nivel internacional y las universidades ofrecen becas a personas de cualquier país. Según la Organización Internacional para las Migraciones (2011, según se cita en [UNESCO, 2015b](#)), "se puede estimar que uno de cada siete habitantes del planeta, lo que equivale a unos mil millones de personas, están 'ON THE MOVE' en el mundo de hoy" (p. 66).

Para la educación, la estadística mencionada significa que ya quedarse en lo nacional no es suficiente. Algo tan sencillo como la ciudadanía ya no puede verse como se hacía en el pasado, porque ahora implica personas de todas partes del mundo. La ciudadanía ya no se reduce al nacionalismo, sino que el concepto se ha transformado hacia ser ciudadanía del mundo. La educación para la ciudadanía mundial es impulsada por la UNESCO, forma parte del objetivo de desarrollo sostenible 4 de la agenda 2030, específicamente la meta 4.7, que afirma que se debe "asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante (...) la ciudadanía mundial" ([UNESCO, 2017](#), p. 14), e implica inculcar "los valores, las actitudes y los comportamientos que constituyen la base de una ciudadanía mundial responsable: creatividad, innovación y compromiso a favor de la paz, derechos humanos y desarrollo sostenible" ([UNESCO, 2018](#), párr. 3).

Ante esta realidad, el personal docente universitario –como actor responsable de la formación de personas– debe estar al tanto del bagaje de sus estudiantes y los acontecimientos más relevantes a nivel nacional e internacional, así como de las tendencias mundiales en su área de experticia, la educación, comunicación y avances científicos y tecnológicos que permiten la evolución de la sociedad.

Quien educa tiene el compromiso no solo de estar al tanto de todos estos avances, sino también de aprender a trabajar con base en ellos, siempre considerando que estas personas, a quienes forma, se deben desempeñar en esta coyuntura y responder a sus necesidades con criticidad, respeto, humanismo e innovación. No se puede dar una educación descontextualizada, y para lograrlo, las tecnologías de la información y comunicación, responsables en gran parte de la globalización, movilidad de personas y el auge de la ciudadanía mundial, resultan esenciales. Así se afirma en la Declaración de Quingdao ([UNESCO, 2015a](#)):

Los progresos considerables en relación con las TIC y la rápida expansión del acceso a Internet han convertido al mundo actual

en un lugar cada vez más interconectado, y han hecho que conocer y estar familiarizado con las TIC sea esencial para cada niña y cada niño, y para cada mujer y cada hombre. (p. 21)

Es fundamental, entonces, trabajar en una alfabetización tecnológica crítica, que asegure que el estudiantado, que en su mayoría domina todas estas tecnologías de la información y la comunicación, las puedan utilizar de manera ética y analítica. En la actualidad, tienen la gran ventaja de poder acceder al conocimiento a través de internet. En menos de un segundo es posible encontrar miles de páginas web con información de todo tipo. En la educación, entonces, además de procurar la construcción de conocimientos por parte del estudiantado, debe ofrecer formación en temas como el uso ético de las TIC, analizar de forma crítica cada página web para discernir si su contenido es veraz y relevante, entre otros. Así lo manifiesta Area (2015, p. 23):

La alfabetización, desde esta perspectiva, debe representar la adquisición de las competencias intelectuales necesarias para interactuar tanto con la cultura existente como para recrearla de un modo crítico y emancipador y, en consecuencia, como un derecho y una necesidad de los ciudadanos de la sociedad informacional. Por todo ello, la escuela debiera ofrecer la igualdad de oportunidades en el acceso a los recursos tecnológicos y sobre todo en la capacitación para el uso inteligente y culto de la información y del saber. La multialfabetización de toda la ciudadanía es una condición necesaria para un desarrollo social armonioso y democrático de la sociedad del siglo XXI.

Así como el concepto de ciudadanía se transforma hacia lo mundial debido a los procesos migratorios derivados de la globalización, el desarrollo de TIC nos exige también pensar en una ciudadanía digital, que a su vez debe ser parte de la formación que el docente universitario ofrece. La ciudadanía digital abarca nuestra huella en entornos virtuales: implica cuestionarnos qué tan ético es nuestro uso de la tecnología, la cual ha llegado a revolucionar las leyes, al punto de poder tipificar como delitos acciones que anteriormente no imaginábamos.

La ciudadanía digital también conlleva aspectos relacionados con el ejercicio de derechos y deberes, esto porque la tecnología se ha



convertido en una herramienta para el empoderamiento ciudadano. Hoy día las redes sociales, *blogs* y aplicaciones de mensajería son medios por los cuales se organizan movimientos ciudadanos (incluyendo algunos que pueden paralizar un país, como la huelga de 80 días en contra del Plan Fiscal en Costa Rica en el 2018), se hace control político a funcionarios públicos e incluso se desarrollan iniciativas sociales. Es por todo esto que, además de estar al tanto de los avances tecnológicos y trabajar en una alfabetización digital crítica, el personal docente universitario debe formar para una ciudadanía no solo física, sino también digital.

Nuestra sociedad está compuesta por personas de todas partes del mundo, con acceso inmediato a todo tipo de información. Más allá de estar desarrollando cada día más herramientas útiles en entornos de aprendizaje —que el personal docente, por supuesto, debe manejar—, vivimos en un mundo en que los avances tecnológicos han permeado en la forma en que interpretamos y hacemos leyes, interactuamos, producimos conocimiento, nos informamos, nos comunicamos y ejercemos nuestros derechos. Esto exige que el profesorado universitario esté empapado del desarrollo de la tecnología y sus implicaciones, ya que va a formar personas que necesitan desenvolverse en esta sociedad y deben hacerlo de manera crítica, por lo que es esencial que haga un uso pertinente y ético de las herramientas de las que dispone para ejercer su profesión.

Las condiciones descritas acerca de los fenómenos migratorios y las implicaciones que ha traído el desarrollo tecnológico a nivel político y social han tenido como consecuencia también la movilidad profesional. A nivel de la educación superior, esto ha provocado la creación de redes académicas en las cuales sus docentes trabajan en forma colaborativa, de manera que pueden realizar propuestas de importancia nacional y regional. Pertenecer a estas redes es otro aspecto para tener en cuenta por quienes ejercen la docencia universitaria en la actualidad.

Así como se valora el pertenecer a la ciudadanía del mundo debido a los fenómenos derivados de la migración y los avances de las TIC, se necesita también que el personal docente universitario trabaje en equipo. En conjunto con sus pares en el extranjero, deben procurar la mejora de la región, a través del acompañamiento en diferentes procesos que permitan a los grupos académicos beneficiarse de las experiencias de sus colegas a la hora de desarrollar proyectos. De acuerdo con [Reynaga y Farfán \(2004\)](#):

[La importancia de las redes académicas] es enorme porque permite a los académicos trabajar con flexibilidad, cooperativamente, en el desarrollo académico, científico, técnico, social y cultural en una comunidad, equipo, grupo o región. Permite la integración para la solución de problemas y temáticas comunes, extiende beneficios a funcionarios, educadores, profesores, empresarios, sindicatos; puede constituirse por instituciones, secretarías, centros de investigación; facilita el intercambio de datos, información, conocimiento, y propicia la reflexión. Es un medio para crear fuentes de financiamiento y ofrece una herramienta a la comunidad. Tiene como fines intercambiar, construir, apoyar conocimientos, abonar a la solución de problemas, incrementar el número de investigadores, fortalecer posibilidades. (p. 8)

Estas redes brindan también un espacio para la producción, socialización e intercambio de conocimientos, además de ser un canal mediante el cual se puede gestionar la movilidad de docentes de universidades, que implica que hagan pasantías e investigaciones en universidades extranjeras, que crezcan como profesionales y que se empapen de las experiencias vividas en otros contextos.

Esto es particularmente importante considerando que una de las tendencias en la educación superior es la internacionalización, la cual busca que las universidades tengan estándares de calidad más altos al compararse con sus similares y respondan también a los fenómenos de movilidad estudiantil a través de regulaciones que faciliten, entre otros, procesos de equiparación. Es decir, si tanto las universidades como sus estudiantes valoran una visión y las experiencias internacionales, ¿cómo no vamos a esperar que el personal docente también lo haga?

Reynaga y Farfán (2004) son claros en cuanto a las formas en las que docentes de universidades pueden beneficiarse de pertenecer a redes académicas y acogerse a la movilidad laboral:

Hablar de compartir, intercambiar o difundir recursos, información, experiencias, resultados de práctica profesional, docente de investigación y difusión, son sólo algunos de los aspectos que permite el aprendizaje cooperativo entre académicos. Trabajar en una comunidad académica de conocimiento que mantiene una red, implica trabajar y aprender de manera cooperativa, abriendo



espacios para conocer a otros académicos y sus vivencias, compartir objetivos y estrategias, facilitar la auto evaluación [*sic*] y la innovación, y valorar esfuerzos y trabajos ya hechos. Aprender entre académicos de manera común implica superar el enfoque de aislamiento por uno de cooperación, un cambio de actitud personal frente a los problemas, ampliar los horizontes, capacidades y potencialidades del uno por el uno y los otros. (p. 13)

Si la tecnología ha revolucionado la forma en que nos comunicamos y vemos el mundo, así como nuestro sentido de pertenencia internacional, es apenas lógico que el personal docente universitario se adapte a esas necesidades que se presentan en la actualidad y actúe conforme a ellas. Hacer comunidad internacional es fundamental, se ve en las iniciativas de organizaciones como la UNESCO y su agenda 2030, y el personal académico puede hacerlo a través de la conformación de redes y la movilidad.

Ahora bien, hacer comunidad internacional y ser ciudadanos y ciudadanas de mundo conllevan un reto más para la docencia universitaria en el siglo XXI: el dominio de un segundo idioma. Muchas de las actividades propias del quehacer docente se maximizan si este habla una lengua extranjera. La producción de nuevos conocimientos es de las características más importantes en la sociedad actual. Nuevas y múltiples investigaciones tienen lugar día tras día en todas partes del mundo. ¿Cómo pretende, entonces, la educadora y el educador universitario estar al día con las más recientes publicaciones, si es incapaz de entender gran parte de ellas por barreras lingüísticas?

La globalización, la movilidad profesional, la necesidad de hacer trabajo colaborativo con docentes de diversas partes del mundo, la posibilidad cada vez más común de realizar pasantías en el extranjero y participar en congresos en diferentes países, el ser ciudadanía del mundo y las implicaciones de vivir en un planeta cada vez más conectado a través del internet traen consigo la necesidad de comunicarse, de manera efectiva, en al menos una lengua extranjera.

Además de hablar un segundo idioma, otra característica esencial que este perfil docente universitario requiere en la actualidad es desarrollar procesos de reflexión y mejoramiento continuos. Puede empaparse de la realidad actual y hacer su mejor esfuerzo por responder a ella, según la naturaleza de los procesos de aprendizaje y las necesidades

de sus estudiantes; pero si no procura su mejoramiento profesional a lo largo de la vida, llegará el momento en que se estanque y se convierta en un o una profesional desactualizada, con poca capacidad de enfrentarse a las necesidades del mundo que le rodea –que se transforma constantemente– presenta.

Por esto el personal docente del siglo XXI nunca deja de aprender, reflexiona sobre su praxis, la transforma y crece cada día como profesional. Para lograr esto, es responsable de enterarse de los más recientes avances, tanto en el área pedagógica como en su área de especialidad y otros campos relacionados (y no relacionados) con estas:

Los profesores extraordinarios están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de importancia en sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas, leen a menudo muchas cosas de otros campos (en ocasiones muy distintas al propio) y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas. (Bain, 2007, p. 27)

Es de amplio conocimiento la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida y de que la educación sea pertinente en el momento histórico en que se desarrolla (Delors, 1996). Es imperativo que el personal docente universitario tenga esto siempre presente en su quehacer y tome conciencia de que no aplica únicamente a sus estudiantes, sino también a su propia persona. Nunca deben dejar de aprender, lo cual implica indagar, leer, asistir a eventos de desarrollo profesional como cursos y congresos, estar al tanto de los últimos avances y tendencias en diversas áreas y sus implicaciones en la sociedad. De lo contrario, terminará brindando una educación descontextualizada que no responde a la coyuntura en la que vive.

Cabe destacar que, a pesar de la innegable importancia que tiene la actualización profesional, esta, por sí sola, resulta insuficiente para el mejoramiento continuo de un educador. Debe ir de la mano con la reflexión. Volver los ojos hacia lo que hemos hecho y analizar nuestro propio desempeño es un ejercicio de vital importancia en la profesión docente. Zabalza (2002) enfatiza cada docente debe reflexionar sobre su propia práctica, ya que “la práctica puede reforzar el hábito pero si no se analiza, si no se somete a contraste y no se reajusta podemos pasarnos la vida cometiendo los mismos errores” (p. 17).



Es través de la reflexión sobre nuestra praxis y el enriquecimiento de nuestros saberes que podemos diseñar estrategias para transformarla, porque nos permite ver en qué estamos fallando, qué aspectos se pueden mejorar y cómo podemos incorporar nuevos conocimientos a nuestro quehacer. Es imperativo, entonces, que el personal docente universitario desarrolle un ciclo de praxis-reflexión-transformación que aplique, de forma permanente, de la mano con el desarrollo profesional.

Reflexiones finales

El siglo XXI ha tenido como cualidad distintiva la transformación vertiginosa y continua. El mundo en el que vivimos no es el mismo de hace unos años, este está caracterizado por los avances tecnológicos, la movilidad y la internacionalización, pero sobre todo por estar en constante cambio. Cambio que nunca deja de ser y que generalmente es mucho más rápido que la capacidad de nuestros sistemas e instituciones educativas para adaptarse a él. Hemos entendido que modificar nuestros sistemas tiempo después de que se presenta una necesidad y, aun así, conseguir que el cambio supla esas deficiencias antes de que ocurra otra transformación no funciona más, porque las alteraciones que se dan actualmente son demasiado rápidas para esto.

Ante esta clara insuficiencia para responder a la evolución tecnológica y social a tiempo, hemos optado por resaltar la importancia de la habilidad que tiene el ser humano para adaptarse. Buscamos profesionales y una ciudadanía que puedan ajustarse al cambio, que puedan responder rápidamente a las necesidades de un mundo que está en constante evolución. No podemos pretender que esto suceda, si quienes están a cargo de la educación, de formar a las personas que viven en este mundo de cambios vertiginosos, se quedan en el pasado; si no se adaptan primero, si consideran que los históricos requisitos de experticia disciplinar, experiencia profesional y producción académica son suficientes para ser un buen personal docente universitario en este contexto.

Una persona docente universitaria necesita mucho más que eso para poder hacer lo que se requiere en la actualidad. Necesita experticia pedagógica para comprender la naturaleza de los procesos de aprendizaje y con ello diseñar las experiencias educativas de manera apropiada. Es su responsabilidad manejar competencias emocionales para que las pueda utilizar y desarrollar en sus estudiantes, con el fin de que, en conjunto, ambos grupos se desempeñen de manera adecuada en un entorno

caracterizado por procesos afectivos sumamente exigentes. Debe educar a partir de la individualidad para que logre atender a la totalidad de sus estudiantes y que cada estudiante pueda realmente dar su máximo potencial.

Le corresponde también dominar herramientas tecnológicas y sus implicaciones, de forma que procure una alfabetización tecnológica ética y crítica en la ciudadanía y futuros grupos profesionales del país. Es preciso que pertenezca a redes académicas que le permitan trabajar en forma colaborativa en proyectos de relevancia nacional y regional, acogerse a la movilidad laboral y tener una visión internacional de su quehacer para que pueda estar al tanto de las más recientes tendencias educativas y de su especialidad. Por último, resulta esencial que procure siempre la reflexión y el mejoramiento continuo con el propósito de enriquecer y transformar su praxis, según las particularidades de sus estudiantes y el contexto en que viven.

Si no es capaz de desarrollar estos atributos, al menos en su mayoría, se estanca y se aleja de la realidad, se encierra en un mundo diferente al que habita. La formación que puede ofrecer resulta deficiente porque no atiende las demandas de la sociedad, está desligada del escenario actual.

Una educación descontextualizada no puede ser pertinente y hoy más que nunca nuestra sociedad requiere una formación de calidad. El personal docente universitario del siglo XXI tiene en sus manos un reto al que debe hacer frente "con una actitud proactiva, con compromiso profesional, académico, ético y ciudadano" (Quintanilla, 2013, p. 4). No puede, entonces, ignorar aquello que le rodea, quedarse donde está, dejar de informarse, actuar siempre de la misma manera. Debe transformarse constantemente para poder atender las exigencias emergentes del acto educativo en un entorno cambiante y hacer su trabajo en forma adecuada. Su ética y responsabilidad profesional así lo demandan.

Referencias

- Area, M. (2015). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000300002
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad* (Traduc. Óscar Barberá). Palacios.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.



- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave: Educación emocional*. Graó.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Esteras, J., Sandín, B. y Chorot, P. (2016). El síndrome de burnout en los docentes: Los efectos de las variables psicosociales. *Psicología y educación: presente y futuro*. ACIPE. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64387/1/Psicologia-y-educacion_138.pdf
- Giné, N. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 117-134. <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120117A/15402>
- Goleman, D. (2015). *Cómo ser un líder: ¿Por qué la inteligencia emocional sí importa?* Nomos Impresores.
- Mérida, S. y Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(3), 371-389. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/viewFile/59803/pdf_53
- Quintanilla, M. (2013). Una docencia pertinente para la sociedad del conocimiento. *Revista UNAH INNOV@*, 2, 4-5. <https://lamjol.info/index.php/UNAHINNOV/article/download/2370/2137>
- Reynaga, S. y Farfán, P. (2004, febrero). Redes académicas...Potencialidades académicas. *Cuarto Congreso Nacional y Tercero Internacional: "Retos y Expectativas de la Universidad"*. Conferencia llevada a cabo en el congreso ANUIES, México. http://www.anuies.mx/media/docs/89_2_1_1012161230Reynaga_Obregon_y_Farfán_Flores_Redés_Académicas.pdf
- Rose, T. (2016). *The end of average: How we succeed in a world that values sameness*. Harper One.
- Taylor, F. (1914). *The principles of scientific management*. Harper & Brothers. <https://play.google.com/books/reader?id=loU0AQAA-MAAJ&hl=es&pg=GBS.PA3>
- Tecnológico de Costa Rica. (2018a). *Reglamento del régimen de enseñanza-aprendizaje del Instituto Tecnológico de Costa Rica y sus reformas*. <https://www.tec.ac.cr/reglamentos/reglamento-regimen-ensenanza-aprendizaje-tecnologico-costa-rica-sus-reformas>

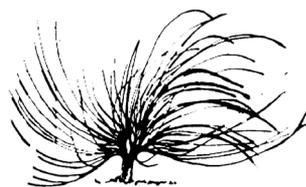
- Tecnológico de Costa Rica. (2018b). *Reglamento de carrera profesional del Instituto Tecnológico de Costa Rica y sus reformas*. <https://www.tec.ac.cr/reglamentos/reglamento-carrera-profesional-instituto-tecnologico-costa-rica-sus-reformas>
- The President and Fellows of Harvard College. (2018). *Laboratory for the Science of Individuality at the Harvard Graduate School of Education*. <https://lsi.gse.harvard.edu/>
- Tokuhama-Espinosa, T. (2013). ¿Qué puede hacer la ciencia de mente, cerebro y educación (MCE) por la enseñanza y el aprendizaje? *Para el Aula*, 5, 18-21. http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_05/0010_para_el_aula_05.pdf
- UNESCO. (2015a). *Declaración de Quingdao: Aprovechar las oportunidades digitales. Liderar la transformación de la educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002333/233352m.pdf>
- UNESCO. (2015b). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- UNESCO. (2017). *Desglosar el objetivo de desarrollo sostenible 4: Educación 2030*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300S.pdf>
- UNESCO. (2018). *Educación para la ciudadanía mundial*. <https://es.unesco.org/themes/ecm>
- Universidad de Costa Rica. (2008). *Reglamento de régimen académico y servicio docente*. http://cu.ucr.ac.cr/normativ/regimen_academico_docente.pdf
- Universidad Estatal a Distancia. (2018a). *Estatuto de personal*. <https://www.uned.ac.cr/academica/images/Normativa/Estatuto%20de%20personal.pdf>
- Universidad Estatal a Distancia. (2018b). *Reglamento de carrera universitaria*. https://www.uned.ac.cr/academica/images/cidreb/reglamento/admin-recursos-humanos/Carrera_Universitaria_18_enero-2018.pdf
- Universidad Nacional. (2015). *Reglamento del régimen de carrera académica*. <http://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/8524>
- Universidad Nacional. (2018). *Reglamento de contratación laboral para el personal académico de la Universidad Nacional*. <http://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/5552>
-



Universidad Técnica Nacional. (2017). *Manual descriptivo de clases de puestos*. <http://www.utn.ac.cr/sites/default/files/attachments/Manual%20Descriptivo%20de%20Clases%20de%20Puestos%20UTN%20Reforma%20III.pdf>

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.

Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>



Pedagogía de la música en la educación superior costarricense: Un acercamiento crítico hacia la descolonización de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Juan Carlos Espinoza Mora¹

Universidad Nacional

Costa Rica

juancaem_27@hotmail.com

Resumen

Este trabajo pretende generar una revisión crítica del modelo pedagógico que ha imperado en Costa Rica para la educación musical, especialmente, a partir de la denominada “reforma cultural” de inicios de la década de 1970. En la búsqueda de encontrar modelos educativos alternativos, este trabajo se plantea partir de la epistemología de una pedagogía crítica que intente desarrollar una propuesta dirigida a la liberación de las condiciones de opresión que aún presentan las realidades musicales costarricenses.

Palabras clave: Pedagogía crítica de la música, descolonización cultural, identidad musical costarricense, transformación de realidades, pedagogía de la liberación.

Abstract

This text aims at generating a critical review of the pedagogical model that has prevailed in Costa Rica for music education, especially since the so-called *cultural reform*



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-21.5>

¹ Académico de la Escuela de Música de la Universidad Nacional de Costa Rica y profesor de percusión del Ministerio de Educación Pública en el Conservatorio de Castilla. Magíster en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria (UNA) y Licenciado en Música con énfasis en Ejecución y Enseñanza del Instrumento: Percusión (UNA).

in the early 1970's. In the search of alternative educational models, these reflections take stand from a critical perspective to propose a pedagogical epistemology free from the oppressive conditions still found in the Costa Rican music field.

Keywords: Critical pedagogy of music, cultural decolonization, Costa Rican music identity, transformation of realities, pedagogy of liberation.

Introducción

Hablar de pedagogía e intentar una o varias definiciones del término supone, necesariamente, una toma de posición. La perspectiva pedagógica y lo que pretenden los procesos educativos llevados a cabo no pueden desarrollarse desde la neutralidad, tampoco es posible sin tomar en cuenta el universo material que existe más allá del mundo de los contenidos disciplinares², ni en ignorancia de que el conocimiento es un acto que de alguna manera conlleva al poder.

Independientemente de la conciencia que se tenga sobre lo anterior, es un hecho que debido a la “educabilidad” intrínseca en los seres humanos (Baquero, 2003), en todos los procesos educativos se llevan a cabo aprendizajes más allá del ámbito disciplinar que, para bien o para mal, transforman a las personas, principalmente, orientando su ideología y comportamiento y afectando su concepción de sí mismos y la manera como viven las relaciones interpersonales.

Entonces, se comparte la idea de que la educación “es el proceso de influencias que determinan o transforman el modo de ser, pensar, sentir y actuar de los seres humanos” (Aldana, 2011, p. 54). Desde esta visión, los contenidos disciplinares resultan muy provechosos, pero insuficientes *per se* para determinar una educación responsable con la vida, cuya labor no depende exclusivamente de las familias o de las escuelas primarias y secundarias, tampoco de las escuelas de estudios generales en el caso de la educación superior; cada proceso educativo es una “influencia” y debe estar comprometido con la orientación de sus

2 Por este nombre siempre se hace referencia a los contenidos que competen a los diversos objetos de estudio, principalmente, se utilizará más adelante para referirse a los contenidos propios de la disciplina de la música (teoría, técnica, ejecución, interpretación musical, etc.).



contenidos hacia un fin mayor que solo el hecho de acumular conocimiento, entendiendo la educación como un todo permanente.

Es por esto que, para abordar la pedagogía de la música desde una postura crítica, resulta necesario que, de entrada, se reconozca que la educación musical, en cualquiera de sus enfoques y áreas especializadas, responde de igual manera a un proceso por el cual quienes educan en música, además de crecer en conocimiento teórico, técnico y experimental en la música, deben de desarrollar herramientas críticas, saberes y valores que les permitan acercarse al conocimiento de su propia realidad y la que les rodea. Aprender a leer música³ no es un proceso que trae consigo el descubrimiento de maneras para saber leer la realidad de forma crítica; es decir, no por sí, sin algún esfuerzo o pretensión pedagógica adicional que lleve a ello.

Por esta razón es que, sin perder de vista la responsabilidad que conlleva el conocimiento y dominio a fondo de los contenidos disciplinares musicales, así como la indagación de mecanismos didácticos para la mediación pedagógica de estos –puntos de partida indiscutibles para el buen ejercicio docente–, es determinante que los diversos cuerpos académicos de las disciplinas musicales se asienten también como corresponsables de procurar la búsqueda de una educación ética y estética que contemple la justicia social como fin. En ella, resulta insoslayable apartar la consideración de la dimensión política de la educación y su intencionalidad, que toma sentido una vez contextualizada dentro de un marco sociohistórico en concreto (Torres, 2005).

Para Torres (2005), la intencionalidad política de los procesos educativos tiende a oscilar entre dos polos discursivos opuestos: uno, defiende la educación como vía para paliar y atender las disfunciones que afectan la sostenibilidad del modelo socioeconómico y cultural vigente, y otro, sustenta que la educación es el brazo para llevar a cabo las transformaciones necesarias de las relaciones políticas, económicas y sociales desde las que se rigen las sociedades. De esta manera, se asume que en el primer caso prevalece la adaptación de los procesos educativos al sistema imperante, en donde la educación es el medio para conocer la ideología dominante y aprender a desenvolverse en ella. Desde esta visión, la realidad en la que se vive está determinada y es invariable. No se tiene posibilidad alguna de transformarla.

3 Con esto, se alude también a todo el saber técnico/instrumental de la música.

Por el contrario, el otro extremo propone que la realidad sí puede ser transformada y que el vehículo es una educación cuyo objetivo es brindar las herramientas necesarias para lograrlo. Esa educación debe ser insistente en el conocimiento de la propia realidad desde una visión crítica, así como en el reconocimiento de sí como productos de esta misma, en aras de pasar a ser sujetos constructores del contexto contemporáneo (Aldana, 2011). Dicho esto último, podría afirmarse que es en esa dirección –la de crear conocimiento a través de la “concientización” (Freire, 2005)– en la que este trabajo pretende generar un acercamiento hacia diversos planos de la realidad musical costarricense, al intentar evidenciar algunas injusticias e investigar sus causas, para determinar el papel que podría realizar la pedagogía musical en cuanto se asume su poder transformativo.

En dicha finalidad, este trabajo se apoya principalmente de dos pilares, puntos de partida epistemológicos de esta propuesta: “la pedagogía crítica, la filosofía latinoamericana” en su vertiente liberadora y la “Interculturalidad” como sustento de una educación intercultural. El acercamiento a los principales enunciados de estas teorías permite pensar la educación de cualquier disciplina –en la que se incluye a la música– como el medio por el cual las sociedades logran alcanzar un estado superior de bienestar, en términos de una equidad social, económica y epistémica mediante la emancipación de los sujetos oprimidos (Dussel, 2015; Fornet-Betancourt, 2006; Freire, 2005; Santos, 2009).

Acorde con este punto de partida, surgen algunas interrogantes, eje transversal que atravesarán los apartados a desarrollarse a continuación: ¿qué se entiende por la realidad musical costarricense?, ¿quién es el sujeto oprimido en la música?, ¿es posible aportar a la emancipación social desde las disciplinas musicales?, y de ser afirmativo: ¿cómo materializar dichos aportes desde una educación superior musical comprometida con la formación crítica? Además, ¿qué sería una educación musical crítica, transformadora o que opte por la interculturalidad?

Con el fin de intentar el desarrollo de una propuesta a partir de estas preguntas, en el primer apartado de este trabajo se realiza un análisis epistemológico de la pedagogía de la música costarricense, cuya investigación, necesariamente, lleva a tomar en cuenta un contexto geopolítico más amplio, en el cual se hayan similitudes en las realidades del caso de Costa Rica con las de otros países latinoamericanos. Para dicho análisis, se tomará en cuenta no solo la dimensión objetiva



de la música, sino, particularmente, su dimensión subjetiva, en la búsqueda de una reconexión entre la música y sus connotaciones dentro una visión cultural semiótica.

Primeramente, se intentará determinar a cuáles estructuras primarias obedecen los modelos educativos que llegaron a América Latina, y cómo siguen estando presentes en la educación musical costarricense. Luego, se evidenciará cómo han perpetuado el desarrollo de estos modelos –desde el ámbito musical– las cadenas de opresión que viven ciertas culturas en Latinoamérica desde tiempos de la colonia.

A raíz del análisis efectuado en la primera sección, se pasará a un segundo que desarrolla una propuesta pedagógica que, basada en la visión transformadora de la educación que propone la “pedagogía crítica”, pretende generar procesos reflexivos constantes y críticos articulados dentro de la misma vivencia educativa en las aulas, para establecer, por medio de una verdadera praxis pedagógica, las condiciones necesarias para el rompimiento de las prácticas opresivas que continúan inmersas en la pedagogía musical costarricense.

Reflexiones en torno a la revisión del aspecto epistemológico de la pedagogía de la música costarricense

Similitudes entre los puntos de partida de la escuela tradicional y el conservatorio de música

En la antigüedad, la pedagogía estaba asociada con la búsqueda de la virtud (el bien), y se le conocía con el nombre de “paideia” (Jaeger, 2001). El fin último de la “paideia” consistía en la transformación del sujeto en un individuo libre. Esta liberación se relacionaba con el alcance de la virtud, y procedía desde la acción del propio sujeto; es decir, desde su compromiso y voluntad por alcanzarla (Quiceno, 2014). Esta idea conllevó a un ideal de perfección humana que marcó la educación europea en la Edad Media y a principios de la modernidad, hasta que Rousseau estableció una línea diferente en donde la búsqueda de la perfección humana es puesta a duda al considerársela una abstracción que deja de lado la actividad práctica del ser humano⁴ (Château, 2017).

4 Cuestión que radicalizarán pensadores como Dewey y Montessori –desde epistemologías distintas– Ambos consideran que el aprendizaje del ser humano nunca puede separarse de la teoría y la práctica; a lo que los marxistas le llamarán praxis.

Según [Quiceno \(2014\)](#), con la expansión del cristianismo⁵ y posteriormente, el desarrollo de la modernidad⁶, la educación como vía para alcanzar la virtud pasó de ser el “despertar” de la conciencia individual mediante la interacción con el maestro, a convertirse en un medio de adoctrinamiento “necesario” para reproducir las políticas estatales, los modos de producción, las leyes y las doctrinas morales:

Conducir reemplazó la preocupación, el cuidado de sí y el conocimiento de sí, propios de la cultura antigua. Por conducir se entendió la domesticación y adaptación a los valores de la modernidad escolar y educativa, y sus representantes, el Estado, la Iglesia, la administración y la teología. (p. 33)

Es decir, la búsqueda de la virtud se aleja de su trasfondo ético y problematizador para convertirse en el camino conductor y proveedor de respuestas y técnicas que están determinadas por “el poder y la economía”. La modernidad se conforma como fenómeno ideológico y estructural –o un ideario–, estableciendo lineamientos o respuestas “enlatadas” prácticamente, en todos los campos de la vida humana del hemisferio occidental. Este conjunto de respuestas, tomadas por verdades, constituyen lo que [Torres \(2005\)](#) llama “la ideología dominante”acude o crea, a su vez, un aparato difusor denominado escuela, y lo utiliza para legitimarse ante las masas, procurando que interioricen la dominación mediante la figura de la ciudadanía y la democracia. Así, los monasterios que fueron lugar para el aprendizaje de la doctrina cristiana dieron espacio a la institucionalización de la educación secular de corte burguesa y liberal, bajo el concepto de “escuela” y de “Estado” o de sociedades emergentes. Aquí, primero, la disciplina externa y luego, el autocontrol se convierten en los dispositivos del poder por excelencia ([Foucault, 2000](#)).

5 Haciendo referencia al cristianismo institucionalizado que se da a partir de la conversión de Constantino, y que se diferencia radicalmente del anterior, el cristianismo primitivo.

6 Ethos ideológico, cultural, económico y hegemónico europeo, centrado en la razón como absoluto universal, simplificando y despreciando los saberes y sentires que no responden a ese universo simbólico. La modernidad seculariza la naturaleza y la determina como un objeto, ajeno, lejano, medible y externo. Es de corte antropocéntrico y cientificista, basado en la totalización de la cultura nortecéntrica (eurocentrismo) en la (re)producción, especialmente, del modelo económico capitalista ([Gómez, 2016](#)).



Siempre dentro de la modernidad, durante la revolución burguesa de principios del siglo XIX, un hecho que resultó clave en el triunfo del proyecto de escolarización, fue el surgimiento y proliferación de las escuelas normales auspiciadas por el Estado para la formación docente según los valores del nuevo orden liberal (Escolano, 1982), todo esto bajo un modelo pedagógico centralizado en la “instrucción”: el docente era instruido para reproducir la instrucción a sus alumnos; aunque, también deben reconocerse algunos esfuerzos por salirse de esa línea como por ejemplo en Montessori, Declory, Dewey (Château, 2017); y en Costa Rica, Dengo, Carvajal, entre otros (Mora *et al.*, 2004).

Producto de su gran efectividad, la “escuela elemental tradicional” como institución educativa de la disciplina y el control, así como las escuelas normales para la capacitación docente, se comenzaron a expandir de Prusia y Francia hacia todo el resto de Europa, llegando a los Estados Unidos, y, posteriormente, a América Latina. Consigieron más que una metodología y visión educativa; para Pineau (2001), la escuela, además de ser el aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes, marcó con su llegada la imposición definitiva de la cultura occidental como cultura hegemónica dentro y fuera de Europa.

Como parte importante del sustento epistemológico que sirvió para dar sostén a la institucionalización de la escuela, resalta la figura de Immanuel Kant. Para Kant, la educación es el camino para desprenderse de la naturaleza e introducirse en la cultura,⁷ entendida como acervo, formalidad y abstracción (Pineau, 2001); la visión kantiana de cultura responde a una monovisión del concepto que estaba determinado por el proceso de formación de la “nueva civilización moderna”. De esta manera, todo lo que no esté civilizado representa la “barbarie” y debe ser transformado en pos de lograr ciudadanos civilizados y obedientes (Gómez, 2016). Es decir, la virtud, en Kant es la obediencia, pues para él conduce a la libertad del ser humano. Dicho de otra forma, para Kant, a los pueblos, si quieren llegar a ser libres, no les queda otra salida más que obedecer, ya que obedecer es lo que convierte a las personas en buenas ciudadanas. (Kant, 2012). Esta idea se problematizará más adelante desde la perspectiva de la pedagogía crítica.

7 Planteamiento que es refutado fuertemente por la teoría sociohistórico cultural, principalmente por Vygotski, ya que no considera posible que el aprendizaje –consciente o inconsciente– pueda ser separado de la dimensión histórico cultural (Vygotski, 2015).

Hasta aquí, se ha planteado un breve acercamiento que permite ver con más claridad el contexto donde nace la escuela tradicional en Europa, y algunos fundamentos que hicieron que fuera instaurada como la herramienta para construir una sociedad moderna con hambre de “progreso”. Una nueva civilización que no se desprende de sus prácticas colonialistas y hegemónicas, y que armada de la razón instrumental y un desarrollo cientificista e individualista, tendrá un gran impacto en la formación de los Estados latinoamericanos, incluyendo el Estado costarricense y sus políticas culturales.

Al hacer una comparación, se encuentra que, en el campo de la música, la escuela moderna también institucionalizó este saber y lo transmitió de forma doctrinaria. De esta manera, se piensa que, así como la escuela tradicional fue el aparato institucional *ad hoc* para la transmisión e imposición del ideario de la modernidad, el conservatorio de música jugó un papel similar en la institucionalización del saber disciplinado de la música, y fue muy importante en el desarrollo del contenido musical que se impuso desde la época moderna, ya que dicho contenido estaba dentro de la visión ideológica de la modernidad.

En sus inicios, el conservatorio de música nace en la Italia del Renacimiento como una especie de albergue infantil (*ospedale*) que procuraba mitigar la pobreza y el hambre de muchos niños que por diversas razones habían quedado huérfanos, mientras que se les enseñaba un oficio, entre ellos canto o la ejecución de un instrumento musical, para que pudieran sobrevivir por sí mismos y ser útiles a la sociedad (Aguirre, 2005; Pignatelli, 2016). Primeramente, estarán muy ligados a la vida de los monasterios y los conventos, con un modelo pedagógico escolástico para la enseñanza, y su misión abocada a la preservación de textos musicales y formas limitadas para la composición de estos mismos. En ese sentido, Florimo (1969, según se cita en Pignatelli, 2016) apunta lo siguiente:

El término conservatorio llegó a significar, finalmente, la función de asistencia social de “conservar” a las poblaciones más jóvenes y desvalidas de los peligros morales propios del abandono y por extensión, de las funciones asumidas por la institución, la conservación del legado de la música sacra a través de la enseñanza, de la labor de los copistas, del resguardo físico de los repertorios. (p. 19)



A saber, el conservatorio de música fue una pieza clave para la Iglesia en su misión de custodiar el elemento cultural de los pueblos para el servicio de sus propias actividades (Pignatelli, 2016). De esta manera, el desarrollo de las diversas técnicas musicales y el componente experimental estaban dominados por la Iglesia católica, luego fueron también asumidos por la Reforma protestante y sus seguidores. En los siglos XVII y XVIII, la música en América Latina la impuso la Iglesia católica, siendo la misma de corte sacra y coral, dominada por los coros. Esa música estaba a cargo especialmente de los monasterios y las iglesias catedralicias o centrales, la música predominante venía de España y de Italia. Es a partir del siglo XIX que se da una fuerte influencia de otros países europeos, como Alemania, mediante el conservatorio, que como se señaló, se convirtió en un lugar estructurado y metódico para enseñar “música culta” mediante la lectura técnica y las transcripciones musicales, la técnica para tocar adecuadamente los instrumentos y el canto, y la formación de agrupaciones occidentales como las orquestas europeas. En general, se academiza la música considerándola una técnica en sí misma (Nasif, 2017).

En el caso de Costa Rica, la situación no es diferente al resto de Latinoamérica. Prevalece la imposición de la música sacra, y luego la música secular “clásica”⁸, en las cuales la herencia del conservatorio también juega un rol importante en ese proceso de erudición musical que se concentró a partir del siglo XIX en la oligarquía gobernante o en la burguesía en general, pues el alto costo de los instrumentos musicales –tal es el caso del piano– y la dificultad para acceder a este conocimiento imposibilitaban la democratización de ese saber (Nasif, 2017; Rojas, 2015).

Así las cosas, es importante comprender que al igual que la escuela tradicional, el conservatorio de música nace dentro del contexto de la modernidad, por tanto, es contenedor de su ideología. Dicho más claramente, ambos –escuela tradicional y conservatorio– son productos nacidos y utilizados para reproducir la ideología burguesa que se ha impuesto hegemónicamente. En virtud de ello, si la “música clásica” representa la estética cultural de la civilización a la cual apuntaba Kant, todo lo opuesto a esta música representaría –para la modernidad– la “barbarie”; la naturaleza a la cual se debe renunciar

8 Término de uso frecuente para referir a la música asociada con la cultura del Conservatorio o la Academia. Para dichos efectos, abarca un ámbito musical estilístico más grande que solo su referencia real hacia el período clásico del siglo XVIII.

para proseguir el camino hacia “el progreso”, así el conservatorio es un lugar ideal para implementar la civilización mediante la música formal y técnica, “cultura o clásica”.

En resumen, este planteamiento moderno de carácter monológico, presente desde la colonia, ocasionó la presencia de un discurso discriminador por parte de las élites sociales. Ellas veían de manera peyorativa a las otras formas musicales autóctonas por ser contenedoras de raíces africanas e indígenas (Monge, 2017)⁹. Ese rechazo se agravó con la constitución de los estados nacionales, quienes se pliegan a criterios modernos o formalistas de la estética kantiana que justifican ese desdén hacia esta que denominaremos: “la otra música”¹⁰.

A pesar de que América Latina ha sido el escenario físico de innumerables manifestaciones culturales a nivel regional de cada zona geográfica del continente, en las que la música ha jugado un papel preponderante en la formación de identidades sonoras autóctonas, las escuelas de música de educación superior costarricenses han permanecido renuentes a la incorporación de contenidos que no estén ligados a la tradición clásica europea, o que no hayan derivado de la matriz del conservatorio. Pese a lo anterior, se deben reconocer múltiples esfuerzos ya realizados, y otros en proceso, para ir superando el carácter peyorativo que la academia le ha dado a la música popular y a la folklórica de raíces indígenas-africanas. Sin embargo, aún nuestros programas y planes de estudios, y gran parte de la gestión curricular en general, continúan estando bajo la sombra “blancuzca” de un conservatorio de música hegemónico, moderno y colonizador.

Detrás de la “blancura” uniforme de los cánones musicales académicos: El caso costarricense

Este segundo subtítulo gira en torno a la problematización del concepto de “creación de una cultura superior”, alguna vez utilizado por el expresidente de la República José Figueres Ferrer para referirse a la necesidad de emprender una política cultural abocada al acercamiento del

9 Monge (2017) realiza un profundo y valioso análisis desde múltiples perspectivas acerca de la invisibilización que han sufrido las raíces africanas presentes en la música de la región centroamericana, al tiempo que aporta mucho material bibliográfico que considera un enorme punto de partida para la problematización de estas temáticas.

10 No solo por ser diferente, sino por pertenecer al otro ser, a la dimensión del sujeto excluido de la sociedad referida por Levinas en Dussel (2015).



pueblo costarricense con la “música clásica”¹¹, como un medio para la formación de una sociedad más civilizada (Cuevas, 1996; Rojas, 2015).

Para iniciar, Cuevas (1996) expone que antes de la década de 1970 existieron varios intentos para formalizar el desarrollo de la música clásica en Costa Rica, así como todas las llamadas “Bellas Artes”, pero será hasta 1971, con la creación del Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes –impulsado por Guido Sáenz, Alberto Cañas y el mismo José Figueres– que fue posible la materialización de los primeros y más significativos resultados en esa línea: la reorganización de la Orquesta Sinfónica Nacional (OSN) –acción que supuso la destitución de la mayoría de los músicos nacionales quienes fueron sustituidos por músicos extranjeros, principalmente estadounidenses y europeos–, la creación del Programa Juvenil de la Sinfónica Nacional –instruido por los músicos extranjeros de la OSN–, la formación de la Orquesta Sinfónica Juvenil y el inicio de los conciertos de extensión cultural para acercar al pueblo costarricense al deleite de conciertos de “música culta” ejecutada a un gran nivel.

Al analizar este discurso que encierra la justificación del desarrollo de prácticas musicales eurocentristas como parte de la metodología para apuntar hacia un estado de “cultura superior”, Rojas (2015), atinadamente señala que “en vista de que existe una ‘cultura superior’ debe existir necesariamente una ‘cultura inferior’ frente a la cual realizar el contraste” (Rojas, 2015, p. 171). Ciertamente, este señalamiento indica la presencia de un verticalismo sociocultural disyuntivo entre lo “superior e inferior”, cuya relación hegemónica ha provocado la invalidez de lo referente a la “cultura inferior” a partir de criterios científicos occidentales de pretensión universal; estos, aclara Fomet-Betancourt (2006), no son falsos “por buscar lo universal ni por ofrecer referencias para la universalidad de lo humano sino por la extrapolación que de su peculiaridad ha hecho” (p. 57).

Nuevamente, se encuentra ante una dialéctica entre lo “civilizado” y la “barbarie”. Una fijación por la utopía “modernista” representada en la promesa del progreso de la humanidad, que siente la necesidad de “erradicar la barbarie” por considerarla ausente de conocimiento verdadero y fuente del retraso cultural y económico (Gómez, 2016).

11 Privilegio que era casi exclusivo de la burguesía costarricense debido a los altos costos para acceder a los espectáculos del Teatro Nacional, códigos de vestimenta, entre otros filtros.

Esa pretensión occidental por universalizar un único conocimiento válido conlleva consecuentemente a la descalificación *a priori* de otras formas de conocimiento que se asocian con la “cultura inferior” referida por Rojas (2015). En línea con esto, Santos (2009) –desde la filosofía decolonial– describe esa dimensión excluyente como un “epistemicidio”; y añade que el “pensamiento occidental moderno” es un “pensamiento abismal” que divide la realidad social en dos universos opuestos: “La división es tal que el ‘otro lado de la línea’ desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no-existente. No-existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser” (Santos, 2009, p. 160). Es lo que Fanon denominó la línea del “no Ser” (Fanon, 2007).

En consecuencia con lo anterior, podría señalarse que las políticas culturales costarricenses desarrolladas a partir del cambio de paradigma surgido en la década de 1970 han contribuido a acrecentar la brecha entre el universo de la tradición occidental – correspondiente a la “música clásica”– y su opuesto “no-existente” representado en el universo de la música popular y de raíces folklóricas, cuya matriz no obedece a la separación kantiana entre naturaleza y cultura. Monge (2017), problematiza esta dicotomía entre la música “cultura y popular”, y señala la necesidad de superar la connotación de “formalidad e informalidad” que respectivamente está implícita detrás de los conceptos anteriores, ya que “cubren de oscuridad epistemológica las músicas contemporáneas y banalizan la compleja semiosis del evento-suceso musical” (Monge, 2017, p. 99).

Con base en este principio dicotómico entre lo visible y lo invisible, lo válido y no válido, lo que es y lo que no es, lo que encamina hacia el “progreso” o retorna a la “barbarie”, es que se han constituido una gran mayoría de los modelos pedagógicos para la educación musical superior en Costa Rica; y por años, han mantenido lejos de su currículo oficial los contenidos que “ennegrezcan” o “indigenicen” la “pureza” de la herencia musical occidental. De esta manera, se continúan dificultando los esfuerzos por intentar entablar una discusión seria acerca del problema de la identidad cultural, cuyo objetivo debería apuntar hacia la búsqueda de una identidad musical costarricense que contemple la herencia de las raíces afro-indo-americanas, pero sin caer en esencialismos, pues la fetichización de estas culturas folklóricas también es



un obstáculo para una epistemología y musicología consistentes en el abordaje de estas temáticas culturales (Carvalho, 2003; Monge, 2017).

En este punto, se torna importante señalar que, si bien es cierto, este rechazo estético y político hacia la música popular y de raíces folklóricas ha empobrecido la enseñanza de la música en Costa Rica limitándola a una monovisión eurocentrista, el sujeto de esta, el de *la* “otra música”, permanece –en la mayoría de los casos– aún desacreditado por las escuelas, y por ende, apartado o desligado de la vida universitaria. Esto imposibilita, o al menos entorpece, un intercambio de saberes, visiones y sentires que, además de enriquecer los aprendizajes musicales de ambos sujetos (el “académico” y el “popular”), podrían aproximar el panorama hacia una experiencia más intercultural mediada por la música, intentando superar meramente el plano multicultural¹². Es decir, a pesar del conocimiento que se tiene de algunos esfuerzos académicos y administrativos que históricamente han intentado liberar a la enseñanza musical del modelo hegemónico occidental, luchando por el reconocimiento de la Otra música, estos esfuerzos resultan insuficientes, al menos desde una visión ética intercultural, si no se desarrollan a partir de procesos dialógicos y horizontales que integren la dimensión subjetiva de los músicos y creadores musicales de la “otra música”, en plena consideración de sus realidades sociohistóricas.

En esa misma línea, Carvalho (2003) evidencia un sesgo que gira en torno a la tendencia objetivista de estudios culturales, musicológicos y etnomusicológicos:

Y acá el primer punto teórico importante es que se separa la cultura de la sociedad. Han surgido varios estudios etnomusicológicos en los cuales se habla de la música, de la cultura, de los músicos, pero no se habla de los dilemas de la sociedad. ¿Por qué? Porque nos interesa la música afro, pero no nos interesamos por la pobreza de los músicos afro-americanos”. (p. 7)

Es por esto que la propuesta pedagógica que se pretende ofrecer como punto de partida en este trabajo, no aspira a la integración de la

12 A diferencia de la multiculturalidad, cuya línea se agota en el pleno reconocimiento del otro, la interculturalidad se interesa por el establecimiento de un enlace dialógico y horizontal entre las diferentes culturas, abriendo espacio para el desarrollo de valores como la empatía y solidaridad por el otro.

“otra música” como un objeto descontextualizado de la cultura ni la sociedad, es decir, únicamente como un fin en sí misma; potenciar “lo propio” nos debería de implicar en una búsqueda de alternativas estructurales que ataquen el desequilibrio social ocasionado por las mismas condiciones de opresión en las que se ha desarrollado la enseñanza musical costarricense, pues tal y como señala [Fornet-Betancourt \(2006\)](#):

El desprecio de las contextualidades, para cuya superación –dicho sea de paso– no basta simplemente la inocente vuelta fenomenológica a las cosas mismas porque se trata de descubrir también las estructuras injustas que las “ocultan”, conlleva naturalmente el desprecio de las encarnaciones de la misma condición humana. (p. 27)

De ahí que una epistemología de la pedagogía de la música universitaria no podría ocuparse únicamente del objeto (la música), ignorando la carga ética que implica asumir el fin de la pedagogía en su dimensión transformadora de las realidades. Ante ese panorama, la epistemología de la pedagogía musical universitaria ha de apostar por la integralidad del ser humano, donde los valores éticos, estéticos y políticos jueguen un papel central para superar la fragmentación de la epistemología moderna que separa, mide, clasifica y divide hasta el absurdo para con ello vigilar y controlar los procesos sociales mediante el artificio de la ciencia reducida a su expresión positivista.

A continuación, se verán algunos elementos de una posible epistemología universitaria de la pedagogía musical crítica, integral y comprometida con la transformación social o con el bienestar pleno del sujeto humano y de la naturaleza misma.

La enseñanza musical costarricense en la praxis desde la visión de la pedagogía descolonizadora latinoamericana

Ante las diversas situaciones expuestas en la primera parte de este trabajo, se considera a la “pedagogía crítica” como una vía alternativa para una epistemología de la educación musical costarricense, no solo en aras de mejorar las prácticas educativas en el contexto de la pedagogía de la música, sino desde una visión política que procura la “descolonización” de los aspectos culturales eurocentristas que han condicionado a los estudios musicales en Costa Rica, y que además aún



.....

mantienen vivas algunas relaciones de opresión que históricamente no han podido ser superadas. De esta manera, se considera que la música, además de tener un gran valor estético, es un objeto poderosísimo para la “emancipación” latinoamericana.

Precisamente, la “pedagogía crítica” constituye un evento político liberador que intenta desnudar la falsa pretensión de neutralidad de la educación (Freire y Shor, 2014). Su intención es evidenciar que la educación tradicional o “bancaria”¹³, ha ocultado la relación indisoluble entre los contenidos y la intencionalidad política para la cual se transmiten los mismos. Esto último ha ayudado a que sea posible disfrazar la subsistencia de condiciones de opresión que han establecido las clases sociales hegemónicas para la preservación del *status quo* (Freire, 2005). Es por eso que para emprender el camino de la educación musical desde la perspectiva de la “pedagogía crítica”, no es posible contemplar a la pedagogía como un conjunto de estrategias metodológicas, evaluativas, didácticas o curriculares¹⁴ que, aunque ciertamente están unidas a ella, es necesario que primero se asuma un compromiso por la transformación de las condiciones de opresión que viven las realidades latinoamericanas. La pedagogía crítica musical es entonces una propuesta que contemplaría la dimensión política, ética, estética, intercultural y axiológica de la realidad musical costarricense, y por medio de la educación busca llevar a cabo las transformaciones necesarias en pos de construir nuevas realidades ecuménicas.

De este modo, el camino para la liberación es primeramente un camino de “concientización”, de reconocimiento. Aprender a leer la realidad desde una mirada crítica es el primer estadio para trabajar en pos de la construcción de la propia realidad (Aldana, 2011; Freire, 2005). Como dicen Freire y Shor (2014): “¡Podemos luchar para ser libres precisamente porque sabemos que no lo somos! Por eso podemos pensar en la transformación” (p. 34). De ahí que el primer paso de este trabajo haya sido señalar que la realidad musical costarricense muestra relaciones de opresión que han sido representadas por el discurso dominante de la música “culto” o “clásica”, y su imposición como vía para la creación de la

13 Concepto introducido por Freire (2005) a inicios de la década de 1970 con el cual pretende hacer referencia a los modelos educativos basados en el principio de transferencia del conocimiento. Su principal característica es que encierran en el fondo una intencionalidad por no alterar las estructuras que sostienen al modelo de producción vigente.

14 Visión reduccionista de la “educación bancaria”.

llamada “cultura superior” (Rojas, 2015); ahogando de esta manera la posibilidad de acercarse a la búsqueda de una identidad musical propia que involucre a los actores invisibilizados, quienes desde diversas manifestaciones continúan manteniendo viva su tradición musical.

De ahí que el desarrollo de una epistemología universitaria de la pedagogía crítica musical también debe contemplar necesariamente la dimensión de la alteridad. Dussel (2015) la describe de la siguiente manera:

Es la lucha por la afirmación del Otro *como otro*, no *como lo mismo*. No es la incorporación del excluido al orden jurídico vigente, sino la transformación analógica (analéctica) del orden jurídico, en el que los *nuevos* participantes cambian diacrónicamente las determinaciones funcionales de todos los antiguos participantes, construyendo un *nuevo* Estado de derecho que incluye la alteridad. (p. 70)

Este planteamiento de Dussel (2015) está muy relacionado con la búsqueda de una justicia intercultural que luche por el reconocimiento de las distintas cosmovisiones que han sido menospreciadas por consecuencia de un eurocentrismo dominante (Fornet-Betancourt, 2006), y es en esa sintonía que la educación musical costarricense debe entrar en razón de que su obstinación por el desarrollo del modelo pedagógico occidental como única alternativa “seria”, ha provocado el rechazo de otras epistemologías en la enseñanza musical que ayuden a abrir la posibilidad de un “diálogo intercultural” que debe ser “transversal”; esto es que “debe partir de *otro lugar* que el mero diálogo entre los eruditos del mundo académico o institucionalmente dominante” (Dussel, 2015, p. 284).

Por tal razón, como parte de este proceso de apertura al diálogo, “la pedagogía crítica” busca romper con las relaciones de verticalidad que la “educación tradicional” ha creado entre profesores y estudiantes. En esa visión, la figura del profesor es “la que sabe”, y la del estudiante “la que no sabe” (Freire, 2005, p. 80). Esta cualidad de la educación bancaria se centra en el principio de la transferencia del conocimiento. En ella, el educador es el encargado de “llenar” las mentes de sus estudiantes como si fueran un recipiente vacío. De esta manera, se dificulta la existencia de un interés genuino por parte del estudiantado hacia su proceso educativo, ya que la educación no se presenta como una vía para la transformación de sus realidades. Por eso, para Freire



(2005), mientras existan procesos educativos que continúen aplicando una educación bancaria, se seguirá alargando el camino de la liberación. Dicho más claramente, y contextualizándolo al tema de este trabajo, hasta no superar las relaciones de verticalidad existentes en los procesos educativos de las escuelas universitarias de música que conlleven a la población estudiantil a involucrarse activamente en la construcción de su propia realidad, al tiempo que desarrollan una participación y un sentido de pertenencia hacia los contenidos que forman parte de su identidad, no será posible hablar de una liberación de la pedagogía musical costarricense.

Ahora bien, para emprender ese camino hacia la liberación, las escuelas de música de las universidades deben de iniciar un proceso reflexivo que re-signifique lo que entienden por docencia, investigación y extensión, utilizando para ello epistemologías que ayuden a brindar soporte para emancipar las prácticas llevadas a cabo dentro y fuera de sus aulas y cubículos. La docencia universitaria en la disciplina de la música debería abordarse desde una perspectiva dialógica que inicia por la “horizontalización” de los roles yuxtapuestos entre profesor y estudiante. Para esto, habría que empezar por desmitificar la conceptualización de la figura docente como profesional en la música, con condiciones de completud, autosuficiencia, posesión del conocimiento y de respuestas, determinante del camino y de la técnica; y al estudiantado como la única figura que aprende, que es –de entrada– ignorante y que además debe acogerse, sin problematización, a las respuestas que le son antepuestas durante su proceso.

Esta apuesta por entablar procesos dialógicos en las relaciones docente-estudiante ameritan necesariamente que exista una intensa fe en el otro ser. “La fe en los hombres es un dato *a priori* del diálogo”, y a su vez, “la autosuficiencia es incompatible con el diálogo” (Freire, 2005, p. 110). En ese sentido, el individualismo que fomenta el modelo de educación musical occidentalizado, que apunta hacia la formación de la figura del solista autosuficiente, enturbia y obstaculiza el desarrollo de un sentido de necesidad comunitaria en las prácticas musicales. Esta ausencia en la pedagogía es, a la vez, un vacío en la ejecución musical, que se manifiesta en la dificultad de reaccionar ante las diversas eventualidades que suceden durante la práctica colectiva de ejecución musical. Educar para aplacar el ego no puede realizarse desde

otra dimensión que no sea la horizontalidad, caso contrario estaríamos ante una contradicción.

Por otro lado, la población estudiantil debería de poder acceder al conocimiento y la práctica de la “otra música” desde la experiencia de sus verdaderos actores. En virtud de ello, los esfuerzos realizados desde la investigación por emprender la búsqueda de la identidad musical costarricense no pueden estar separados de la docencia ni de la extensión universitaria. El involucramiento estudiantil dentro de estas prácticas investigativas se convierte en el reto principal para una pedagogía liberadora. La liberación se materializa cuando el aprendizaje de estos nuevos saberes se lleva a cabo de una manera consciente, desde la acción y deseo del mismo alumnado por conocer y acercarse a estos saberes. En línea con esto, existen modelos investigativos, como la investigación acción participativa (IAP) o la sistematización de experiencias, que además de permitir un mayor involucramiento subjetivo multidimensional, su base epistemológica y metodológica responde a procesos más de horizontales y éticos que se consideran clave en la búsqueda por reconocimiento de los saberes excluidos¹⁵.

Finalmente, la extensión universitaria debe considerarse un intercambio de saberes, no la transmisión del saber universitario a las regiones periféricas. La estimulación y motivación docente debería preocuparse de que el estudiantado de las escuelas superiores de música sientan que realmente aprenden de los otros saberes, y que es un conocimiento valioso y necesario para su educación; en ese sentido, la conexión universitaria con las comunidades resulta fundamental para alimentar el espíritu material de la universidad y reconectarla con las realidades externas a sus campus. A su vez, las comunidades pueden verse favorecidas con las experiencias investigativas que surgen de las iniciativas académicas, especialmente, cuando asumen el poder transformativo de la investigación, como es el caso de la sistematización de experiencias. De esta manera, se estarían reforzando las situaciones norte-sur, existiendo una devolución de la palabra o saberes robados al alumnado y a la comunidad misma (D’Antoni *et al.* 2013, p. 33) y, con una mediación pedagógica crítica y comprometida con la

15 Por asuntos relacionados con la extensión de este trabajo no ampliaremos más detalladamente la importancia de la IAP y la Sistematización de Experiencias en el reconocimiento de la “otra música” y su sujeto olvidado. Pero se considera de carácter necesario la realización de una investigación que se aboque de lleno al tema.



transformación, se revalora y resignifica el papel de sujetos completos e integrales que son en sí mismos la población estudiantil. Entonces, recapitulando, la pedagogía crítica aplicada en la pedagogía musical costarricense apelaría, primeramente, al reconocimiento e interés por los saberes de la música autóctona folklórica y popular (“la otra música”), y más allá que eso, representa la incorporación de su sujeto olvidado, rechazado o invisibilizado (músicos ejecutantes, compositores, arreglistas de la “otra música”). Segundo, abriría la posibilidad de emprender un camino hacia la valorización de lo “propio” en la música, hacia el intento por el rescate de la identidad musical costarricense, cuyo compromiso no esté en manos de un reducido grupo académico o de sujetos agentes políticos de la cultura, sino que a partir de un empoderamiento estudiantil y de profesionales en música y composición que el sistema ha constreñido, y de una concientización ciudadana encaminada hacia la liberación de los supuestos culturales impuestos, se puedan crear enlaces dialógicos que conlleven a contribuir en la búsqueda de la transformación de las realidades. Un aporte desde la música para continuar el camino hacia una verdadera democracia participativa, intercultural y ecuménica.

Reflexiones finales

La esencia del ideario de la modernidad y su discurso civilizatorio continúan estando muy presentes dentro de la cultura costarricense. Esto, consecuentemente, implica que la educación en general haya mantenido un sesgo hacia la reproducción de modelos importados de los países centrales que encaminan hacia una falsa realidad utópica de progreso y desarrollo prometida por la modernidad, ya que, en el fondo esta visión educativa, sigue ocultando sus prácticas colonialistas y hegemónicas en el ejercicio de su poder.

Ante esta situación, la educación musical no ha sido la excepción. No solo se ha mantenido bastante ensimismada y alejada de la realidad que vive la coyuntura social y cultural, sino que se ha naturalizado la invisibilización del Otro sujeto musical. Por eso, apelar a la incorporación de “la otra música” dentro del currículo oficial de las carreras universitarias es un importante paso para comenzar una descolonización de la enseñanza musical en Costa Rica que nos lleve a contemplar la música “con ojos no occidentalizados”, sino propios. Sin embargo, esta construcción de “lo propio”, debe ir paralela con la búsqueda de la

liberación del sujeto oprimido de “la otra música”. De otra manera, se estaría construyendo una falsa identidad musical, ya que no involucra a sus verdaderos actores. Además, se estaría superando el rechazo estético hacia el objeto (la otra música), pero no contempla la dimensión ética materializada en la lucha por el reconocimiento de la desigualdad y la aplicación de una justicia intercultural.

Concientizando esta problemática, la pedagogía crítica se inclina como una alternativa para establecer puentes dialógicos a través de la educación. La estimulación de valores como la empatía, la solidaridad por la otredad y la valorización de lo propio –sin apelar a nacionalismos–, son acciones determinantes para que la pedagogía liberadora trabaje en el empoderamiento estudiantil, para el involucramiento de esta población en la transformación constante y activa de sus realidades.

A su vez, en Costa Rica, la universidad pública se vislumbra como el medio que podría tener las mejores condiciones para alojar esta re-construcción de la pedagogía de la música costarricense, contemplativa de la alteridad y desarrolladora de una identidad en el saber musical. Con esto no se quiere decir que puedan existir otros esfuerzos individuales o colectivos de sectores estatales o privados que aporten en este desarrollo, pero sí consideramos que la tarea fuerte debe estar en manos de la universidad pública quien es el aparato institucional con los mejores recursos para llevarla a cabo, y cuya razón de ser carece de sentido si no está justificada en un accionar para superación de las condiciones de desigualdad social, económica y epistémica. De ahí que la protección de los recursos universitarios sea vital para que no se empañen los esfuerzos que apuntan hacia el mejoramiento de las sociedades, la construcción de mejores mundos posibles.

Por último, se quiere acotar que a pesar de la criticidad con la que se ha abordado la música clásica, esta propuesta no apela en ningún momento por un abandono del estudio riguroso de ese valioso conocimiento que encierra la música europea. La diferencia radica en la necesidad de que la educación musical costarricense rompa con el tratamiento absolutista que se le ha dado a esta tradición musical eurocentrista como el único y verdadero camino para la formación musical. En ese sentido, [Dussel \(2015\)](#) menciona:

No es la Modernidad la que le impone al intelectual crítico sus instrumentos; es el intelectual crítico el que controla, maneja



la elección de los instrumentos modernos que le serán útiles para la reconstrucción crítica de su propia tradición, no como sustancia fija. (p. 287)

El estudio técnico musical debe dejar de contemplarse en la educación como un fin en sí mismo. Las herramientas técnicas heredadas del mundo de la música occidental deben contextualizarse y adaptarse a las necesidades musicales de la música latinoamericana, y propiamente, la costarricense. Como dijo Santos (2009), es “pensar el Sur como si no hubiese Norte” (p. 108); construir “lo nuestro” y desarrollarlo por cuenta propia. Para ello, se argumenta que la pedagogía es el camino, el medio y el comienzo de esa reconstrucción.

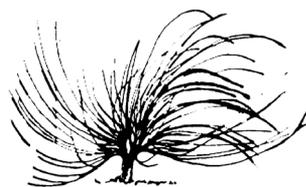
Referencias

- Aguirre, M. (2005). Los conservatorios de música: Historias olvidadas. *Correo del maestro*, 9(104), 48-52.
- Aldana, C. (2011). *Pedagogía para nuestro tiempo. Enfoque vivencial para estudiantes*. Piedra Santa.
- Baquero, R. (2003). La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional. En C. Wainerman (Coordinadora), *Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA*. Conferencia llevada a cabo el 23 de marzo de 2002 en la Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina. <https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/772/1/%5bP%5d%5bW%5d%20DT9-Baquero.pdf>
- Carvalho, J. (2003). La etnomusicología en tiempos de canibalismo musical. Una reflexión a partir de las tradiciones musicales afroamericanas. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 7. <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/212/la-etnomusicologia-en-tiempos-de-canibalismo-musical-una-reflexion-a-partir-de-las-tradiciones-musicales-afroamericanas>
- Cuevas, R. (1996). *El punto sobre la i: Políticas culturales en Costa Rica (1948-1990)*. MCJD.
- Château, J. (2017). *Los grandes pedagogos* (2.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- D’Antoni, M., Gómez, J., Gómez, L. y Soto, J. (2013). *La escuela en cuestionamiento: Diálogos sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes*. Arlekin.

- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55-76.
- Fanon, F. (2007). *Los condenados de la tierra* (2.^a ed.). Kolectivo Editorial Último Recurso.
- Fornet-Betancourt, R. (2006). La interculturalidad a prueba. *Concordia* (Tomo 43). Mainz.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (30.^a ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (55.^a ed.). Siglo XXI.
- Freire, P., Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.
- Gómez, J. (2016). *Fundamentos pedagógico-filosóficos de las propuestas estatales de la “educación indígena” en Centroamérica: Estudio documental comparado de los casos de Guatemala y Costa Rica durante la primera década del siglo XXI* [tesis doctoral no publicada]. Universidad Nacional.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2012). *Contestación a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?* Taurus.
- Monge, L. (2017). *Raíces africanas presentes en la obra musical de Luis Enrique Mejía Godoy, Walter Ferguson y Rubén Blades*. Alma Mater.
- Mora, G., Monge, C., Rubio, C., Ordóñez, J. y Cordero, G. (2004). *Grandes maestros costarricenses. Cuadernos Pedagógicos 1*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Nasif, Y. (2017). Hegemonía, poder y cultura en la educación musical y artística en Colombia. En J. Amador (Ed.), *Cultura, saber y poder en Colombia: Diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas* (pp. 113-139). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pignatelli, N. (2016). *La función pedagógica del profesor de piano en grado superior ante el miedo escénico de los alumnos* [tesis doctoral no publicada]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/40581/1/T38123.pdf>



- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupó”. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (Eds.), *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós
- Quiceno, H. (2014). *Epistemología de la pedagogía* (2.ª ed.). Ediciones Pedagogía y Educación.
- Rojas, J. (2015). *¿Para qué carretas sin marimbas? Hacia una historia crítica de las prácticas de la música “clásica” en Costa Rica (1971-2011)*. Arlekin.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Ediciones Morata.
- Vygotsky, L. (2015). *Pensamiento y lenguaje*. Arvato.



El impacto de la globalización en la educación superior del siglo XXI. Cambios en el imaginario social de las comunidades educativas

*Ignacio Acosta Ballestero*¹
Universidad Nacional
Costa Rica
iacostaballestero86@gmail.com

Resumen

En este ensayo, se realiza un balance reflexivo sobre los cambios provocados por la globalización, en su etapa neoliberal, en el imaginario social de las comunidades educativas en la educación superior durante el siglo XXI. Para lograrlo, se realiza un acercamiento contextual discursivo sobre los efectos de la globalización generados a nivel nacional e internacional, para posteriormente profundizar sobre el cambio en las dinámicas y las posibilidades para tomar conciencia crítica en relación con las implicaciones de estos movimientos. Además, en este análisis se discute sobre la necesidad de tomar en cuenta a las nuevas generaciones de estudiantes con quienes vamos a trabajar y poder observar estos escenarios, como espacio para la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Globalización, neoliberalismo, imaginario social, comunidades educativas, educación Superior, enseñanza y aprendizaje.



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-21.6>

¹ Licenciado en La Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica, Bachiller en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica, Bachiller en Historia de la Universidad Nacional de Costa Rica.

ORCID ID. <https://orcid.org/0000-0002-3759-2826>

Abstract

In this paper, a reflexive assessment of the shifts in the social imaginary of the educational communities in higher education of the 21st century generated by the process of globalization in its neoliberal juncture is made. To achieve this endeavour, a contextual discourse analysis about the effects of globalization on international and domestic levels has been carried out in order to deepen on the dynamics and the opportunities to raise awareness of the implications of this type of manifestations. In addition, this analysis aims to take into account the needs of the students of the future generations and works to open the possible scenarios as spaces to transform the teaching and learning process.

Keywords: globalization, neoliberalism, social imaginary, educational communities, higher education, teaching and learning

Introducción

La educación superior ha atravesado procesos de cambios y transformaciones propios de su razón de ser, generados por dinámicas marcadas a través del análisis de los espacios contextuales en los que se desarrollan y por su implementación como parte de la búsqueda de respuestas a las necesidades imperantes en el entorno nacional e internacional. Estas situaciones vigentes, exigen compromiso para que dentro de este ensayo se tome en cuenta el impacto producido por la globalización en el escenario de finales del siglo XX y de las primeras décadas del siglo XXI (Gurdián, 2010).

En este proceso se puede observar un elaborado tejido de juegos de poder, influencias generadas por grupos hegemónicos, colectivos conscientes de las necesidades propias de una institución en específico, actores especialistas en esta área, autoridades y el estudiantado mismo. Este cúmulo de personajes generan espacios desde donde surgen interrogantes que dificultan el reconocimiento de las intencionalidades por las luchas y los objetivos de cada una de las agrupaciones, entendidos como posibilidades para la transformación en los espacios de educación superior o la reproducción de dinámicas de imposición que benefician de forma mayoritaria a las estructuras de poder comentadas.



Por ende, como parte de los procesos que han venido ocurriendo en las últimas décadas de finales del siglo XX y principios del XXI, en esta reflexión se vuelve trascendental tomar en cuenta los proyectos de los distintos conglomerados que participan en dicho contexto, para reconocer su influencia y los niveles de incidencia en las comunidades educativas y en el imaginario social.

Los cuestionamientos de estas situaciones expuestas se relacionan con las posturas de análisis planteadas en este ensayo. Como referentes, se utiliza una combinación entre la teoría crítica y la pedagogía crítica para confrontar las estrategias de control, el interés o desinterés de personajes claves en relación con la educación superior y, la implementación de cambios en los niveles educativos desde donde se desprende también la cantidad de recursos destinados a los programas de innovación y mejora (Streck *et al.*, 2015)

En este entramado, se encuentran argumentos fundamentales del presente enfoque. Los razonamientos giran entre los caminos de quienes miran el contexto marcado por la incidencia de nuevas etapas de globalización como un espacio de oportunidades y, comunidades afiliadas al cumplimiento de manera rutinaria y al pie de la letra, de las políticas neoliberales impulsadas desde organizaciones como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

En el ámbito nacional, la discusión mantiene la misma línea discursiva: los cambios propuestos desde los organismos de gestión universitaria, el mejoramiento de los procesos educativos, la reformulación de las carreras, la acreditación y la discusión sobre la construcción de conocimiento, encuentran parangón con respecto a la reflexión crítica sobre su implementación como escenario de desafíos, pero también como abanico de posibilidades.

Este escenario brinda la posibilidad para reconocer las dinámicas de la globalización en la etapa neoliberal y sus modificaciones en el imaginario social de las comunidades educativas de nivel superior. Estos cambios se reflejan en la interacción cotidiana dentro de las aulas, la vinculación con el estudiantado, la producción de conocimiento o su construcción crítica, permitiendo así, considerar cómo los espacios abiertos de reflexión, posibilitan construir puentes para tomar consciencia sobre la incidencia social, económica y política de la globalización en la educación superior y las posibilidades para embarcarse hacia mares de transformación educativa, de la mano con el trabajo desde las costas

cargadas de posibilidades, de la esperanza y el compromiso constante de comprender el contexto y las generaciones de estudiantes con quienes se intercambiarán espacios para la construcción de conocimientos.

1. Acercamiento desde el contexto internacional

Para profundizar sobre la incidencia de la globalización, enmarcada en la etapa neoliberal², en relación con la educación superior del siglo XXI y el imaginario social de sus comunidades educativas, se hace necesario plantear una serie de mojones que permitirán reconocer los cambios producidos por esta serie de situaciones dentro de los escenarios educativos y sociales donde participan diferentes profesionales. Por ende, se plantea como punto de partida exponer algunas de las decisiones tomadas a nivel internacional en relación con las políticas en esta área y sus efectos para las comunidades educativas.

Al partir de este escenario, se reconoce que Costa Rica se ha visto marcado por transformaciones políticas de corte macroeconómico. Se inicia con sus retratos, con el fin de comprender cómo su aplicación ha generado modificaciones en la vivencia de los conjuntos sociales y la interacción de las personas dentro de espacios como la educación superior. Estos cambios pueden ser observados desde lo tangible y elaborado, hasta llegar a los aspectos intangibles. De esa manera, por medio del análisis crítico se comprenden los niveles de influencia, e intencionalidades de los diferentes grupos que pretenden implementar dichos cambios en los escenarios educativos.

La reflexión planteada parte de las últimas décadas del siglo XX, donde las políticas de Estado se ven marcadas por la participación, cada vez mayor, de organismos como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. La situación económica y de dependencia imperante en muchos de los territorios de América Latina y el Caribe, desde el periodo colonial, ha provocado el desarrollo de patrones que conducen de una manera u otra, a entornos en donde la participación de los

2 En este ensayo, se plantea el uso del término globalización en la etapa neoliberal, desde el acercamiento que vislumbra escenarios compartidos, donde las políticas de Estado y mercado a escala mundial internacional, se articulan de manera conjunta, sin borrar los espacios de incidencia de uno y otro, pero reconociendo las formas de dominio político en los casos particulares y globales en la manera de expresarlo sobre los conjuntos sociales a partir del control de capital. Para esto, se expone cómo la globalización, desde el punto de vista histórico, no corresponde a un proceso nuevo, sino como un cúmulo de situaciones que toman pertinencia desde nuestro enfoque a partir de los cambios producidos a nivel económico mundial desde la década de 1970, en donde cobran relevancia las políticas de corte neoliberal.



organismos mencionados, corresponde al rescate de las economías, a cambio de modificaciones sustanciales en la estructura económica-política de los países en cuestión. Esta situación provoca como consecuencia la disminución en la forma como se distribuyen los presupuestos destinados a solventar necesidades de la población.

En este proceso, se pasa a reflejar el cambio producido a partir de la caída de modelos de Estado. En la etapa previa, estuvieron caracterizados por mayor participación e inversión en políticas de corte social, situación que, para algunas escuelas económicas causó el deterioro de las economías de los países que las implementaron. Luego, se produjo la transición hacia nuevos modelos de gestión estatal. En ellos existe mayor contención hacia este tipo de programas sociales, en la búsqueda de mayor eficiencia desde políticas que cambien la estructura y procuren mantener la estabilidad para sacar a flote las economías dependientes. Lo mencionado anteriormente, ha perpetuado la hegemonía histórica de los ejes de poder y control (Sánchez y Zaldívar, 2015).

La conjugación de estas situaciones, sumado a siglos de exclusión y dominación han generado y aumentado la desigualdad, mostrada en niveles relacionados con el acceso a la educación, las posibilidades de ascenso social, la mejora en las condiciones de vida, la atención hacia las necesidades básicas, la disminución de los índices de pobreza y el analfabetismo. Al reducirse los fondos destinados a atender dichas necesidades, se produce por efecto el aumento de la desigualdad en los grupos poblacionales con mayores carencias (Ferrer, 2013).

Con estos antecedentes, las discusiones giran en torno a los fines que pretende la educación, desde puntos de vista que toman en cuenta los procesos educativos como un gasto hasta aquellos que la vislumbran como una inversión. En estos ámbitos, se comprende el proceso educativo como una serie de pautas determinadas por las demandas del mercado, así como por intereses de agrupaciones cuyo enfoque se basa en aproximaciones con mayores grados de criticidad y consciencia en relación con las dinámicas del contexto actual. Esta discusión no es nueva, se puede encontrar en la lucha teórica discursiva y práctica entre los defensores de la pedagogía crítica y la pedagogía tradicional³. No

3 Según (Escárcega, 2014, p. 28) “la Teoría del Capital Humano coloca a la educación en una posición en donde es vista como una inversión por parte del Estado para generar réditos a corto y largo plazo. Por ende, es necesario ofertar, vender, consumirla y si fuera el caso desecharla”. Se pretende, bajo esta premisa, preparar a las personas que esa figura y modelo de Estado

obstante, desde las políticas neoliberales expandidas por medio de la globalización, la lupa se enfoca en las transformaciones que las medidas provocan en sus nichos de acción.

En la presente coyuntura histórica, a partir de los eventos ocurridos en la década de 1970, con la compresión económica, hasta las primeras décadas del siglo XXI, la visión de las políticas neoliberales ha planteado la reducción del gasto social. Esto sucede debido a los puntos de vista de quienes impulsaron estas políticas, en donde la apertura de programas de corte social y educativo, destinados a poblaciones en necesidad, representa desembolsos directos para el erario público. Esto se convierte en el principal foco de presión presupuestario y el generador de inestabilidad económica para los gobiernos de turno (Pascual y Ghiotto, 2010).

De manera paralela, las transformaciones en la figura del Estado, enfiladas desde los organismos internacionales mencionados, y el plan económico neoliberal, producen nuevos enfoques en la forma de gestionar los presupuestos. Según Apple (2001), las nuevas estrategias gubernamentales están pensadas para que desde los centros educativos se enseñe lo necesario, manteniendo bajo control de la colonialidad hegemónica, los conocimientos y mecanismos establecidos por las estructuras de poder, para controlar los saberes de los pueblos de acuerdo con las necesidades del capital (Lander, 2000).

Estas dinámicas incitan al establecimiento de nuevos parámetros para destinar los fondos, desde la proyección discursiva sobre el control del gasto y eficiencia en las maneras en las cuales se utilizan los recursos. Esto conlleva a que en las disertaciones sobre la implementación de las políticas educativas se haga común optar por la inversión en innovación, desde los ámbitos estructurales visibles y cuantificables, la utilización de la tecnología, la informática, robótica, el manejo de paquetes de *software* y el hardware vinculado con las necesidades del contexto del mercado.

En ese sentido, para su desarrollo se fomentan reformas educativas de carácter curricular, con incidencia en las normativas institucionales, así como en la cotidianidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Blanco *et al.*, 2017). Por lo que este proceso educativo,

necesita en relación con las demandas del entorno, por lo que cada persona que participe en este proceso es una parte de un mecanismo mucho más grande.



instrumentaliza las etapas en relación con las posibilidades de producción y la función de respuesta a las demandas del mercado. Es decir, a la preparación de un estudiantado apto para ese entorno, con los apoyos educativos prácticos y necesarios para cumplir con las funciones que los puestos le demandarán.

Ante la influencia de estos factores, las posibilidades para el desarrollo adecuado de una educación integral se van dejando de lado. Esto sucede debido a la influencia de elementos de corte presupuestario mencionado, la competencia generada por el mercado, relacionada con la preparación de ese tipo de estudiantes, falta de tiempo, y a la insuficiente capacidad, o disposición, para encontrar sentido práctico a procesos educativos que generen saberes en las personas que les permita reconocer la manipulación de las fuerzas hegemónicas (Huerta, 2005). De acuerdo con lo analizado y expuesto anteriormente, se aprueba decir que las políticas neoliberales han aprovechado los canales abiertos por la globalización, para reproducir la concepción de producción mecánica y éxitos a nivel académico con su consecuente respuesta en la balanza económica.

Con más frecuencia se reproduce el uso de la palabra “calidad”, además de la “estandarización de los conocimientos, el individualismo y la competencia”⁴, como respuesta a la reproducción de los saberes necesarios para ese contexto determinado por el mercado. En ese caso, desde esta visión, el contenido ideológico neoliberal está presente y altera las subjetividades de las personas en su cotidianidad, pues con la implementación de las políticas, los programas sociales y la educación son ofrecidos como servicios, no como derechos fundamentales para las personas. El éxito de estos mismos radica en que profundizan de tal manera, en el imaginario de los grupos sociales, que son los últimos quienes defienden la necesidad de gestar cambios en aras de vincularse con los procesos económicos imperantes.

En medio de este imaginario social, las líneas maestras van tejiendo procesos de desarraigo y ruptura en las nuevas generaciones. Ellos se vinculan con componentes culturales presentes desde siglos

4 Se habla de individualismo inmerso en las nuevas dinámicas de la post modernidad. Esta situación se refleja en la manera en la cual se producen las relaciones sociales dentro y fuera de las instituciones educativas. Con mayor claridad, se notan los esfuerzos por derribar cualquier tipo de oposición. De esa manera, domina solo una forma de pensar, afianzada y reforzada por las propuestas de un imaginario liberal (Torres, 2001).

pasados. La intención reflejada, pretende que este proceso no se origine con demasiada rapidez y sea disruptivo. Como resultado de dicha situación, las relaciones hegemónicas presentes en estas situaciones, desarrollan sociedades con falta de conciencia y sentido de pertenencia hacia las comunidades en las que habitan y con las que interactúan.

Por ende, el individualismo fomentado por la globalización, repercute en el desinterés por la cooperación y actitudes solidarias dentro y fuera de la institución educativa. De acuerdo con [Castells \(2001\)](#), esto provoca comunidades desarraigadas, en donde solo interesa el individuo, sus posesiones. Esta situación produce resultados nefastos en situaciones que busquen o generen beneficios para el colectivo. Es estos casos, es preferible el bienestar de un individuo que la prosperidad del conjunto.

De la misma manera, la falta de sitios de esparcimiento, la sensación de inseguridad y el vínculo casi nulo con la comunidad arrastran a muchos jóvenes a consumirse dentro de las casas. Según [Torres \(2001\)](#), entonces, se pierden las herramientas de socialización en espacios públicos y políticos cuando “[I]a moderna sociedad de economía neoliberal encarna la victoria de la vertiente económica, de la victoria del animal laborans, convirtiendo el mundo en el espacio del homo economicus” (p. 25).

Los pasos retratados permiten observar los patrones relacionados con las condiciones imperantes. Ellas han cambiado la percepción de las comunidades, desde las dinámicas de conjunto hacia la primacía de la competencia individualizada. Además, para el cumplimiento de los planes propuestos, desde las políticas neoliberales, se ha implantado, de forma procesual, el uso de vocabularios que exhortan a la búsqueda de mejores espacios para la población en general, se normaliza su uso, la defensa de los objetivos, pero no la comprensión crítica de las implicaciones que su utilización, dentro los espacios sociales, educativos, culturales y, económicos-estatales pueda producir.

Dicha situación ocurre debido a que en los discursos se incluye, de forma perceptible o imperceptible, la pretensión de defensa de las oportunidades, la gestión efectiva por medio de las buenas prácticas, la idoneidad de los procesos, la estandarización de criterios, la vigilancia en cada una de las etapas para así asegurar el cumplimiento de las funciones. Todos estos vocablos tienen su nicho desde las posturas económicas, se dejan de lado los aspectos humanos, integrales y las diferencias contextuales del proceso educativo para poder implementarlas.



Esto nos lleva, como colectivo, a tomar conciencia sobre el potencial relacionado con la estrategia sistemática del uso del lenguaje y la gramática del poder con las maneras como los discursos calan hasta lo más profundo de la médula de los tejidos sociales y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Bajo esas condiciones, la misma epistemología se encuentra alineada con los procesos económicos y políticos enfilados desde las ideas y puestas en práctica del neoliberalismo. Esto conduce a la inserción de enunciados, teorías, imágenes vinculadas con las lógicas de producción, así como la transformación del imaginario social (Solano, 2018).

De acuerdo con lo expuesto, las condiciones imperantes hacen que la preparación del profesorado y del estudiantado dentro de la educación superior, atraviese una serie de complicaciones, en cuanto a parámetros marcados por las posibilidades de acceso, destino presupuestario para el cumplimiento de funciones relacionadas con la investigación y extensión, la necesidad para revalorizar los objetivos de algunas carreras, cerrar carreras con baja demanda, esquemas de contratación que producen inestabilidad en el profesorado, precarización de las instalaciones, dependencia de las normativas y prácticamente manos atadas para tomar decisiones de gestión más alejadas de la estrategia sistemática de mercado.

Como se puede observar, este cúmulo de situaciones expuestas se caracteriza por la participación de varios grupos. Ellos intentan plasmar sus intenciones por medio de la implementación de políticas a nivel estructural y de esfuerzos para modificar de forma sistemática la comprensión del presente entorno, incluida la cotidianidad. Esto produce cambios en la población estudiantil, en el profesorado, en las personas encargadas de la administración de cada una de las unidades académicas y el sistema educativo de educación superior.

En ese sentido, de acuerdo con lo revisado, la implantación de las políticas neoliberales corresponde a la serie de estrategias utilizadas, mayoritariamente por los grupos hegemónicos, para establecer una cadena de condiciones en los grupos poblacionales y la globalización se convierte en el medio para transmitir esas estrategias. Es menester continuar abriendo posibilidades para reflexionar, repensar y discutir sobre las implicaciones producidas por estos fenómenos, en la medida que permiten comprender la necesidad por la preparación constante dentro de los espacios educativos.

2. Contextualización a nivel nacional

Con este escenario plasmado, se procede a profundizar la discusión sobre los alcances causados en el actual contexto, inmerso en las condiciones propias del caso costarricense. Esas particularidades son las que definen la ruta de este trabajo, así como la presentación de los desafíos y cambios producidos dentro de las comunidades educativas en la educación superior.

Así pues, se parte de las consideraciones expuestas por Núñez (1974) en relación con la universidad necesaria, los desafíos vinculados con cambios significativos en la estructura de la educación superior, la sociedad y la construcción del conocimiento. Esta situación conllevó construir espacios para la reflexión e interpretación de la realidad. Dichas aproximaciones se toman en cuenta al reconocer que las propuestas se encontraron afincadas en un momento histórico distinto, con diferentes condiciones, fuerzas políticas internas y externas, otras intencionalidades, así como la visión estatal con texturas singulares, pero que marcaron el camino para esfuerzos colectivos dentro de los ámbitos educativos universitarios.

Sin embargo, con estas líneas no se pretende caer en la trampa de vanagloriar otras épocas y reproducir una visión acrítica sobre tiempos pasados. Por esta razón, son esbozadas en este espacio, como punto de partida para las reflexiones relacionadas con la influencia de la globalización en la educación superior y en las comunidades educativas durante la coyuntura de los primeros años del siglo XXI.

Se retoma la deliberación sobre las consecuencias provocadas durante el periodo que dio fin a un modelo de estado gestor, para pasar a uno con visiones ligadas a la empresa y al mercado. Luego del periodo de crisis acontecido a principios de 1980 fue necesario renegociar la deuda. Esto produjo subsecuentes cambios en la estructura del país y el control sobre el presupuesto orquestado por influencia de las recomendaciones de organismos como el FMI y el Banco Mundial⁵. Esto

5 Se hace la acotación sobre los modelos de Estado, en el caso costarricense, como una muestra que refleja los cambios ocurridos en la Costa Rica de finales del siglo XX y principios del siglo XXI. No obstante, no se debe olvidar que, en muchos casos, los procesos educativos en Costa Rica, siguieron patrones importados de otros lugares, como Chile, España y Estados Unidos. Las reformas impulsadas estuvieron marcadas por la preparación de estudiantes que cumplieran funciones específicas y necesarias para la implantación de los modelos de desarrollo instaurados en el país.



muestra el cúmulo de situaciones imperantes a partir de las últimas décadas del siglo XX y los desafíos constantes del siglo XXI.

La mayor participación en la toma de decisiones por parte de estos organismos sobre los gobiernos nacionales llevó a transformar los procedimientos y las formas como se habían generado procesos históricos en las décadas anteriores. Esta alteración en la velocidad y los flujos de cambio conllevó la construcción de necesidades o la percepción de las mismas, vinculadas con la innovación educativa, comprendida por algunos ministros y gobernantes de la época, como un recetario cuyos esfuerzos por cumplirlo a cabalidad, se enfocaron en el componente tecnológico. Es decir, la innovación partió de la preparación en informática, la adquisición de computadores, paquetes y cambios en la estructura curricular para sostener estos nuevos enfoques en el escenario educativo.

Para cumplir con estas exigencias, las instituciones de educación superior también tuvieron que ajustarse a las nuevas dinámicas planteadas por el contexto internacional y de esa manera se promovieron una serie de pasos que involucraron la preparación de profesionales en las áreas específicas demandadas por los nuevos proyectos de carácter estatal.

Se confieren efectos de multicausalidad ante dichas situaciones comentadas, puesto que, por un lado, se encuentran características específicas imperantes en el entorno internacional y nacional, que causaron cambios a lo interno de las carreras y la función social de las universidades. Mientras, por la otra arista, se vislumbra el efecto provocado por las mismas modificaciones, cuando se toman en cuenta las posibles consecuencias del rezago, si la ciudadanía no se suma a los procesos de cambio enlazados a la globalización.

Las disposiciones causaron que el contexto nacional se encontrara delimitado por espacios desde donde se fueron preparando modificaciones a nivel curricular, cambios en la base de las mismas unidades académicas y en la evaluación de las carreras, de acuerdo con las necesidades del nuevo siglo y las demandas de la visión de mundo globalizado instaurada, que por cierto, es cada vez más exigente para con el perfil de los profesionales que se están preparando.

Esas circunstancias vuelven la palestra de manera indistinta hacia las poblaciones con quienes se participa en la construcción de conocimiento. De esta manera, se han producido cambios en las prácticas cotidianas, formas de comunicación, interacción e intercambio de

saberes, la praxis pedagógica, dentro y fuera de los salones de clase. Además, toda la dilatación y la competencia constante planteada en estos nuevos entornos, provoca transformaciones significativas en comunidades tan desiguales como las costarricenses. Estas dinámicas de influencia externa, que toman sentido en el país por medio de políticas estatales con efecto sobre los espacios sociales y educativos, han requerido también la constante revisión crítica por parte de las autoridades universitarias, el profesorado y componentes de la población estudiantil a lo largo de los años en cuestión. Con estos acuerdos, se ha abierto la posibilidad para poder trabajar de la mano con la flexibilidad y, de esa manera adaptar los espacios de educación superior a las demandas del mundo globalizado, pensar en el futuro sin dejar de lado los efectos sobre las comunidades, los procesos educativos imperantes y las situaciones ocurridas en el país.

En los ámbitos educativos, algunas de las demandas estuvieron relacionadas con el uso de las TIC. Para ello, fue necesario la reestructuración, preparación y apertura de carreras vinculadas con esos requerimientos, mismos que tienen rastro desde finales de la década de 1970. La apertura de dichas carreras permitió la relación con las tecnologías, conexión por medio de la red, investigación en temas encadenados a la computación e informática y la preparación de personas para la llegada de empresas transnacionales que se establecieron a finales del siglo XX y posteriormente, en las primeras décadas del siglo XXI.

Tomar en consideración las situaciones vigentes a lo interno del país posibilita detectar cómo el inicio de dichos pasos, desvinculados de la investigación, de índole contextualizado y de la identificación de características excluyentes, aumentan las disparidades dentro de las comunidades educativas. Algunos de los factores que dificultan y generan diferencias, magnificadas por efecto de la implementación de estos planes sin el debido seguimiento corresponden a: el rezago, desigualdad entre las posibilidades de las zonas urbanas con respecto a las rurales, extensión y proyección de los servicios, la velocidad de la red con respecto al acceso a las tecnologías, brechas notables entre grupos generacionales ([Estado de la Nación, 2011](#)).

Esto ha generado y aumentado la sensación de competencia dentro de los espacios educativos. La falta de posibilidades se ve incrementada por las disparidades en el acceso a los conocimientos básicos,



propios del uso de las tecnologías, situación que se hace evidente cuando se comparan zonas del país, sobre todo aquellas localizadas cercanías de las fronteras. En lo más profundo de la construcción de un imaginario social, las circunstancias descritas provocan tensiones, enojo, indignación, conflictividad, frustración y separaciones entre grupos de estudiantes o generaciones, dentro de las comunidades de aprendizaje.⁶

Por ende, se considera que, con el establecimiento de políticas de innovación educativa, vinculadas con programas de informática, computación, *software* y *hardware*, se pueden observar cúmulos de intencionalidades. Por un lado, se encuentran las que aprovechan la globalización para intereses del mercado y los que intentan utilizarla de manera transformadora, temática que se ha venido desarrollando a lo largo de este trabajo. Entre las intencionalidades se presentan las correspondientes al corte industrial mecánico, de preparación de profesionales que cumplen con las necesidades técnicas del mercado, conectados en este caso, con la posterior llegada de empresas como Intel y Hewllet Packard ([Escuela de Ciencias de la Computación e Informática, s. f.](#)). Mientras tanto, otra de las aristas se puede encontrar en aquellas personas, cuya visión pretendió convertir los avances traídos por la globalización y los desafíos del mercado, como entornos de posibilidades, para plantear escenarios de trabajo y consolidación de investigaciones a partir de ellas.

Este transcurrir lleva las reflexiones generadas a ámbitos donde se toman en cuenta las visiones relacionadas con la educación y su enfoque práctico presente en la cotidianidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde dichas perspectivas, se moldea la posición sobre la educación como derecho y sus efectos concernientes a su relación con el acceso al conocimiento y la posición de los ejes de poder, la posibilidad para descolonizar el acceso a los saberes y la carrera constante por el acceso a los mismos.

En el caso costarricense, según ([Gurdián, 2010](#)), la ruta se encuentra marcada por las políticas enviadas desde el Banco Mundial, en las cuales, el discurso versa sobre la importancia histórica de los conocimientos y el acceso a ellos, para generar oportunidades de inclusión

6 Para efectos de este ensayo se expone cómo, sin el debido cuidado y reflexión crítica, la utilización las tecnologías de la información y comunicación, lejos de convertirse en motores para la socialización, pueden resultar en disruptores de comunidades y disparadores de diferencias sociales, económicas y políticas.

o exclusión de distintos grupos poblacionales. No obstante, las posibilidades prácticas para encarar estos procesos de forma autónoma por parte del Estado se reducen y se entregan las capacidades de decisión, en materia correspondiente al trasfondo de los procesos educativos, a los intereses generados por grupos empresariales transnacionales, que de por sí controlan la rutas que lleva el proceso de globalización.

La identificación del marco en el cual se han venido desarrollando los procesos a nivel educativo en general y en la educación superior en específico, ha provocado que las discusiones giren en torno a la calidad de la educación, la estandarización y la acreditación. Estos criterios, reproducidos como parte de discursos en los espacios educativos superiores (como los organismos regentes de la educación en el país), calan en lo más profundo de dichos escenarios y comienzan a transformar las dinámicas dentro de las comunidades educativas, unidades académicas, instancias de educación superior y las necesidades de profesionales del mercado y la población.

Como resultado de la afiliación a este marco de referencia, comenzaron a notarse con mayor periodicidad los recortes presupuestarios, cambios en las universidades públicas, apertura de cada vez más centros privados de educación superior. No obstante, con respecto a las modificaciones en las instituciones públicas y la apertura de centros privados, el denominador común fue la falta de control o mecanismos para certificar la calidad de los procesos realizados. Para cumplir con estos puntos, se establecieron una serie de parámetros que las instituciones debían cumplir y organismos específicos de carácter estatal constatar. Es decir, la tarea atravesó por la burocratización y regulación normativa desde la cual se han pretendido estructurar los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma homogénea (Rama, 2017).

Los recortes presupuestarios se han vuelto un indicador de las últimas gestiones gubernamentales. Esto se refleja en la cantidad de fondos reales destinados para proyectos, que sobrepasen la intervención estructural y de compra de equipo necesario para la innovación educativa. En ese sentido, la cantidad de fondos para la educación superior pública disminuye con cada gestión, eso atenúa las posibilidades para destinar dineros a becas, proyectos de extensión e investigación, lo cual genera que el sentido de la educación superior se lleve hacia una mecanización competitiva y exclusiva del acceso al conocimiento.



Las situaciones analizadas permiten reconocer cambios en la manera como se percibe la cotidianidad y los desafíos que conllevan estas dinámicas para todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos espacios de reflexión y contraste permitieron generar aproximaciones y reconocer los desafíos de la práctica educativa, de observación, socialización y acción en las instituciones de educación superior. De la misma manera, se permitió vislumbrar desde diferentes aristas, la influencia producida por la globalización, en las relaciones socioeducativas de la población educativa (docentes y estudiantes), encargados del proceso a nivel de las universidades y en la esfera país.

En relación con la ruta expuesta en los párrafos anteriores, se toma en cuenta la incidencia de la globalización en las prácticas cotidianas llevadas a cabo dentro de la educación superior. Por ende, se partió de intentar comprender este fenómeno, no como un único camino, sino como múltiples bifurcaciones, una especie de red interconectada por focos nodales que son modificados de acuerdo con las coyunturas hegemónicas e históricas, funciona a través de la expansión de mecanismos de interacción. Por supuesto, la globalización y la utilización de este término, trasciende el periodo de finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, no obstante, este trabajo se enfoca en los cambios que produce en la coyuntura de las políticas neoliberales. En la siguiente fase se argumenta cómo, a pesar de las fuerzas localizadas en relación con la globalización, existen escenarios de posibilidades para buscar la transformación en los procesos educativos.

3. Conclusiones

Como se ha expuesto a lo largo de este ensayo, el proceso de globalización en la etapa neoliberal se ha convertido en el medio para implementar cambios estructurales en los entornos sociales, culturales, políticos y económicos. Este escenario muestra las estrategias utilizadas históricamente por los grupos hegemónicos de poder. Ellos han controlado el acceso, la construcción de conocimiento y la vez, marcado estas dinámicas como espacios de disparidad en donde la colonialidad se mantiene presente.

De la misma manera, la gramática de este proceso involucra que exista más de un cúmulo de intencionalidades, por lo cual, las posibilidades para beneficiarse de los flujos propuestos por la globalización están presentes y, lejos de reproducir discursos estandarizados, se

pueden vislumbrar una serie de caminos para pensar en transformar los ambientes educativos. Esa es una de las metas marcadas por nuestros argumentos, la posibilidad de generar espacios para poder trabajar con consciencia crítica a pesar de las demandas que provienen de un contexto cada vez más exigente y de un mercado que requiere la reproducción acrítica de una serie de saberes.

La incidencia contextual de los procesos genera preocupación constante por las funciones del profesorado. Un cuerpo docente de educación superior comprometido, en la mayoría de los casos, con la preparación de futuros profesionales para cumplir funciones que exigen compromiso, visión, disposición al trabajo colaborativo y reconocimiento de las dinámicas de este contexto cambiante, cuando muchas de las constantes actuales se encuentran marcadas por la competencia, individualismo y la necesidad de cuidar a toda costa los puestos de trabajo.

Esto genera incertidumbre en el profesorado. Este personal observa cómo se recortan espacios para el trabajo dentro y fuera de las aulas. Además, se disminuyen partidas para poder realizar procesos de investigación y extensión, propios de la función social universitaria, o cuando menos, las condiciones se precarizan, pues se deben arañar fondos o, por el contrario, estos mismos no existen. Asimismo, la inestabilidad se refleja en la multiplicidad de funciones de índole instrumental que reducen el tiempo para la praxis educativa y la convierten en una educación para el silencio y de corte bancario (Streck *et al.*, 2015).

Los hallazgos encontrados a partir del análisis de esta producción posibilitan cuestionar los procesos relacionados con la construcción del conocimiento, la preparación del mismo currículo, el juego dicotómico entre la teoría y la práctica, la preparación del profesorado para la construcción de lo deseable, en términos esperanzadores. Se parte del debate sobre la transformación educativa, de un presente con visión crítica que reconozca las fuerzas que inciden sobre las concepciones de la realidad. Esto, con el objetivo de profundizar en la beta de conciencia crítica que posibilitan los espacios marcados por la innovación educativa y las posibilidades de un entramado global.

No obstante, no puede dejarse de lado la constante reflexión y socialización que debe existir sobre las estrategias de control y las formas en las cuales la ciudadanía es parte de maniobras operadas con mucha pericia, para mantener las desigualdades existentes entre quienes tienen el conocimiento necesario y quienes poseen saberes que poco a poco



son dejados de lado debido a las necesidades/intereses de un mercado que valora a unos seres sobre otros. Estos son los desafíos que el profesorado comprometido debe afrontar de manera conjunta y no por medio de espacios separados.

Sobre dicha situación, se considera, como un elemento esencial la apertura de espacios para la preparación de profesorado, además, la revisión del perfil de las personas encargadas en los procesos educativos. Para construir estas modificaciones es pertinente realizar intervenciones encaminadas desde la planificación consciente a largo plazo, comprometida con la transformación de los escenarios educativos y la toma de consciencia de todas las personas involucradas, cuya respuesta se encuentre en la mejora de las condiciones a nivel social.

A partir de lo expuesto, existe la inquietud por generar el reconocimiento contextual y crítico en el estudiantado sobre la incidencia del empuje económico-financiero en relación con la educación y la impronta por rentabilizar cada esfera de acción relacionada con estas, desde el plano de las ganancias económicas o preparación de capital humano que sirva como mano de obra para desempeñar las funciones de la estructura a nivel mundial (Sánchez y Rodríguez, 2011).

Por ende, se propone el trabajo de la mano con la construcción de capacidades y habilidades para reconocer los contextos en los que se desempeñan las funciones y donde toma sentido, la indagación desde múltiples aristas para poder comprender el trasfondo semántico de algunas propuestas o reformas educativas y las consecuencias que las mismas puedan producir en el tejido social. Estos procesos de avance vertiginoso tecnológico pueden convertirse en una herramienta para el proceso cognitivo de la población estudiantil y la transformación en la forma como se construyen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por esos motivos, se reitera la importancia de tomar en cuenta cómo, en medio de un contexto cambiante, la sociedad costarricense afronta un sinnúmero de retos cuando el impacto de la globalización incide en las relaciones sociales existentes dentro y fuera de las instituciones educativas. Este escenario a la vez presenta desafíos para los involucrados y comprometidos con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, modifica el tejido social, así como las competencias de las personas para encarar las transformaciones presentadas por el entorno. En ese sentido, se contraen compromisos con la posibilidad de

aprender y desarrollar destrezas que permitan insertarse dentro de las dinámicas propuestas por el variable contexto.

Como se ha mencionado, desde la presente perspectiva, algunas de los elementos particulares que deberían estar presentes en esta comunión expresada, van de la mano con la visualización de modelos de educación contextualizados, de la toma de consciencia crítica sobre las dinámicas presentes en la toma de decisiones políticas, económicas, sociales, culturales. No obstante, existe dificultad para realizar estos procesos de forma individual, por lo cual, las redes y la socialización se convierten en prácticas significativas para cuestionar las estructuras en las que se desenvuelve la ciudadanía y proponer otros escenarios de acción.

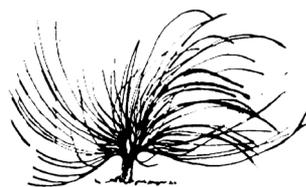
A la luz del ejercicio realizado en las líneas anteriores, se debe reconocer que han quedado muchos temas por debatir o profundizar. Pero como parte de esta dinámica, la puerta queda abierta para seguir discutiendo y dilucidando escenarios desde donde las investigaciones, de un profesorado consciente y participativo esté presente. No obstante, no se olvida el objetivo de búsqueda y aprendizaje de forma continua que permita reconocer que la luz no es incuestionable, sino una forma de comprender los muchos puntos de vista de este caleidoscópico constructo social. En la oscuridad todo es miedo, acostumbrarse a ella deja a la humanidad encerrada ante las posibilidades que surjan, lo mismo que estar muy cerca de la luz puede dejarla ciega.

Referencias

- Apple, M. (2001). *Política cultural y educación*. Ediciones Morata
- Blanco Suárez, J., Duarte Romero, L y Aragón Salazar, M. (2017). Neoliberalismo y escuela. Transformaciones de la escuela a partir de las políticas neoliberales en Colombia. *Revista Republicana*, 23, 93-128. <http://dx.doi.org/10.21017/Rev.Repub.2017.v23.a32>
- Castells, M. (2001). La ciudad de la nueva economía. *Papeles de población*, 7 (27), 207-221. <http://www.redalyc.org/pdf/112/11202708.pdf>
- Escárcega, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*. Doble Hélice Ediciones-Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica. Escuela de Ciencias de la Computación e Informática. (s. f.). *Historia del desarrollo de la carrera en la Universidad de Costa Rica*. <https://www.ecci.ucr.ac.cr/%C2%BFqui%C3%A9nes-somos/historia>



- Estado de la Nación. (2011). *Tercer Informe Estado de la Educación*.
<http://hdl.handle.net/20.500.12337/675>
- Ferrer, A. (2013). La importancia de las ideas propias sobre el desarrollo y la globalización. *Problemas del desarrollo*, 173(44), 163-174. [http://dx.doi.org/10.1016/S0301-7036\(13\)71879-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0301-7036(13)71879-0)
- Gurdián, A. (2010). “Al Toro por los cuernos...”: Crisis es riesgo y oportunidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 10, 1-15. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v10i4.10158>
- Huerta, M. (2005). El neoliberalismo y la conformación del Estado subsidiario. *Política y Cultura*, 24, 121-150. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422005000200006
- Lander, E. (Comp.) (2000). *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Núñez, B. (1974). *Hacia la universidad necesaria*. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/5972/hacia%20la%20Universidad%20Necesaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pascual, R y Ghiotto, L. (2010). Reconceptualizando lo político: Estado, mercado mundial, globalización y neoliberalismo. *Nueva Época*, 23(64), 133-162. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000300006
- Rama, C. (2017). La evolución de la educación superior. En M. Román, V. Lentini y Y. Thyme (Eds.), *La reforma de la calidad: Estructuras, dinámicas y debilidades del aseguramiento de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 1-69). Programa Estado de la Nación.
- Sánchez, P. y Rodríguez, J. (2011). Globalización y educación: Repercusiones el fenómeno en los estudiantes y alternativas frente al mismo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54,1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5451653>
- Sánchez, J. y Zaldívar, M. (2015). La responsabilidad social como respuesta a los efectos de la globalización y el neoliberalismo. *Revista ECA Sinergia*, 7(2), 142-149. <http://oaji.net/articles/2017/5813-1516137834.pdf>
- Solano, J. (2018). *Las narrativas del desarrollo en América Latina y la nueva gramática social del capitalismo tardío*. Letra Maya.
- Streck, R., Redín, E, y Zitkoski, J. (2015). *Diccionario Paulo Freire*. CEAAL.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Editorial Morata.



El profesorado de francés lengua extranjera (FLE) del siglo XXI: Un profesorado empoderado

Jimena Benavides V.¹
Universidad Estatal a Distancia
Costa Rica
jbenavidesv@uned.ac.cr

Resumen

El presente texto es un ensayo pedagógico autorreflexivo donde se expone el análisis realizado por una profesora universitaria de francés como lengua extranjera, durante su proceso de postgrado. En este se abarcan temas como las necesidades de un profesorado novel, las características del personal docente universitario del siglo XXI, así como las del FLE. La reflexión se da luego de reconocer la importancia del componente pedagógico para la formación de docentes de universidades y puntualizar en los desafíos que tiene un en el siglo XXI, quien debe entender lo trascendental que resulta su labor en la formación de futuros grupos profesionales.

Palabras clave: Reflexión, transformación, pedagogía, educación, sociedad, praxis, deber, empoderamiento.

Abstract

The text is a self-reflexive pedagogical essay in which the analysis carried out by a university professor of French as a Foreign Language is described during her postgraduate process. It deals with topics such as the needs of a beginner professor, the characteristics of the university professor of the 21st century, as well as those of an FFL



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-21.7>

1 Profesora de la Carrera de la Enseñanza del Francés de la Universidad Estatal a Distancia, Licenciada en Lingüística Aplicada con Énfasis en Francés de la Universidad Nacional de Costa Rica.

professor. The reflection comes after recognizing the importance of the pedagogical component for the training of university professors and the challenges that a university professor of the 21st century has to face, who must understand how transcendental his or her work is in the training of future professionals.

Keywords: reflection, transformation, pedagogy, education, society, praxis, duty, empowerment.

De cuando posicionamos al personal docente del ámbito universitario haciéndolo conocedor de su poder

Con la llegada del siglo XXI se han producido cambios significativos en la sociedad y, por ende, en la forma en la que esta reacciona ante las necesidades que surgen constantemente en todos sus ámbitos. El ser humano, como elemento de cambio de esa misma sociedad, busca transformarse constantemente, para ello explora diferentes formas de pensamiento, de paradigmas que puedan responder al presente que tanto le exige; un presente algo lioso, donde, para desdicha, prima el pesimismo y el desgano. Basta con analizar la lucha de poderes que se vive en nuestro país últimamente para entender que el futuro que se avecina no traerá mayor serenidad.

La educación no escapa de estos cambios en su diversidad de contextos, solamente que lo hace a una velocidad mucho menor, contraria a la aceleración que caracteriza a las sociedades en general. Es por ello que corresponde a las casas universitarias y a quienes trabajamos en ellas promover transformaciones que intenten acortar esas distancias entre sociedad y educación, equilibrarlas para poder formar ciudadanos con las herramientas necesarias para vivir en ella con notoriedad, en pro de un bien común y no de un grupo específico. No se puede dejar de lado la esperanza que deposita la sociedad en las universidades públicas, a pesar de que exista todo un movimiento solapado que intenta desprestigiarlas, callar el ímpetu crítico, liberador y prospectivo que cultivan en todas aquellas personas que han tenido la dicha de pasar por sus aulas.

Actualmente, son muchos los temas que ponemos en discusión sobre la mesa: la población LGTB, la legalidad o ilegalidad del aborto, el estado laico, la educación dual, el feminismo, el neoliberalismo, la privatización de instituciones, por citar algunos ejemplos.



Un mundo caracterizado por la inmediatez y el menor esfuerzo, el bombardeo constante por medio de las redes sociales, así como la facilidad de tener contacto con diversas opiniones, amparadas desde diferentes posiciones, hacen que sin duda se cuestione todo aquello que no es dado por sentado.

Este escrito tiene como propósito analizar el término *empoderamiento*, ¿por qué se le suele asociar a la mujer? Para cumplir dicho objetivo se procederá a tratarlo desde un punto de vista profesional y personal, desde la perspectiva de una profesora universitaria de FLE que se desempeña en el siglo XXI y que, además, a partir del proceso de posgrado, entiende el poder de transformación que está en sus manos y de la responsabilidad tan inmensa que le confiere la docencia en los estudios superiores.

Lo primero a mencionar posee relación proceso de autopercepción, pues si en este momento de mi vida debiera describirme en una sola palabra, hablar del empoderamiento resultaría lo más adecuado, uno de naturaleza profesional que de alguna forma describe a todas aquellas personas que somos parte de los procesos de formación de futuros profesionales, aun cuando muchas de estas no se den cuenta de tal poder.

En momentos donde la profesión del educador se desvaloriza a pasos agigantados, sentirse empoderado desde ella, poder observar puertas en el camino profesional esperando ser abiertas, resulta un verdadero placer. Darme la oportunidad de cursar un postgrado, me ha permitido llegar hasta lugares que eran para mí desconocidos, pero que terminaron siendo maravillosos; especialmente en el mundo de la pedagogía, he podido observarme desde otros ángulos e iniciar ese proceso de transformación que tan necesario es en el quehacer pedagógico.

Entendiendo que la docencia va más allá de impartir lecciones. He comprendido la importancia de mi labor en la sociedad actual de la que hablaba al inicio, lo que se espera que yo logre o que facilite, y entender, además, que soy una profesional que está llamada a crear nuevos conocimientos. Me supe investigador, cuando consideré siempre que le pertenecía a las llamadas *ciencias exactas* y a su riguroso positivismo.

El empoderamiento que he experimentado, del cual me valgo actualmente para cambiar y transformar mi praxis pedagógica, es el que me motiva a escribir este texto, pensando en aquellos y aquellas docentes del ámbito universitario que no han pasado por procesos similares y que, estancados en ideas limitantes, puedan mediante mi experiencia

atreverse a repensar su práctica y su desempeño, saberse importantes en el eslabón social, pues son ellos y ellas, ustedes, quienes tienen en sus manos la formación de los y las profesionales del futuro, de aquellas personas que deberán enfrentarse a la sociedad de siglo XXI.

Se trata de un escrito sincero, donde, con gran humildad, reconozco los grandes vacíos pedagógicos con los que ejercí muchas veces mi profesión; espero poder transmitir toda la pasión y poder con los que cuento en la actualidad para seguir reflexionando y perfeccionando mi praxis. Ante esto, si algo debo confesarles, es que en este maravilloso camino surgen más interrogantes que respuestas, no obstante, en esa búsqueda constante es donde nos enriquecemos.

En este texto plasmo varias de las reflexiones hechas en mi práctica, logradas durante la maestría. Hablaré de las condiciones del profesor novel y el poco acompañamiento que se le ofrece desde la academia, así como los puntos que debe tener claros al iniciarse en la pedagogía universitaria. Me refiero, además, a las características, que desde mi opinión debe poseer y desarrollar un profesor o una profesora del ámbito universitario del presente siglo, muy diferentes de aquellas que se esperaban en el pasado. También, abordo el rol de la persona profesional en docencia de FLE universitaria, de su lucha constante por mantener en vigor una lengua que no es la más valorada por los grupos de poder, el entender los *porqués* y *para qués* de lo que enseñamos, la importancia de fortalecer habilidades como la competencia oral. Luego, en un último apartado, cerraré el escrito recopilando en ideas puntuales las propuestas que considero deberían ponerse en marcha para lograr una mejor praxis del profesor universitario del siglo XXI.

Cuando se es docente novel, a tomar nota...

Historias de inducción y gestión académicas

Para nadie es un secreto que los primeros años en la labor docente universitaria son sumamente duros. El acompañamiento que recibimos es ínfimo, por no asegurar que nulo, ya que cuando nos adentramos un poco en el mundo de la gestión universitaria, nos resulta evidente que la falta de rumbo en nuestros inicios no debería existir.

Ser docente en un ámbito universitario en el presente siglo XXI va más allá de recibir un libro, un programa de curso y un grupo de estudiantes. Es necesario que el profesor o profesora novel conozca todas



sus responsabilidades, aquellas que adquiere al momento de aceptar ser contratado. Debe tener claridad sobre las características profesionales que el centro respectivo universitario espera de él, de la visión y misión de la universidad, del perfil de sus colaboradores, y, de esta forma, analizar si encaja o no en él.

Dicha persona docente tiene que conocer su norte profesional y académico. Se le deben facilitar los lineamientos de su cátedra, las divisiones, los procesos en relación con la gestión académica, debe entender y conocer la estructura de la universidad que le contrata, las ventajas que tiene al formar parte del equipo de trabajadores, temas como asociaciones, formas de pago, incentivos, seguros, son básicos para su buen desempeño. No está bien que hagamos costumbre una desvinculación institucional desde los primeros años.

La inducción, si no es proporcionada por el área de recursos humanos, debe ser exigida por el profesor o la profesora novel. El o la docente que inicia tiene todo el derecho de reclamar ser acompañado en el proceso inicial, pues este acompañamiento es parte fundamental de la capacitación que se requiere para ser docente en un ámbito universitario. No es posible trabajar en un lugar que nos resulta desconocido, en mi caso personal, siendo yo una profesora de modalidad a distancia, aquel desamparo lo sentí aún más fuerte... sin embargo, pensaba, era normal, cuando en realidad no debía serlo.

La isla de la persona docente en el ámbito universitario

¿Por qué damos por válido el aislamiento del o la docente en ámbito universitario?

Así como el o el nuevo docente debe tener preparación en cuanto a asuntos de gestión y políticas académicas, de igual forma es importante y necesario que sea acogido por sus colegas, por quienes se convierten, quiéranlo o no, en sus compañeros de trabajo, en sus pares académicos.

En todo este proceso de postgrado, por insólito que parezca, me causa especial curiosidad enterarme de que en mi labor soy parte del proceso formador de futuros y futuras profesionales, de quienes se espera que demuestren habilidades para solventar las necesidades de su sociedad, una función realmente ambiciosa, pero real y necesaria. Este panorama de expectativas resulta contradictorio cuando no se le brinda acompañamiento a los y las profesionales en docencia cuando ingresan a la respectiva institución donde llevarán a cabo sus funciones y, aún

más, cuando de forma directa o indirecta, se les hace pensar que su aislamiento es natural en el ambiente universitario.

El profesor o la profesora de este siglo debe tirar por la borda la idea del retraining profesional. No es debido aceptar que se trabaje de forma individual; por ello resulta indispensable que la unidad académica genere espacios de socialización entre colegas, donde no solo se conversen temas académicos, sino donde se puedan expresar preocupaciones, temores, así como compartir logros y descubrimientos.

Cuando tenemos acceso a estos espacios, nos enteramos que muchas de nuestras inquietudes son compartidas por gran parte de nuestros compañeros y compañeras. No acostumbrados a tenerlos, nos habituamos desde un inicio a la idea de guardar todo para sí. Resolver situaciones en colectivo permitiría aconsejar a aquellos y aquellas docentes que inician su camino en el ámbito universitario.

La cuerda floja entre la teoría y la práctica; Una cuestión de identidad docente

¿Vos también te autodenominaste profesor o profesora de universidad solo por haber sido contratado en una institución de educación superior? O ¿entendiste antes del equilibrio entre la práctica y la teoría?

Sí, debo confesar, nunca consideré que yo requiriera de la teoría para ejercer como docente: *ya sabía demasiado*, hija y nieta de educadores, años dando lecciones, años de experiencia; todo esto, sin saberlo, era parte de una actitud de ignorancia.

Desde que se inicia en una casa de estudios universitarios, el o la profesional en la disciplina o especialidad en la que se haya formado, debe saber que sus estudios previos no son más que una pequeña pieza del vasto mundo en el cual pretende desenvolverse, la pedagogía.

Por ello, el profesor o la profesora novel debe ser consciente de la importancia de la dicotomía entre la teoría y la práctica, pues sin ese equilibrio su praxis no podrá ser reflexionada de forma constante ni correcta.

[Guzmán y Quimbayo \(2012\)](#) se refieren a esta dicotomía en cuanto señalan que ambas se complementan, por ello no podría construirse nuevo conocimiento en ausencia de una de ellas. De este vínculo surge el valor de la reflexión constante en la práctica. Dichos autores aseguran que en el instante en que el docente no tiene una teoría que le permita interpretar su práctica, desprecia la dimensión teórica por considerarla



alejada de las prácticas educativas y, en otros casos, la conciben como la aplicación de técnicas didácticas (p. 73). Ser especialista de un área disciplinar específica, no asegura una buena labor en la docencia.

Dichos autores también se refieren a este tema y aseguran que la construcción de la identidad en los docentes universitarios, se ha dificultado por hechos como la heterogeneidad de las profesiones de origen, la cual les otorga una primera identidad social, dando a su identidad docente un segundo lugar. El problema radica en que muchos de los profesionales que tenemos impartiendo lecciones en las universidades, ni siquiera se consideran profesores, no logran crear esa identidad tan importante en la academia. (Guzmán y Quimbayo, 2012, p. 22)

Quien decide ser parte del proceso de formación de futuros profesionales debe acercarse a la pedagogía, conocerla, pelear con ella. Sin dicho componente, la docencia carece de un sin número de elementos que enriquecen no solo la praxis sino la forma en la que el otro, los estudiantes, nos perciben. La mística del conocer pedagógico transforma y empodera.

En la pedagogía descubrimos los *cómo* y los *porqués* que nunca antes planteamos. Y, como si fuera una madre, nos lleva de la mano permitiéndonos observar el mundo a través de cristales distintos.

Yo fui del tipo de docente que, por manejar conocimientos en lengua francesa, concebía la enseñanza de forma despectiva, hablo de enseñanza porque la idea que en aquel momento tenía estaba muy lejana de todo aquello que abarca la pedagogía. Con el tiempo entendí cuán equivocada estaba y me percaté de los errores que me hubiese ahorrado de haberme permitido acercarme a ella tiempo atrás. ¡Cuánto más hubiese aportado a la construcción de mis estudiantes!

Me refiero de nuevo a Guzmán y Quimbayo (2012) y su señalamiento de que "el docente no tiene una teoría que le permita interpretar su práctica, desprecia la dimensión teórica por considerarla alejada de las prácticas educativas, y en otros casos la conciben como la aplicación de técnicas didácticas" (p. 73). Peor aún resulta la idea de que la misma casa universitaria no les exija a sus profesionales esa vinculación con la pedagogía de manera formal.

Perfiles de la persona docente en el ámbito universitario del siglo XXI, nueva edición

Conocer otros mundos y realidades, una visión global con posicionamiento

Como ya se mencionó, el o la docente de este siglo no puede trabajar en aislamiento, así, igualmente, tampoco puede limitarse en cuanto a los conocimientos del mundo. El o la profesional en docencia del siglo XXI debe estar empapado de todo lo que sucede dentro y fuera de su contexto, pues mientras más saberes tenga a disposición, más y mejores visiones del mundo tendrá, opiniones basadas en análisis propios. ¿Cómo no habría de hacerlo si en sus manos está el colaborar en el proceso de formación de futuros ciudadanos? ¿Cómo se podría educar para un mundo desconocido?

Al educador le corresponde, por lo tanto, posicionarse y argumentar sus opiniones en el aula, ser crítico de la información que recibe y compartirla con la población estudiantil, libre de prejuicios, consciente de que será esta la que haga sus propias conclusiones a partir de procesos de análisis distintos.

Una persona docente en el ámbito universitario, en la presente época contemporánea, no puede darse el lujo de desconocer lo que sucede en su país, de las luchas de poder y los grupos que las originan, de los problemas sociales, políticos y económicos, de los movimientos sociales, del arte y cultura, de idiomas, de necesidades y descubrimientos; en fin, esta debe estar preparada para enfrentar el mundo a partir de su propia ideología y dar herramientas a su alumnado para crear las suyas propias.

Una educación para la liberación, una liberación prospectiva

Sin duda alguna, las cualidades que se requieren de una persona dedicada a la docencia a nivel universitario en la actualidad distan mucho de aquellas que se esperaban de esta en el siglo pasado. La educación bancaria comienza a quedar en el olvido, para dar paso a la educación liberadora, a una educación con sentido, una educación para todos y todas.

La imagen del personal docente como únicos poseedores del conocimiento es una idea obsoleta que debe ser desechada. Si bien es cierto, de cualquier docente en ámbito universitario se espera que tenga



un cierto nivel de conocimientos, también está invitado a que los deconstruya y reconstruya junto a sus estudiantes.

El docente universitario puede permitirse un *no sé*; es válido. Esto es parte de la humildad profesional que demanda la sociedad actual. El profesor o la profesora no lo sabe todo, pues, como seres inacabados que somos, nunca dejamos de aprender: de ahí la riqueza de aprovechar el laboratorio que poseemos en nuestras aulas, ya que este es parte de nuestro empoderamiento y nuestra forma de liberarnos como educadores.

Paulo Freire cargó siempre el estandarte de la educación liberadora, una educación que emancipe a quienes el poder tiene en opresión. Aseguraba que el día en que cada uno de nosotros reconozca el poder que la educación le otorga, ese día seremos libres; con esto no se refería solo al encierro físico, sino también al mental, aquel que mediante currículos ocultos nos ideologiza sin darnos cuenta.

Por ello resulta de suma importancia estar alerta a los contenidos que recibimos y compartimos como profesores del siglo XXI, lo que se nos exige sin oportunidad de cuestionar. Debemos siempre pensar el *por qué* y el *para qué*, el objetivo real de las cosas. De igual forma, se debe cultivar y desarrollar el ejercicio de la criticidad en ellos, de debatir para proponer y ejercer ese deber de mejorar la sociedad y de buscar el bien de la mayoría, no solo de quienes buscan enriquecerse y seguir en el poder a cuenta nuestra. La educación en general debe buscar empoderar al pueblo para que este logre una emancipación real, visionando el futuro que desea y merece.

La importancia del diálogo en el mundo de la inmediatez y despersonalización

El maestro Paulo Freire, nos recuerda en sus escritos el lado humano de nuestra labor, un lado que absurdamente se pierde en los centros universitarios, como si los adultos no requiriéramos de atención, como si no nos sucedieran cosas importantes para compartir.

Freire nos introduce con la dialogicidad. En ella habla de la importancia de conocer al otro y su otredad, de dialogar con él, no para hablar sin sentido, sino para entenderle. De acuerdo con [Freire y Shor \(2014\)](#), “el diálogo es propio de la naturaleza del ser humano, como ser de comunicación que es; el diálogo sella el acto de aprender, que nunca es individual, aunque tiene una dimensión individual” (p. 20).

Me sucedió durante años que veía estudiantes entrar a mis aulas sin haberme interesado en sus orígenes, en sus objetivos, en sus ambiciones, no supe de sus pensamientos ni ambiciones, si estaban cómodos o no en mis cursos. Priorizaba por completo el contenido sobre el sujeto. Y es que justamente olvidamos que trabajamos con seres humanos. Más allá de dar un contenido, lo primordial es preocuparnos por quienes tenemos en nuestras clases, echarles de ver. Cuando conozco al otro puedo entenderlo, puedo llegar a él de otras formas. Comprender la importancia del otro es lo que me enseña, entre muchas otras cosas, la pedagogía.

En otras palabras, “quiero aprender con ellos cuáles son sus verdaderos niveles cognitivos y afectivos, cómo es su auténtico lenguaje, qué grado de alienación tienen en el estudio crítico y cuáles son sus condiciones de vida, como fundamentos para el diálogo y el acto de preguntar” (Freire y Shor, 2014, p. 24).

En un mundo donde la despersonalización empieza a ser un *valor*, desde las aulas es el sitio desde donde debemos impedir la trascendencia de ese tipo de actitudes. La persona estudiante debe tener una voz en las aulas. Burbules (1999, según se cita en Vargas-Manrique, 2016), menciona con respecto al diálogo:

es pertinente señalar que el diálogo es una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte en él (...) resalta que el diálogo es el camino racional más importante hacia el conocimiento y la forma más elevada de enseñanza. (p. 210)

De esta forma, el profesor o profesora en el ámbito universitario del siglo XXI debe por un momento cerrar sus libros y apagar ordenadores, para así empezar a ver a los ojos de quien tiene tanto que contarnos, de quien trae conocimientos previos, con quien participo del proceso infinito de la enseñanza y el aprendizaje.

El saber tecnológico y la pertenencia a comunidades científicas

La sociedad cambia, pero los maestros y las prácticas pedagógicas no van al ritmo que demanda la realidad. Es necesario examinar



algunas problemáticas que enfrenta la docencia universitaria. De hecho, no es suficiente con introducir tecnologías informáticas para innovar la docencia. (Guzmán y Quimbayo, 2012, p. 31)

El profesor universitario consciente, justamente, de que vivimos en una sociedad caracterizada por un cambio constante y acelerado debe buscar formas de capacitación continua, tanto a nivel personal, de pares académicos, como nacional e internacional. Es claro que las casas universitarias deben preocuparse por generar estos espacios, pero el docente, por su propia cuenta, también debe buscar de forma responsable la manera de seguir su formación, una que le permita actualizarse en cuanto a contenidos, pero también una que le brinde herramientas para investigar, para lograr la innovación, y así poder transformar.

Una excelente forma de lograr este cometido es la pertenencia a comunidades científicas nacionales e internacionales donde hay intercambio diario de saberes modernos, así como es posible compartir y socializar experiencias con otros profesionales alrededor del mundo.

Vivimos en una época en la cual contamos con la ventaja de tener acceso a nuevos conocimientos de forma inmediata, pero también la responsabilidad de saber discriminar con criterio esa misma información, adaptarla y/o transformarla, según nuestras necesidades y contexto.

El y la docente en el ámbito universitario del siglo XXI no puede huir ni esconderse de la tecnología, tiene que amigarse con ella y verla como un medio facilitador de tareas que puede enriquecer y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. No se trata de utilizar la tecnología tan solo porque sí, sino de encontrar el verdadero fin pedagógico de ella.

En mi caso, luego de pasar años reclamando por la no existencia de un laboratorio de idiomas para un curso de Fonética I, descubrí una aplicación gratuita que, en línea, permite a la población estudiantil grabarse en video y evaluar su pronunciación. La tecnología está y, por lo tanto, es deber de nosotros buscar las formas de hacerla útil para nuestro quehacer, además de aceptarla como un componente que nos acompañará por el resto de la historia de la humanidad.

Participación activa en los procesos universitarios

Aunado al cambio constante de la sociedad, las universidades corren para acortar distancias. Por ello, la necesidad de equiparar carreras a los estándares internacionales y participar de los procesos

de acreditación, resulta ser un hecho que lleva a la evaluación y al rediseño permanente de cursos donde nosotros como profesores debemos estar presentes.

Somos nosotros quienes impartimos los cursos, quienes conocemos el perfil de los estudiantes, aquello con lo que se cuenta y de lo que se carece. Es responsabilidad nuestra tener la costumbre de retroalimentar a las autoridades correspondientes de aquello que creamos importante y/o necesario. Si bien es cierto, el rediseño de cursos es una ardua y complicada labor; si entendiéramos la importancia de tener en nuestras manos la formación de personas capaces de salir y enfrentar el mundo, comprenderíamos la importancia de ser parte de cada proceso de mejora en el cual se involucre la unidad académica que nos corresponde.

Autorreflexión de la praxis, investigación que genere innovación

Durante el postgrado, comprendemos la importancia de autoevaluarse, de la constante autorreflexión de nuestra praxis. Entendemos en este periodo de estudio que la autoevaluación debe ser un hábito en la vida de todo profesor, máxime el universitario, aun sabiendo que los resultados puedan ser dolorosos. Esto porque la persona docente en el ámbito universitario del siglo XXI definitivamente está llamada a transformarse, lo cual solo es posible mediante una reflexión que genere acción. Decía Freire que la palabra tiene dos fases: la acción y la reflexión, que acción sin reflexión es activismo y que la reflexión sin acción es verbalismo estéril. Cuando como docentes entendemos la importancia de la reflexión, comprendemos que la investigación debe ocupar un lugar primordial en nuestra labor.

Este ejercicio de develamiento de la realidad es el hecho básico de la formación y de la investigación, pues implica duda, confusión, indagación, creación y transformación. Este es el tiempo de formación por excelencia, pues en él existe una intención transformadora en vez de adaptadora. (Guzmán y Quimbayo, 2012, p. 85)

Debido a esta razón es por lo que el o la docente en cuestión deberá asumir cuanto antes su rol de investigador en el aula, para lo cual deberá empaparse de los procesos de investigación que existen en su área y que podría utilizar para encontrar soluciones o cambios a los conflictos o confusiones que va encontrando en su práctica. Los mismos



autores se refieren ampliamente a la investigación acción, donde el docente también es participante del proceso. Según Carr y Kemmis (1988, según se citan en [Guzmán y Quimbayo, 2012](#)), “es fundamental que el investigador sea un docente y el docente sea un investigador, para que este pueda investigar su realidad educativa” (p. 90).

El docente debe ser investigador de su propia práctica y a la vez conformar colectivos donde haya una reflexión grupal. Como se mencionó antes, es común que lo que sucede en las aulas universitarias quede allí y no trascienda. La persona profesional en docencia debe gestionar espacios de diálogo con sus colegas, donde pueda compartir sus experiencias y socializar los resultados de sus investigaciones, pues sería una lástima que el conocimiento y la experiencia no trascienda a otros docentes o no sirva para transformar la identidad docente de sus colegas.

El personal docente de FLE, ¿para qué y por qué?

¿Queda sobrando la enseñanza del francés frente al inglés?

Con respecto a la globalización:

¿Cómo ha sido posible establecer la comunicación necesaria para que este proceso se lleve a cabo de forma tal que haya llegado a regir la economía mundial? Una de las respuestas que cabe en este caso, es que ha sido por medio del idioma inglés. Es el idioma en que se llevan a cabo los negocios internacionales, es el idioma de la literatura y avances científico técnicos, es el idioma de los medios masivos de difusión a escala mundial. Tanto es así que en todos los idiomas del mundo hay una palabra que denomina lo que en buen español sería "mercado" pero que ahora se conoce como "marketing". ([Estrada y García, 2001](#), p. 2)

Parte del empoderamiento que debe tener un profesor o una profesora en el ámbito universitario de FLE en el siglo XXI es comprender que, aunque el neoliberalismo intenta meterse en todos los estratos de la educación para manejarla a su antojo, imponiendo carreras que favorezcan las demandas de los grupos de poder, el francés sigue siendo una lengua de gran importancia y transformación para la población que tiene acceso a ella. Si bien es cierto, el inglés recibe mucha más atención de parte del gobierno y de la población en general, siendo este el idioma por el que aboga el

neoliberalismo, el profesor FLE ha de reconocer la importancia del idioma que enseña en las aulas universitarias. Saber por qué enseñamos la lengua francesa y qué deseamos inculcar en quienes serán los futuros profesores de francés, debe ser un cuestionamiento constante en nuestra praxis.

Es importante, de igual forma, que tanto universidades como el Ministerio de Educación Pública de nuestro país tengan objetivos comunes, de tal forma que, si el Ministerio apuesta por secciones bilingües de francés en todo el país, este deba trabajar de manera conjunta con las universidades para enterarlas del personal profesional que se requiere y cuáles habilidades deben ser desarrolladas en mayor o menor medida.

De la importancia de las experiencias interculturales en el manejo de la expresión oral

Durante los años que me he desempeñado como docente universitaria, he tenido en mis aulas estudiantes que ya se desempeñan como educadores de francés como lengua extranjera y de las deficiencias que más he encontrado se encuentra un bajo nivel en cuanto al manejo de la lengua oral.

No quiero juzgar, admiro enormemente a mis estudiantes quienes estudian la lengua francesa en un país donde no es lengua materna, en una modalidad a distancia. Pero si debo hacer una crítica al respecto, diría que si las personas que tenemos en nuestras aulas de secundaria y primaria presentan grandes deficiencias en cuanto a la expresión oral, ¿qué pueden estar enseñando estos futuros profesionales en sus aulas? ¿Cuál es el objetivo de enseñar una lengua extranjera que no se practica, sino solo de forma escrita?

El objetivo último e ideal de los aprendices de lenguas es poder mantener una conversación, es decir, comunicarse, con los hablantes nativos de la lengua que están aprendiendo. Por esta razón, la meta de la clase de lenguas extranjeras debe ser convertir al aprendiz en un hablante y comunicador autónomo que pueda interaccionar eficazmente en el contexto sociocultural que le corresponda. Mediante el desarrollo de estrategias de comunicación el profesor de lenguas puede propiciar esa autonomía comunicativa de los aprendices. (Llach, 2006, pp. 162-163)

Si deseamos posicionar al francés, debemos enseñarlo acompañado de la función que cumpliría en la vida de cada estudiante. ¿De



qué sirve memorizar listas extensas de vocabulario, si en una situación real no pueden utilizarlos? Debemos priorizar la expresión oral y su constante práctica. Un profesor o una profesora de FLE del siglo XXI no puede tener miedo a la lengua que enseña, no puede esconderse en libros o en gramática tradicional.

Enseñar una lengua es abrir puertas a nuevas culturas; una vez alguien me dijo que las clases de francés como lengua extranjera deberían ser tan creativas como las clases de arte. Es esto lo que debemos inculcarles a quienes asisten a las aulas para participar del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo cual es de suma importancia que los profesionales busquen oportunidades de experiencias en países francófonos. Yo no creo que se pueda enseñar una cultura si no se conoce, si no se ha vivido en ella, sino se ha sufrido y sobrevivido, ¿con qué pasión lo haríamos? Sería solo describir lo que dice un libro, o lo que hemos escuchado; no se enseña con la misma pasión.

Así, con este tipo de experiencias, además de empaparse de la cultura, el profesor o la profesora de FLE mejorará sin duda alguna su oralidad, su manejo del idioma, su fluidez. Es clave que en la vida de cualquier profesor al momento de dar un contenido preguntarse *para qué y por qué*, y en el caso del francés esto resulta muy simple: se enseña para que se pueda hablar, no para completar ejercicios escritos nada significativos para la vida real de los estudiantes.

Volvemos, una vez más, la mirada a la idea de una educación liberadora, para poder dejar atrás la educación bancaria que no tiene ningún fin. El estudiante debe ser agente activo de su propio aprendizaje, lo cual logrará participando de él, entendiendo su importancia, su uso.

El profesor o la profesora de FLE, además debe tener claro el enfoque metodológico con el que trabaja. En la actualidad, nos desplazamos aún entre el *enfoque comunicativo* y el *enfoque centrado en la acción*, de forma que nuestras estrategias metodológicas en el aula universitaria deben corresponder con las pautas que aquellos dictan, lo cual no quiere decir que deban dejarse de lado estrategias que corresponde a antiguos métodos, pero sí ser conscientes de la forma en la que estamos enseñando y la que se espera sea utilizada por los futuros profesores y profesoras de francés como lengua extranjera en sus aulas.

No puedo entender el *enfoque centrado en la acción*, si lo aprendí en una clase magistral. Es imposible entender la idea de una o un estudiante con rol activo, si tuve un rol pasivo durante mi paso por la universidad.

Hacia una visión sociocultural en espacios interdisciplinarios

Resulta de suma importancia que el profesor o la profesora de FLE tenga contacto y manejo de otras lenguas extranjeras. En el mundo globalizado en el cual le toca desenvolverse, deberá recurrir a la mayor cantidad de conocimientos posibles. Anteriormente, hablé de lo necesario que es conocer lo que pasa dentro y fuera de nuestro contexto, ahora hago referencia al multilingüismo y a lo valioso de los trabajos multidisciplinarios

Entender la mayor cantidad de idiomas es un requisito para evolucionar en la sociedad actual. En nuestro caso particular, en ocasiones resulta más fácil explicar el francés desde el inglés, en otros encontramos más similitudes con la lengua materna (el español). Ese abanico de posibilidades, facilita sin duda alguna los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, el docente universitario de FLE debe estar abierto a adquirir conocimientos más allá de la disciplina de su preferencia, al mismo tiempo que deberá buscar la forma de trabajar de forma interdisciplinaria al momento de investigar e innovar. El francés no está apartado del resto de áreas, es solo una fracción de la gama de saberes que se requieren para avanzar en el mundo actual.

El trabajo conjunto y colaborativo de múltiples disciplinas es un requerimiento del cual el profesor o la profesora de francés no puede escapar, por el contrario, debe buscar generar esos espacios de convergencia con otros profesionales.

Propuestas de una profesora de FLE del siglo XXI

Sin querer redundar en lo ya he expuesto a lo largo del escrito, quisiera hacer referencia de forma muy puntual a aquellos aspectos que, desde mi perspectiva, permitirían lograr ese empoderamiento al que tanto he hecho referencia.

Desde la formación docente

Es necesario trabajar de forma rigurosa las cuatro competencias lingüísticas en lengua extranjera: expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita, haciendo énfasis en la parte oral, la cual requerimos de forma inmediata al momento de enfrentar situaciones reales de comunicación.

Se debe incluir a la investigación como columna vertebral en las mallas curriculares de las carreras universitarias de la enseñanza. El profesor universitario de este siglo debe saber, desde sus estudios, que



está llamado a la innovación, para lo cual requiere conocer los fundamentos de la investigación y estar familiarizado con ella; ese deseo de transformación debe despertar desde las aulas universitarias.

Desde la academia para la que se labora

La universidad debe velar por el acompañamiento del profesor o profesora novel mucho antes de que este o esta inicie sus funciones. La inducción y capacitación en la gestión y políticas académicas son primordiales para el buen desempeño del personal docente universitario.

Las universidades deben exigir estudios en pedagogía a toda persona profesional que se desempeñe como docente universitario. La identidad docente debe desarrollarse, para así, mediante el saber pedagógico, cultivar el deseo de transformación de la praxis del personal docente universitario.

Los centros universitarios deben procurar el trabajo de pares pedagógicos para enriquecer los procesos de enseñanza. Es formidable tener a dos profesionales del saber nutriendo las opiniones del otro, o bien debatiendo de forma respetuosa, pero argumentada, las ideas ajenas que no comparte.

Las unidades académicas deben generar espacios de socialización entre sus docentes, donde puedan dialogar y compartir sus experiencias, llegar a acuerdos comunes y responder interrogantes de forma colectiva.

Las universidades deben seguir destinando fondos a la investigación, para todas sus áreas. La investigación no puede reservarse a las ciencias exactas, pues desde las ciencias sociales tenemos muchísimo trabajo que hacer, para lo cual se requiere del apoyo de las autoridades respectivas para llevarlo a cabo.

A nivel personal y profesional

La persona docente en el ámbito universitario del presente siglo XXI, consciente de que es un ser inacabado y de que la sociedad y sus conocimientos avanzan de forma desmesurada, debe tener en consideración la formación continua; debe estar al tanto de procurar ser parte de espacios donde pueda actualizarse y construir conocimiento junto a otras personas.

El profesor o la profesora de francés como lengua extranjera debe tomar en cuenta que la experiencia en algún país francófono es primordial al momento de enseñar otra cultura a través de un idioma

extranjero. Este profesional debe vivir y conocer lo que enseña en sus aulas. Debe, además, intentar mejorar día con día su nivel de la lengua, para ello qué mejor que una estadía en un país donde el francés sea lengua oficial.

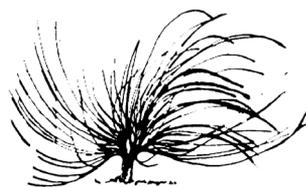
Sabiendo la importancia de nuestros logros y de aquello que descubrimos en nuestras investigaciones, la socialización debe ser una constante entre colegas universitarios. El profesor y la profesora del siglo XXI debe intentar hacer de su propia experiencia, una guía para quienes le acompañan o vienen atrás en el camino de la docencia.

A nivel país

Definitivamente, creo que el trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación y las universidades es necesario. Las universidades deben conocer el perfil del educador que requiere dicho ministerio. Además, debe existir una concordancia entre la inversión que hace el gobierno en cuanto a la inmersión de la lengua francesa en las secciones bilingües y el poco apoyo que desde los centros académicos se le da a la carrera de la enseñanza del francés; una carrera que desde hace ya bastante tiempo se encuentra en vilo.

Referencias

- Estrada, A. y García, V. (2001). Idioma y globalización: ¿Un nuevo término para un viejo fenómeno? *Humanidades Médicas*, 1(1), 1-22. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v1n1/hmc070101.pdf>
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo Veintiuno Editores.
- Guzmán, G. y Quimbayo, C. (2012). *Docencia universitaria, reflexión pedagógica*. Universidad del Tolima.
- Llach, M. A. (2006). La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: Estudio preliminar de las creencias de aprendices. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. *VII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Universidad de la Rioja.
- Vargas-Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Rev. Cient. Gen. José María Córdova*, 14(17), 205-228.



Reflexión sobre la praxis como eje de la formación pedagógica del personal docente de la Universidad Nacional

Marcela Ríos Reyes¹

Universidad Nacional

Costa Rica

marcela.rios.reyes@una.ac.cr

Resumen

En este ensayo, se exploran los procesos de formación del personal docente de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Para esto, se realiza un recorrido histórico de los acercamientos al desarrollo profesional docente y un análisis de los retos futuros. Se argumenta la necesidad de la inclusión de reflexión sobre la praxis como eje de la formación, por medio de estrategias específicas como la sistematización de experiencias, comunidades aprendientes y parejas pedagógicas.

Palabras claves: Pedagogía universitaria, formación del profesorado universitario, práctica reflexiva.

Abstract

This essay will explore the process of teacher training at Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). A historical overview of the approaches to teacher professional development and an analysis of future challenges is made. The need for the inclusion of reflection on praxis as the axis of training is argued, through specific strategies, such as the



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-21.8>

- ¹ La autora es licenciada en Psicología por la Universidad de Costa Rica, egresada de la Maestría en Investigación Psicológica de la Universidad de Costa Rica. Máster en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional. Es asesora académica en la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad Nacional; docente de la Escuela de Psicología de la Universidad Nacional y docente en la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

systematization of experiences, learning communities, and pedagogical partners.

Keywords: University pedagogy, university teacher training, reflective practice.

Introducción

En el Siglo XXI, las universidades se encuentran ante un reto particular: la sociedad demanda que las personas graduadas cuenten con una serie de habilidades y competencias pocas veces desarrolladas en las instituciones de educación superior (Arànega, 2013; López, 2016), y a su vez, el estudiantado demanda una educación distinta, en la cual se fomente un aprendizaje activo (Canu *et al.*, 2017) y su voz sea escuchada (Streck *et al.*, 2015).

Esta perspectiva representa un reto para las universidades, pues al igual que en otros niveles educativos, las prácticas pedagógicas más utilizadas son, en su mayoría, tradicionales (Martínez, 2014). Aunado a esto, la misma educación superior enfrenta ahora las implicaciones de los cambios contextuales que se dan en la población estudiantil. Esta es cada vez más heterogénea (Villalobos y Melo, 2008), en tanto ha aumentado la cantidad de estudiantes provenientes de familias con recursos económicos bajos y medios, la población indígena, las personas con algún tipo de discapacidad, entre otros. Como plantean Villalobos y Melo (2008), esta realidad suscita retos e interrogantes, tanto para las autoridades educativas, como para los mismos docentes universitarios.

Todo esto deviene en la necesidad de una transformación educativa, en la cual el rol del estudiantado, el rol docente, el rol de la institución y el rol del contexto estén en un constante proceso de construcción y análisis. Al respecto, ya Freire (1974) señalaba que para que una persona pueda lograr una transformación social real, necesita desarrollar, en su vida universitaria, otro tipo de habilidades y sensibilidades sociales.

En el último reporte del Futuro del trabajo, según el *World Economic Forum* (2018), las diez habilidades que van a ser demandadas a nivel laboral en el 2022 serían: 1) el pensamiento analítico e innovación, 2) el aprendizaje activo y las estrategias de aprendizaje, 3) la creatividad, la originalidad y la iniciativa, 4) la programación y el diseño tecnológico, 5) el pensamiento crítico y el análisis, 6) la resolución



de problemas complejos, 7) el liderazgo y la influencia social, 8) la inteligencia emocional, 9) el razonamiento, la solución de problemas y la ideación, y 10) el análisis de sistemas y la evaluación. Aun así, estas habilidades, aunque importantes y abarcadoras, pueden no ser suficientes para la formación integral de una persona; sin embargo, solo el hecho de intentar desarrollarlas, requeriría un cambio en la realidad educativa actual: nuevos resultados pedagógicos, implican necesariamente, nuevos procesos pedagógicos también.

A partir de este panorama, el personal docente universitario no solo tiene el reto de enseñar o explicar bien, sino también crear espacios donde se produzcan aprendizajes significativos para la formación profesional del estudiantado, por lo que no basta con que el profesorado tenga dominio teórico y disciplinar, pues debe de contar con un dominio pedagógico que propicie el aprendizaje (Zabalza, 2011).

Según Guzmán (2011), hay una serie de características que debe de tener el personal docente universitario: dominio amplio y especializado de la disciplina que enseña, dominio pedagógico general, dominio pedagógico específico del contenido, dominio curricular, contextualizado, con conocimientos de los estudiantes y de sus procesos de aprendizaje, conciencia de sí mismo, autoeficacia, experiencia, capacidad de innovación, capacidad para trabajar en equipo, ética profesional, sensibilidad social y manejo de las TIC emergentes en la docencia.

La paradoja es que, a nivel universitario, se puede acceder a la docencia con o sin formación en pedagogía y didáctica universitaria (Cordero *et al.*, 2014), lo que representa grandes retos para lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad (Bozu, 2009), en tanto es una tarea compleja y exigente, para la cual se requiere contar con una formación específica y continua a lo largo de la vida profesional (Zabalza, 2002).

Dada la imperiosa necesidad de que el personal docente desarrolle estas características, es que las instituciones de educación superior deben de asumir un rol activo y constante en la formación pedagógica del personal académico en ejercicio (Zabalza, 2011). Asimismo, estas deben considerar que la construcción de la identidad del personal docente universitario es dinámica y cambiante, y ocurre tanto de manera individual como colectiva. Al reflexionar y compartir con otros, se presenta la oportunidad de confrontar las experiencias, las creencias, los

sentimientos y los conflictos que se generan en la construcción de la identidad (Guzmán y Quimbayo, 2012).

Un aspecto por considerar es que en las universidades el prestigio de la labor docente ha sido relegado por el impulso que tiene la actividad investigadora, pues actualmente es con esta que se logra mayor renombre y éxito dentro de la profesión y la institución. A lo interno de cada disciplina, se dan prácticas culturales propias que configuran la identidad del profesorado (Caballero y Bolívar, 2015; Fondón *et al.*, 2010). Este es un aspecto por considerar, en tanto puede ser un factor que aleja a muchos académicos de una formación pedagógica.

Se concuerda con Zabalza (2009), cuando plantea que la formación pedagógica del profesorado universitario tiene un sentido ético, pues a través de este se demuestra un compromiso real con la población estudiantil y su formación. Del mismo modo, no se debe obviar el sentido político del acto educativo (Freire, 1974) en la educación superior. Como parte del proceso, el personal docente debe mostrar compromiso, responsabilidad y respeto, los cuales se pueden visibilizar concretamente al manifestar preocupación e interés en su formación en pedagogía universitaria.

Con el propósito de enriquecer el análisis de la experiencia de la formación del personal docente en la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), se abordará el tema de la identidad profesional del docente universitario y una caracterización de los modelos de formación utilizados históricamente.

Seguidamente, se presentará un análisis de la visión de educación que se deriva de los documentos oficiales que norman los procesos de enseñanza y aprendizaje en la UNA, y los retos que se presentan para el personal docente en servicio, partiendo de las características de la población estudiantil que se recibe, los desafíos que se enfrentan para lograr una formación profesional de calidad en el estudiantado y las necesidades del profesorado para formarse en pedagogía. Para esto, se presentarán las principales acciones de formación llevadas a cabo en la institución para abordar esta problemática. Por último, se realizará un análisis del rol que puede tener la reflexión sobre la praxis docente como eje del proceso de formación pedagógica en la universidad.

Modelos de formación para el personal docente universitario

Según Aramburuzabala *et al.* (2013), los modelos de formación para el personal docente universitario se pueden clasificar en tres



dimensiones: 1) la perspectiva o nivel en que se realizan las acciones formativas, 2) la organización y estructura, y 3) las modalidades de formación ofertadas.

La dimensión que aborda la perspectiva de las acciones formativas se divide en: a) las centradas en el profesorado, se orienta al contenido, b) las centradas en el estudiantado, se orienta al aprendizaje, c) las centradas en la institución, se dirige a la calidad del liderazgo organizacional y sus estructuras, y d) las centradas en el sector, se orienta al análisis de iniciativas del sector universitario (Aramburuzabala *et al.*, 2013; Caballero y Bolívar, 2015).

La dimensión que aborda la organización y la estructura de las acciones se clasifica en: a) el modelo central, donde una unidad es la responsable de la formación, con escasa vinculación con otras instancias, b) el modelo disperso, donde las facultades son las principales responsables del desarrollo docente, lo que permite llevar a cabo acciones más específicas y orientadas a las necesidades disciplinares, c) el modelo mixto, que incluye acciones centrales y otras específicas disciplinares. Usualmente no se encuentran coordinadas entre ellas por lo que puede implicar duplicación de servicios, y d) el modelo integrado, el cual a diferencia del anterior, realiza acciones interrelacionadas por medio de un proceso colaborativo (Aramburuzabala *et al.*, 2013).

En la dimensión que considera las modalidades de formación ofertadas o disponibles, se plantea que los formatos van desde los clásicos cursos, jornadas expositivas, conferencias y seminarios, hasta propuestas más innovadoras que se centran en la experiencia docente y la reflexión sobre la práctica, utilizando por ejemplo la investigación-acción, el intercambio de experiencias, talleres en grupos reducidos, entre otros (Aramburuzabala *et al.*, 2013).

Del mismo modo, Caballero (2013), plantea las fases por las que se puede dar el proceso de formación del personal docente universitario. La primera fase sería la pre-formativa e inicial. Esta se construye a partir de las experiencias de la propia historia escolar. La segunda fase es la inducción con personal docente novel. Esta debe ser un proceso sistemático y planificado a través del cual se facilite la integración y el inicio de la labor (Rumbos, 2009). La tercera fase sería la de desarrollo profesional. Se dirige a aspectos de corte disciplinar, pedagógicos, tecnológicos, entre otros, y debe de estar presente a lo largo de toda la vida profesional.

Según Feixas (2004), el desarrollo profesional debe entenderse como un proceso gradual, construido a partir de la acumulación de descubrimientos y aprendizajes individuales y colectivos que se logran con la reconstrucción de las experiencias educativas. Por tanto, implica una carga individual, al cada persona docente tener su propio ritmo. Este debe verse reflejado en los abordajes utilizados por las instancias de formación, en tanto no pueden plantearse una estrategia homogénea, ya que se debe considerar los distintos niveles de madurez profesional y personal.

De ahí que se comparta la postura de Feixas y Euler (2012) quienes defienden que para lograr la transformación se necesita un proceso que se desarrolla y ocurre en el tiempo. Asimismo, los cambios que se observan en la práctica se producen antes de que se den en las creencias, y que es una experiencia estrictamente personal, la cual se ve afectada por el contexto social y académico de la persona docente. Ahora bien, estas propuestas deben estar acompañadas de políticas universitarias (Noguera, 2001), en las cuales se dignifique la labor docente, pilar fundamental para alcanzar los objetivos educativos propuestos por las universidades.

Conocer estos modelos y fases, para el abordaje de la formación del personal docente universitario, es relevante en tanto permite identificar qué tipos de modelos han sido implementados en la Universidad Nacional y cuáles son sus críticas o limitaciones. Además, posibilita analizar la necesidad de realizar cambios en el modelo implementado por uno que se acerque más a los objetivos de formación establecidos.

La visión de la educación desde la Universidad Nacional

La UNA es una universidad pública que inicia sus funciones en 1973. Sus raíces se encuentran en la Escuela Normal de Costa Rica (1914), que se dedicaba a la formación de maestros y la Escuela Normal Superior (1968), cuyo objetivo era formar profesores de enseñanza media. Con estos cimientos es que el Pbro. Benjamín Núñez, primer rector de la UNA, presenta en el documento *Hacia la Universidad Necesaria* (1974), una filosofía y visión del camino de la universidad, en consonancia con las corrientes pedagógicas de Latinoamérica. En esta, se plantea que:

[...] la vocación social de la universidad en la promoción del proceso por el cual la sociedad, dentro de la cual, y para la cual



funciona, busca transformarse en una sociedad aún más humana, con base en un consenso democráticamente determinado dentro de la nación. (p. 11)

En ese escrito, se plantea que “la Universidad Necesaria requiere un estudiante nuevo, que sea a la vez sujeto y objeto de la tarea universitaria” (p. 74), por lo que es visto como gestor histórico ante la sociedad. Actualmente, esta visión se ve reflejada en su Estatuto Orgánico (UNA, 2015a). En él se define que los principios del quehacer universitario son: el humanismo, la transparencia, la inclusión, la probidad, la responsabilidad ambiental y el conocimiento transformador. Del mismo modo, se plantean los valores de excelencia, compromiso social, participación democrática, equidad y respeto.

En correspondencia con esta visión, en la actualidad, la UNA cuenta con un sistema de estratificación y tipificación para el proceso de selección de la población estudiantil admitida (UNA, 2015b). Este parte de dos indicadores, uno técnico, compuesto por la nota de la prueba de aptitud académica, el promedio de notas del ciclo diversificado y la nota de la prueba específica si corresponde. El segundo es el indicador social, se utiliza para estimar las diferencias de tipo social, económicas y académicas. En este último indicador, se considera la modalidad de estudio (por ejemplo: colegio académico, educación abierta, entre otros), el horario del colegio de procedencia, el tipo de colegio (público, privado, subvencionado, científico, humanista) y la ubicación geográfica del colegio. Las personas aspirantes son agrupadas en estratos, con el propósito de que compitan con el grupo que tiene características similares, esto demuestra la visión del acceso a la educación superior pública de manera democrática.

Además, se cuenta con programas de acciones afirmativas que han permitido el aumento en la matrícula de la población indígena y la de estudiantes, por convenios, en zonas geográficas rurales por medio de las “carreras itinerantes”. Este pionero modelo de admisión, congruente con la visión educativa de esta casa de enseñanza, ha representado un cambio sustancial en las oportunidades de mucha ciudadanía joven proveniente de situaciones de vulnerabilidad. Este sector es apoyado a lo largo de su vida universitaria con becas económicas que han demostrado cumplir un papel protector para el logro de la graduación (Rodríguez, 2018).

Ahora bien, el abordaje educativo de una población estudiantil tan diversa representa un reto para la institución y para el personal docente. Para esto, y resguardado en sus cimientos históricos, es que en el Modelo Pedagógico (UNA, 2007, p. 6), se plantea que el quehacer docente es dinámico e

[...] implica procesos metacognitivos, formativos de académicos y estudiantes, y que conlleva los principios de autonomía, libertad y crecimiento, gracias a los cuales cada persona va logrando niveles de autonomía y, en consecuencia, se prepara para aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir de manera permanente.

Del mismo modo, en el Modelo Pedagógico (UNA, 2007), se presenta el accionar docente como un proceso dinamizador, en el cual se da un diálogo constante entre los diferentes actores: docentes y estudiantes, estudiantes y estudiantes, docentes y docentes. Este Modelo Pedagógico (UNA, 2007) aún vigente, tiene resonancia con la “pedagogía de la liberación” planteada por Paulo Freire (Streck *et al.* 2015), en tanto busca la posibilidad emancipadora y democrática desde una perspectiva crítica. Este punto concuerda con la visión de universidad necesaria planteada por Núñez (1974). Del mismo modo, la visión de estudiante “nuevo, sujeto y objeto” de su proceso educativo, rompe con la educación bancaria tradicional (Freire, 1974).

Igualmente, se cuenta con ejes transversales institucionales, que deben estar incorporados a nivel curricular y parten desde una visión del desarrollo humano sostenible. Específicamente, los ejes transversales son: género, equidad, diversidad cultura, ambiente y cultura ambiental (Charpentier *et al.*, 2007).

En concordancia con el planteamiento anterior, en 2018, desde el Centro de Investigación y Docencia en Educación de la UNA, Miranda *et al.*, plantearon la “Carta de la Pedagogía Saludable”, donde rescatan que el “proceso de aprendizaje requiere, por tanto, de compromiso con la vida misma, del reconocimiento del ‘otro como legítimo otro’, de cambio de nuestra praxis pedagógica” (p. 9). Para su comprensión, plantean cuatro principios: 1) reconocimiento de la integralidad del aprendiente, 2) ética del cuidado en la mediación pedagógica, 3) construcción de comunidades de aprendientes, y 4) religación y conciencia cósmica.



Es a partir de la consideración de todos estos insumos, que los procesos de formación para el personal docente en la Universidad Nacional deben iniciar. Esto representa un reto para todos los actores, pues debe responder tanto a la visión de la universidad necesaria (Núñez, 1974; UNA, 2007), como a las demandas históricas y contextuales de la actualidad. Son estas consideraciones las que deben servir como base y fundamento para cualquier propuesta e iniciativa de desarrollo profesional docente que pretenda tener alguna incidencia relevante desde lo pedagógico.

La formación del personal docente en la Universidad Nacional

Desde la fundación de la UNA, se ha reconocido la importancia de la formación del personal docente. Núñez (1974) plantea que el Centro Superior de Investigación y Docencia en Educación (CESIDE), tenía entre sus funciones la adecuación de las metodologías de enseñanza a utilizar a nivel universitario y el contar con una sección permanente para el “adiestramiento específico de los profesores que habrán de servir en la Universidad Nacional” (p. 51).

Según Monge y Sánchez (2000), en 1982 el Consejo Universitario de la Universidad Nacional establece que el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) estará a cargo de la planificación, ejecución y evaluación de los programas de formación en docencia universitaria, siendo apoyado por otras instancias. Se crea para este fin la Dirección de Cooperación y Coordinación de Programas, la cual posteriormente llega a llamarse Dirección de Desarrollo Profesional y Cooperación Universitaria, y ejerce funciones de 1983 a 1995. Es entre 1991 y 1994 que se establece el Programa de Desarrollo Profesional, incluía los subprogramas: Investigación en Pedagogía Universitaria y Desarrollo Profesional Específico.

Con la entrada en vigor del Estatuto Orgánico de 1993, se establece el Sistema de Desarrollo Profesional (SDP), el cual se adscribe a la Vicerrectoría Académica, que queda como ente coordinador de las tareas. Las instancias académicas que producen el conocimiento disciplinar tenían la responsabilidad de apoyar los programas del SDP. Con este cambio, se aumentaban las instancias académicas involucradas en el desarrollo profesional del personal docente.

A inicios del 2000, la Vicerrectoría Académica se encargó de realizar un Plan de Mejoramiento Académico en la Universidad Nacional (Monge y Sánchez, 2000). En él, rescatan los resultados de diferentes

diagnósticos de necesidades y proponen una serie de cursos, a saber, pedagogía universitaria, programación de cursos, evaluación de los aprendizajes, investigación en el aula, tecnología digital de la información, elaboración de presupuestos para proyectos, taller de formación en relaciones de género, orientaciones pedagógicas para el abordaje de cursos, seminarios y talleres, y, por último un curso de gestión universitaria para directores y subdirectores, entre otros.

En 2004, el Consejo Académico de la Universidad Nacional (CONSACA) aprobó el establecimiento de la Certificación Pedagógica Universitaria (CPU) como una política institucional, siendo aprobada en 2005 la Operacionalización de la Certificación Pedagógica Universitaria (UNA, 2005). A partir de ese momento, se han realizados varias propuestas para la puesta en práctica de la CPU, siendo incorporada en 2016 en el Plan de Mediano Plazo, con el objetivo de que sea institucionalizada; sin embargo, hasta el momento no se ha logrado, aunque los esfuerzos continúan.

Según Abarca (2008), del 2004 al 2008, el Programa de Desarrollo Profesional diseñó un nuevo proceso para el personal académico. Este incluía cursos sobre la misión de la UNA, inducción a la vida universitaria, cursos de pedagogía universitaria y jornadas de fortalecimiento profesional. A partir de 2006, se inició la conceptualización del Sistema de Desarrollo Profesional, y se llevó a cabo la reestructuración de los programas de la Dirección de Docencia, lo que llevó a la conformación del Programa de Evaluación Académica y Desarrollo Profesional (PEADEP).

En esta época se realizaban 5 módulos: 1) ¿Cómo incentivar la participación en la docencia universitaria?, 2) La mediación pedagógica en la docencia universitaria, 3) ¿Cómo promover el proceso de evaluación de los aprendizajes universitarios?, 4) Uso de los recursos tecnológicos en la docencia universitaria, y 5) La programación y planificación de los procesos de aprendizaje participativos universitarios.

Es importante destacar que, según Méndez *et al.* (2015), antes de 2011, los cursos ofertados al personal docente presentaban una estructura piramidal, siendo un curso el requisito del otro, lo que implicaba poca flexibilidad y poca participación por parte del personal docente. Por esta razón, en el 2012 se propuso pasar a una estructura flexible con los siguientes ejes temáticos: formación eje inicial, eje pedagogía universitaria, eje interdisciplinario, eje Tecnologías de la Información



y Comunicación (TIC), y eje especializado. Esta propuesta trajo como consecuencia el aumento de la participación del personal docente en los cursos de desarrollo profesional.

En 2012 se planteó un proceso de reorganización del Sistema de Desarrollo Profesional, este mantenía su propuesta flexible, pero se proponen cuatro ejes, en tanto el uso e innovación de las TIC se integra al eje pedagógico, y además se incorpora más activamente la participación de las Facultades, Centros y Sedes (Méndez *et al.*, 2015). Los cuatro ejes planteados fueron: inducción a la vida universitaria, eje gestión o quehacer académico, eje disciplinar/interdisciplinario y el eje pedagógico.

Este último abordaba: la promoción de los aprendizajes, la planeación, metodología y procesos de aprendizaje participativo, la evaluación de los aprendizajes universitarios, la mediación pedagógica, las buenas prácticas docentes y la evaluación de los aprendizajes, la atención a la discapacidad e inclusión en la docencia universitaria. En cuanto a las TIC, se abordó su uso en la docencia, el diseño pedagógico de cursos virtuales y bimodales (semipresenciales), entre otros.

Esta propuesta incluía una distribución por pesos de los cursos, con miras a la Certificación Pedagógica Universitaria, lo que representa un acercamiento a un modelo integrado para la formación del personal docente (Aramburuzabala *et al.*, 2013). Se rescata el cambio paradigmático de visualizar a las TIC como parte integral del proceso formativo docente, y mantener la flexibilidad curricular.

En 2015 entra en vigor el actual Estatuto Orgánico (UNA, 2015a), en el cual se realizaba una reestructuración de las instancias rectoras de la Universidad Nacional. El principal cambio es el nacimiento de la Rectoría Adjunta, la Vicerrectoría de Docencia, la Vicerrectoría de Investigación y la Vicerrectoría de Extensión. Desaparece así la Dirección de Docencia, que, hasta el momento se encontraba a cargo del desarrollo profesional del personal docente.

Este cambio implicó una redefinición de las competencias de cada una de las instancias. Específicamente, en el Reglamento de Rectoría, Rectoría Adjunta y Vicerrectorías (UNA, 2020a), en el artículo 27, inciso l se establece que es competencia de la Vicerrectoría de Docencia promover iniciativas que fortalezcan la docencia de forma integral y procesos de mejora continua, partiendo desde una perspectiva de educación para la vida. En el inciso n, de este reglamento, se establece que debe impulsar la actualización profesional y la certificación pedagógica

del personal académico. Por último, en el inciso p, plantea como competencia la promoción de la incorporación crítica, reflexiva y creativa de las TIC en la academia.

Es importante señalar que en este Estatuto Orgánico (UNA, 2015a), se define como deber de quien labora en la institución el participar de programas y procesos de mejoramiento, evaluación, capacitación y actualización profesional que se ofrezcan en la institución (Artículo 14, UNA, 2015a). Por otro lado, en el Reglamento de Contratación Laboral para el Personal Académico de la Universidad Nacional (UNA, 2020b), se establece como obligatoria la participación activa de los procesos de capacitación y formación permanente (2020b). Además, se plantea que, en el primer año de contratación, el académico deberá contar con una capacitación pertinente y apropiada en pedagogía universitaria, siendo la Vicerrectoría de Docencia la encargada de establecer el procedimiento y coordinar su ejecución. Junto con el CIDE, deberá coordinar la formación y convalidación de los cursos que garanticen el conocimiento y formación en pedagogía.

Por último, en el Reglamento General sobre los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad Nacional (UNA, 2017), se establece que las unidades académicas, secciones o sedes regionales, darán seguimiento a los resultados de la evaluación docente y contarán con el programa de desarrollo profesional institucional para contribuir al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, y el docente deberá acogerse a las opciones ofrecidas por la UNA, lo cual plantea un ambiente óptimo para que se dé la vinculación entre la evaluación del desempeño docente y las estrategias de desarrollo profesional. El contar con una normativa que respalda y vincula estos procesos es clave, si se busca una mirada integral del desarrollo profesional a lo largo de la vida.

Actualmente, desde la Vicerrectoría de Docencia, la Unidad de Evaluación, Mejoramiento e Integración Tecnológica para la Docencia (UEMITD) se encarga de coordinar los procesos de actualización profesional del personal académico. En el presente, se están implementando nuevamente los procesos de inducción al personal docente con menos de cinco años de servicio y se definió el Módulo Pedagógico Básico I, este incluye los cursos de: planificación para los aprendizajes en la universidad, mediación pedagógica para los aprendizajes en la universidad, evaluación para los aprendizajes en la universidad, y



diseñando actividades para el aprendizaje con tecnologías. Además, se imparten cursos de diseño de materiales educativos con herramientas en línea, producción de videos educativos con dispositivos móviles y herramientas en línea para el trabajo colaborativo. Estos se plantean desde una visión de flexibilidad curricular, donde los cursos no son requisitos entre sí.

De forma paralela, el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) ha venido realizando proyectos de investigación relacionados con pedagogía universitaria, manteniendo hasta la actualidad la línea iniciada a finales de los años ochenta. La Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria se ofertó desde la División de Educología. Esta fue reformulada, por ende, actualmente es la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria, propuesta semi-presencial con apoyo tecnológico y con un diseño curricular flexible. Se estructura en cinco módulos con una duración trimestral: Investigación y Práctica Pedagógica, Praxis Pedagógica en el Contexto Universitario, Política y Gestión Académica Universitaria, Fundamentos Teóricos y Epistemológicos de la Pedagogía Universitaria e Integración Curricular de las Tecnologías Emergentes en la Mediación Pedagógica Universitaria. Además de cursos optativos, que incluyen temáticas como Pedagogía Intercultural en la Educación Superior, Liderazgo Académico, Historia y Evolución de la Educación Superior, Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior, Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje, Diseño Curricular, entre otros. En este posgrado, se fomenta la reflexión sobre la praxis docente como estrategia real para la transformación de las prácticas pedagógicas.

Como se demuestra a lo largo de este apartado, la Universidad Nacional ha tenido una preocupación por la formación de su personal docente; sin embargo, esta se ha visto perjudicada por distintos cambios políticos y contextuales, a partir de discusiones académicas sobre el camino a seguir, lo que ha provocado, a su vez, problemas en la articulación de ciertas propuestas. Todavía la discusión sigue abierta y plantea la necesidad de una revisión conjunta por parte de los diferentes actores.

Actualmente, para el desarrollo profesional de los docentes de la UNA, se cuenta con la propuesta del Núcleo Pedagógico Básico, ejecutado por la Vicerrectoría de Docencia y la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria, de la División de Educología del CIDE. Sin embargo, no se encuentra una articulación entre estas dos instancias.

Si se busca que toda la población estudiantil egresada tenga las características de ser humanistas, ser transformadores de la sociedad, entre otros, es necesaria la creación de puentes con miras a una pedagogía saludable y con intenciones de transformación social.

Reflexión sobre la praxis como eje de la formación pedagógica del personal docente en la UNA

En la actual estrategia de formación del personal docente en la UNA, se realizan procesos de inducción y se implementa el mencionado Módulo Pedagógico Básico. Sin embargo, es necesario que se vaya aumentando la oferta de cursos y espacios formativos para aquellos docentes que hayan llevado los cursos o aquellos que ya cuenten con formación en otras etapas educativas. En este sentido, se vuelve urgente la puesta en marcha de la Certificación Pedagógica Universitaria.

Ahora bien, con miras a la construcción de un modelo de formación integrado (Aramburuzabala *et al.*, 2013), que responda a la visión de educación y las necesidades actuales de la población estudiantil y docente, es que resulta necesario que la reflexión sobre la praxis sea un eje transversal en todos los procesos y que deba visibilizarse de manera más explícita en los programas de formación, con la finalidad de crear transformaciones reales que se mantengan a lo largo de la vida profesional, dado que la tarea docente es compleja y requiere constante apoyo y reflexión (Guzmán y Quimbayo, 2012). Según Feixas (2004), la reflexión sobre la práctica puede propiciar que los docentes cambien las concepciones que tienen sobre el aprendizaje (el qué y cómo debe de aprender el estudiantado), pero para esto, es necesario contar con procesos cíclicos reflexivos de tipo: práctica-análisis-planificación-nueva práctica, y así sucesivamente.

Desde la propuesta pedagógica de Paulo Freire, analizada por Streck *et al.* (2015), la praxis es la relación entre el modo de interpretar la realidad y la vida, y las acciones que se producen a partir la comprensión que se sostiene. En el momento en que la persona comprende y toma conciencia de su papel, la necesidad de realizar una práctica coherente le transforma y el cambio es inevitable. Esta postura concuerda con lo planteado por Giroux (2001), quien señala que los docentes no están conscientes de su alienación, y, por tanto, es necesario ayudarlos a que reconozcan críticamente la situación en la que se encuentran.



Al respecto, [Ruffinelli \(2017\)](#) identifica tres tradiciones del enfoque de la persona docente reflexiva:

- La “enseñanza reflexiva o racionalidad técnica”, es trazada por autores como Cruickshank (1987) y Dewey (1989), en ella, la práctica se sustenta por la evidencia científica a partir del análisis de la propia práctica en espacios de simulación.
- La “práctica reflexiva”, planteada por Schön (1983) alude a un saber construido a partir de las experiencias, mediada por un proceso reflexivo en y sobre la acción. Crea un nuevo conocimiento que modifica la acción docente, propicia el aprendizaje profesional y mejora la práctica.
- “La indagación crítica”, planteada por Zeichner (1993), plantea que la investigación y la reflexión favorecen la transformación siempre y cuando se consideren las condiciones sociales de la experiencia, favoreciendo un proceso contextualizado.

Las tres tradiciones aportan de manera complementaria al proceso de formación del personal docente de la UNA, en tanto la investigación, la experiencia y la contextualización deben ser incluidos en los procesos de reflexión sobre praxis pedagógica.

Como se ha descrito, la práctica reflexiva puede ser una estrategia que ayude a la transformación del personal docente. Pero, para lograr el objetivo transformativo es necesario que la propuesta incluya soluciones a las principales críticas que se les realiza a las estrategias de formación reflexivas. Una de las objeciones es que muchas veces carecen de operacionalización y estrategias concretas sobre cómo se llevarán a cabo, quedándose solo en espacios de conversación y opinión ([Zabalza, 2011](#)). Específicamente, [Day \(1993\)](#) encuentra que las actividades como la redacción de diarios, las biografías, las observaciones de compañeros o las grabaciones de videos, no aseguran los cambios de concepción ni los cambios en las prácticas. Por lo tanto, es necesario definir estrategias concretas sobre cómo incluir la reflexión sobre la praxis en la formación del personal docente. Por otro lado, es necesario que estos procesos sean continuos, recurrentes, estimulantes, colectivos y duraderos en el tiempo ([Feixas y Euler, 2012](#)).

La necesidad de que sean estrategias continuas, recurrentes y a lo largo del tiempo, se sustenta con los avances de la neurociencia, en los

cuales se encuentra que las experiencias sucesivas van dejando una huella en la estructura cerebral, que orienta las acciones realizadas por la persona, y esta activación modifica el estado de disposición para nuevas experiencias (Buxarrais y García, 2015). Este panorama lleva a plantear la necesidad de mantener procesos de formación docente a lo largo de la vida profesional, y que, sin importar los años de servicio del personal docente, estos pueden llegar a realizar cambios en sus prácticas.

Estrategias que pueden apoyar la formación del personal docente

Con el objetivo de aportar a la discusión sobre el proceso de formación docente que debe realizarse en la Universidad Nacional, a la necesidad de la reflexión sobre la praxis como un eje transversal, y considerando las críticas que se realizan a estas propuestas reflexivas, se proponen tres estrategias concretas que podrían ayudar a lograr transformaciones reales en el personal docente: la sistematización de experiencias, las comunidades aprendientes y la pareja pedagógica.

Sistematización de experiencias

En la Universidad Nacional se han impartido cursos de sistematización de experiencias y se considera una de las principales herramientas para apoyar los procesos de transformación. Según Pérez (2016), el objetivo de las sistematizaciones es generar conocimiento a partir de la práctica y de la experiencia documentada y extraer lecciones que permitan mejorar y replicar esa experiencia inicial. En la docencia, permite crear un espacio para la reflexión e interpretación de la enseñanza, otorgar un nuevo sentido a su práctica funciona como fuente para la promoción del conocimiento en el aula y propicia el cambio educativo. No obstante, para Ghiso (2008), los promotores de la sistematización deben ir más allá de cursos, modelos, recetas y rutinas, pues plantea que es necesario pensar en formas de enseñanza reflexivas y dialógicas.

Comunidades aprendientes

Miranda *et al.* (2018), plantean la construcción de comunidades aprendientes como uno de los principios de la pedagogía saludable. En estas, se supera el individualismo, se apoya la solidaridad y el compartir por medio del diálogo. Se acoge la incertidumbre, la necesidad de creación, el diálogo creativo, la convivencia y el placer de aprender. Castillo y Ramírez (2016, p. 4) definen la comunidad de aprendizaje como “aquella que se nutre del encuentro genuino, sin jerarquías, todas



las personas que pertenecen a la comunidad son portadoras de sentidos, aprendizajes y pasiones. La horizontalidad en las relaciones favorece la posibilidad de compartir y construir aprendizajes”. Esta propuesta se puede ver operacionalizada en las comunidades epistémicas (Caballero, 2009), que se han venido desarrollando en la Universidad Nacional desde mayo de 2018 (UNA, 2018).

Pareja pedagógica

Según Rodríguez y Grilli (2012), la pareja pedagógica es la realización de las prácticas docentes mediante duplas o tríos. Se plantea como un modelo de enseñanza y aprendizaje en la que “la co-observación, el intercambio de opiniones, la planificación conjunta de estrategias y repertorios didácticos son algunas de las opciones que se favorecen con este dispositivo” (p. 46). En esta, se propicia el análisis crítico entre las parejas a partir de la observación. Cabe destacar que esta estrategia ya es utilizada en la UNA, tanto en la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria como en los últimos cursos impartidos desde la Vicerrectoría de Docencia. Esto ha propiciado la reflexión acerca de los alcances de los cursos con miras a hacer una autoevaluación que permita su mejora. Esta es un dispositivo con múltiples alcances, tanto para los encargados de realizar los procesos de formación, como para los mismos docentes, en tanto permite un espacio autorreflexivo, crítico y seguro, que favorece la transformación buscada.

Conclusiones

La Universidad Nacional cuenta con políticas educativas que guían la implementación de la formación del personal docente universitario en pedagogía. Sin embargo, es necesario revisar la manera como dichas políticas se implementan en la práctica y cómo se establecen las coordinaciones entre instancias, para alcanzar el ideal educativo planteado en los referentes institucionales.

Con el fin de que una mayor cantidad de docentes estén formados en pedagogía, con la rigurosidad que los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior requieren, y en concordancia con las características propias que tiene la Institución, las dos instancias que trabajan el desarrollo profesional en la UNA deberían coordinar y articular las acciones. Dichas instancias son la Vicerrectoría de Docencia, encargada de coordinar y llevar a cabo estos procesos según

la normativa vigente y la División de Educología, especialmente, el posgrado en Pedagogía Universitaria, en tanto cuenta con personas especialistas, con investigación y reflexión académica sobre la temática.

Convendría formalizar esta vinculación de manera que la División de Educología sea parte integral de un sistema de desarrollo profesional en la UNA. Además, es posible plantear otras estrategias como becas a funcionarios para que se formen en el posgrado, realizar sesiones de construcción para lograr un modelo integrado de formación, el contar con jornadas conjuntas anuales sobre pedagogía universitaria, entre otras acciones.

Si se desea una transformación en las prácticas pedagógicas del personal docente de la UNA, también es necesario que comprendan y tomen conciencia de las grandes implicaciones que tiene su labor en la formación de la población estudiantil. Por lo que una formación reflexiva permitiría comprender: 1) la necesidad de sistematizar las prácticas pedagógicas en el aula, con el objetivo de reflexionar sobre ellas y mejorarlas y 2) el alcance ético que tiene la labor del personal docente en el acto educativo, lo que les impediría ser una persona pasiva de la experiencia de aprendizaje universitaria.

Aunque, las experiencias de formación vividas por cada una de las personas académicas son heterogéneas y únicas, es necesario contar con un acompañamiento que permita la crítica constructiva. Para esto, las comunidades aprendientes y la implementación de la pareja pedagógica permitirían que el diálogo acerca de las prácticas educativas sea trabajado de manera cotidiana y para el crecimiento a lo largo de la vida profesional.

Únicamente se podrá crecer cuando la conversación sobre las prácticas pedagógicas entre docentes de la misma o de distintas disciplinas sea visto como una práctica cotidiana en la universidad, y no como un acto secreto. En ese sentido, la inclusión del eje reflexivo favorecería los procesos de formación y diálogo.

Referencias

- Abarca, F. (2008). *Tejiendo el nuevo mando del Desarrollo Profesional. Informe periodo 2004 –2008*. Universidad Nacional.
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R. y Ángel-Uribe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado*, 17(3), 345 - 357. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527020.pdf>



- Arànega, S. (2013). *Cuaderno de docencia universitaria 25. De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la sociedad*. Ediciones OCTAEDRO. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/145045/1/25cuaderno.pdf>
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 317–328. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548008.pdf>
- Buxarrais, M. R. y Martínez, M. (2015). *Retos educativos para el siglo XXI: autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*. Ediciones Octaedro.
- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 391-412. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/446/public/446-2381-1-PB.pdf>
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesor universitario como docente: Hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU -Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/900/public/900-3924-1-PB.pdf>
- Caballero, S. (2009). Comunidades epistémicas en el proceso de integración regional sudamericana. *Cuaderno sobre Relaciones Internacionales, Regionalismo y Desarrollo*, 8, 11 - 26. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/31797/articulo1.pdf;jsessionid=8C647AB89E1D6D6750487383AE56EAC8?sequence=1>
- Canu, M., Duque, M. y Hosson, C. (2017). Active Learning session based on Didactical Engineering framework for conceptual change in students' equilibrium and stability understanding. *European Journal of Engineering Education*, 42(1), 32-44. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1190689>
- Castillo, R. y Ramírez, P. (2016). Semilleros de investigación y comunidades de aprendientes: una experiencia para cosechar oportunidades. *Revista REDpensar*, 5(1), 1-12. <http://ojs.redpensar.ula-salle.ac.cr/index.php/redpensar/article/view/102>
- Charpentier, C., Jiménez, L., y Sánchez, V. (2007). La incorporación de ejes transversales en la educación superior: el marco institucional

- y el acompañamiento como condiciones para el éxito. *Revista Electrónica Educare*, 11(2), 23 – 42. <https://doi.org/10.15359/ree.11-2.2>
- Cordero, G., Cano, E., Benedito, V., Lleixà, M. y Luna, E. (2014). *Cuaderno de docencia universitaria 28. La planificación y la evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario: orientaciones para su definición institucional*. Ediciones OCTAEDRO. <https://octaedro.com/libro/la-planificacion-y-la-evaluacion-de-la-formacion-pedagogica-del-profesorado-universitario-orientaciones-para-su-definicion-institucional/>
- Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19(1) 83-93. <https://doi.org/10.1080/0141192930190107>
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.260>
- Feixas, M. y Euler, D. (2012). Academics as Teachers: New Approaches to Teaching and Learning and Implications for Professional Development Programmes. *The International HETL Review*, 2, 115-127. <https://www.hetl.org/academics-as-teachers-new-approaches-to-teaching-and-learning/>
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Paz e Terra.
- Fondón, I., Madero, M. y Sarmiento, A. (2010). Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria. *Formación Universitaria*, 3(2), 21-28. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v3n2/art04.pdf>
- Ghiso, A. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Internacional del Magisterio*, 33, 76-79. http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/Articulo_Funlam.pdf
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Profesión Docente*, 15, 60-66.
- Guzmán, G. y Quimbayo, C. (2012). *Docencia universitaria. Reflexión pedagógica*. Universidad del Tolima.
- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior. ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, 33, 129-141. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13221258012.pdf>
-

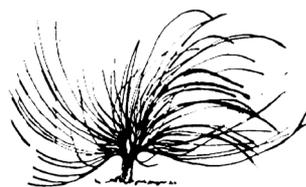


- López, C. (2016). *Enseñar con TIC. Nuevas y renovadas metodologías para la Enseñanza Superior*. Centro de Innovación y Estudios de Pedagogía de la Educación Superior.
- Martínez, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*. Doble Hélice Ediciones-Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica.
- Méndez, N. Villalobos, D. y Abarca, F. (2015). *Sistema de Desarrollo Profesional 2013 2017*. Universidad Nacional.
- Miranda, G., Castillo, R., Castillo, I., y Flores, L.E. (2018). *Carta de la Pedagogía Saludable*. Universidad Nacional.
- Monge, E. y Sánchez, M. (2000). *Plan de Mejoramiento Académico en la Universidad Nacional 2001-2005*. Universidad Nacional.
- Noguera, J. (2001). La formación pedagógica del profesorado universitario. *Bordón Revista de Pedagogía*, 53(2), 269-277.
- Núñez, B. (1974). *Hacia la Universidad Necesaria*. Universidad Nacional. <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/5972/hacia%20la%20Universidad%20Necesaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, T. (2016). *Guía Didáctica para la Sistematización de Experiencias en Contextos Universitarios*. Universidad Nacional Abierta, Ediciones del Vicerrectorado Académico. <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2016/04/GUIA-DI-DÁCTICA-SISTEMATIZACIÓN-abril-2016.pdf>
- Rodríguez, C. y Grilli, J. (2012). Un estudio sobre la pareja pedagógica como dispositivo en la formación inicial de profesores para la educación media en Uruguay. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 23, 38-65. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1060>
- Rodríguez, M. (2018). *De la reproducción social en el acceso y la permanencia universitaria- Caso de la Universidad Nacional de Costa Rica- Período 2009-2016* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Costa Rica.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29849949007>
- Rumbos, M. (2009). Propuesta de un modelo de inducción pedagógica para los profesores de la UNELLEZ. Barinas. *Laurus, Revista*

- de Educación, 15, 254-272. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120642012>
- Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. (Orgs.). (2015). *Diccionario de Paulo Freire*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe
- Universidad Nacional. (2005). Operacionalización de la Certificación Pedagógica Universitaria. *Gaceta 8-2015*. Universidad Nacional. <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/5125>
- Universidad Nacional. (2007). *Modelo Pedagógico*. Universidad Nacional. <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/3084/Modelo%20Pedagogico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Universidad Nacional. (2015a). Estatuto Orgánico. *Gaceta Extraordinaria 8-2015*. Universidad Nacional. <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/3964>
- Universidad Nacional. (2015b). Manual de procedimientos de admisión para el ingreso a las carreras de grado de la Universidad Nacional. *Gaceta Universitaria 02-2015*. Universidad Nacional. <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/4093>
- Universidad Nacional. (2017). Reglamento General sobre los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad Nacional. *Gaceta 17-2017*. Universidad Nacional. <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/3085>
- Universidad Nacional. (2018). *Presentación comunidades epistémicas en la UNA*. https://www.rectoria.una.ac.cr/index.php?option=com_k2&view=item&id=286:presentacion-comunidades-epistemicas-en-la-una&Itemid=759
- Universidad Nacional. (2020a). Reglamento de Rectoría, Rectoría Adjunta y Vicerrectorías. *Gaceta 03-2019*. Universidad Nacional. <http://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/7179>
- Universidad Nacional. (2020b). *Reglamento de contratación laboral para el personal académico de la Universidad Nacional*. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/5552>
- Villalobos, A. y Melo, Y. (2008). La formación del profesorado universitario: aportes para su discusión. *Universidades*, 39, 3-20. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37312911002.pdf>
- World Economic Forum. (2018). *The Future of Jobs Report*. World Economic Forum. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf
-



- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>
- Zabalza, M. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação Revista do Centro de Educação*, 36(3), 397-424. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313006.pdf>



Modelo pedagógico helicoidal para la enseñanza y el aprendizaje de la química en entornos universitarios

Marcos Rojas Ulate¹

Universidad Nacional

Costa Rica

marcosrojasulate@gmail.com

Resumen

La pedagogía científica universitaria posee una serie de deficiencias propias del sistema educativo que afectan los intereses y el crecimiento de sus estudiantes. Por tal motivo, se requiere un nuevo modelo pedagógico que proponga soluciones concretas a tales problemas. La pedagogía helicoidal establece la necesidad de una educación emocional, retroactiva, interconectada y en gradiente para que el estudiante no solo interiorice el conocimiento, sino que lo pueda poner en práctica durante cualquier momento de su vida académica y laboral. El conocimiento por medio de la pedagogía helicoidal puede ser creado de una manera más efectiva por medio del entendimiento y el estímulo de procesos mentales del ser humano en sus etapas tempranas y adultas. También es requerida la existencia de una plataforma sólida que facilite un proceso de aprendizaje helicoidal; lo anterior, aplicando acciones concretas como proyectos individualizados, cursos dinámicos con más de un profesor e incluso dejar de lado la clase magistral tradicional y la evaluación positivista. Desde luego que estos cambios no buscan un deterioro en la calidad ni rigidez de las carreras científicas, particularmente de la química; lo que se desea es mejorar la



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-21.9>

¹ Químico Industrial. Máster, Pedagogía Universitaria en Universidad Nacional de Costa Rica. Estudiante de maestría en Biotecnología Molecular en Universidad de Barcelona.

manera en la que las ciencias se enseñan y, además, demostrar al estudiante que su potencial es infinito si cambia su perspectiva y paradigma educativo respecto a su carrera profesional. Por tanto, el modelo helicoidal busca transformar la manera en la que se concibe la pedagogía universitaria en las ciencias exactas con fundamentos teóricos y propuestas praxeológicas concretas y aplicables en cualquier entorno académico mundial.

Palabras clave: Pedagogía, educación, química, conocimiento, ciencias exactas, modelo helicoidal.

Abstract

Scientific university pedagogy has several shortcomings related to the educational system that affect students' professional growth. Due to this situation, a new pedagogical model is required to solve these problems and limitations. Helical pedagogy establishes the necessity to set up an emotional, retroactive, interconnected, and gradient education to help students apply knowledge during every single moment of their labor or academic life. Through the stimulation of some mental processes related to human beings during their entire life (childhood or adulthood), knowledge can be created faster and in an easier way. Still, also a solid platform is required which contributes to the helical learning, for instance, individual projects, dynamic classes with two or more professors, and, of course, the avoidance of lectures and traditional evaluation methods. These changes do not mean that the quality of the educational system should be lower. The only objective of this new pedagogical method is to improve the way that chemistry is being learned by the students and also to make them more confident about their potential. This will happen if they change their perspective and vision about their studies and professional careers. This helical model seeks to transform the way to understand chemical pedagogy by using theoretical and praxeological proposals applicable in any context around the world.

Keywords: Pedagogy, education, chemistry, knowledge, science, helical model.



Introducción

Las ciencias exactas son conocidas por la dificultad que representan para los estudiantes al avanzar a través de las distintas mallas curriculares. Las carreras pertenecientes al área de la química no son la excepción, por tal motivo, se propone un modelo pedagógico helicoidal para la enseñanza y el aprendizaje de la química en entornos universitarios. Tal propuesta debe ser entendida como una estructura helicoidal conformada por cuatro pilares fundamentales como lo son un aprendizaje en gradiente, interconectado, retroactivo que busque estimular emocionalmente y de manera constante a quien participa en este nuevo modelo pedagógico.

Desde la propia escuela, al estudiante se le estratifica según sus capacidades de aprendizaje; aquel alumno que es bueno para las ciencias exactas se le cataloga de inteligente y capaz, mientras que quien no muestra destrezas en dicha materia, se le ve como un alumno promedio y poco valioso para la sociedad. Así lo expresa [Román \(2012\)](#):

Se aprecia en América Latina un sistema de educación superior con un alto grado de desigualdad. En efecto, en la investigación realizada por Sverdlick, Ferrari, y Jaimovich, (2005) se sostiene que se trata de sistemas excluyentes desde el punto de vista social por sus propias características internas, que a su vez se asientan sobre otra exclusión. Es decir, se alude a un tipo de educación superior que selecciona a un conjunto de personas sobre un universo que ya pasó por fuertes procesos de selección social y educativa en períodos escolares previos. (p. 332)

Esta situación es generada, entre muchos otros factores, por la falta de una metodología de enseñanza didácticamente eficiente. Las ciencias exactas, específicamente la química, no pueden enseñarse y pretender que se aprenda de la misma manera que las ciencias económicas, políticas o lingüísticas. Cada área del conocimiento conlleva procesos de aprendizaje y técnicas didácticas distintas, situación ignorada por la gran mayoría de docentes en el mundo, quienes, sin mala intención, enseñan de igual forma un contenido científico a uno artístico o social.

En el ámbito de la educación superior, los fallos pedagógicos no solamente continúan, sino que se acrecientan. Toda aquella persona

que haya pasado por un aula universitaria con profesores especializados en alguna ciencia exacta, probablemente ha experimentado muchísimas dificultades en su proceso de aprendizaje. Dificultades que van desde técnicas obsoletas para la transposición didáctica, docentes elitistas, desinteresados del alumno y con poco conocimiento del contexto empresarial; hasta exámenes pésimamente formulados y muchas más. Según lo detallan [Fondón y Sarmiento \(2010\)](#):

La realidad es que el nivel académico de los profesores en la universidad está garantizado dado el proceso de inserción en la carrera docente universitaria, pero esto mismo no ocurre en relación con la preparación para la función docente. Sin la necesaria formación específica para el desempeño docente, el profesor principiante puede quedar desprotegido y sentirse perdido ante el nuevo reto que afronta, dado que en esta etapa el profesorado se enfrenta a las diferencias entre los ideales y la realidad. (p. 22)

Por los motivos mencionados anteriormente, el surgimiento de este nuevo modelo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje de la química en entornos universitarios resulta imperante. La necesidad de un cambio en el modelo actual justifica que profesionales en pedagogía con especialización en las ciencias exactas direccionen sus esfuerzos investigativos para encontrar una metodología que se ajuste tanto a las necesidades didácticas del entorno académico, así como al medio tecnológico, económico, industrial que la sociedad contemporánea demanda.

Desarrollo

A lo largo de muchos siglos, la educación se ha basado en un proceso vertical donde la persona docente domina las dimensiones físicas, éticas, técnicas y educativas, lo que quiere decir que quién enseña dirige a su conveniencia el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una posición de poder y prácticamente de autorreconocimiento a su “gran sabiduría”. Esta situación, sumada a la existencia de un modelo pedagógico centrado en el examen, principalmente en el resultado, han causado un gran deterioro en la educación científica nacional e internacional. Dicho en otras palabras, el método positivista aquí expuesto es para [Pérez \(2003\)](#) lo siguiente:



En esta racionalidad, el positivismo se legitima como el paradigma válido y se instaura en la sociedad, a través de la concepción de cultura escolar sirviendo de base a la teoría del control social. La violencia a través de los símbolos, cercena a la crítica, y no hay apertura alguna al movimiento cualitativo de lo abstracto a lo concreto cuyo resultado conduce a una práctica teórica para producir lo concreto por vía del pensamiento. (p. 88)

Existe una cultura de examen, la cual hace que el curso y, por ende, los estudiantes estén en función de una prueba, generando a su vez que la población estudiantil aprenda sistemáticamente los conceptos, procesos y operaciones matemáticas para repetirlos sin mucho análisis. La materia estudiada, la forma en que se estudia, los problemas que se resuelven, están todos predeterminados por un formato evaluativo que tiene nula semejanza con la realidad que enfrentarán los grupos profesionales en ciencias exactas. Hace mucho tiempo que el examen perdió su dimensión pedagógica y se ha convertido en un vulgar filtro para cumplir requisitos mínimos de conocimiento mal almacenado.

El objetivo principal del examen es suprimir el error, irónicamente despreciar el error es la principal acción que hace perder credibilidad a este modelo evaluativo. El error como tal, es clave en todo proceso de aprendizaje. Este permite crecer y entender conceptos por medio del caos y la incertidumbre, pues exige la evolución y la interiorización del conocimiento en la persona estudiante; a tal grado que se sea capaz de solucionar la equivocación por medio de propuestas novedosas basadas en el ingenio y el autoanálisis.

El sistema educativo actual da por un hecho que, si la persona estudiante supera una serie de pruebas, este está capacitado para continuar a lo largo del extenso plan curricular de las carreras científicas. Se asume que en todo momento podrá retomar los conocimientos “ya aprendidos” para poderlos aplicar en otra circunstancia de su etapa universitaria. Por lo tanto, el examen tradicional es una herramienta propia del aprendizaje en gradiente que a continuación se explica, siendo ambos fenómenos complementarios e ideados para promover la memorización, restando así valor al aprovechamiento que el alumno o la alumna pueda dar al proceso de enseñanza y aprendizaje que experimenta.

A nivel universitario, el responsable directo de retener todo lo aprendido es el individuo estudiante, cuando en realidad esta tarea tiene

que ser compartida. [Fondón y Sarmiento \(2010\)](#) se refieren a esta situación argumentando que:

La responsabilidad del docente no recae únicamente en la exposición de determinados contenidos, sino que es este quien debe facilitar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de una determinada metodología. Una buena preparación del contenido y de las estrategias para dirigir el aprendizaje puede facilitar mucho la consecución de los objetivos. (p. 23)

El modelo didáctico actualmente utilizado en las ciencias exactas se basa en un aprendizaje en gradiente y conductista. Descrito por [Galagovsky \(2007\)](#), la enseñanza de las ciencias exactas se basa en el método científico: “el método científico, desde otra visión pedagógica ingenua, consiste en ejecutar una secuencia de etapas. Esto supone una visión rígida y codificada de una metodología científica, cuyo correcto cumplimiento aseguraría resultados válidos, claros, lógicos y exactos” (p. 6). Este proceso de enseñanza y aprendizaje consiste en ir escalando el conocimiento, se empieza desde un nivel muy básico hasta que paulatinamente se incrementa tanto la cantidad de materia como el nivel de complejidad. La ineficiencia del modelo comienza cuando se da una ruptura en la continuidad de los conceptos. [Navarro et al. \(2014\)](#), hablan de cómo se corta la capacidad de aprender en el alumno cuando no comprende ciertos aprendizajes iniciales:

Partimos de la certeza de que las dificultades académicas no aparecen de repente, sino que se van gestando a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde los primeros pasos de un niño, empiezan a darse diferencias en el nivel de progreso de sus distintas capacidades y aunque en la mayoría de los casos los individuos compensan estos déficits aptitudinales durante su desarrollo, se observa un número elevado de casos en los que estas dificultades les impide adquirir, en un tiempo estimado como razonable, ciertos aprendizajes iniciales, fundamentales en la construcción del resto de conocimientos. (p. 74)

En ocasiones pueden pasar hasta dos o tres años en los cuales no se le pregunta a la persona estudiante ni se le reitera un tema en



específico, pero de repente para poder entender un concepto avanzado necesita recordar una serie de definiciones previas. Como es lógico pensar, si la persona estudiante no recuerda o aprendió de mala manera la materia en el pasado (memorización en función de una evaluación escrita) o hasta se la explicaron deficientemente, tampoco entenderá lo que se le enseña en ese momento. Entonces, se irá arrastrando una serie de términos mal comprendidos que no le permitirán entender a fondo la materia estudiada en el presente y, por el contrario, acrecentará sus dudas e incomprensiones, pues recibe una gran cantidad de información en un tiempo muy corto.

Este sistema en gradiente no es del todo malo pues resulta necesario iniciar con conceptos sencillos para aprender poco a poco. La complejidad del conocimiento en este modelo se irá acrecentando conforme el estudiante avanza y adquiere mayores competencias para manejar circunstancias más complicadas. Lo que no puede ser válido es el querer justificar la funcionalidad del aprendizaje en gradiente por medio de la supuesta incapacidad de la persona estudiante de memorizar, cuando, en realidad, el choque cognitivo es desproporcionado producto de todos los conceptos nuevos que se pueden ver en una clase y todos los que son necesarios recordar en un mismo momento para poder avanzar en el aprendizaje.

El sistema conductista que se viene discutiendo, sin lugar a dudas, se basa en las necesidades de la sociedad y no de la persona, por tal motivo, según [Pérez \(2003\)](#):

La pedagogía que vendrá deberá ser un discurso para rescatar el sujeto del olvido, para reemprender la vigencia del sujeto en su mundo de vida, para ponerlo a pensar en el universo contenido en la totalidad y para redefinirse desde el uno dominado y para redefinir a la pedagogía desde sus bases ontológicas como discurso de la creatividad para impulsar la creatividad. (p. 91)

Es indispensable que el sistema de aprendizaje en gradiente cambie; no hay que desecharlo, pero sí resulta indispensable que evolucione por medio de la incorporación de un proceso en hélice o helicoides que, además, incorpore otras técnicas de enseñanza y estrategias de evaluación funcionales. Algunos ejemplos de éxito en la evolución de modelos

pedagógicos, se presentan en [Tünnerman \(2008\)](#), en la siguiente cita se describe un ejemplo de la Universidad de Veracruz en México:

El modelo educativo de la Universidad Veracruzana parte de una redefinición del papel de la universidad y de su pertinencia social ante los cambios que se están dando en la sociedad contemporánea. En estas circunstancias, es urgente que los futuros profesionistas se desarrollen mediante nuevas formas de aprendizaje basadas en la educación integrada, es decir, que los estudiantes se formen con una visión inter y transdisciplinaria que les permita abordar la problemática de su disciplina. (p. 47)

Modelo pedagógico helicoidal

Para comprender los alcances de este nuevo modelo helicoidal para la enseñanza de la química, es necesario pensar, en primera instancia, en el significado matemático de espiral. Se debe imaginar una línea curva que se va alejando progresivamente de un punto concéntrico a la vez que gira alrededor de él en múltiples ocasiones.

El aprendizaje en espiral es un proceso de crecimiento continuo donde el conocimiento interactúa una y otra vez con varias etapas previas para su evolución. Es decir, desde este punto de vista, el conocimiento se retoma constantemente para ser evaluado y mejorado, así, lo aprendido nunca se desecha ni olvida, sino que se utiliza de base para lo siguiente. Sin embargo, esta base es reconstruida siempre mediante este proceso dinámico, nunca se dará por finalizada o terminada.

El proceso de aprendizaje en espiral es muy eficiente, no obstante, se mueve y crece en un plano horizontal dejando de lado la posibilidad de expandirse tridimensionalmente para alcanzar horizontes más amplios y distantes. Una hélice cónica, en cambio, siempre es tridimensional: se trata de una línea curva continua, con pendiente variable y no nula que gira alrededor de un cilindro y que se va abriendo cada vez más respecto al punto de origen. Este movimiento helicoidal cónico funciona para ilustrar lo que se pretende mediante esta metodología de enseñanza y aprendizaje que dinamiza la educación dejando de ser estática como ocurre en un proceso de gradiente. Consecuentemente, una pedagogía helicoidal permite un avance gradual no cíclico, pero sí retoma lo aprendido previamente desde varios ángulos (distintos cursos



o módulos pasados). Con esta metodología, se busca ir expandiendo los conceptos a través de la interconectividad que estos puedan tener a razón de las distintas perspectivas que necesita cada nuevo curso en particular. En palabras simples, se desea recordar y conectar al mismo tiempo la mayor cantidad de conocimiento ya verdaderamente interiorizado con el nuevo por aprender; para que, independientemente del enfoque que se vaya a trabajar, el conocimiento nunca sea mal comprendido ni olvidado.

Ahora bien, ¿cómo lograr que el conocimiento sea constantemente utilizado por la población estudiantil y que se encuentre interconectado a lo largo del plan de estudios en una carrera de ciencias exactas?

Estrategias pedagógicas para alcanzar el modelo helicoidal

Fomentar un cambio curricular y didáctico son las dos principales acciones para incentivar esta metodología de trabajo, se requieren ejes temáticos más amplios y diversos, no estratificar tanto la materia, sino verla como una sola unidad de conocimiento. [Martínez et al. \(2012\)](#) concuerdan en la necesidad de planificar la malla curricular en función del estudiantado y no del beneficio de la universidad:

Para ello es necesaria una transformación profunda de algunos aspectos de la planificación y el desarrollo de los planes de estudio universitarios. Si no se realiza esa transformación es muy posible que la implementación de estos currículos no conduzca a cambios reales en los egresados y, por tanto, se perderán las ventajas que ofrece formar a los futuros profesionales. (p. 90)

Los mismos conceptos que se estudian en una materia de la malla curricular, se llegan a trabajar en otra, por lo cual es requerido utilizar esas relaciones para que la persona estudiante no sienta que está recibiendo información vieja, sino que el conocimiento tiene múltiples aplicaciones y alcances. Indudablemente, se necesita una mayor hibridación del sistema educativo científico con el fin de que se comporte como una organización viva, interrelacionada, complementaria. Es decir, comunicándose constantemente de tal forma que el conocimiento nuevo llegue inmediatamente a toda la comunidad académica por medio de artículos científicos, investigaciones de campo, literatura analítica y explicativa o por medio de exposiciones o ponencias en tiempo real.

También se requieren técnicas de enseñanza más integrales que mantengan latentes los conceptos en el alumnado. Desechar, aunque sea parcialmente el modelo positivista actual de clases magistrales y evaluaciones escritas es imperante. [Sánchez et al. \(2013\)](#) así lo demuestran dado los cambios tecnológicos que influyen al estudiantado:

Profesores con experiencia en implementación de clases magistrales, mencionan una queja generalizada sobre la incapacidad de los estudiantes en mantener la atención en ellas por más de 20 minutos, e inclusive Gildroy [11], considera como posible explicación de este hecho que los jóvenes de hoy en día están acostumbrados al procesamiento veloz de gran cantidad de información a partir de pantallas de televisores y computadores, por lo que encuentran dificultad para mantener la atención al ritmo “lento” de una clase magistral. (p. 18)

La pedagogía helicoidal busca que exista un principio o una base, no obstante, nunca buscará un final, sino que fomentará el aprendizaje para toda la vida, evitando que se vea como una simple etapa; este enunciado es un principio básico de esta metodología, cuyo centro de acción siempre será el estudiante.

El modelo helicoidal toma de base las ideas constructivistas que, de acuerdo con lo expuesto por [Ortiz \(2015\)](#), no deben verse como la acción pedagógica de dejar en libertad a la población estudiantil para que aprendan a su propio ritmo, sino que deben ser entendidas de la siguiente manera:

Esta es una concepción errónea del constructivismo puesto que este enfoque, lo que plantea en realidad es que existe una interacción entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva para ambos y, en consecuencia, que los contenidos son revisados para lograr un aprendizaje significativo. (p. 94)

Tal como se puede inferir en dicha cita, gran parte del personal docente entiende por constructivismo el hecho de dar el liderazgo de la clase al estudiantado. Sin embargo, con esta corriente pedagógica



lo que realmente se pretende es fomentar en la población estudiantil la creación de un conocimiento propio bajo la guía del profesor o la profesora. De esta forma, se entiende que el ser humano percibe, interpreta y organiza la información que recibe de su entorno de forma distinta y que dicha individualidad es necesario explorarla y fomentarla de la mejor forma posible.

Por tal motivo, con el modelo helicoidal se busca rescatar el individualismo existente en el proceso de aprendizaje para respetar los procesos mentales en cada estudiante. No se desea utilizar métodos de enseñanza y evaluación estandarizados que no contribuyen a la creación de conocimiento, sino que establecen barreras para muchos de los estudiantes de las ciencias exactas y naturales.

Para convertir a la persona estudiante en responsable de su propio saber, se puede implementar el aprendizaje por proyectos que trae consigo enormes beneficios pedagógicos, lo cuales se analizan a continuación. De acuerdo con Blank (1997, según se cita en Estrada, 2012), el aprendizaje por proyectos se define como:

Bajo la concepción constructivista, el aprendizaje por proyectos se vislumbra como un escenario ideal, donde los alumnos se responsabilizan de su propio aprendizaje, ya que esta estrategia de enseñanza establece un modelo de instrucción genuino en el que los estudiantes son capaces de planear, implementar y evaluar proyectos que tienen aplicación en el mundo real. (p. 128)

Con el método de enseñanza helicoidal se pretende dar completo protagonismo a la persona estudiante en el desarrollo de sistemas de trabajo e ideas innovadoras. El hecho de desarrollar sus propios proyectos, le permitirá ir entendiendo realmente los conceptos teóricos a la vez que puede observar la aplicación de los mismos en el mundo real, al menos a una pequeña escala. Al mismo tiempo, se obliga a retomar conceptos aprendidos previamente y se motiva dado que el proyecto será de su completa elección.

Otra metodología de enseñanza, similar a la planteada anteriormente, que en definitiva estimula la pedagogía helicoidal, es el aprendizaje basado en retos; así, en Moore (2013), se señala:

El aprendizaje basado en retos tiene sus raíces en el aprendizaje vivencial, el cual tiene como principio fundamental que los estudiantes aprenden mejor cuando participan de forma activa en experiencias abiertas de aprendizaje, que cuando participan de manera pasiva en actividades estructuradas. En este sentido, el aprendizaje vivencial ofrece oportunidades a los estudiantes de aplicar lo que aprenden en situaciones reales donde se enfrentan a problemas, descubren por ellos mismos, prueban soluciones e interactúan con otros estudiantes dentro de un determinado contexto (*For interns, experience isn't always the best teacher*, párr. 3-5).

Generalmente se tiende a confundir el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje basado en retos, no obstante, de acuerdo al planteamiento de [Gaskins et al. \(2015\)](#):

El aprendizaje basado en retos comparte características con el aprendizaje basado en proyectos. Ambos acercamientos involucran a los estudiantes en problemas del mundo real y los hacen partícipes del desarrollo de soluciones específicas. Sin embargo, estas estrategias difieren en que en lugar de presentar a los estudiantes un problema a resolver, el aprendizaje basado en retos ofrece problemáticas abiertas y generales sobre las cuales los estudiantes determinarán el reto que abordarán. (p. 35)

En múltiples centros universitarios alrededor del mundo, como en el Tecnológico de Monterrey, se establece la importancia de hacer consciente a la población estudiantil del proceso de aprendizaje que utiliza para que pueda sacar mayor provecho a la metodología y principalmente al método didáctico del cual es partícipe:

La implementación del aprendizaje basado en retos y proyectos también debe incorporar elementos metacognitivos en su evaluación, que permitan al alumno reflexionar sobre los aprendizajes logrados o no durante el proceso. El ser consciente de las lecciones aprendidas, de los conocimientos adquiridos durante la puesta en marcha de la solución y de las habilidades transversales como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva o el uso eficiente de la tecnología, es particularmente relevante en este



acercamiento. ([Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2015](#), p. 13)

Tanto el aprendizaje por proyectos, como el aprendizaje basado en retos, representan una serie de dificultades ya sea para implementar el modelo pedagógico helicoidal o cualquier otro formato de aprendizaje. Algunas situaciones complicadas a presentarse pueden ser: una difícil transición para la comunidad educativa, pues tanto alumnos, profesores y administrativos tienen que adaptarse a un cambio de paradigma. También se requiere de mayor tiempo y esfuerzo por parte la población estudiantil y el personal docente, así como una modificación curricular por parte de la institución educativa que integre este tipo de modelos de aprendizaje. Para [Poot-Delgado \(2013\)](#):

Los profesores pueden carecer de la habilidad de facilitar. La mayor parte de los profesores no tienen la capacitación necesaria para trabajar con los grupos de alumnos. La inercia en continuar siendo el centro de la clase y exponer información es muy fuerte. El área de mayor dificultad para los profesores se observa en un deficiente dominio de los fenómenos de interacción grupal (cohesión, comunicación, competencia, etc.). (p. 313)

Teorías de aprendizaje para fundamentar el método helicoidal

Un recurso pedagógico a considerar para su aplicación en esta nueva metodología helicoidal y, además, una de las principales razones por las cuales se plantea su utilización, son los procesos mentales de aprendizaje en el interior de cada individuo. El ser humano tiene la capacidad de analizar constantemente su entorno, sus errores y aciertos, incluso de interpretar y principalmente aprender de sus acciones pasadas.

Para [Jaramillo y Simbaña \(2014\)](#), la metacognición puede entenderse a partir de su etimología: “si descomponemos etimológicamente la palabra metacognición, tenemos que meta, proviene del prefijo griego que significa “más allá” y cognición del latín *cognoscere* que significa “conocer”. La metacognición, en general se entiende como pensar sobre el pensamiento” (p. 300).

El sistema de aprendizaje actual, fomenta la repetición de conceptos y habilidades, por lo tanto, no incentiva el autoconocimiento del individuo sino una reproducción simplista por nuestros procesos

mentales. Por este motivo, el modelo conductista no realiza un aporte significativo al desarrollo del conocimiento, por otro lado, el modelo helicoidal busca un cuestionamiento continuo en el interior del individuo por medio del caos y la incertidumbre. Si todo se le facilitara a la población estudiantil, no se le estaría ayudando, pues se estaría entorpeciendo su capacidad de adaptación a su entorno y en el desarrollo de su condición de ser pensante.

Para [Capilla \(2016\)](#), es necesario la reiteración y la interacción de los conceptos ya adquiridos para poder incorporar los nuevos, lo cual confirma uno de los pilares de esta metodología como lo es el aprendizaje retroactivo:

La estructura cognitiva, representada por las ideas o conceptos existentes, funciona como anclaje para establecer la conexión significativa con nuevos conceptos. Empero, este proceso no es unidireccional sino bidireccional dado que tanto los conceptos o ideas preexistentes como los nuevos que se integran evolucionan conformando una nueva estructura. Es decir, cuando se concreta la conexión lógica y sustancial entre un concepto preexistente en la estructura cognitiva y una nueva información o concepto presentado, este segundo adquiere significado, lo que favorece que ambos evolucionen. (p. 52)

A continuación, un análisis del proceso de aprendizaje de fracciones matemáticas realizado por [Capilla \(2016\)](#) que ejemplifica el Principio de Asimilación de Ausubel:

La noción o concepto de fracción presente en la estructura cognitiva del alumno servirá de subsunor para la aprehensión significativa del concepto de fracción equivalente. Esta, a su vez, permitirá comprender que una fracción puede representarse simbólicamente con diferentes dígitos. En este mismo sentido, la adición de números naturales será el subsunor para el concepto de adición de fracciones comunes, y este segundo concepto permite comprender que la adición no se limita a los números naturales, se extiende a las fracciones comunes. (p. 52)



Por medio de este ejemplo, se puede concluir que, a partir de un conocimiento previo, el cerebro utiliza tal información para usarla como punto de partida para retener nuevos datos con características similares. El modelo pedagógico helicoidal, se basa en esta forma de funcionamiento del cerebro para reutilizar conocimientos previos y, así, usarlos como plataforma para adquirir más información que posiblemente evolucione en conocimientos más complejos e interconectados que los pre existentes.

Una idea muy similar que también es aplicable a las intenciones del método helicoidal que, de igual manera, es planteada en Ausubel *et al.* (2009, según se citan en [Capilla, 2016](#)), es el aprendizaje significativo:

El aprendizaje significativo ocurre cuando nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos de manera significativa en la medida en que otros conceptos, ideas o proposiciones relevantes estén claros y disponibles en la estructura cognitiva del individuo. De esta manera el sujeto establece una relación sustantiva entre los conceptos que posee y la nueva información. El nuevo objeto de aprehensión debe ser relacionable con la información preexistente en el sujeto, es decir, debe cumplir con el criterio de relacionalidad. En síntesis, el aprendizaje significativo es la adición de subsumidores o conocimiento previo, estructura cognitiva e interés o disposición. (p. 52)

Por último, para cerrar el análisis del aprendizaje significativo que es una de las bases de la fundamentación pedagógica en el modelo helicoidal, resulta necesario citar a [Viera \(2003\)](#), quien describe claramente las rutas de aprendizaje que conforman el aprendizaje significativo y que, por ende, deben ser tomadas en cuenta para el éxito de este nuevo modelo de enseñanza:

Ausubel distingue tres formas de aprendizaje significativo. El aprendizaje representacional: tipo básico de aprendizaje significativo. En él se asignan significados a determinados símbolos (palabras), se identifican los símbolos con sus referentes (objetos, eventos, conceptos). Aprendizaje de conceptos: los conceptos representan regularidades de eventos u objetos, y son representados también por símbolos particulares o categorías y

representan abstracciones de atributos esenciales de los referentes. Por último, el aprendizaje proposicional: la tarea no es aprender significativamente lo que representan las palabras aisladas o combinadas sino significados de ella como un todo. (p. 38)

El modelo pedagógico helicoidal para la enseñanza y el aprendizaje de la química en entornos universitarios, busca que cada quien aprenda y retenga la información de la forma que mejor le parezca. Por este motivo, se incentiva a la población estudiantil a ser libre de aprender de la forma en la que más disfrute y como mejor se sienta, entienda y retenga el conocimiento; es decir, es la persona estudiante la que decide el tipo de inteligencia que desea utilizar para aprender.

A razón de clarificar el tema de inteligencias múltiples y resaltar la necesidad de que cada estudiante decida cómo quiere aprender, vale la pena citar a [Suárez et al. \(2010\)](#), quienes buscan reconocer diferentes tipos de inteligencias:

Por otra parte, reconocer la existencia de inteligencias diversas, supone considerar recursos diferentes para cada estilo de aprendizaje. Así, se postula que el contenido puede presentarse a partir de cinco modalidades diferentes que responden a las diferentes tipologías de la inteligencia, de manera que podrían concebirse como varias puertas de acceso al conocimiento. Éstos son: el narrativo, que utiliza la narración como soporte del concepto que se desea enseñar y podría identificarse a la inteligencia lingüística; el lógico-cuantitativo que utiliza consideraciones numéricas o razonamientos deductivos y se asocia a la inteligencia lógico-matemática; el fundacional; referido a interrogantes de tipo filosóficos que refiere quizá a la inteligencia intrapersonal y/o interpersonal; el estético, orientando a los aspectos sensoriales, implicando a la inteligencia musical y a la espacial; y, finalmente, el experimental que orientada, entre otras cosas, hacia actividades de manuales, podría llegar a vincularse a la inteligencia cinético corporal. (p. 88)

Ligado al tema de las inteligencias múltiples, el modelo helicoidal también pretende rescatar ciertas formas de aprendizaje presentes en la niñez. Si se considera la facilidad con la que los niños y niñas llegan a retener cantidades incalculables de información, es de esperarse que



se generen cuestionamientos acerca del porqué de tal habilidad. Para explicar este fenómeno, es necesario entender los procesos de aprendizaje que atraviesan los infantes. Sin entrar en muchos tecnicismos, es posible decir que cualquier persona es capaz de entender que los niños y niñas aprenden jugando, de manera natural. Sin estar conscientes en que están creando conocimiento, los seres humanos en etapas tempranas, sin una intervención por parte de un modelo pedagógico, son capaces de entender muchas circunstancias de la vida cotidiana sin necesidad de explicación previa. Precisamente por estas capacidades cognitivas, innatas en toda persona, el modelo helicoidal apela para fomentar un aprendizaje libre sin rutas preestablecidas ni paradigmas impuestos.

En la teoría constructivista planteada por Jean Piaget, se busca explicar de manera detallada el proceso de enseñanza y aprendizaje que experimenta todo ser humano. Las etapas iniciales en los procesos de aprendizaje son las que más interesa entender para el desarrollo de la propuesta de enseñanza helicoidal. Es en tales instancias donde el aprendizaje es más intuitivo y emocional, ambas características son los recursos que desea rescatar el modelo, pues son donde el aprendizaje significativo se potencia y se llega a consolidar a lo largo de toda la vida del individuo. En su artículo, [Saldarriaga et al. \(2016\)](#) describen detalladamente las etapas tempranas de desarrollo cognitivo planteadas por Piaget:

La primera de ellas (2 a 7 años), es identificada por el autor como preoperatoria, se presenta con el surgimiento de la función simbólica en la cual el niño, comienza a hacer uso de pensamientos sobre hechos u objetos no perceptibles en ese momento. La inteligencia o razonamiento es de tipo intuitivo ya que no poseen en este momento capacidad lógica. Los niños son capaces de utilizar diversos esquemas representativos como el lenguaje, el juego simbólico, la imaginación y el dibujo. Se caracteriza por la presencia de varias tendencias en el contenido del pensamiento: animismo, realismo y artificialismo. ya que suelen atribuir vida y características subjetivas a objetos inanimados, pues comprenden la realidad a parte de los esquemas mentales que poseen. (p. 132)

Como queda evidenciado, los primeros años de vida poseen un carácter más intuitivo y no esquematizado. Es necesario que, tanto en la enseñanza de las ciencias exactas como en otras áreas, se explote el

juego simbólico, animismo, representación simbólica e inteligencia y razonamiento intuitivo. Con tal práctica, se quiere volver a los orígenes de la creación del conocimiento en el ser humano, pero contextualizado y adaptado para un ser humano cognitivamente desarrollado propio de una etapa universitaria.

Las emociones son otro factor fundamental en el proceso de aprendizaje; si estas no son incluidas durante el estudio, la cognición del estudiante no será igual de efectiva. Primeramente, es importante definir qué es la emoción, ante lo cual [García \(2012\)](#) propone:

Esto significa que, las emociones son eventos o fenómenos de carácter biológico y cognitivo, que tienen sentido en términos sociales. Se pueden clasificar en positivas cuando van acompañadas de sentimientos placenteros y significan que la situación es beneficiosa, como lo son la felicidad y el amor; negativas cuando van acompañadas de sentimientos desagradables y se percibe la situación como una amenaza, entre las que se encuentran el miedo, la ansiedad, la ira, hostilidad, la tristeza, el asco, o neutras cuando no van acompañadas de ningún sentimiento, entre las que se encuentra la esperanza y la sorpresa. (p. 3)

Para el método pedagógico helicoidal resulta fundamental que la persona estudiante se sienta identificada emocionalmente con lo que se estudia. Cuando un individuo involucra sentimientos positivos en el emprendimiento de una tarea, los resultados siempre serán mucho más valiosos para ella. Dentro de este proceso de aprendizaje emocional, existen una acción que debe incluirse para alcanzar una didáctica exitosa y funcional; la percepción, que [Ortiz \(2009\)](#) postula de la siguiente manera:

La percepción es el conocimiento de las respuestas sensoriales a los estímulos que las excitan. Por la percepción se distinguen y diferencian unas cosas de otras, el ser del mundo, la realidad de las otras cosas. Las sensaciones son una condición necesaria, pero no suficiente de la percepción sensible. (p. 16)

La mejor manera de fijar la atención de una persona en alguna acción, evento o contexto determinado, es por medio de las emociones. Si el individuo se involucra emocionalmente es mucho más difícil que



olvide lo acontecido y, entonces, podrá recordar esa información adquirida a lo largo de su vida. Para entender mejor los procesos que suceden en el cerebro para asimilar los datos que retiene, es necesario la utilización de la neurociencia para poder describirlos.

Es lógico pensar que las emociones están directamente asociadas a la memoria, porque los acontecimientos mejor recordados por el cerebro son aquellos que poseen una alta significancia en la vida del ser humano. En su columna científica, [Manés \(2016\)](#) explica acertadamente, desde el campo de la neurología, la manera en que los recuerdos se reactivan para poderlos utilizar:

Décadas de investigación científica han establecido que la consolidación de la memoria a largo plazo exige la síntesis de proteínas en los caminos neuronales del cerebro, pero nadie sabía que también hacía falta una síntesis de proteínas después de recuperar un recuerdo para poder transportarlo del punto donde está almacenado hasta el lugar que es interpretado por el cerebro, lo que implica también que se está consolidando en ese momento. Esto resultó una excelente pista bioquímica de que, al menos, algunos tipos de recuerdos hay que reescribirlos neuronalmente cada vez que se recuperan. Por eso al evocar una memoria, recuerdo o información en el cerebro, la estamos recreando y así tenemos menor precisión del recuerdo original. (p. 1)

Aunque suene contradictorio, la ciencia muestra que, si uno tiene una memoria, un dato o un concepto, cuanto más se usa, más se modifica. Por lo anterior, principalmente a la hora de recordar datos científicos muy específicos, es crucial estar estimulando los conocimientos para que la ruta cerebral que los define no cambie tanto en relación a la información original, es decir, estimular la retroactividad de los datos aprendidos.

Por medio de las teorías de aprendizaje y recursos pedagógicos descritos anteriormente, se puede confirmar la necesidad de una propuesta pedagógica que involucre las emociones, la retroactividad del conocimiento, la interconectividad y que se presente en gradiente con la finalidad de que resulte realmente efectiva para la persona estudiante.

Propuestas del modelo pedagógico helicoidal

Para poder plasmar las ideas descritas a lo largo del ensayo, se plantea una serie de acciones concretas desde el punto de vista pedagógico y didáctico con el afán de otorgarle funcionalidad al sistema helicoidal en cuestión:

1. Como primera propuesta, es necesario dinamizar el formato de clase magistral, actualmente utilizado por los y las docentes de química. Para tal objetivo, se puede incorporar ejemplos integrados, situaciones reales para la contextualización de los conceptos y actividades de aprendizaje diversas; también es necesario hacer partícipe a la persona estudiante a lo largo de la sesión para que la clase magistral no se convierta en un monólogo por parte del personal docente. Como parte de este rescate de los aspectos positivos del sistema positivista actualmente utilizado, se puede mantener exámenes escritos. Sin embargo, también es necesario utilizar otros recursos, como, por ejemplo, entrevistas. En el caso de las investigaciones sociológicas, particularmente en los posgrados, aunque cada vez más frecuente en niveles de grado, suelen mostrar mucho más predominio las opciones cualitativas, destacándose la entrevista como un tipo de técnica de investigación dominante (Robert y Lisdero, 2016). En el ámbito de la evaluación científica, se puede realizar entrevistas individuales con demostraciones teóricas por parte del alumno como sistema de evaluación alternativa.
2. Es indispensable fomentar un modelo de aprendizaje basado en proyectos por investigación científica y retos reales. Siempre es necesario la impartición de conceptos teóricos, pero no se debe caer en el adoctrinamiento de la información, ni extensión de los conceptos, sino fomentar la aplicación de los mismos. Como parte de esta propuesta de aprendizaje por proyectos, es necesario fomentar la memoria visual y no solo la escrita y auditiva. Hay que diversificar el aprendizaje para que la población estudiantil pueda elegir la forma en la que desarrollará sus proyectos, bajo el principio de las inteligencias múltiples.
3. La correcta utilización del espacio físico también es un factor fundamental para el buen funcionamiento de la población estudiantil. Crear espacios abiertos de trabajo común donde alumnos y alumnas



- con mayor experiencia ayuden a los más jóvenes con la elaboración de sus trabajos, iniciativa muy utilizada en centros de estudio europeos.
4. Otra propuesta es la existencia de una malla curricular integrada e interactiva donde las materias se encuentren entrelazadas y donde exista una repetición consciente e intuitiva de conceptos previos para que estos vayan evolucionando en la medida que se aprueban los cursos. El planteamiento anterior es uno de los ejes principales del modelo helicoidal porque permite al estudiante mantener sus conocimientos frescos para aplicarlos durante cualquier circunstancia.
 5. Bajo la misma línea de trabajo del diseño curricular, se propone no estructurar las materias sino establecerlas como módulos. Al igual que se realiza en otros campos de estudio como las ciencias sociales, se pueden llevar clases en paralelo que introduzcan temas interconectados con varios profesores a la vez que se intercambien según el tema de su especialidad. El currículo moderno lo definen [Avendaño-Castro y Parada-Trujillo \(2013\)](#):

El currículo es un conjunto de procesos de formación porque implica la transversalidad de los saberes en situaciones concretas, además que busca un aprendizaje de tipo integrador que permita cambios relevantes y significativos en el sujeto que aprende. Con ello se aísla la idea del trabajo por áreas y asignaturas, la clase magistral (en torno al maestro) y el direccionamiento vertical de la enseñanza. (p. 164)

6. Cambiar la escala de evaluación. No resulta conveniente que en la enseñanza de las ciencias siga prevaleciendo un modelo de notas que no demuestran ciertamente el aprendizaje de la población estudiantil. Por consiguiente, dicha práctica tiene que ser erradicada para, en su lugar, darle espacio al trabajo y estudio por objetivos, las evaluaciones tienen que ser una retroalimentación no una simple calificación resultadista.
7. Disminuir contenidos teóricos. Una idea predeterminada para las ciencias exactas, es la cantidad de materia inverosímil que debe abarcarse para que se considere una enseñanza de calidad. En realidad, esta práctica didáctica es completamente absurda; en su lugar se debería dar una regulación apropiada de la carga académica. En caso de ser necesario, debido a la tecnicidad de los contenidos, se

- puede extender el tiempo de graduación de la población estudiantil en un sistema cuya idea sea producir profesionales excelentes no de forma rápida como si de una producción en masa se tratara.
8. Uno de los puntos en los que la química se encuentra más rezagada es en la introducción de tecnología en sus aulas. El uso de la tecnología y plataformas académicas digitales, así como la producción digital por parte de los estudiantes, es una obligación para cualquier unidad académica de ciencias exactas. En un mundo cada vez más digitalizado, la utilización de herramientas pedagógicas virtuales, facilita enormemente la tarea de enseñanza a los profesores, al mismo tiempo que dinamiza el aprendizaje, volviéndolo más interesante para quien recibe la información.
 9. Como penúltimo punto a plantear, se encuentra el fomento de la consolidación del conocimiento que debe ser creado en la propia unidad académica. Esto por medio de una editorial para libros o videos realizados por las personas estudiantes e, incluso, por los y las docentes. Hacer una videoteca con los proyectos realizados estimulará enormemente a la población estudiantil, pues se observará como los trabajos son tomados en cuenta como material de apoyo para futuras generaciones.
 10. La gestión y política académica son responsables directos del éxito de la población estudiantil, tanto fuera como dentro de las aulas. En la mayoría de facultades de química del mundo, hace falta integrar la industria con la academia. Siempre ha sido tema de discusión entre ambas partes la protección de la información y los derechos de autor; los catedráticos tienen que abrir su perspectiva y entender que es posible vincular la investigación académica con la industrial, estableciendo límites claros y sin permitir ningún tipo de injerencia tanto de un lado como del otro. Estimular el trabajo cooperativo entre laboratorios universitarios y privados a través de convenios para que los y las estudiantes trabajen en investigaciones verdaderas de forma obligatoria, será muy beneficioso para su crecimiento profesional. Para [Castillo-Cedeño et al. \(2015\)](#), resulta esencial gestionar un entorno universitario significativo, con experiencias enriquecedoras para los y las estudiantes

Las innovaciones se caracterizan por políticas claras de motivación que cautivan a la totalidad de miembros de la comunidad



educativa, quienes comprenden y se identifican plenamente con el compromiso de gestar experiencias de aprendizaje y de vida que revelen y atiendan el bienestar común. (p. 6)

Reflexión final

Existen gran cantidad de ejemplos de éxito donde propuestas de aprendizaje innovadoras se han llevado a cabo. Por esta razón, no se debería dar espacio al miedo a la hora de generar cambios en la pedagogía universitaria de cualquiera que sea la facultad de ciencias exactas.

Algunos países que han revolucionado sus métodos pedagógicos de enseñanza son: Finlandia, donde no existen las tareas ni exámenes y, además, la educación es completamente pública, Argentina y Chile, líderes latinoamericanos en cuanto a propuestas de educación se refiere, sobre todo en centros de estudio como la Universidad de Córdoba y la Universidad de Chile; además, universidades en Dinamarca, donde se comienzan a aplicar los ambientes de aprendizaje abiertos donde convergen estudiantes de todos los niveles para interactuar mutuamente, dicha idea fue tomada en cuenta para una de las propuestas didácticas descritas anteriormente. La Universidad de Sussex en Inglaterra, es otro ejemplo a seguir en actividades alternativas de aprendizajes en contextos de mundo real; con este tipo de actividades se busca insertar a los y las estudiantes a situaciones reales con un contexto verdadero bajo la premisa que el mayor conocimiento se encuentra en las calles.

Propuestas concretas como las planteadas anteriormente son claros ejemplos del panorama hacia donde el diseño curricular, la didáctica, la epistemología y la pedagogía como tal deben de dirigirse. Este cambio resulta necesario para el mejoramiento de las condiciones actuales donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta forma, demostrar a la persona estudiante que su potencial es infinito, cambiar su perspectiva y su paradigma respecto a su carrera profesional, tienen que ser objetivos primordiales de toda metodología de enseñanza universitaria. El modelo pedagógico helicoidal para la enseñanza y aprendizaje de la química busca transformar la manera en la que se imparten las lecciones en las aulas, no obstante, esto solamente resulta ser una pequeña parte de la razón de la propuesta.

Este cambio de perspectiva pretende interiorizar en los alumnos la importancia de crear un futuro próspero, pero principalmente la idea

de estudiar con disfrute del proceso. La única manera de ser realmente exitoso es por medio del trabajo duro, el compromiso y el amor por lo que se hace, lo cual, a su vez, se consigue con una educación que estimule continuamente a la persona estudiante y lo transporte a lo largo del proceso de enseñanza a lugares que parecen lejanos incluso para la imaginación y las emociones. No se busca menospreciar el trabajo ni la relevancia de los y las docentes, ni demás personal universitario, sino que se propone encontrar un balance por medio del trabajo colaborativo entre ambas partes. Ante esto, no se puede olvidar bajo ninguna circunstancia que la persona estudiante es eje de la plataforma educativa y, por tanto, debe tener el control de las decisiones que involucren cómo se procederá en la creación del conocimiento.

Con la propuesta pedagógica helicoidal no se busca alejar a la persona estudiante de la rigurosidad y el enorme esfuerzo que conlleva estudiar una carrera como química. Sencillamente, este planteamiento pretende humanizar las mal llamadas “ciencias duras” para que, por medio de una educación emocional, retroactiva, interconectada y en gradiente, el o la estudiante alcance un estado de plenitud racional y emocional durante su proceso de aprendizaje.

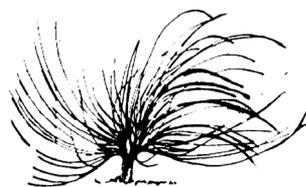
Referencias

- Avendaño-Castro, W. y Parada-Trujillo, A. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*, 16(1), 159-174. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428614008.pdf>
- Capilla, R. (2016). Habilidades cognitivas y aprendizaje significativo de la adición y sustracción de fracciones comunes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(2), 49-62. <http://www.redalyc.org/pdf/4436/443649571004.pdf>
- Castillo-Cedeño, I., Flores-Davis, L. y Miranda-Cervantes, G. (2015). Gestión académica saludable en el contexto universitario. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-25. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.24>
- Estrada, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC'S. *RIDE Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 123-138. <http://www.redalyc.org/pdf/4981/498150313010.pdf>
- Fondón, M. y Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria.



- Formación Universitaria*, 3(2), 21-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000200004>
- Galagovsky, L. (2007). Enseñar química vs. Aprender química: una ecuación que no está balanceada. *Química Viva*, 6(Sup), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/863/86309909.pdf>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Gaskins, W., Johnson, J., Maltbie, C. y Kukreti, A. (2015). Changing the Learning Environment in the College of Engineering and Applied Science Using Challenge Based Learning. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 5(1), 33-41. <http://dx.doi.org/10.3991/ijep.v5i1.4138>
- Jaramillo, L. y Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 16, 299-313. <http://www.redalyc.org/pdf/4418/441846097014.pdf>
- Manes, F. (2016, marzo 10). Así funciona tu memoria. *El País*. https://elpais.com/elpais/2016/02/22/ciencia/1456157540_110635.html
- Martínez, G., Báez, E., Garza, J., Treviño, A. y Estrada, F. (2012). Implementación de un modelo de diseño curricular basado en competencias, en carreras de ingeniería. *Innovación Educativa*, 12(60), 87-103. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179426856007.pdf>
- Moore, D. (2013). For interns, experience isn't always the best teacher. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/For-Interns-Experience-Isnt/143073>
- Navarro, I., González, C., Álvarez, J., Fernández, F., y Heliz, J. (2014). Detección de dificultades de aprendizaje e implicación de las familias en la intervención. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 73-83. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851791008.pdf>
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2015). *Reporte Edutrends: Aprendizaje Basado en Retos*. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/edutrends-aprendizaje-basado-en-retos.pdf>
- Ortíz, A. (2009). *Aprendizaje y comportamiento basados en el funcionamiento del cerebro humano: emociones, procesos cognitivos, pensamientos e inteligencia*. <https://books.google.co.cr/books?id=8md4zRdV2kwC&printsec=frontcover&dq=apren>

- dizaje+por+emociones+ortiz&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEw-jk0Ibnx9feAhWPr1kKHZJtAesQ6AEIKzAA#v=onepage&q-&f=false
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 93-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Pérez, E. (2003). La pedagogía que vendrá: Más allá de la cultura escolar positivista. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 8(23), 87-95. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27982306.pdf>
- Poot-Delgado, C. (2013). Retos del aprendizaje basado en problemas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 307-314. <http://www.redalyc.org/pdf/292/29228336007.pdf>
- Robert, P. y Lisdero, P. (2016). Epistemología y metodología de la investigación sociológica: reflexiones críticas de nuestras prácticas de investigación. *Sociologías*, 18(41), 54-83. <http://www.scielo.br/pdf/soc/v18n41/1517-4522-soc-18-41-00054.pdf>
- Román, C. (2012). ¿Qué hay detrás del buen rendimiento escolar en los estudiantes que ingresan a la universidad a través del Programa Propedéutico de la UCSH? *Educere*, 16(55), 331-338. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35626140011.pdf>
- Saldarriaga, P., Bravo, G. y Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 2(3), 127-137. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802932.pdf>
- Sánchez, J., Jiménez-Grajales, A., Sánchez, N. y González-Sepúlveda, J. (2013). Sinergia educativa: Adaptación de una Clase Magistral en un Instituto Tecnológico. *Conciencia Tecnológica*, 46, 17-23. <https://www.redalyc.org/pdf/944/94429298004.pdf>
- Suárez, J., Maiz, F. y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 81-94. <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=65822264005>
- Tünnerman, C. (2008). *Modelos educativos y pedagógicos*. Hispamer.
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, 26, 37-43 <http://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>
-



Praxis pedagógica desde la inclusividad: Una mirada a la docencia universitaria de la Universidad Nacional de Costa Rica

*Stephanie Valdivia Durán*¹
Ministerio de Educación Pública
Costa Rica
tefa0893-e@hotmail.com

Resumen

Hoy, las prácticas educativas inclusivas son un reto en Costa Rica, específicamente, en el área educativa hay muchos aspectos por mejorar. Esta situación no es ajena a la educación superior, por ello, en este espacio se pretende exponer cómo se viven las prácticas educativas en la praxis de la docencia universitaria de la Universidad Nacional. Esto se hará con el objetivo de conocer cuáles han sido y siguen siendo los avances y desafíos que se deben atender desde la inmediatez. A raíz de esto, se contextualiza sobre la realidad del país en cuanto a la población con discapacidad, se realiza una aclaración conceptual e histórica de la inclusión y se exponen la legislación que ampara a esta población, los avances y desafíos a los que se enfrenta la docencia de la Universidad Nacional en materia de inclusión y una serie de propuestas sobre las que se podría basar la universidad para enfrentar los retos encontrados.

Palabras clave: Docencia universitaria, prácticas educativas inclusivas, praxis pedagógica, Universidad Nacional.



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-21.10>

- 1 Docente de secundaria con el Ministerio de Educación Pública y en el sector privado. Miembro del Colectivo A de Libertad, de la Editorial Ediciones Libres y del Centro de Amigos para la Paz. Bachiller en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica en la Universidad Nacional. Licenciada en Pedagogía con Énfasis en Didáctica en la Universidad Nacional. Actualmente cursa la Maestría en Educación con Énfasis en Pedagogía Universitaria en la Universidad Nacional.

Abstract

Today, inclusive educational practices are currently a challenge in Costa Rica; specifically, in the area of education, there are many aspects that need to be improved. This situation is not unrelated to higher education, so in this paper is intended to approach how educational practices are lived in the actual practice of university teaching at *Universidad Nacional*, Costa Rica. This will be done with the aim of knowing what progress has been made and what challenges still need to be addressed immediately. As a result, the reality of the population with disabilities is contextualized; a conceptual and historical clarification about inclusion is made; and the legislation protecting this population, the scope, and challenges in terms of inclusion faced by faculty at *Universidad Nacional* are described along with a series of proposals that the university could consider to face the challenges encountered.

Keywords: University teaching, inclusive educational practices, pedagogical practice, Universidad Nacional.

“Por un mundo donde seamos socialmente iguales
humanamente diferentes
y totalmente libres”

Rosa Luxemburgo

Introducción

La labor docente implica el constante contacto con la diversidad; por tanto, es deber del personal docente considerar este aspecto en su trabajo. Se debe comprender que la diversidad abarca muchos sectores poblacionales. Por ello, en este ensayo se pretende exponer una reflexión sobre la praxis pedagógica a nivel de educación superior y desde un enfoque que contemple las diferentes necesidades del estudiantado.

Referente a lo anterior, en este ensayo, la diversidad se dirige, específicamente, al abordaje pedagógico con las personas que presentan alguna deficiencia de índole sensorial, psicosocial, física o cognitiva. La razón del enfoque en esta población radica en que, para el caso de Costa Rica, la educación inclusiva para personas con alguna deficiencia



sigue siendo un reto, tal como lo revelan los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC), evidenciados en este ensayo.

Este texto tuvo origen en la reflexión sobre la experiencia propia, por esta razón, la docencia y la formación que se ha vivido en la Universidad Nacional de Costa Rica son el contexto de referencia, específicamente, el área de formación de formadores; no obstante, no se descarta la posibilidad de que esta realidad se viva también en otros centros de educación superior. En este proceso de autorreflexión se encontró que, en las distintas etapas de formación, no se lograron adquirir conocimientos sobre las prácticas educativas inclusivas, por ello, el objetivo de este ensayo es manifestar la necesidad e importancia de este tipo de saberes en la docencia.

A raíz de esto, fue necesario consultar y contrastar con la realidad algunos documentos que muestran la legislación existente en el ámbito nacional y que busca amparar la igualdad de oportunidades para la población con discapacidad. Asimismo, se consultaron textos propiamente de la Universidad Nacional, tal como su Modelo Pedagógico, las políticas institucionales y los lineamientos curriculares. De igual forma, se pretenden aclarar algunos aspectos conceptuales e históricos sobre el tema de la inclusión.

La revisión de este tipo de documentos tiene como fin exponer los logros obtenidos en materia de inclusión y, asimismo, evidenciar los desafíos que no se han podido solventar. De igual forma, con base a este panorama, se busca visualizar posibles soluciones hacia donde se podría encaminar la universidad, utilizando los recursos existentes de manera textual, pero que no siempre se logran aplicar en la realidad.

Para abordar esta reflexión, el ensayo se compone de cinco partes, además de un espacio para conclusiones. El primer apartado consistirá en una contextualización de la realidad de Costa Rica en cuanto a la población con discapacidad y la importancia de la reflexión de la práctica pedagógica universitaria. La segunda temática se centra en la inclusión y los paradigmas bajo los cuales se está comprendiendo. En el tercer espacio, se describe la legislación a nivel nacional, la que ampara a esta población. En el siguiente apartado, se describen las prácticas educativas inclusivas y se comentan las labores de la Universidad Nacional para ejecutarlas a nivel institucional. La quinta parte, se destinó a exponer los aspectos que podría considerar la Universidad Nacional para fortalecer la formación de la docencia universitaria. Por último, se cierra con el espacio de las conclusiones.

Discapacidad en Costa Rica y reflexión de la praxis pedagógica universitaria

Tal y como se mencionó al inicio de este trabajo, el abordaje de la educación para las personas con discapacidad en el país sigue representando un reto. Esta realidad debe atenderse con inmediatez, pues la cantidad de personas que están en dicha condición es significativa. Según la Encuesta Nacional sobre Discapacidad (Enadis) del 2018, el 18,2 % de personas de 18 años y más, que habitan en el país, presenta una discapacidad, este porcentaje representa 670 640 personas, aproximadamente. Además, se revela que de ese 18,2 %, un 14,4 % la posee en un grado severo y solo un 3,8 % la tiene leve o moderada.

Antes de comentar la información expuesta, es necesario distinguir la deficiencia de la discapacidad, pues según explica [Madrigal \(2015\)](#), la deficiencia es una característica de la persona, mientras que la discapacidad es la condición provocada por el entorno y por las actitudes de las personas. Por ejemplo, una deficiencia puede ser experimentada por alguien con limitación visual; sin embargo, lo que la hace discapacitada es encontrarse en un entorno que no le genere las condiciones para desenvolverse de la misma manera que una persona que no posea tal deficiencia.

Por ello, los datos expuestos en el Enadis reflejan que la mayoría de la población con discapacidad se vio condicionada por barreras impuestas por el entorno, esto dificultó su desarrollo y les generó la discapacidad; pues si el contexto estuviese brindando las herramientas necesarias para estas personas, no se tendrían mayores porcentajes de discapacidad severa con respecto a la leve o moderada.

Referente a lo anterior, existen muchas características en el entorno que pueden generar discapacidad, tal como el acceso a la salud, al trabajo, a una educación de calidad, entre otras. Para el caso de la educación, es necesario realizar procesos de investigación y reflexión sobre la praxis de la docencia, pues tal y como menciona [López \(2018\)](#), “por eso construimos nuevas teorías a partir de la práctica y de la reflexión de la misma” (p. 21). Este tipo de investigaciones promueven que la docencia genere conocimiento sobre las exigencias requeridas para su formación. Sin embargo, según [Vijil \(2011\)](#), es muy poco el intercambio de experiencias entre docentes y programas de actualización; esto refleja que los procesos de sistematizar y reflexionar sobre la praxis no son una constante en la docencia.



No obstante, una de las causas por las que la docencia no siempre sistematiza sus experiencias es por el poco espacio disponible. Con el pasar de los años, se le atribuyen más tareas a la labor docente, por lo que el tiempo y el recurso para investigar es cada vez menor. Además, a raíz de las decisiones políticas y económicas, surgen más “docentes llamados ‘taxis’, porque dan clases en tres o cuatro universidades, sin tiempo para leer, ponerse al día y planear sus clases” (Vijil, 2011, p. 14).

Con base a lo anterior, se puede ver que es una necesidad que la docencia reflexione sobre su propia praxis, pero también se requieren decisiones a nivel de las universidades para generar espacios donde la docencia pueda investigar y escribir sobre su propia praxis. Es por esto que este ensayo pretende mostrar el resultado de una reflexión sobre el quehacer docente universitario de la Universidad Nacional, donde se descubrió la necesidad de una formación desde la inclusión.

¿A qué se le llama inclusión?

Para tener una docencia universitaria formada desde la inclusión es necesario conocer su significado. Según Álvarez (2012), “el término inclusión pone el acento en cómo construir un sistema que incluya y que esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno” (p. 28). Esto implica que el entorno y las actitudes de las personas integrantes del medio, modifiquen sus acciones de manera en la que se puedan hacer inclusiones sin importar características de estos individuos.

Si se une la idea anterior con el ámbito educativo, crear un espacio inclusivo implicaría no solo que el sistema sea flexible a nivel curricular, sino que exista material didáctico, metodologías de mediación pedagógica, población estudiantil y docentes inclusivos, pues solo así se puede promover el desarrollo integral y exitoso de todo el estudiantado.

En este sentido, la inclusión en el área educativa se refiere, según Echeita *et al.* (2011), a que todo el alumnado tenga posibilidades de estar presente, participar y rendir. Esto quiere decir que una educación de este tipo debe crear las condiciones adecuadas para las necesidades de las personas que coexisten en una misma aula.

Este tipo de ambiente apela a toda la diversidad que pueda existir dentro de un salón de clases, puede ser en cuanto a género, condición socioeconómica, creencia religiosa, orientación sexual, etnia, entre otras. Sin embargo, como se mencionó al inicio del ensayo, en esta ocasión se delimitará a la inclusión de personas con deficiencias, cuyo

entorno les hace vivir con discapacidad, por lo que poseen necesidades educativas específicas.

Para ello es necesario comprender en cuál paradigma se encuentra la inclusión de esta población en el área educativa, pues se han delimitado tres diferentes teorías que han ido evolucionando. A partir de ellas se les ha comprendido: el paradigma tradicional o de prescindencia, el paradigma clínico rehabilitador y el paradigma social.

Paradigma tradicional o de prescindencia

Bajo este paradigma, se concebía a las personas con discapacidad como víctimas del castigo de las divinidades y como personas que no podían aportar nada a la comunidad. A raíz de esto, según [Velarde \(2012\)](#), surgieron dos submodelos: el eugenésico, con el que se eliminaba la vida del niño que naciera con una discapacidad y el modelo de marginación, con el cual se alejaba al menor de la sociedad.

Además, según esta misma autora, las personas con discapacidad que lograban sobrevivir, por lo general fueron objeto de burla y entretenimiento. Caso contrario sucedía con las personas que nacían sin discapacidad, pero adquirían una, pues estas personas más bien cobraban pensiones; tal era el caso de los soldados heridos en guerra.

Paradigma clínico rehabilitador

Este modelo viene a sustituir el tradicional. Con este ya no se piensa que la discapacidad es producto de un castigo divino, sino que más bien existe una razón científica. Según [Velarde \(2012\)](#), “las personas con discapacidad dejan de ser consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad y, siempre que sean rehabilitadas, pueden tener algo que aportar” (p. 123).

Por esta razón, este paradigma busca “curar” a las personas con alguna discapacidad, ya sea erradicando el supuesto problema o modificando las conductas para esconder las diferencias de la persona, de manera que se logre incorporar en la sociedad. Es decir, para este paradigma, una persona con discapacidad “requiere de cuidados médicos proporcionados por profesionales bajo formas de tratamientos individuales” ([Velarde, 2012](#), p. 125).

Es necesario reconocer que en la actualidad la sociedad aún se encuentra en una transición de este paradigma hacia el paradigma social, pues aún es común escuchar a personas cuestionando cómo



pueden curar a alguien con alguna condición como el autismo, y cualquier especie de discapacidad a nivel de los cinco sentidos. Con este se ve que, a nivel social, aún no se conciben estas características como parte de la diversidad, sino más bien como un “problema” que hay que regular y, en la medida de lo posible, curar. Otro ejemplo, de esta transición es la reciente firma del decreto 40955. En ella se estipula que las aulas diferenciadas se deben cerrar para que el estudiantado con discapacidad sea parte de las aulas ordinarias. El rezago se da tras una demora porque, a pesar de que la legislación fue creada años atrás, la medida se tomó en 2018.

Paradigma social

Este es el paradigma en el que se basan las prácticas educativas inclusivas, pues en vez de comprender la discapacidad como una carencia de la persona que debe ser curada para que se pueda incorporar en la sociedad, más bien, se busca que sean la sociedad y el entorno los que se adapten a las necesidades de todas las personas.

Justamente, desde este modelo surge la diferencia entre la deficiencia y la discapacidad explicada al inicio de este ensayo. En esta diferencia se comprende que “las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales” (Velarde, 2012, p. 130); por lo que el problema no sería las deficiencias de las personas, sino la incapacidad de la sociedad para permitir a la comunidad ser parte de la organización social.

A pesar de que ya se hable de este paradigma, la sociedad aún sigue con conductas propias de la visión clínico-rehabilitadora. Las herramientas para pasar al paradigma social sí tienen un apoyo de la legislación, pues se han logrado avances desde el plano legal; sin embargo, las actitudes de la sociedad en general no son acordes al pensamiento del paradigma social, porque todavía se escuchan expresiones como “personas con problemas, son especiales, pobrecitos”. Todos estos usos no muestran una concientización de la diversidad.

Por ello, es necesario brindar procesos de aprendizaje sobre el tema en la sociedad; para lograrlo existen muchas acciones por considerar, entre ellas, convivir con personas de diferentes condiciones para perder el temor o prejuicio de sus realidades, desarrollar la empatía y utilizar la legislación para llevar a cabo proyectos inclusivos y educativos.

Legislación nacional en materia de inclusión

Como se mencionó, se han logrado avances en cuanto a la legislación que contribuye a una adecuada inclusión; sin embargo, en muchos casos, estas leyes no se cumplen a cabalidad, pues si se respetaran no se estarían viendo los porcentajes tan elevados de personas con discapacidad severa, expuestos al inicio del ensayo.

Por esta razón, en este espacio se demuestran los planteamientos de los mecanismos legales en materia de educación. Para ello, se alude a la Política Nacional en Discapacidad, la Ley 7948, Ley 8661 y la Ley 7600. Cada una de ellas incluye diferentes aspectos para construir una sociedad inclusiva, entre esos aspectos se rescata el área de educación en los diferentes niveles de formación existentes en Costa Rica. No obstante, para efectos del enfoque de este ensayo, se recurre únicamente a las que responden al nivel de Educación Superior.

El primer marco político a mencionar es la Política Nacional en Discapacidad (PONADIS) 2011-2021; esta instituye la dirección que debe seguir el Estado Costarricense, durante diez años (en este caso se expone la del periodo 2011-2021), para garantizar un adecuado desarrollo y respeto por las personas con discapacidad, de manera que el PONADIS expone las directrices para la “ejecución de lineamientos y estrategias que han de ser desarrollados por la institucionalidad pública en el periodo 2010–2021, para lograr el cierre de brechas de inequidad que inciden en el desarrollo inclusivo de la población con discapacidad” (2012, p. 16).

Estas directrices se basan en diferentes ámbitos como salud, educación, empleo, institucionalidad, entre otras. En el área de educación, se habla de manera general, al mencionar al Ministerio de Educación Pública y a la formación de los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, no se muestra el caso concreto de la Educación Superior. A pesar de esto, el documento sí se puede encontrar en la página de la Universidad Nacional.

Otro marco jurídico es la Convención Interamericana Para la Eliminación de Todas Las Formas De Discriminación Contra Las Personas Con Discapacidad (Ley 7948); esta contempla las diversas formas en las que se puede discriminar a una persona con discapacidad, por lo que también vela por el derecho a la igualdad de trato. Uno de los artículos rescatados de esta Ley es el Artículo III. En él se estipula que se deben adoptar todas las medidas necesarias para eliminar la discriminación



contra las personas con discapacidad en materia legislativa, social, educativa, laboral o de cualquier índole que permita una adecuada integración de la persona en la sociedad.

En cuanto a la Convención Sobre Los Derechos De las Personas Con Discapacidad ([Ley 8661](#)), esta también busca garantizar las condiciones necesarias para todas las personas con discapacidad, estas “incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 4).

Para ello, al área de educación se le destina el Artículo 24, donde se asegura que el Estado debe reconocer el derecho de las personas con discapacidad a recibir educación bajo igualdad de oportunidades. Esto implica que el acceso sea en todos los niveles de enseñanza. En este mismo artículo se menciona que el Estado debe asegurar que las personas con discapacidad “tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás” (p. 20).

Por último, la Ley De Igualdad De Oportunidades Para Las Personas Con Discapacidad ([Ley 7600](#)), en los títulos II y III, contiene aspectos relativos a la educación. El Artículo 14 especifica que el Estado debe garantizar el acceso a la educación para todas las personas indistintamente de la discapacidad que se posea; esto implica desde la estimulación temprana hasta la educación superior, tanto a nivel público como privado.

Para garantizar esto, el Artículo 17 de esta misma ley expresa que los espacios educativos deben de realizar las adaptaciones necesarias y brindar los apoyos requeridos para hacer valer el derecho a la educación de la ciudadanía con discapacidad. Estas adaptaciones y apoyos implican que se realice desde “los recursos humanos especializados, adecuaciones curriculares, evaluaciones, metodología, recursos didácticos y planta física” (p. 7).

En cuanto a las acciones desde la educación superior propiamente, se asegura en el Artículo 57 que el Estado promoverá y apoyará que se “impartan carreras de formación específica en todas las disciplinas y niveles, a fin de que la equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad esté efectivamente garantizada” (p. 17). Para ello,

según el Artículo 58, a los centros de educación superior les corresponde tomar en cuenta contenidos sobre la discapacidad en todas las áreas de formación, es decir que debe estar inmerso en el currículo de todas las carreras y niveles.

Estas legislaciones mencionadas exponen, en general, la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, con el fin de que se puedan desarrollar de manera integral en la sociedad. Y como se analizó, un elemento fundamental es la educación; con esto se logró demostrar que, de las cuatro legislaciones destacadas, dos hablan de manera general en cuanto a la educación y la otra mitad sí contiene artículos en los que se especifica sobre la Educación Superior, principalmente, la Ley 7600. En ella se puntualiza más sobre las garantías, para las personas con discapacidad, que le compete cumplir al Estado en el contexto universitario.

La normativa es clara: la formación de las futuras personas profesionales del país debe estar enfocada en la inclusividad. No obstante, la realidad es que estas legislaciones tienen muchos años en vigencia y, aun así, no se están logrando cumplir a cabalidad. Es necesario que, además de incorporar la educación primaria y secundaria en la legislación, se desarrollen de manera más específica las oportunidades que se deben garantizar en la Educación Superior.

Asimismo, es fundamental promover un mayor sentido de concientización, pues si bien es cierto, la legislación puede mejorar, tampoco es un área que se encuentre rezagada, hay suficientes avances en materia jurídica, ellos resguardan que en las instituciones se esté cumpliendo con la inclusión como aspecto intrínseco en la formación de un futuro profesional. Lo que aún tiene que asimilarse es la concientización y el desarrollo de habilidades para una formación inclusiva, pues solo de esta manera se logrará cumplir con lo estipulado por la ley y no solo porque sea una ley, sino por empatía hacia la población con alguna discapacidad, eso llevaría a realizar en el caso de la docencia, prácticas educativas inclusivas.

Las prácticas educativas inclusivas en la Universidad Nacional

Las prácticas educativas inclusivas aún son un reto en el contexto universitario y para poder hacer frente a esto también es necesario comprender a qué se le llama “práctica educativa inclusiva”, pues si bien es cierto que es necesario atender a la población universitaria con



discapacidad, también se deben responder las necesidades del estudiantado que no posee una. En este sentido, para [Álvarez \(2012\)](#) la atención a la población universitaria con discapacidad no consiste únicamente en garantizar un acceso igualitario y en prácticas académico-curriculares, “sino que también se deben implantar programas especializados que potencien el desarrollo de estos alumnos/as en el plano social, personal, académico y profesional” (p. 15).

De ninguna manera, esto debe significar la desatención a otros sectores poblacionales universitarios, pues tal como lo plantean [Moliner et al. \(2017\)](#):

... la inclusión implica un giro radical en la idea de ayudar solo a los estudiantes con discapacidades o con n.e.a.e [necesidades educativas académicas especiales]. El interés se centra ahora en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela, independientemente de sus características. (p. 14)

Referente a lo anterior, una práctica inclusiva puede ser una misma estrategia metodológica que se pueda aplicar a toda la población estudiantil, sin importar cuál sea su condición, únicamente, debe ser lo suficientemente flexible para poder modificar su abordaje didáctico.

Por ejemplo, si el personal docente decide que el estudiante elabore un ensayo, el mismo debe adaptarse a la condición del estudiantado, pues habrá estudiantes que por su condición aún no logren hacer grandes extensiones y habrá otros estudiantes que más bien logren hacer ensayos con alto nivel de complejidad, pero al final toda la comunidad participante realizaron el ejercicio de escribir. De esta manera, se estaría logrando que la enseñanza universitaria fuera inclusiva, pues contemplaría la heterogeneidad de la población estudiantil, respondiendo a la diversidad y a las necesidades de cada estudiante.

En el caso de la Universidad Nacional, existen avances en materia de inclusión, algunos han sido las políticas universitarias que contribuyen a la parte del amparo legal; asimismo, existen programas y/o experiencias que podrían ser un portillo hacia la inclusión. No obstante, aún se cuenta con ciertas carencias. Por ello, en este espacio se refieren los avances y carencias vividas en el ámbito universitario, de manera que en el próximo apartado se expongan posibles soluciones por las cuales podría optar la Universidad para enfrentar las necesidades sociales en materia de educación inclusiva.

Dentro de las políticas institucionales de la Universidad Nacional existen distintos enfoques, en este caso hay tres en específico que responden a la temática abordada en este ensayo. Con respecto a la actividad académica, se afirma que la Universidad “Coadyuva a la promoción de los sectores sociales menos favorecidos, mediante la puesta en práctica de políticas de inclusión e igualdad de oportunidades” ([Consejo Universitario, 2016](#), p. 1). Esta política institucional alude a una universidad que responde a la inclusión, pues abarca todo tipo de comunidades. No obstante, esto aplica principalmente al enfoque de acceso, no especifica en cuanto a prácticas educativas y recurso humano.

Respecto a la formación de profesionales, las políticas institucionales afirman que la Universidad Nacional “garantiza la formación de profesionales capaces de interpretar y dar respuesta a los retos de las tendencias actuales del desarrollo con un alto compromiso social, respeto a la diversidad y promoción de la equidad” ([Consejo Universitario, 2016](#), p. 2). Con esta afirmación se garantiza que, en su formación, los profesionales de la Universidad deben estar capacitados para responder a las necesidades de la sociedad, esto implica que el personal docente que imparte clases en la Universidad tenga la formación necesaria para potenciar esta característica en las diferentes carreras.

Esto último, en cuanto al reto social de la inclusión, se está cumpliendo en la Universidad, al menos en el aspecto legal, coincidiendo con el Artículo 58 de la Ley 7600, como se mencionó, estipula que los centros de educación superior deben tomar en cuenta contenidos sobre la discapacidad en todas las carreras y niveles.

Lo anterior revela que la universidad ha hecho esfuerzos por contemplar este tema, un ejemplo de ello es que los profesionales que se desenvuelven en educación especial, preescolar y educación general básica, consideran, en sus planes de estudios, cursos específicos para desarrollar habilidades necesarias para trabajar con personas con discapacidad. Sin embargo, existen otros planes de estudios de carreras de enseñanza de diferentes áreas y niveles, en los cuales se podría considerar incluir cursos de este tipo, pues solo cuentan con uno en el que se habla de diversidad, mas no se enfatiza en la población con alguna necesidad específica.

Lo anterior ha sido tema de discusión nacional después de que en febrero del 2018 se aprobara en Costa Rica el decreto 40955, en el cual se estipula el acceso de las personas con discapacidad en el sistema



educativo. Con ello, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica se ve condicionado a dar cierre a las aulas diferenciadas y a brindar las *líneas de acción*, con las cuales en los centros educativos habrá un docente de Educación Especial; sin embargo, no implica que habrá un especialista para cada estudiante con alguna condición. Esto quiere decir que todo el cuerpo docente debe saber cómo trabajar con las distintas características de la población estudiantil, con o sin discapacidad.

La discusión de este tema ha sido una constante entre el personal docente de educación secundaria; sin embargo, para la Universidad Nacional también es de interés, pues implica que, a nivel curricular la Universidad tendrá que hacer los ajustes necesarios para capacitar a educadores y educadoras. Asimismo, a nivel de la comunidad profesional en educación que han egresado, se les pueden ofrecer cursos de actualización profesional. No obstante, este tipo de medidas se podrán tomar en cuenta siempre que los formadores de formadores también sean capacitados para abordar este tipo de población.

Aunado a este reto, se debe mencionar que en la universidad también existen profesionales con la capacidad de atender a la población con discapacidad desde un enfoque inclusivo que integre a toda la población. Este tipo de capacitaciones serán posibles siempre que se ofrezcan los recursos necesarios; un ejemplo de un recurso imprescindible, en la actualidad, es el tecnológico, pues sobre esto la Política Institucional afirma que la Universidad “garantiza la adquisición de recursos tecnológicos que favorezcan el desempeño académico y la laboral de las personas con discapacidad” (Consejo Universitario, 2016, p. 5). En este sentido, es necesario cumplir este tipo de demandas, de otra manera no se estaría correspondiendo a las políticas institucionales ni al Modelo Pedagógico, el cual será abordado en otro apartado.

Lo descrito tiene que ver con lo que Álvarez (2012) menciona como un reto de práctica real donde haya concordancia:

desde la gestión de las políticas universitarias al aula concreta de una materia específica, en la cual se realicen las adaptaciones y ajustes pertinentes para que la enseñanza superior sea realmente para todos, sin merma alguna de su calidad y excelencia. (p. 39)

Ahora bien, también existen esfuerzos de práctica real que la universidad ha logrado, uno de ellos es un programa de aprendizaje

del Lenguaje de Señas Costarricense (LESCO). Este es ofrecido a la población estudiantil. Asimismo, en el Centro de Investigación y Docencia en Educación existen programas que promueven la inclusión; no obstante, es necesario visibilizarlos más ante la población, pues para efectos de este ensayo no se pudo tener acceso a ellos.

¿Hacia dónde se puede ir como universidad en el ámbito de la inclusión?

La Universidad Nacional no es solo un portillo hacia la inserción laboral, es en mayor medida el espacio donde una persona profesional tiene la oportunidad de desarrollar un pensamiento crítico, humanista, creador, transformador y de conocimiento no solo en su área, sino de la realidad social a nivel nacional e internacional. Es en esto en lo que radica la importancia de que sea una universidad inclusiva, pues si el único fin fuera formar mano de obra trabajadora, existirían muchos otros lugares donde aprender un oficio. No obstante, son pocos los espacios donde una persona puede tener un desarrollo educativo tan integral. De aquí que la integración del estudiantado con discapacidad en el contexto universitario debería ser un reto primordial, pues cuando no logran vivir la oportunidad de estar en la Universidad Nacional esta población pierde muchos beneficios.

Ante esta realidad, tal como lo plantea [Álvarez \(2012\)](#):

... el primer reto para la enseñanza superior es el de asumir que promover la inclusión no implica renunciar a la calidad y a la excelencia en el ámbito universitario sino que, todo lo contrario, es la fórmula más adecuada para promoverlas y garantizarlas. (p. 38)

Esto es fundamental rescatarlo, pues la idea de realizar prácticas educativas inclusivas no es disminuir el nivel de exigencia para la población con discapacidad, más bien, el objetivo es llevar la formación de profesionales y toda la población estudiantil de la Universidad Nacional a su máximo nivel de desarrollo.

Modelo pedagógico, actualización profesional, renovación curricular y apoyo a los recursos tecnológicos

La Universidad Nacional no puede ni debe dejar de responder a su modelo pedagógico, en el cual se manifiesta que el objetivo final de la universidad es buscar siempre el desarrollo de la autonomía como



una forma de educar para la vida. Para ello, este modelo busca la formación integral y la educación permanente de la comunidad estudiantil, con el fin de que este actúe de manera responsable para construir una sociedad justa y solidaria.

Por esta razón, el modelo pedagógico de la Universidad parte de principios como: “respeto a la diversidad en todas sus expresiones. Respeto y compromiso con la igualdad de oportunidades y con la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Formación de profesionales solidarios y comprometidos con el bienestar social” (Universidad Nacional, 2012, p. 5).

Asimismo, y coincidiendo con las políticas institucionales, el modelo afirma que desde el momento cuando se fundó la Universidad Nacional, se ha comprometido con el ideal de una sociedad justa, equitativa y libre, donde exista igualdad de oportunidades y el desarrollo integral de todos los sectores de la sociedad. Esto implica que la docencia universitaria tenga la formación y los recursos necesarios para desarrollar prácticas educativas inclusivas.

Coincidiendo de nuevo con las políticas institucionales, este modelo manifiesta dos ideas de la enseñanza y aprendizaje sobre el quehacer docente. En cuanto los procesos de enseñanza y aprendizaje se afirma que:

En los diversos espacios de enseñanza y aprendizaje (aulas, laboratorios, gimnasios, aulas virtuales, bibliotecas, entre otros) confluyen personas con diversos estilos, con experiencias propias de sus contextos, con diferentes capacidades, lo que requiere variedad en los procesos de mediación pedagógica y la utilización de diversas estrategias. (Universidad Nacional, 2012, p. 8)

Referente al quehacer universitario, se menciona que “la docencia universitaria presupone: La actualización permanente y el desarrollo profesional continuo como vehículos para promover la calidad académica en todas sus formas. Entornos de aprendizaje alternativos que se apoyan en las nuevas tecnologías” (Universidad Nacional, 2012, p. 7).

En este sentido, la universidad debe direccionarse hacia procesos de actualización profesional en la docencia universitaria, esto con el objetivo de que logre cumplir con lo estipula la legislación nacional, las políticas institucionales y el Modelo Pedagógico de la Universidad

Nacional, en materia de inclusión al tiempo que logre realizar prácticas educativas inclusivas más que integradoras.

Estos procesos de actualización profesional no son una alternativa que sea imposible, ya que actualmente el personal de la universidad tiene acceso a cursos de actualización profesional. Además, esta idea de la actualización profesional se encuentra amparada por los lineamientos de flexibilidad curricular de la Universidad Nacional, pues en estos se menciona la “apertura de la oferta académica mediante programas de educación continua y actualización. Esta formación se visualiza como un proceso continuo y permanente que permite atender las necesidades educativas emergentes de graduados, egresados, estudiantes y docentes” (Consejo Universitario, 2012, p. 6).

En este sentido, se podrían brindar cursos específicos para desarrollar habilidades que permitan al personal docente actuar desde la inclusión, o bien, incorporar este tema de manera intrínseca en las temáticas de otros cursos. Asimismo, es necesario que el cuerpo docente de la universidad tenga formación pedagógica, pues existe mucho docente universitario especialista en su área de conocimiento, pero no tienen el complemento pedagógico. Esto plantea un problema, pues tal y como lo plantea Vijil (2011):

El hecho que los docentes universitarios en general no tienen formación pedagógica hace que muchas veces no se planifiquen las clases, no se conozcan métodos alternativos para la docencia y para el trabajo de los estudiantes y, sobre todo, no se dé suficiente énfasis a la promoción de los aprendizajes de los estudiantes. (p. 15)

Por esta razón, la universidad debe paralela con la formación pedagógica de toda la docencia universitaria y, de manera intrínseca promover las prácticas educativas inclusivas, pues solo con el recurso humano, la universidad podrá garantizar la igualdad de oportunidades con todo tipo de población, incluyendo a la ciudadanía con discapacidad.

Otro rumbo al que se debe encaminar la Universidad es a la renovación curricular, pues la actualización profesional es una opción para quienes ya son egresados de la universidad o quienes están ejerciendo en ella y no son egresados de la misma. Por otro lado, la renovación curricular podría ayudar a solventar que las futuras generaciones ya no



vean la inclusión como un reto, sino como una realidad que pueden asumir sin ningún problema.

Esta posibilidad es accesible, pues la Universidad Nacional cuenta con un currículum que permite la realización de cambios necesarios. En este sentido, según los lineamientos para la flexibilidad curricular de la Universidad Nacional, el objetivo de tener un currículum flexible es que:

[...] promueve la valoración crítica del quehacer universitario, ofrece la posibilidad de responder a los retos que derivan de una sociedad en continuo cambio, la cual exige actuar frente a las demandas de los actores sociales y del entorno mismo a fin de ofrecer propuestas innovadoras en la formación de profesionales. (Consejo Universitario, 2012, p. 1)

En este sentido se ve que, en cuanto a gestión, realizar actualizaciones curriculares es posible. Es claro que realizar esto es un gran esfuerzo que requiere mucho tiempo y dedicación de quienes coordinan cada una de las unidades de la universidad; sin embargo, es necesario realizar estos procesos, pues la necesidad de la inclusión es cada vez mayor, no se puede seguir posponiendo este tema con la justificación de que implica mucho trabajo, pues entre más pase el tiempo, más complejo se puede tornar el proceso.

Realizar este tipo de renovaciones ni siquiera tiene que significar hacer labores que impliquen muchos años para poder ejecutarse, existen algunos rubros que favorecen la flexibilidad curricular y que también están contemplados en los lineamientos de la flexibilidad curricular de la Universidad Nacional. Uno de estos aspectos tienen que ver con la incorporación de ejes transversales institucionales, entre los que se incluyen conocimientos, actitudes, comportamientos, principios, valores y concepciones congruentes con la misión, visión y valores de la Universidad Nacional. Según dichos lineamientos, estos ejes deben estar presentes a lo largo de las carreras y en los contenidos. Es decir, que incluso sin tener que hacer grandes cambios a nivel curricular, se podrían potenciar los ejes de manera intrínseca en cada carrera.

Cada unidad académica debería garantizar que tanto la población que se va a egresar como la docencia que forma a estos futuros profesionales estén cumpliendo con un currículo que responda a los principios de equidad, participación plena e igualdad de oportunidades, pues en

los lineamientos de la flexibilidad curricular se vuelve a reiterar en lo que estipula la Ley 7600 en cuanto a garantizar el acceso a la educación para la población con discapacidad, resguardando “la accesibilidad, atención y respeto a la diversidad” (Consejo Universitario, 2012, p. 6).

Para garantizar esto, una buena opción es redireccionar apoyo a los equipos tecnológicos, pues el contexto universitario no debería olvidar la necesidad de utilizar estos recursos, principalmente si se buscan las prácticas educativas inclusivas pues, tal como lo plantea Álvarez (2012), “las tecnologías de la información (TIC) pueden llegar a ser imprescindibles para el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con necesidades educativas específicas” (p. 67).

El uso de los recursos tecnológicos puede ayudar a algunas poblaciones con deficiencias a superar obstáculos específicos, además de que, en general, a cualquier estudiante se le podría conectar con diferentes entornos virtuales, a diferentes fuentes de información y a desarrollar habilidades que serán de utilidad cuando tengan que integrarse a un entorno laboral.

Esto implicaría que la docencia universitaria, con una adecuada formación en el uso de las tecnologías y de las prácticas educativas inclusivas, realice estrategias de mediación pedagógica que sean didácticas y que puedan ser accesibles para todo tipo de población, sin dejar de fomentar la criticidad, la transformación social, el aprendizaje significativo y demás aspectos que caracterizan la formación integral buscada por la Universidad Nacional.

Conclusiones

Sin duda, la docencia es un área donde nunca se deja de aprender, cada desafío es una oportunidad nueva para educarse; por ello, la inclusión debería empezar a significar una experiencia no solo para la docencia universitaria, sino para la Universidad Nacional como institución. Los avances que se han tenido son muchos y la labor que se realiza por lograr tener una sociedad inclusiva y justa es también evidente. Sin embargo, mientras haya una sola persona que esté siendo excluida, mucho no será suficiente.

Los estudios evidencian que no se está logrando un adecuado abordaje de la inclusión en la educación superior costarricense. También, se demuestra la existencia de mecanismos que apelan a que la inclusión sea una realidad en la Universidad Nacional, tanto desde la



legislación nacional, como desde las decisiones políticas y de gestión del centro de estudios. Además, la institución cuenta con profesionales que podrían hacer que la inclusión para las personas con una discapacidad sea cada vez más una realidad y no una utopía.

Todo está en emplear los mecanismos con los que se cuenta y en no obviar el modelo pedagógico de la universidad y por supuesto, no olvidar cuáles fueron las bases sobre las que se asentó esta institución. Ellas se basaron en el fomento de una pedagogía esperanzadora y humanista, que contribuyera a las necesidades del país.

En este momento, la sociedad y los profesionales que egresan y que laboran en la Universidad Nacional requieren de una formación que les enseñe cómo enfrentar un desafío social como la inclusión, pues en el momento en que se responda a ese desafío serán menos las personas que se sientan excluidas de la sociedad solo por tener una deficiencia que no se le han otorgado los apoyos necesarios, sino que más bien se le han impuesto barreras.

De ahí la importancia de realizar procesos de reflexión sobre la propia praxis pedagógica, para poder conocer cuáles son los vacíos que se tienen en la propia formación profesional, pues en este caso, gracias a un proceso de autorreflexión, se logró visibilizar un vacío en la formación profesional de la docencia sobre prácticas educativas inclusivas.

De esta manera es posible ver cómo en la experiencia del campo (desde el aprendizaje autodidacta y empírico), es donde se están forjando las habilidades y conocimientos para saber cómo trabajar con las personas con discapacidad. Por esta razón, es necesario que el personal docente escriba sobre las experiencias vividas en su quehacer, pues esas sistematizaciones serán clave para desarrollar mejoras en la formación de formadores.

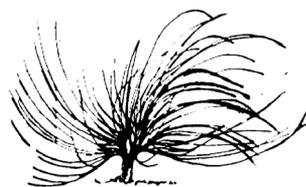
Por ello, es importante que los esfuerzos no surjan únicamente de la institución, sino también de quienes la componen, pues la universidad brinda las herramientas necesarias a los distintos profesionales para que desarrollen la capacidad y habilidad de crear y transformar. Si no son las mismas personas quienes formen parte de la universidad, promuevan y creen cambios, muy difícilmente se logrará responder al objetivo común actual: una sociedad justa, equitativa y libre.

Referencias

- Álvarez, P. (2012). *Tutoría universitaria inclusiva: guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Narcea Ediciones.
- Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial. (2012). *Política Nacional en Discapacidad 2011-2021*. http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/4318/resumen_ponadis.pdf
- Consejo Nacional de Personas con Discapacidad e Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2019). *Encuesta Nacional sobre Discapacidad 2018*. <http://www.inec.go.cr/sites/default/files/documentos-biblioteca-virtual/reenadis2018.pdf>
- Consejo Universitario. (2012). *Lineamientos para la flexibilidad curricular en la Universidad Nacional*. <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1117>
- Consejo Universitario. (2016). *Políticas Institucionales*. <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1149>
- Decreto 40955. Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense. Costa Rica, 13 de febrero del 2018. http://196.40.56.11/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=86181&nValor3=111664&strTipM=FN
- Echeita, G., Parrilla, A. y Carbonall, F. (2011). La educación especial a debate. *Revista RUEDES de la Red Universitaria de Educación Especial*, 1(1), 35-53. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/668930>
- Ley N° 7600. Ley De Igualdad De Oportunidades Para Las Personas Con Discapacidad. San José, Costa Rica, 2 de mayo de 1996. <http://www.tse.go.cr/pdf/normativa/leyigualdaddeoportunidades.pdf>
- Ley N° 7948. Convención Interamericana Para La Eliminación De Todas Las Formas De Discriminación Contra Las Personas Con Discapacidad. Ciudad de Guatemala, Guatemala, 8 de diciembre de 1999. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>
- Ley N° 8661. Convención Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad. San José, Costa Rica, 19 de agosto del 2008. <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/4315>
- López, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Ediciones Morata.



- Madrigal, M. (2015). *Redes de intermediación de empleo para personas con discapacidad*. Organización Internacional del Trabajo.
- Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Universitat Jaume I. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/168902/s127.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Universidad Nacional. (2012). *Modelo Pedagógico*. <https://www.una.ac.cr/index.php/acerda-de/estrategia-institucional/2012-10-02-15-21-57>
- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15(1), 115-136. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH%2015-1-12Velarde%20Lizama.pdf>
- Vijil, J. (2011). *Hacia un nuevo modelo de formación: Programa de actualización de docentes universitarios de Ciencias Sociales*. IHNCA-UCA.



Desestructurando la mediación pedagógica tradicional: Experiencias y reflexiones de la propia praxis desde la estrategia de enseñanza de pareja pedagógica

*Fiorella Araya Rodríguez*¹
Centro Integral de Educación Privada
Costa Rica
fiorella.araya.rodriguez@una.ac.cr

Resumen

Este ensayo corresponde a la praxis generada como estudiante universitaria, durante el programa de estudios de posgrado de la División de Educología, Universidad Nacional, entre enero 2018 y agosto 2019. Dentro de este mismo, se replante la mediación pedagógica tradicional al incluir una atractiva estrategia de enseñanza llamada pareja pedagógica, la cual sustenta la formación de profesionales en la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria en una universidad pública de Costa Rica. Para argumentar esta propuesta, se acude al elemento autorreflexivo de la ensayista, así como a las referencias teóricas y al análisis de experiencias compartidas por parte de diferentes estudios que evidencian las fortalezas en torno a la construcción de nuevos saberes en el campo de la pedagogía costarricense en la educación superior.



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-21.11>

- 1 Diplomado en Inglés por la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Bachiller en la Enseñanza del Inglés para I y II ciclos por la UNA, egresada de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés para I y II ciclos de la Educación General Básica por la Universidad Hispanoamericana de Costa Rica (UH), actualmente estudiante de la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria de la UNA, se desempeña como educadora y coordinadora del programa de Inglés de la institución educativa Centro Integral de Educación Privada (CIDEP).

Palabras clave: Pareja pedagógica, mediación pedagógica, experiencias, praxis, reflexión.

Abstract

This essay corresponds to the praxis generated during the postgraduate studies' program of *División de Educación*, Universidad Nacional, from January, 2018 to August, 2019. As part of this essay, traditional pedagogical mediation is reconsidered by including an attractive teaching strategy known as co-teaching, which supports the training of professionals in the master's Program of Education with an emphasis on University Pedagogy at a public university in Costa Rica. To back up this proposal, the essayist turns to her self-reflection, as well as theoretical references and the analysis of shared experiences by different authors, which show the strengths around the construction of new knowledge in the field of Costa Rican pedagogy at the higher education level.

Keywords: co-teaching, pedagogical mediation, experiences, praxis, reflection.

Pensamientos introductorios

Angulo (2013) menciona que la educación se divide en dos extensiones que dan origen a las dimensiones de la racionalidad. La primera inculca el deseo de explicar y construir los procesos educativos, y la segunda rescata justificar la validación de las acciones acontecidas durante el desarrollo de aprendizaje. Estas extensiones permiten que tanto la racionalidad de la representación, como la de la acción jueguen, un papel relevante en el entorno educativo.

Considerando estos rasgos de la razón y desde una posición formadora, encontramos que el proceso de enseñanza y aprendizaje se da mediante la búsqueda y la transformación de diversas estrategias que permitan un conocimiento más enriquecedor para los individuos a los cuales queremos facilitar dicho aprendizaje.

Exponen [García y Jiménez \(2018\)](#):

La formación pedagógica de los docentes universitarios se ha convertido en una necesidad en nuestras universidades



latinoamericanas. En el contexto costarricense, programas de posgrado de carácter profesionalizante y centrados en la pedagogía universitaria, buscan incentivar la reflexión sobre la propia praxis pedagógica con el propósito de trazar caminos hacia la transformación. (p. 2)

El pensamiento expuesto por las autoras [García y Jiménez \(2018\)](#) enfatiza gradualmente la relevancia en torno al tema de la transformación en las prácticas pedagógicas a nivel de posgrado en nuestro país. Se ha anunciado, frecuentemente, en diversos medios de comunicación, la urgencia de impulsar la educación en términos de mejora y calidad, y se pone en duda, además, de forma exhaustiva, el accionar docente dentro y fuera de las aulas:

No obstante, es aquí cuando surge la inquietud de dar a conocer las estrategias que las universidades costarricenses están poniendo en práctica en el ámbito de las carreras en educación, con el objetivo de redireccionar la mediación pedagógica tradicional hacia un enfoque más auténtico y enriquecedor, tanto para los docentes como para el estudiantado, proponiendo, además, adaptaciones que logren saciar las carencias inmersas en el acto de enseñar, aprender e interactuar del contexto educativo.

Para ejemplificar, en el caso de la Universidad Nacional (UNA), universidad pública de Costa Rica, se oferta dentro del Sistema de Estudios de Posgrado, la Maestría en Educación con Énfasis en Pedagogía Universitaria, en la cual se contempla la formación de especialistas con entrega para generar de cambios que promuevan una sociedad desde una perspectiva más acorde con lo que se vive en el contexto de aula y praxis pedagógica, discentes con disposición a reflexionar y transformar, día tras día, las prácticas pedagógicas en el quehacer universitario.

Un aspecto notorio que destaca a este posgrado es la integración de la pareja pedagógica, la cual alude a que los sujetos docentes socialicen desde su propia praxis. En Latinoamérica, autores como [Rodríguez](#)

2 Constantemente se le atribuye un valor por separado a diversas áreas de estudio, dejando la educación como una actividad de índole recreativo. He aquí donde surgen estereotipos que denigran a más de una carrera, insultos tales como: “la maestra de preescolar sólo va a jugar con los niños”, “el docente de inglés sólo va a poner canciones y a usar el diccionario”, “para estudiar arte sólo hay que saber pintar”. Pero, así como denigran, surgen también las opiniones que idolatran a aquellas otras carreras a quienes la sociedad les ha atribuido una connotación de mayor peso: “el doctor salva vidas”, “el ingeniero diseña edificios”, “el abogado lucha por la justicia”.

(2014) y Suárez (2016) prefieren emplear el término de co-enseñanza para referirse a aquella colaboración conjunta entre profesionales capaces de combinar sus conocimientos para llegar a una reflexión práctica. Dicha acción reflexiva conlleva a un proceso analítico que remite a la pertinencia de valorar, redefinir y edificar ese intercambio de palabras y experiencias, con el fin de obtener una retroalimentación significativa, para poder continuar creando cambios para la construcción conjunta de nuevos saberes.

En palabras de Sanjurjo y Rodríguez (2005), “el docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, necesita reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla” (p. 37). Ser dos en un aula implica el trabajo cooperativo y la oportunidad de un acercamiento a un debate sano, pero crítico, de diversas cuestiones surgidas durante el recorrido pedagógico del par de profesionales.

Asimismo, a través de una comunicación asertiva entre sus principales participantes del proceso de educar y aprender, se posibilita la apertura de nuevas aproximaciones a la concientización y transparencia del proceso existente en la construcción de conocimientos. Los grupos docentes deben convertirse en docentes con ingenioso y creatividad, que apuesten por la implementación de un tipo de enseñanza diferente.

Es decir, una pareja pedagógica comprometida en dialogar y aprender mutuamente; más que educar autoritariamente, la nueva estrategia de enseñanza, propuesta por la Universidad Nacional cautiva tanto a actores como a espectadores para orientar un aprendizaje reflexivo, útil y oportuno para la comunidad universitaria.

Aunado a esto, el siguiente ensayo se encuentra orientado en generar una crítica constructiva de la estrategia en torno a las fortalezas presentes dentro del posgrado anteriormente mencionado. Desde la praxis universitaria, desde la mirada de la pareja pedagógica y su integración como una forma innovadora de participar, comprender y pertenecer en la pedagogía universitaria actual, buscamos que el estudiantado logre replantearse, con una visión más crítica y enriquecedora, el porqué del desestructuramiento que ha presentado la pedagogía tradicional. Podemos errar en nuestros pensamientos y reflexiones, pero estos juegos mentales de criticidad son los que nos han guiado hasta donde estamos.



El llamado a la desestructuración de la mediación pedagógica tradicional

La pedagogía, al ser debatida entre dos fuertes oposiciones, origina una serie de reflexiones constantes de lo que realizamos en nuestras propias aulas como docentes. Por un lado, la pedagogía tradicional busca formar una ciudadanía que se adapte al orden establecido; y de esta manera la educación responde a las “demandas mercantiles del sector empresarial” (Martínez, 2014, p. 31). Por otro lado, existe la pedagogía crítica, que hace un llamado a la transformación de la educación en cuanto al replanteamiento de la realidad como tal, a través del diálogo crítico propuesto por Freire y Shor (2014), en su libro *Miedo y osadía*.

Al ahondar más sobre su existencia, procedemos a rescatar el término de mediación pedagógica, uno de los más utilizados dentro del contexto de praxis docente para dar referencia al acto del cómo y para qué educar. Parafraseando a Freire (1992), sostenemos que las vivencias y experiencias existenciales logran convertirse en mediación pedagógica, al provocar en los sujetos docentes reflexiones y análisis en torno a problemas, y permitirles, de esta manera, una verídica participación. Por consiguiente, la educación es comprendida como una mediación activa y transformadora del mundo, un diálogo reflexivo tanto sobre la acción como sobre la realidad misma. La práctica y los saberes de la experiencia de los sujetos son los puntos de partida –su aquí para llegar al allá–.

Sin duda alguna, la pedagogía ha sufrido transformaciones con el pasar de los años, sin embargo, es preocupante que aún hoy, continuemos *mal gastando* los esfuerzos invertidos por intentar mejorar el sistema educativo actual de nuestro país. Es lamentable el punto al que hemos llegado, al enfocarnos en proveer un aprendizaje significativo regulado por directrices y demandas escolares.

Al respecto, Martínez (2014) establece:

La instrucción es un proceso escolarizado en donde el nivel de rendimiento se fija a partir de la asimilación de un currículum y una asistencia obligatoria. Al final de cuentas, no importa quién aprende más, sino quién obedece las reglas que impone la institución escolar. La escuela no libera ni educa, porque las personas se vuelven menos autónomas y menos creativas. (p. 34)

Con base en el pensamiento anterior, podemos resumir que, generalmente, la educación nos enseña a hablar, a leer y a escribir, y además nos dice lo que debemos hacer y no hacer, cuándo y qué pensar, el momento adecuado para hablar y callar y, ¿por qué no?, también nos enseñan las palabras por emplear. A eso le llaman educación. Nos encontramos en una constante lucha contra lo que queremos comunicar y no podemos, porque nos aterran las consecuencias que envuelven nuestras acciones, prefiriendo optar por un mutismo selectivo. Nosotros mismos encerramos nuestra esencia en una cárcel interna, una celda dentro de nuestro ser.

Es, en este sentido, por lo cual el modelo tradicional debe modificarse; no por su propósito de formar grupos de estudiantes con disciplina y rigidez en su rama de especialidad, sino por la inflexibilidad de preparar profesionales con disposición a pensar por sí, seres capaces de fundamentar sus ideologías con criticidad, pero, sobre todo, profesionales en pedagogía en la ruta de trabajar en conjunto para socializar nuevas propuestas educativas y transformadoras, partiendo de experiencias y reflexiones en relación con la propia praxis.

Así lo relatan [Hernández y Flores \(2012\)](#), al resaltar que un particular requisito de la mediación pedagógica sugiere la necesidad de partir de los conocimientos previos de quienes aprenden, lo cual involucra el conocer de la persona aprendiente en relación con la temática de estudio y las experiencias vividas.

En consecuencia, la pareja pedagógica viene a desestructurar la mediación pedagógica tradicional al intentar mejorar el accionar docente universitario mediante la constante vinculación entre práctica-teoría-práctica desde el área disciplinar; abre camino a una construcción compartida de saberes en pro de la transformación de la praxis pedagógica universitaria.

Es vital romper las barreras para dar paso a la transformación educativa. No se trata de leer y debatir rutinariamente, sino de sacar provecho y potenciar las opiniones críticas que existen ante diversos ejes temáticos por abordar en las aulas de posgrado con el estudiantado del siglo XXI³.

3 Ya no basta con una titulación que describa nuestra formación como profesionales del área, sino que, además, debe existir una vinculación más estrecha entre lo que enseñamos, aprendemos y la autorreflexión socializada; para formular respuestas de lo que está sucediendo en nuestro entorno y de esta manera, los saberes construidos puedan transformar la sociedad educativa.



Desde este pensamiento podemos atribuir, a manera de cierre, que la mediación pedagógica requiere de constantes reestructuraciones para una óptima efectividad. Estas deben cumplir con las exigencias de una educación de calidad pensada para la formación de discentes del presente y futuro. Se ha vuelto una necesidad de cuidado el adaptar las herramientas y estrategias diseñadas ante una comunidad universitaria crítica y reflexiva, en torno a nuevas oportunidades de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Igualmente, la inclusión de una innovadora mediación pedagógica se convierte en aliada de la realidad del contexto de aula y de las experiencias vividas durante su trayecto. Este periodo de reflexión autocrítico puede ser también una etapa compartida con las personas que nos rodean en nuestro ambiente de trabajo, de esta manera resulta en un paradigma emancipador que cubre la colectividad de reflexiones, ideas, diálogo e intercambio de pensamiento; donde existe el apoyo de no solo una persona, sino de varios individuos que buscan transformar y crear nuevas perspectivas dentro del área de la pedagogía.

El proceso de experimentar, vivir y respirar la pedagogía desde la práctica le facilita al cuerpo docente y estudiantil progresos de desarrollo en su especialidad, así como la visión de un panorama más certero, en términos de realidad. Constantemente, nos hacemos el mismo cuestionamiento todos los días: ¿qué se debe priorizar en la educación costarricense? Es precisamente en este punto cuando surge la diferencia de una pedagogía tradicional y una pedagogía crítica. No se trata de evidenciar la categorización en un pedazo de papel, sino de llevar la transformación a la práctica con el fin de obtener nuevas mejoras en el campo de la educación.

Freire (1997) expresa que “nadie educa a nadie – nadie se educa a sí mismo – los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (p. 73). Ello concierne, que, al socializar, es indispensable aclarar que no se quiere imponer un pensamiento o una experiencia sobre otra, sino de originar la apertura de un diálogo dinámico, equitativo y transformador. Un diálogo que nos acerque a la pedagogía y no que nos divorcie de esta misma; esto es lo que se entiende como desestructuramiento en la mediación pedagógica tradicional a través de la pareja pedagógica.

Conceptualización de la estrategia de enseñanza de pareja pedagógica: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué?

Quienes accionamos en nuestra labor diaria como facilitadores en los entornos práctico-pedagógicos de la educación superior, realizamos inagotables intentos por facilitar los saberes, partiendo de “tres componentes primordiales: (a) los docentes, (b) los alumnos, y (c) el proceso formativo” (Díaz, 2006, p. 90).

Esta entidad formadora en la maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria, posgrado del cual se ha originado este escrito, suscita la relevancia del pensamiento reflexivo, ontológico, epistemológico y teórico entre los procesos pedagógicos del saber y el hacer, permitiendo, además, el origen de interrogantes que cuestionan críticamente la praxis y las múltiples facetas para concebir el conocimiento. Entre las cuales, deslumbra la estrategia de enseñanza de pareja pedagógica y su impacto transformador.

Debido a lo supra mencionado, debemos desarrollar las siguientes interrogantes, ¿qué entendemos por pareja pedagógica? ¿cómo se integra la pareja pedagógica en la educación superior? y, ¿por qué debemos continuar ejerciendo dicha estrategia en las clases universitarias?

Para comenzar, parafraseando a Rodríguez (2014), comprendemos la pareja pedagógica como la co-enseñanza de dos personas que comparten la responsabilidad de un grupo de estudiantes, y del cual este par de profesionales promueven la ayuda colaborativa para abarcar las necesidades del estudiantado. Por otra parte, García y Sánchez (2018), conceptualizan la pareja pedagógica como “un dispositivo de formación en la que dos docentes reflexionan sobre su praxis pedagógica; para ello recurren a la observación de sus actuaciones en clase y el análisis de lo ocurrido a partir del diálogo con su par” (p. 4).

Añadido a esto, Beltramo (2012) manifiesta que este dispositivo de formación es considerado como un acompañamiento realizado entre pares al momento de desarrollar una unidad didáctica; en donde dicha compañía favorece la expresión reflexiva sobre la praxis pedagógica, así como el enfrentamiento de diversos hechos, sentimientos y emociones que surgen en los procesos educativos, sean estos positivos o negativos.

En razón de lo definido por estos autores, redireccionamos el término de pareja pedagógica como la gestión de un entorno colaborativo entre dos personas pedagogas y su compromiso por entablar un proceso



de co-enseñanza y aprendizaje, que abren camino a la reflexión de la propia praxis en la mediación pedagógica.

Ahora bien, al hablar de la integración del dispositivo de pareja pedagógica como estrategia generadora de saberes en la educación superior, es indispensable recalcar que, para efectos educativos, se requiere de dos sujetos colaboradores activos e interesados por mejorar las prácticas docentes. Desde esta perspectiva, la integración de la práctica surge cuando ambas partes aportan conocimiento, visualizan las posibles amenazas de trabajo y resaltan sugerencias de oportunidades de mejora a través de diálogos interactivos, asertivos y oportunos.

Como exponen [Sanjurjo et al. \(2016\)](#):

Analizar las tareas realizadas en el aula, escuchar la perspectiva de un par que está compartiendo la misma experiencia ayuda a modificar actitudes y a tomar decisiones más ajustadas en el complejo proceso de hacer la clase. Específicamente, los residentes destacan y valoran las intervenciones del par en cuanto a cómo se desarrolla la exposición dialogada, se realiza el manejo de los tiempos, el uso del vocabulario, del pizarrón, de otros recursos tecnológicos, el tratamiento de lo grupal. Este trabajo de intercambio, análisis, interpretación, reflexión sistemática en la pareja pedagógica estimula y genera confianza y la posibilidad de replantear la propia práctica. Es decir, el trabajo en pareja pedagógica como evaluación formativa, constituye una suerte de “efecto espejo”. (p. 9)

El “efecto espejo” que retratan [Sanjurjo et al. \(2016\)](#) sustentan ese aprendizaje mutuo y profusamente beneficioso para el crecimiento y la transformación profesional de los actores directos; pues, ese aprendizaje es reflejo de lo que logramos observar, enseñar y aprender entre pares. En este sentido, únicamente el par de docentes son quienes poseen la dicha de experimentar y validar un diálogo constructivista e igualitario; reluciendo las fortalezas y debilidades de las prácticas docentes.

Expuesto lo anterior, podemos avanzar a responder el tercer y último interrogante con respecto al por qué debemos continuar ejerciendo dicha estrategia en las clases de educación superior.

Para ello, [Salamanca \(2011\)](#) relata en su texto *Dos docentes, dos miradas: La pareja educativa* reflexiones retroalimentativas en

consideración a la formación docente colaborativa entre pares, así como virtudes que renueven esta profesión. Dentro de las ventajas propuestas por [Salamanca \(2011\)](#) se rescatan, primordialmente, la fragmentación del aislamiento y la mejora de la propia praxis docente.

Por una parte, la tarea de educar es compartida a manera tal que la vivencia conjunta de dos profesionales apoyándose hombro con hombro, postura con postura e ideología con ideología, repercute en el incremento del deseo por verse crecer mutuamente. Se generan debates y conflictos, pero todo eso es parte de ese diálogo transparente y enriquecedor del que hemos venido conversando.

Por otro lado, la reflexión se desprende de este último punto, donde la práctica pide que se haga una valoración personal sobre la experiencia y los aspectos que se pueden mejorar en el proceso de co-enseñanza-aprendizaje⁴. Al entrar en la etapa reflexiva de forma asertiva, somos capaces de socializar, no para perjudicar sino para mejorar el cómo abordamos los contenidos y las inquietudes del estudiantado en nuestro quehacer educativo.

En la actualidad, nos encontramos en una paradoja cuando optamos por transformar, pues inevitablemente partimos de un miedo a la crítica destructiva⁵ y a las resistencias, más la unificación entre determinación y el empoderamiento por buscar nuevas maneras de hacer, dan como resultado la reflexión entre lo que hacemos y lo que somos capaces de hacer.

Ciertamente, el dispositivo de la pareja pedagógica resulta alentador para quienes, con curiosidad descubrimos nuevas huellas en los senderos formativos dentro de la comunidad universitaria costarricense, posibilitando aquellas y otras virtudes que respondan la diligencia de continuar ejerciendo la estrategia de co-enseñanza. Las transformaciones son buenas siempre y cuando sean fortalecidas con el vivir y el experimentar a lo largo de sus integraciones.

Es aquí donde creemos que la pareja pedagógica convierte los entornos de aprendizaje en ambientes de construcción, desconstrucción

4 Socializar nuestra identidad profesional entre colegas, amplía el panorama de quienes somos y para dónde vamos. La co-enseñanza-aprendizaje nos hace madurar en este proceso y eso provoca que, al aceptarnos los puntos de vista de mejora, podemos dar paso a un avance profesional de nuestro rol como agentes del cambio en las aulas.

5 Es evidente que, en ocasiones, los docentes experimentemos situaciones que invaden y destruyen nuestra labor como formadores. No obstante, debemos aprender a pensar la reflexión intrínseca de nuestra praxis pedagógica como un ejercicio no de destrucción, sino de aprendizaje.



y reconstrucción en el proceso reflexivo; en una “forma de practicar la crítica con el objetivo de provocar la emancipación de las personas, cuando descubren que tanto el *saber pedagógico como la práctica pedagógica son construcciones sociales de la realidad*” (Gimeno y Pérez, 2000, p. 419).

Transformaciones intrínsecas: Vivencias inmersas en la práctica pedagógica

Desde la propia experiencia, como estudiante y educadora, podemos llegar a pensar sobre dos importantes posturas de ejercicio de la pedagogía existentes en Costa Rica. En primera instancia, se encuentran los grupos de docentes que se inclinan por replicar los trabajos antecesores. Profesorado aterrado por el cambio y asumen por un hecho que las medidas tomadas hasta el momento son las idóneas. Son amantes de una conocida rutina, que además busca la producción de conocimientos validados a través de una prueba escrita⁶, esos grupos docentes obstaculizan el proceso y cumplen únicamente con lo establecido en el currículo escrito.

En contraste, existen quienes ejercen una pedagogía apasionada, en la que me inscribo. Nos dedicamos a nuestras clases y planeaciones. Somos docentes con compromiso por innovar, con el objetivo de quebrantar impedimentos para obtener mejores resultados. Somos educadores y educadoras que anhelamos una transformación más allá del cumplimiento de los contenidos. Queremos abarcar las necesidades educativas del país al indagar, estudiar, analizar y reflexionar sobre lo que realmente necesita el sistema educativo.

Para este caso en particular, la maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional, al poseer una modalidad semipresencial con apoyo virtual, alude a que el estudiante se responsabilice de su propio proceso de enseñanza aprendizaje y pueda, adicionalmente, hacer uso de recursos que potencien tanto la creatividad como la criticidad con las lecturas y aportes generados por parte de sus docentes y los compañeros y compañeras de cada uno de los módulos. Partiendo de esta estructuración tan rica en cuanto a

6 La rutina nos destruye porque impide que innovemos en el sistema educativo. Nos impide, a nosotros los educadores, a presenciar más allá de lo que se aprende en un libro. Es pertinente el poder darle hincapié a una enseñanza más experimental y útil en contraposición a la aprobación de un examen.

contenido curricular, ¿de qué manera ha favorecido la inclusión de la pareja pedagógica a la población estudiantil del programa de posgrado?

Para responder dicha interrogante, la experiencia adquirida a lo largo de la duración del programa de posgrado ha permitido corroborar cómo la dinámica de trabajo entre dos docentes dentro del aula, en sus roles facilitadores de los aprendizajes, compensa gradualmente el desempeño del alumnado en relación con su desarrollo profesional. Al estar en un ambiente de clase que promueve un aprendizaje compartido, constructivo, pero sobre todo reflexivo, crea una motivación que incentiva a que tanto docentes como estudiantes añoren con seguir aprendiendo entre sí.

La utilidad de la pareja pedagógica simboliza ese compromiso por dar colaboraciones auténticas en comparación con los aportes impregnados únicamente de forma textual o de manera individualista entre docentes y aprendices; se convierte en una novedosa tendencia que reemplaza los antiguos métodos de enseñanza tradicionalistas que anulan la participación activa del estudiantado como rol esencial en el proceso de aprendizaje, porque “la pedagogía, o al menos la mediación pedagógica es, ante todo, un acto de amor que va más allá de lo disciplinar, pues al ser su ‘objeto’ los procesos de enseñanza y aprendizaje, implica a las personas mismas” (Gómez, 2016, p. 5).

Es trágico siquiera pensar en aquel profesorado que transforma de manera individualizada; o peor aún, la existencia de un empoderado celo académico entre docentes⁷, lo cual no da cabida a una apertura al diálogo e intercambio de saberes, anulando, por completo, la criticidad y la reflexión sobre la práctica entre colegas.

Este dispositivo de enseñanza revoluciona la condición individualista en la que la comunidad universitaria ha estado inmersa junto con las condiciones dogmáticas y conductistas con las que ha convivido. El poseer dos docentes a cargo de un módulo, en educación superior, enriquece el manejo grupal, pues al entablar un espacio de construcción conjunta de conocimientos, la versatilidad de la concentración y el respaldo de dos personas expertas genera sanos debates entre aprendices: “dispositivo pareja pedagógica propicia la transición de un sujeto en

7 Así también, como la constante transferencia de responsabilidades: “no es mi culpa, es suya”. Un colectivo de docentes debe de acuerparse y velar por el cumplimiento de una preparación de calidad. Ya basta con señalarnos unos a los otros, es necesario actuar; porque al final del día es lo que el contexto educativo necesita: más soluciones.



formación a un profesional auto dirigido y de una cultura individualista a una comunidad de aprendizaje” (Rodríguez y Grilli, 2013, p. 22).

Demás está decir que la pertinencia de un replanteamiento de a quién involucra el acto de educar, de quienes aprendemos y a quienes enseñamos. Se refiere, entonces, a la práctica insaciable de reflexionar la singularidad de cada sujeto; y de cómo sus peculiaridades influyen en la generación colectiva de conocimientos teóricos y prácticos. No se busca someter una posición sobre otra; sino por el contrario, aprender una de otra, motivando a seguir creciendo como seres humanos íntegros y de mucho saber.

Como sociedad, cada individuo desarrolla una personalidad distinta y al intentar enseñar a pensar, reflejamos un mundo de respuestas infinitas. Siendo educadores y educadoras, alentamos al estudiantado a formular un criterio en relación con los temas por socializar.

Aunado a esto, replica De Luca (2009):

En la medida en que nos evaluamos y conocemos, nos acercamos más al autoconocimiento, percatándonos de la libertad que disponemos o de la capacidad que poseemos para tomar decisiones libres, para dialogar e intercambiar ideas, con un estilo propio, maximizando el potencial analítico y creativo con el que contamos, fortaleciendo los valores y principios sociales a los que responde el comportamiento. (p. 909)

El sistema de educación superior alienta al estudiantado a ser formado como profesionales; es por ello que la comunicación asertiva y nuestra propia aceptación, no solo como estudiantes o docentes, sino también como seres humanos, es la salida a los múltiples conflictos que atravesamos rutinariamente.

En coherencia con el desarrollo de la criticidad y el autoconocimiento, podríamos indicar que la pareja pedagógica logra acentuar el accionar en la educación como una etapa integral que aproxima al sujeto a aprender no solo de su propia realidad, sino de las realidades contextuales de quienes lo rodean⁸; promoviendo la apertura a la propuesta de alternativas. Hablamos, además, de la inclusión de una mediación pedagógica que se apega a las experiencias vividas en el

8 Cada individuo posee una historia, tal vez incluso no contada. No se ve el esfuerzo, las derrotas y lo vivenciado. Tendemos a enfocarnos en los logros como meta primordial.

proceso; y a partir de allí, crear reflexiones autocríticas de lo que implica la pedagogía.

Partiendo de la socialización, no nos encontramos en un diálogo de sordos. Al entablar una productiva conversación, más que una defensa, somos capaces de escuchar cada voz, opinión y sugerencia para poder llegar a una negociación justa en el diálogo. Respecto a esto, **Calderón (2001)**, expone que “aulas abiertas al diálogo y a la participación de todos propician un ambiente de aprendizaje apto para la construcción del conocimiento” (p. 137).

De esta manera, quienes hemos vivenciado el trabajo de la pareja pedagógica desde una postura de crecimiento profesional, logramos concebir la pedagogía como un ente regulador entre las enseñanzas conjuntas de cada participante, transformando la educación en un proceso de aprendizaje mutuo, una evaluación continua de lo que deberíamos estar haciendo y lo que en realidad hacemos: acercarnos aún más al cambio.

Conclusiones y recomendaciones pedagógicas

A este punto, es gratificante mencionar que la Maestría en Educación con Énfasis en Pedagogía Universitaria de la UNA inspira la formación de especialistas con entrega en generar cambios que promuevan una sociedad desde una perspectiva más acorde con lo que se vive en el contexto de aula y praxis pedagógica. En este ensayo, hemos socializado dos puntos claves: la desestructuración de la mediación pedagógica tradicional, y la estrategia de pareja pedagógica a nivel de educación superior, para la apertura de experiencias y reflexiones de la propia praxis.

Por un lado, al referirnos a la desestructuración en la mediación pedagógica tradicional, pensamos en un nuevo camino por recorrer, un camino que permita igualdad de oportunidades entre la teoría, la praxis y la reflexión. No se trata de darle mayor importancia a una parte u a otra, ni de promover un menor uso o un abuso de estas. Lo que se quiere es que, de manera conjunta, puedan impregnarse para que los sujetos involucrados sean quienes dirijan su propio modelo de enseñanza y aprendizaje a partir de lo aprendido y vivenciado por equipos reconocidos exponentes de la pedagogía, por las experiencias tejidas en la clase, por lo aprendido con los compañeros y compañeras del módulo y por las experiencias compartidas a cargo de la pareja pedagógica.



De este modo, sus participantes aprenderán mientras practican y viven la pedagogía, porque, “en estos espacios de socialización entre colegas de diferentes instituciones educativas, las cuales tienen sus propias historias, rutinas y su cultura, es donde pueden poner en crisis sus perspectivas y trascender hasta la reflexión” (Contreras 1999).

Por otro lado, como bien se ha mencionado, la pareja pedagógica busca reflexionar sobre las acciones cometidas, promoviendo un pensamiento crítico reflexivo de los entornos educativos, a fin de encontrar soluciones para futuros eventos. Al desarrollar la pedagogía desde la estrategia de co-enseñanza, implica ubicarnos no solo desde una posición individualista, sino también desde el contexto del otro ser.

Un pedagogo o pedagoga que es capaz de reflexionar desde una praxis dinámica y compartida crece de manera profesional, puesto que crea aprendizajes que le llevan a repensar nuevas metodologías de enseñanza, nutriéndose de nuevos conocimientos. Esto propicia un aprendizaje que pueda ser socializado entre quienes anhelan seguir no solo investigando la pedagogía, sino también aplicarla con el objetivo de alcanzar nuevos avances en ella y la comunidad educativa, para, de esta manera, contribuir a la concepción y práctica de la pedagogía como un entorno de vivencia y transformación. Expuesto lo anterior, procedemos a resumir cinco recomendaciones que procuran concientizar al público lector para continuar aprendiendo de la propia praxis.

La primera sugerencia, propone continuar empleando la estrategia de pareja pedagógica entre profesorado universitario. Desde la propia experiencia, se ha discutido a lo largo del ensayo cómo el haber cursado la maestría a cargo de dos personas pedagogas en los cinco módulos, facilitó la puesta de conocimiento, así como la fluida dialogicidad vivenciada entre cada participante. Esto conlleva a potenciar la formación profesional de los futuros cuerpos docentes, partiendo de diversos contextos, posiciones e ideas socializadas que poco a poco ocasionan la desestructuración de la mediación pedagógica tradicional.

La segunda recomendación sugiere capacitar al personal docente sobre oportunidades de mejora en torno a la propia praxis. Es importante reconocer que, como personal pedagogo universitario, nos encontramos en un ambiente de constante cambio; en donde nuevas estrategias educativas surgen y renuevan nuestro quehacer diario. Así lo enfatiza Zapico (2019): “cada persona debe hacer su aporte a conciencia desde su área de trabajo. Docentes deben revisar sus prácticas

y actualizarse a fines de utilizar información errónea” (p. 30). En este sentido, la capacitación nos impulsan a aprender nuevamente sobre cómo progresar de manera asertiva en las prácticas pedagógicas, así como la puesta en común de innovadoras estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje.

En tercera instancia, se recomienda integrar la estrategia de pareja pedagógica en asignaciones evaluativas, de índole formativo y sumativo, orientadas hacia el estudiantado. Involucrar a los sujetos aprendices a participar de esta estrategia de co-enseñanza; les invita a observar, analizar y exponer situaciones en contextos reales, para eventualmente, aportar apreciaciones en relación con la mediación pedagógica experimentada, porque “las conversaciones valiosas para la adquisición de nuevo conocimiento ocurren con la realidad, con otras personas y con uno” (Carbonell, 2015, p. 223).

La cuarta recomendación, hace referencia a una posible expansión de la estrategia de pareja pedagógica en los diferentes niveles del sistema educativo costarricense: preescolar, primaria, secundaria y educación superior. Esta propuesta invita a que, desde la etapa inicial de estudio, el estudiantado pueda devolverse en un espacio de formación académica, con pensamientos más amplios y críticos, contruidos entre pares, cuyas bases de los saberes son facilitadas por dos profesionales capaces de aportar, sin la necesidad de juzgar las prácticas docentes contrarias.

Finalmente, invitamos a la socialización de experiencias entre colegas y estudiantes en relación con la puesta en práctica de la estrategia de pareja pedagógica. Indica Aguilar (2015) que “hay que partir de la realidad, reflexionar esa realidad y volver a la realidad practicando, corrigiendo las fallas que se han descubierto en esa reflexión” (p. 23). Desde el accionar en la educación, la libre socialización ayuda a la transformación pedagógica para mejorar la mediación en las clases, lo cual da, como resultado, el crecimiento de seres humanos sensibles, críticos, y profesionales de la pedagogía.



Referencias

- Aguilar, C. (2015). *Paulo Freire: El camino de la praxis pedagógica al inédito viable*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Angulo, F. (2013). *Breve introducción a la epistemología en educación*. Universidad de Cádiz, España. <https://www.academia.edu/5617561/Epistemolog%C3%ADa-Educaci%C3%B3n>
- Beltramo, L. (2012). ¿Cómo opera la pareja pedagógica como dispositivo de formación docente? *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 7, 255-266.
- Calderón, K. (2001). *La didáctica hoy. Las concepciones y aplicaciones*. San José, EUNED.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Ediciones Narcea.
- De Luca, C. (2009). Implicaciones de la formación en la autonomía del estudiante universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(18), 901-922.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Laurus: Venezuela*, 12, 88-103.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo Veintiuno.
- García, M. y Jiménez, S. (2018). La experiencia del trabajo en pareja pedagógica entre docentes universitarios de diferentes disciplinas: Un dispositivo para la reflexión de la propia praxis. Ponencia presentada en el *X Congreso Iberoamericano de Docência Universitária*, Porto Alegre, Brasil.
- Gimeno J. y Pérez A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Gómez, J. (2016). Pedagogía, una disciplina indisciplina: Límites de un debate y sus perspectivas ético políticas. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-12.

- Hernández, A. y Flores, L. (2012). Mediación pedagógica para la autonomía en la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 37-48. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>
- Martínez, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*. CELAPEC.
- Rodríguez, E. y Grilli, J. (2013). La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor. *Páginas de Educación*, 6(1), 61-81. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100004&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), pp.219–233. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art11.pdf>
- Salamanca, C. (2011). Dos docentes, dos miradas: La pareja educativa. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 42, 95-102.
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, J. (2005). *Volver a pensar la clase: Las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens Ediciones.
- Sanjurjo, L., Caporossi, A. y Placci, N. (2016). La pareja pedagógica como dispositivo de evaluación en la formación docente universitaria. Ponencia presentada en *Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente*, Universidad de Quilmes, Bernal, Argentina. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/764>
- Suárez, G. (2016). Co-enseñanza: Concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>
- Zapico, M. (2009). ¿Por qué enseñar abstracciones en la educación primaria y secundaria? Evidencia contra las corrientes actuales. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 17-35. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.1>



Impreso por el Programa de Publicaciones e
Impresiones de la Universidad Nacional, en el 2021.

La edición consta de 75 ejemplares
en papel bond y cartulina barnizable.

2514-21-P.UNA