

e-ISSN: 2215-3330

ISSN: 1659-0104

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

REVISTA **Ensayos
Pedagógicos**

Vol. XIX, N° 1
Enero-junio, 2024



UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA

Ensayos Pedagógicos

Volumen XIX, número 1



Enero-junio, 2024

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA





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. Ed. Erika Vásquez Salazar

Vicedecana

Dra. Susana Jiménez Sánchez

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

M. Ed. Mría Jesús Zárate Montero
Universidad Nacional
Costa Rica
maria.zarate.montero@una.cr

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 (SEDUCA).

Consejo Editorial Externo

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

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

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

Consejo Asesor Internacional

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 Dias 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

Consejo Editorial de la Universidad Nacional

Dra. Iliana Araya Ramírez, Presidenta
Dr. Marco Vinicio Méndez Coto, Secretario
Dr. Jorge Herrera Murillo
Dr. Gabriel Baltodano Román
M.Sc. Patricia Vásquez Hernández
Ing. Erick Álvarez Ramírez
Nataly Segura Molina

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



Ensayos Pedagógicos

ISSN: 1659-0104

EISSN: 2215-3330

Vol. XIX, Nº 1
Enero-junio, 2024

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

Asistente

Tiffany Mosquera Carrión

Revisión filológica

Licda. Alejandra Solís Ortega

Licda. Mariela Miranda-Rojas

Licda. Roxana Ramírez Matamoros

Diseño de Portada

Érick Quirós Gutiérrez

Dirección Editorial

Marianela Camacho Alfaro, marianela.camacho.alfaro@una.cr

Revista Ensayos Pedagógicos

División de Educología - CIDE

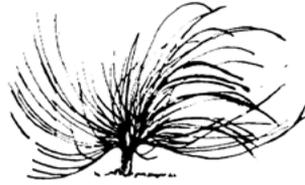
Campus Omar Dengo

Apartado 86-3000, Heredia, Costa Rica

Tel. (506)2277 3428

Fax 2277 3373

Correo electrónico: ensayosped@una.ac.cr



Contenido

EDITORIAL	9
Desafíos económicos, socioafectivos y académicos del regreso a la educación presencial pos-COVID-19: experiencia del estudiantado	13
<i>Norieth Guillén Cordero</i>	
La formación docente: una oportunidad para la transformación desde la investigación científica.....	33
<i>Beatriz Lorena Caicedo Guevara</i> <i>Tany Giselle Fernández Guayana</i>	
Deconstruyendo la educación: una reflexión sobre algunos de los desafíos a los que se enfrentan los sistemas escolares latinoamericanos	57
<i>Henry Giovanni Parrado Torres</i>	
Perspectivas académicas sobre la enseñanza virtual en contextos de educación superior	81
<i>Chess Emmanuel Briceño Nuñez</i>	
Seguimiento y acompañamiento que reciben las comisiones de autoevaluación de la División de Educología de la Universidad Nacional.....	105
<i>Silvia García Vargas</i> <i>Ana Azofeifa Lizano</i>	
Las representaciones geométricas en un libro de texto interactivo de geometría para la educación primaria	149
<i>Carlos Alberto Monge Madriz</i> <i>Zuleyka Suárez Valdés-Ayala</i> <i>Luis Gerardo Meza Cascante</i> <i>Rebeca Solís Ortega</i>	

Tabla de contenidos

Implementación del aprendizaje activo en la carrera de Derecho de la Universidad de Costa Rica, Sede de Guanacaste: perspectiva docente y estudiantil	179
<i>José Daniel Baltodano Mayorga</i>	
Prospectiva de la empleabilidad en educación matemática en la región de influencia de la Sede del Atlántico, Universidad de Costa Rica	207
<i>Maynor Jiménez-Castro</i>	
Perfiles emocionales del profesorado novel sin formación docente al iniciar la enseñanza profesional	237
<i>Erick Zorobabel Vargas Castro</i>	
Competencias del profesorado de inglés: una mirada desde la Universidad Nacional, Costa Rica	271
<i>Priscilla Carranza-Marchena</i> <i>Carolina Tapia-Loría</i>	
Propensiones educativas: aprender, enseñar, mediar	297
<i>Rodrigo Espinoza Vásquez</i>	



Revista Ensayos Pedagógicos

Vol. 19(1), enero-junio, 2024

EISSN: 2215-3330 / ISSN: 1659-0104

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



EDITORIAL



La División de Educología, del Centro de Investigación y Docencia en Educación, de la Universidad Nacional, se complace en presentar a la comunidad nacional e internacional, el volumen XIX, número 1, de *Ensayos Pedagógicos*. La presente edición consta de tres ensayos y ocho artículos.

En nuestro apartado de ensayos, Norieth Guillén Cordero nos relata las vivencias acontecidas en su unidad académica durante la pandemia en “Desafíos económicos, socioafectivos y académicos del regreso a la educación presencial pos-COVID-19: experiencia del estudiantado”. Por su parte, en “La formación docente: una oportunidad para la transformación desde la investigación científica”, Beatriz Lorena Caicedo Guevara y Tany Giselle Fernández Guayana reflexionan entorno a la relevancia de los procesos de indagación en las instituciones de educación superior y la incidencia que esta tiene en los profesionales que ahí se forman.

Por su parte, Henry Giovanni Parrado Torres, en su escrito “Deconstruyendo la educación: una reflexión sobre algunos de los desafíos a los que se enfrenta los sistemas escolares latinoamericanos”, aborda críticamente los retos que afrontan las instituciones educativas de nuestra región. Seguidamente, en “Perspectivas académicas sobre la enseñanza virtual en contextos de educación superior”, Chess Emmanuel Briceño Nuñez explora las perspectivas

epistemológicas, ontológicas y axiológicas que sustentan la formación en línea desde la visión de 30 profesores y 100 estudiantes universitarios.

En el artículo “Seguimiento y acompañamiento que reciben las comisiones de autoevaluación de la División de Educología de la Universidad Nacional”, Silvia García Vargas y Ana Azofeifa Lizano sistematizan las experiencias de las personas participantes de procesos de acreditación en su escuela y el apoyo brindado por esta última. Por su lado, Carlos Alberto Monge Madriz, Zuleyka Suárez Valdés-Ayala, Luis Gerardo Meza Cascante y Rebeca Solís Ortega describen el proceso seguido en el diseño de un recurso didáctico para la enseñanza de las matemáticas en el artículo “Las representaciones geométricas en un libro de texto interactivo de Geometría para la educación primaria”.

En “Implementación del aprendizaje activo en la carrera de Derecho de la Universidad de Costa Rica, sede de Guanacaste: perspectiva docente y estudiantil”, José Daniel Baltodano Mayorga presenta los resultados de la puesta en práctica de una estrategia didáctica alternativa en su praxis pedagógica. Así pues, Maynor Jiménez-Castro, en “Prospectiva de la empleabilidad en educación matemática en la región de influencia de la sede del Atlántico, Universidad de Costa Rica”, analiza las condiciones laborales de los graduados del Bachillerato y Licenciatura en Enseñanza de la Matemática de su casa de estudios superiores.

Erick Zorobabel Vargas Castro analiza las habilidades blandas de 30 docentes universitarios en “Perfiles emocionales del profesorado novel sin formación docente al iniciar la enseñanza profesional”. Se continúa con el trabajo de Priscilla Carranza-Marchena y Carolina Tapia-Loría, titulado “Competencias del profesorado de inglés: una mirada desde la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica”, en el cual se propone el perfil profesional que deberían poseer los docentes de lengua extranjera en su universidad.



Finalmente, Rodrigo Espinoza Vásquez realiza una reflexión teórica sobre qué motiva a los docentes a ejercer su práctica pedagógica en el artículo “Propensiones educativas: aprender, enseñar, mediar”.

Quien nos lee podrá notar que esta edición es un poco menos extensa que los números que veníamos publicando hasta el momento. Este año, una gran cantidad de trabajos postulados a *Ensayos Pedagógicos* no han estado a la altura por diversos motivos (integridad y rigurosidad académica, afinidad con nuestra línea temática, incumplimiento de nuestras normas, etc.). Si bien, siempre ha sido la intención de esta revista que se divulguen tantas ideas y experiencias como sea posible, estamos seriamente comprometidos con la ética profesional y la buena calidad del material que aquí se comparte y no hemos de flexibilizar nuestros criterios por respeto a nuestros lectores y a nuestra *alma mater*. Confiamos en que nuestro proyecto editorial seguirá creciendo en la medida en que apuntemos a la excelencia.

Magíster Juan Pablo Zúñiga Vargas
Editor Principal
Revista Ensayos Pedagógicos
Universidad Nacional, Costa Rica



Revista Ensayos Pedagógicos

Vol. 19(1), enero-junio, 2024

EISSN: 2215-3330 / ISSN: 1659-0104

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Desafíos económicos, socioafectivos y académicos del regreso a la educación presencial pos-COVID-19: experiencia del estudiantado

Economic, Socio-affective and Academic Challenges
of Returning to Face-to-Face Education
Post-COVID-19: Students' Experience

Recibido: 1 de octubre de 2023. Aprobado: 26 de junio de 2024
<https://doi.org/10.15359/rep.19-1.1>

Norieth Guillén Cordero¹

Universidad Nacional
Costa Rica
norieth.guillen.cordero@una.cr

¹ Académica, investigadora y coordinadora de la comisión curricular de la Escuela de Secretariado Profesional de la Universidad Nacional, máster en Administración Educativa y licenciada en Educación.
<https://orcid.org/0000-0003-3724-5549>



RESUMEN

El objetivo de este ensayo es describir cuáles han sido los principales desafíos que ha experimentado el estudiantado de la Escuela de Secretariado Profesional (ESP) de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica, al regresar a la modalidad presencial después de haber cursado sus estudios por medio de la virtualidad durante dos años, a raíz de los ajustes que fue necesario implementar en la educación por la pandemia mundial del COVID-19, además, se busca conocer qué estrategias ha adoptado la ESP para favorecer el proceso de integración del estudiantado a las clases presenciales y qué otras medidas de flexibilidad curricular se han tomado para facilitar a esta población la continuidad de sus estudios de la mejor manera. El ensayo evidencia que los principales retos del regreso a la presencialidad se categorizan en: económicos, socioafectivos y académicos. Entre las acciones impulsadas por la ESP para facilitar la transición del estudiantado, está la unificación de días para clases virtuales y la incorporación de nuevas modalidades en el plan de estudios.

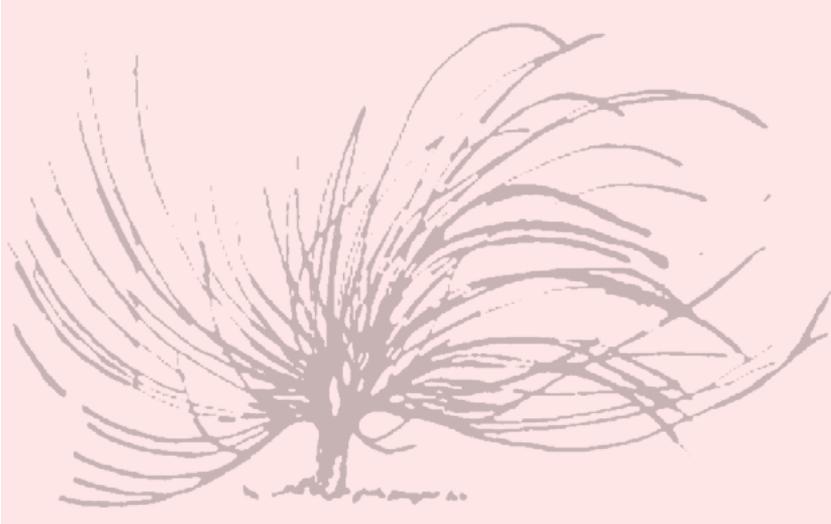
Palabras clave: Desafíos educación presencial pos-COVID-19, educación virtual, impacto del COVID-19 en la educación, regreso a la educación presencial.



ABSTRACT

The objective of this paper is to describe the main challenges that the students of the *Escuela de Secretariado Profesional* (ESP) of the Universidad Nacional (UNA) of Costa Rica have experienced when returning to the face-to-face modality after having completed their studies through virtuality for two years, as a result of the adjustments that were necessary in education due to the COVID-19 global pandemic; in addition, it is sought to know what strategies the ESP has adopted to favor the process of integrating students into face-to-face classes and what other curricular changes have been made to facilitate this population to continue their studies in the best way. The essay shows that the main challenges of returning to in-person education are categorized as economic, socio-affective, and academic. Among the actions promoted by the ESP to facilitate the students' transition, there is the unification of days for virtual classes and the incorporation of new modalities in the curriculum.

Keywords: COVID-19 impact on education, post-COVID-19 face-to-face education challenges, return to face-to-face education, virtual education



Introducción

Antes de 2020, la educación virtual era considerada como la meta del futuro, muchas instituciones de educación superior en Costa Rica habían incorporado, parcialmente, esta metodología mediante aulas virtuales complementarias a las clases presenciales, un porcentaje de clases con apoyo tecnológico en los cursos, investigaciones en línea, uso de plataformas virtuales para la mediación pedagógica, entornos virtuales de aprendizaje e incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), entre otras estrategias que sugerían que la implementación de la tecnología sería paulatina, pero era una tendencia en crecimiento. Tal como lo indicaban *Yong et al. (2017)*:

La evolución constante de la tecnología, así como la incidencia que esta tiene sobre la educación, constituyen en dos motivaciones que impulsan a las instituciones a pensar en el futuro de esta última. Además, como se indicó antes, se evidencia que la demanda de la educación virtual va en crecimiento debido a sus ventajas entre las cuales se encuentran el favorecimiento de aprender a lo largo de la vida; el aprovechamiento de la tecnología; la disminución de costos; y sus aportes a la inclusión y acceso a la educación superior. (p. 95)

Las ventajas demostradas de la educación virtual eran muchas, entre ellas que “la masificación de la educación, al trascender tiempo y espacio

[...] facilitando los estudios a personas cuyas características le impidan una formación presencial o semipresencial” (Pando, 2018, p. 476). Sin embargo, su implementación se consideraba más un complemento que una obligatoriedad total, debido a las posibles limitaciones presentadas por parte de los diferentes actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, problemas de conectividad y calidad de conexión, limitación de dispositivos electrónicos con *software* adecuados para impartir o recibir clases, pocas competencias tecnológicas para la enseñanza en entornos virtuales (docentes), resistencia a la educación virtual, dificultades para la autorregulación del aprendizaje, carencia de ambientes aptos para el aprendizaje virtual, falta de ergonomía, limitación de interacción social, brecha digital, entre otros.

A partir de 2020, a raíz de la pandemia por el COVID-19, la educación en el nivel mundial se vio revolucionada, según las Naciones Unidas (2020):

La pandemia de COVID-19 ha provocado la mayor interrupción de la historia en la educación y tiene ya un efecto prácticamente universal en los alumnos y docentes de todo el mundo, desde escuelas preescolares a secundarias, instituciones de enseñanza y formación técnica y profesional, universidades, centros de educación de adultos y centros de desarrollo de aptitudes. A mediados de abril de 2020 el 94% de los estudiantes de todo el mundo estaban afectados por la pandemia, lo que representaba 1.580 millones de niños y jóvenes, desde la educación preescolar hasta la educación superior, en 200 países. (p. 5)

Costa Rica no fue la excepción, debido a las medidas sanitarias establecidas por el Ministerio de Salud en relación con el aislamiento y cierre de centros educativos, miles de estudiantes de todos los niveles: preescolar, primaria, secundaria y universidad tuvieron que experimentar una



transformación abrupta en la modalidad de aprendizaje, pasando de lo presencial a lo virtual sin la posibilidad de previa preparación, ni diagnóstico alguno al personal docente o estudiantes sobre sus posibilidades para afrontar dicha modalidad. Mientras, las instituciones educativas hicieron sus mejores esfuerzos para realizar ajustes curriculares, adaptar los recursos educativos y transformar la mediación pedagógica para el nuevo entorno educativo tras la emergencia que, en ese momento, se vivía.

Para 2023, Costa Rica ha logrado reestablecer al 100 % la educación presencial, pero las generaciones que vivieron la transición de modalidad educativa presencial-virtual-presencial han tenido que experimentar un nuevo reajuste a la educación tradicional, por lo que el objetivo de este ensayo es abordar los principales desafíos que ha enfrentado específicamente el estudiantado de la Escuela de Secretariado Profesional (ESP) de la Universidad Nacional (UNA), al regresar a la modalidad educativa presencial, después de haber cursado sus estudios durante dos años mediante la virtualidad, qué estrategias adoptó la UNA para facilitar el nuevo proceso de transición y qué ajustes curriculares permanentes han surgido desde la experiencia de educación virtual que se dio a partir de la pandemia por el COVID-19.

De la presencialidad a la virtualidad y viceversa

Ante la declaratoria de estado de emergencia nacional hecha por el Presidente de la República de Costa Rica en marzo de 2020 ([Decreto Ejecutivo 42227-MP-S, 2020](#)) y tras las medidas sanitarias tomadas por el Gobierno, entre las que se encontraba el cierre de centros educativos del país, el Consejo Académico de la Universidad Nacional (CONSACA) acordó realizar la “implementación de un plan de contingencia para la docencia presencial remota por medio del apoyo tecnológico” ([CONSACA, 2020, p.](#)

37). Se entiende la presencialidad remota como “la posibilidad de participar de procesos educativos desde lugares geográficamente distribuidos sincrónica o asincrónicamente” (CONSACA, 2020, p. 38).

La Universidad Nacional suspendió todas las actividades académicas presenciales que estaban programadas y se estableció el periodo del 20 de marzo de 2020 al 4 de abril de 2020 para que las personas académicas realizaran “la migración al uso de herramientas tecnológicas para la presencialidad remota y su discusión con el estudiantado matriculado, esto como plan de contingencia” (CONSACA, 2020, p. 40). Asimismo, cada profesor debía presentar el plan de contingencia que realizaría para la migración al uso de herramientas tecnológicas para la presencialidad remota durante el resto del curso lectivo (CONSACA, 2020).

En acato a lo dispuesto por las autoridades universitarias, la Escuela de Secretariado Profesional procedió con el análisis de viabilidad para la migración de los cursos hacia la presencialidad remota; también se gestionó un reporte que permitiera conocer el acceso a conectividad del estudiantado; se elaboraron los planes de contingencia que promovieran la calidad, rigurosidad y mediación pedagógica apropiadas para el desarrollo de los cursos a través de la virtualidad. Lo anterior, con el fin de facilitar las condiciones óptimas que permitieran el logro de los objetivos académicos con la mayor participación estudiantil posible.

Asimismo, la Escuela de Secretariado Profesional de la UNA adoptó las recomendaciones emitidas por la Unidad de Evaluación, Mejoramiento e Integración de Tecnologías en la Docencia de la Vicerrectoría de Docencia de la UNA, publicadas a la comunidad universitaria mediante documento llamado *Orientaciones metodológicas y evaluativas para apoyar la adaptación de los cursos presenciales a sesiones con apoyo tecnológico*, en el que se hacía hincapié en que la presencialidad remota no es una transformación de la



oferta académica hacia la virtualización, sino que es una adaptación que permite desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera remota, por medio de herramientas tecnológicas, mientras se mantengan las medidas de distanciamiento social establecidas ante la emergencia por el COVID-19 (Vicerrectoría de Docencia, UNA, 2020a), por lo que siempre hubo claridad en que, en la UNA habría un regreso a la educación presencial cuando las condiciones así lo permitieran.

Según Armijos *et al.* (2023):

La pandemia marcó una etapa para la Educación Superior caracterizada por una respuesta de emergencia apoyada fundamentalmente en la tecnología, más precisamente, las tecnologías de la Información y Comunicación (TICs). No obstante, tal período fue provisorio ya que poco a poco la situación sanitaria fue mejorando, dando lugar a la posibilidad del retorno a las aulas. La mejoría se manifestó en una disminución de casos en el mundo y en el avance en la aplicación de las vacunas contra el COVID-19. (p. 518)

Durante aproximadamente dos años, en la Escuela de Secretariado Profesional de la UNA, se desarrollaron las clases mediante la modalidad presencialidad remota, siendo el principal medio, la virtualidad, lo cual significó, para el estudiantado, un proceso de transición con ventajas y desventajas. Para mayo de 2022, por medio del acuerdo *UNA-CONSA-CA-ACUE-034-2022*, el Consejo Universitario de la Universidad Nacional decide que para el II ciclo de 2022 “se regresa a la modalidad presencial en todos los planes de estudios y cursos que hayan sido diseñados y aprobados en esta modalidad” (CONSACA, 2022, p. 17).

Aunado a lo anterior, mediante instrucción *UNA-VD-DISC-009-2022*, la Vicerrectoría de Docencia (2020b) comunicó otras

variaciones de modalidad que podían ser utilizadas para facilitar el regreso a la presencialidad, entre las que estaban: presencial remota, presencial mixta y presencial mixta híbrido-flexible, con lo cual se da inicio al regreso a la presencialidad en la Universidad Nacional.

Esto suponía un nuevo proceso de transición para el estudiantado, la reincorporación presencial a la universidad en medio de un brote pandémico conllevaría riesgos de contagio. Al respecto, *Armijos et al. (2023)*, plantean que “...los temores provinieron principalmente ante efectos de posibles rebrotes del virus, de la posibilidad de que estudiantes y docentes se sientan en riesgo y no acudan a clases por este motivo, siendo un obstáculo para cumplir los nuevos planes” (p. 518); sin embargo, no solamente el peligro de contagio representaba un reto ante el regreso a la educación presencial, sino que, este nuevo cambio tendría otras implicaciones que es importante analizar. Por lo que, este ensayo busca plasmar los principales desafíos que presentó el estudiantado de la Escuela de Secretariado Profesional ante el regreso a la presencialidad pospandemia.

Principales desafíos del regreso a la educación presencial pospandemia

Se entiende como desafío una situación retadora que requiere ser afrontada. Durante la pandemia por el COVID-19, las personas estudiantes atendieron sus clases por medios virtuales desde sus hogares en diversos sectores del país, durante dos años, sin tiempo de traslado, sin gastos de transporte o alimentación fuera de casa, únicamente por medios virtuales y con flexibilidad pedagógica por el contexto de emergencia, condiciones que desaparecerían ante el regreso a la presencialidad y que significarían nuevos desafíos en el proceso de adaptación.



Para la fundamentación de este apartado se contó con la participación de 70 personas estudiantes de la Escuela de Secretariado Profesional. El 62,9 % pertenece a la carrera Administración de Oficinas y el 37,1 % a la carrera Educación Comercial. El 97 % de la población tiene entre 18 y 24 años. Al momento de llenar el cuestionario, el 100 % del estudiantado se encontraba cursando el grado de bachillerato. El 41,4 % de la población indica ser de procedencia rural, mientras que el 58,6 % de procedencia urbana. El 65,7 % del estudiantado afirma que durante la pandemia le correspondió recibir clases 100 % virtuales, con modalidad sincrónica y asincrónica, mientras que el 34,3 % manifiesta que, por problemas de conectividad, solo podía resolver actividades de manera asincrónica y buscar las condiciones óptimas para realizarlo fuera de sus casas.

Desafíos desde la perspectiva económica

Uno de los principales desafíos que enfrenta el estudiantado con el regreso a la presencialidad es el costo económico (Huillca *et al.*, 2022). Con la implementación de la educación remota por medios tecnológicos, los estudiantes podían acceder a las clases desde cualquier ubicación, por lo que tuvieron una reducción en los costos económicos derivados de traslados, alimentación y hospedaje requeridos durante las clases presenciales. En la Tabla 1, se destacan los principales costos que ha retomado el estudiantado para estudiar presencialmente y en qué porcentaje esto representó un reto para ellos:

Tabla 1*Desafíos económicos del regreso a la educación presencial pospandemia*

Indicador	Porcentaje
Pagar transporte para desplazamiento.	84,3 %
Costo de alimentación y traslados para ir y volver a la universidad porque una clase es presencial y otra es virtual el mismo día.	77,1 %
Pagar alojamiento durante el tiempo de clases.	24,3 %

Nota. Encuesta a estudiantes de la ESP (Elaboración propia).

Asumir nuevamente gastos significativos por efectos de traslado, alimentación y hospedaje para cursar sus estudios presenciales representa para el estudiantado un desafío significativo, debido a que con la implementación de la virtualidad, los recursos propios u obtenidos a partir de la beca que les ofrece la universidad podían ser destinados a la compra de dispositivos electrónicos para sus estudios en línea, el pago de servicio de internet y electricidad. Para casos especiales en que los discentes en condición de vulnerabilidad no tenían posibilidades económicas, la UNA les facilitó chips de acceso a telefonía y equipo de cómputo (Solano, 2020), por lo que, los ingresos percibidos se utilizaban para aportar económicamente a sus familias, quienes muchas veces tenían afectación de ingresos por la pandemia, especialmente aquellas en condiciones socioeconómicas vulnerables, que realizan trabajos físicos presenciales (Conejo *et al.*, 2020). Además de lo mencionado, con el regreso a la presencialidad, no se eliminó la educación virtual, sino que esta ha tomado fuerza (Rodríguez, 2021) y ahora el estudiante debe costear tanto los gastos de educación presencial, como los de educación por medios tecnológicos.



Desafíos desde la perspectiva socioafectiva

Desde el punto de vista socioafectivo, los estudiantes experimentaron desafíos importantes con el regreso a la presencialidad, tras haber estado confinados durante dos años en sus casas, muchos de estos están relacionados con la ansiedad que genera volver al exterior ante un entorno de incertidumbre, con la obligatoriedad de cumplir con protocolos sanitarios y con el riesgo de ser infectados por COVID-19, también influye el retomar la interacción social que se había perdido y abandonar el lecho familiar en el que ya habían asumido un rol durante la pandemia. De acuerdo con Pérez y Tabares (2021):

La vida rutinaria, la falta de estímulos externos para lograr nuevos aprendizajes, el tiempo ante una computadora, los cambios tanto en los hábitos de sueño como en los alimenticios pueden incidir en el estado socioemocional y en el aumento de niveles de estrés, aburrimientos, frustración, y ansiedad que traen consigo respuestas que revelan desilusión y enfado. (p. 4)

En la Tabla 2, se detalla cada uno de los desafíos socioafectivos que los estudiantes participantes destacan con el regreso a la presencialidad:

Tabla 2
Desafíos socioafectivos del regreso a la educación presencial pospandemia

Indicador	Porcentaje
Estrés que genera las dificultades para ir y volver a la universidad porque una clase es presencial y otra es virtual, el mismo día.	77,1 %
Pérdidas de tiempo por clases canceladas o clases de poco tiempo que requieren mi presencia.	74,3 %
Dejar mi ambiente familiar en el que requieren de mi presencia y apoyo para labores del hogar o cuidado de familiares, mientras estudiaba virtual.	40 %
Dejar mi casa en zona rural para estar más cerca de la Universidad	30 %

Nota: Encuesta a estudiantes de la ESP (Elaboración propia).

Aparte de las razones expuestas en la Tabla 2, que son situaciones frecuentes en el estudiantado participante, también hay casos de discentes con condiciones muy particulares que tienen un impacto socioafectivo importante, entre los que se pueden destacar los indicados en la Tabla 3:

Tabla 3

Situaciones individuales que representan desafíos socioafectivos del regreso a la educación presencial pospandemia

Caso particular

Debido a problemas de salud debo trasladarme al centro médico, en el que me atienden, un día antes de la cita, debido a la lejanía y como consecuencia, pierdo dos días de clase, el día en el que me traslado y el de la cita, además el día de traslado no lo puedo justificar.

Tener que caminar casi 2 kilómetros para poder agarrar el bus.

Al ser madre, el buscar quien se haga cargo de mi hija es lo que se me dificulta; sin embargo, en la virtualidad teniendo mi hija en casa no presto la misma atención.

El clima muchas veces dificulta la movilidad para trasladarme por vivir lejos.

Nota: Encuesta a estudiantes de la ESP (Elaboración propia).

Las situaciones planteadas en las Tablas 2 y 3 que han sido experimentadas por el estudiantado con el retorno a la presencialidad post Covid-19, influyen en el desarrollo de la vulnerabilidad y con ello en la afectación de habilidades sociales y de aprendizaje, que pueden tener una incidencia negativa en el rendimiento académico (Machado y Fajardo, 2023).



Desafíos desde la perspectiva académica

Posiblemente los desafíos más significativos que se evidencian en este ensayo son los de corte académico, por ser el principal ámbito que requirió una transformación radical con la llegada del COVID-19, esto tuvo un gran impacto para la población estudiada y, además, originó otros retos planteados anteriormente.

Al transformarse la metodología de la educación universitaria a presencial remota por medios tecnológicos, con la llegada del COVID-19, el estudiantado experimentó cambios que fueron percibidos por la mayoría como beneficiosos. Más de un 80 % de las personas participantes expresó que para ellos la virtualidad tenía más ventajas que desventajas, desde el punto de vista académico.

Es importante recordar que, el 97 % de la población posee una edad entre los 18 y 24 años, por lo cual se les considera nativos digitales. De acuerdo con Prensky (2011):

Más y más gente joven ha mejorado profunda y permanentemente en cuanto al uso de la tecnología, conectando con sus iguales y el mundo como ninguna generación anterior lo había hecho. Ríos de información les llegan las veinticuatro horas del día de los siete días de la semana. Cada vez en mayor medida lo que quieren y necesitan está disponible en su bolsillo bajo demanda. (p. 12)

Lo anterior facilita que tengan una mejor adaptabilidad a los procesos educativos virtualizados, por lo que la mayoría resalta importantes ventajas de la virtualidad sobre la presencialidad, tal como se muestra en la Tabla 4:

Tabla 4
Principales ventajas de la educación virtual sobre la presencial

Indicador	Porcentaje
Si no había clases no se perdía el viaje. Dedicaba mi tiempo a otra cosa académica en mi hogar o trabajo	75,7 %
Podía gestionar mi tiempo en virtualidad sin ningún problema	70 %
Tenía buenas condiciones para recibir clases virtuales (computadora e internet)	62,9 %
Se me facilitaba más trabajar de manera remota	52,9 %
Aprendía bien mediante la virtualidad	52,9 %
No se me dificultaba desligarme del ambiente y actividades de la casa para solamente dedicarme a estudiar de manera virtual	45,7 %
Las personas docentes manejaban la virtualidad muy bien y las clases eran de buena calidad	42,9 %
No necesitaba interacción social presencial, me desenvolvía bien en la virtualidad	40 %

Nota: Encuesta a estudiantes de la ESP (Elaboración propia).

Con base en la información anterior, se puede asegurar que el principal desafío que presenta el estudiantado al regresar a la educación presencial es el tener que desligarse de las ventajas que les ofrece la educación por medios tecnológicos y tener que adaptarse, nuevamente, a la normalidad que se vivía antes de la pandemia por el COVID-19. Entre las ventajas que tiene la presencialidad sobre la virtualidad, el 61 % afirma que aprende de mejor manera cuando se les explica presencialmente y el 54% afirma que prefiere la interacción social presencial.

Haberse alejado de la presencialidad durante dos años incide también en el cambio de hábitos de estudio, pues en la virtualidad se tienen todos los recursos accesibles para ser consultados durante las clases o durante las



evaluaciones, mientras que en la presencialidad deben depender más de los conocimientos adquiridos y competencias desarrolladas, sin posibilidad de consulta de los contenidos, por lo que, tal como lo indican *Dávalos et al. (2023)*, el reajuste de los hábitos junto con las carencias de saberes y la posible falta de acompañamiento puede tener secuelas negativas en el rendimiento académico con el regreso a la presencialidad.

Acciones de la Escuela de Secretariado Profesional antes los desafíos enfrentados por el estudiantado

Al consultar a las autoridades de la ESP sobre las medidas tomadas en relación con los retos presentados por parte del estudiantado con el regreso a la presencialidad, se manifestó que:

- En la unidad académica siempre se procura ofrecer horario diurno y nocturno para cada curso, pero que, lograr un espacio en el horario deseado dependerá del momento en que se matricule (lo cual está sujeto al promedio que tenga la persona estudiante) y del cupo disponible, según la oferta de grupos, que responde a las posibilidades presupuestarias de la ESP.
- La ESP incursionó en la incorporación del componente virtual en los cursos desde antes de la pandemia por COVID-19, pero que la experiencia con la virtualidad a raíz de dicha contingencia permitió incrementar la virtualidad en el nuevo plan de estudios, que rige a partir de 2023, de manera que ahora el diplomado se imparte de manera presencial con apoyo tecnológico (3 clases virtuales), el bachillerato se imparte de manera bimodal (60 % presencial y 40 % virtual) y la licenciatura 100 % virtual.
- A partir del primer ciclo de 2023 se han unificado las semanas en las que se pueden ofrecer clases virtuales, de forma tal, que el estudiantado no tenga inconvenientes con mezclas de modalidad

en un mismo día. En el caso de los cursos presenciales con apoyo tecnológico las clases virtuales son en las semanas 7, 11 y 15, y en el caso de los cursos bimodales las clases virtuales son en las semanas 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15 y 17. Así los estudiantes no tendrán problemas de desplazamiento por mezclas de modalidades en un mismo día (M. E. Ugalde, comunicación personal, 28 de setiembre de 2023).

Conclusiones

Si bien la pandemia por el COVID-19 tuvo un fuerte impacto en la educación costarricense al forzar la virtualidad como medio principal para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje (por todas las desventajas que esta puede representar para el estudiantado con limitado o nulo acceso a internet, falta de dispositivos electrónicos para recibir las clases o problemas de calidad de conectividad, entre otros), lo cierto es que en el caso del estudiantado de la Escuela de Secretariado Profesional de la Universidad Nacional la transición de la presencialidad a la virtualidad no fue tan marcada en términos de uso de entornos virtuales de aprendizaje, debido a que esta unidad académica ya tenía incorporado el componente virtual en el desarrollo de sus cursos y el estudiantado había experimentado, previamente, la mediación pedagógica virtual, aunque no al 100 %.

Sin embargo, el regreso a la presencialidad si representó, para el estudiantado, una readaptación a condiciones que tenían más de dos años de no experimentar, y esto, sumado al confinamiento y a los cambios académicos, laborales, sociales y personales a causa del COVID-19, hizo que surgieran desafíos importantes que, para efectos de este ensayo, fueron categorizados en tres áreas: económicos, socioafectivos y académicos.



En términos de desafíos económicos se identifica que, con el regreso a la presencialidad, se retoman gastos que no se hacían mientras se estudiaba desde la casa, de manera virtual, como lo son costos de traslados, de alimentación y de hospedaje. Dichos recursos eran utilizados, por el estudiantado, para el pago de internet, compra de dispositivos electrónicos para recibir clases y para aportar a la economía del hogar, en muchos casos afectada por la pandemia. Con el regreso a la presencialidad, la UNA habilitó modalidades que no se desligaban del todo de la virtualidad, como lo son la presencialidad remota, la presencialidad híbrida y la presencialidad híbrido flexible, por lo que era necesario seguir asumiendo los costos de internet, pero, además, retomar los costos en los que se incurre al regresar presencialmente, pues todos los cursos podían tener modalidades diferentes.

Desde un enfoque socioafectivo, las personas estudiantes manifiestan que el confinamiento y la incertidumbre vivida durante la pandemia del COVID-19 afectó sus niveles de estrés, ansiedad y frustración, lo que dificultó el lidiar con los retos presentados al volver a la presencialidad como, por ejemplo, no estar con su familia, delegar a terceros el cuidado de sus hijos, tener que abandonar su entorno seguro aún con riesgos de contagio, no poder atender adecuadamente su salud por problemas para justificar ausencias presenciales, entre otros.

Académicamente, los estudiantes destacaron los desafíos por mezclas de modalidades entre cursos para un mismo día (uno virtual y otro presencial) y manifestaron que la mayoría de las condiciones que tenían con la presencialidad remota por medios virtuales les beneficiaba, por lo que el principal reto era tener que abandonar esas ventajas y volver a adaptarse a la modalidad presencial. A pesar de lo anterior, el 71 % de los encuestados consideran que el regreso a la presencialidad no solo trajo desventajas, sino que también ventajas, pues para muchos el aprendizaje se les facilita más

cuando el docente explica presencialmente, además de que muchos prefieren la interacción social presencial y asistir a la universidad les permite desligarse de otras actividades laborales y del hogar para concentrarse 100 % en sus estudios. Sin duda, las generaciones de estudiantes que vivieron los cambios de la educación por la contingencia del COVID-19, han tenido que experimentar transiciones bruscas y les ha correspondido desarrollar una gran capacidad de adaptabilidad.

Es importante recalcar que, la esencia de la Universidad Nacional ha sido siempre la educación presencial, todas las modificaciones que se hicieron para afrontar la pandemia, entre ellas la creación de la presencialidad remota por medios 100 % virtuales, fue una medida no permanente, adoptada por la urgencia de la situación, por lo que, una vez superado el riesgo, la presencialidad fue reincorporada paulatinamente.

Por su parte, la ESP ha demostrado ser una unidad académica a la vanguardia de los cambios tecnológicos, ya que el componente virtual ha formado parte de su currículo desde antes de la pandemia y después de esta, se ha incorporado, de manera más significativa, para facilitar al estudiantado el acceso a sus estudios, además de prepararlos para futuros entornos laborales virtualizados.

No obstante, es imprescindible resaltar todas las facilidades que los medios digitales aportan a la educación, en especial, al exponer al estudiantado a metodologías de trabajo altamente utilizadas en la actualidad por las empresas para el teletrabajo y las que tienen que manejar, por lo que, si bien el fuerte de la UNA es la educación presencial, es indispensable que la virtualidad forme parte permanente del currículo.



Referencias

- Armijos, J. C., Nova, F. y Lobos, E. (2023). Hallazgos y efectos de la virtualidad y el retorno a clases presenciales. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 59, 517-530. <https://www.proquest.com/openview/48232a-69224d08a21cd0283a977d9aed/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1006393>
- Conejo, L. D., Chaverri-Chaves, P. y León-Gonzales, S. (2020). Las familias y la pandemia de la COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24(Suplemento), 1-4. <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.10>
- Consejo Académico (CONSACA), Universidad Nacional de Costa Rica. (2020). *Acuerdo N.º 6. Acta N.º 08-2020*. <https://www.consaca.una.ac.cr/index.php/component/phocadownload/category/1-actas/60-a2020?download=989:act8-2020&Itemid=435>
- Consejo Académico (CONSACA), Universidad Nacional de Costa Rica. (2022). UNA-CONSACA-ACUE-034-2022. *LA UNA-GACETA N.º 6-2022*. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/14522/UNA-GACETA%2006-2022%20ALCANCE%2001%20FIRMADA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dávalos, J. E., Legal, A. y Benítez, S. (2023). Situaciones problemáticas en clases presenciales postpandemia desde la perspectiva del estudiante universitario. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 1672-1693. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7840
- Decreto ejecutivo 42227-MP-S*. (2020). http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=90737
- Huillca, M., Silva, D. A. y Delgado, S. S. (2022). Retorno o no a las clases presenciales universitarias Cusco-2022. *Revista Científica Integración*, 5(1), 53-60. <https://revistas.uandina.edu.pe:443/index.php/integracion/article/view/620>
- Machado, N. y Fajardo, N. (2023). *Estilo y sentido de vida de estudiantes universitarios tras confinamiento por Covid-19* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano. <http://hdl.handle.net/10554/65155>
- Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

- Pando, V. F. (2018). Tendencias didácticas de la educación virtual: un enfoque interpretativo. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 463-505. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.167>
- Pérez, L. A. I. y Tabares, D. E. (2021). El confinamiento por Covid-19: repercusión en el desarrollo socioemocional y rendimiento académico en estudiantes de 7º curso del Colegio Menor. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 9227-9246. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.985
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. SM Ediciones.
- Rodríguez, A. (2021). La COVID-19, motor de cambio de la transformación educativa más grande de los últimos siglos. *Hacheteapé. Revista científica de Educación y Comunicación*, 23, 1-11. <https://doi.org/10.25267/Hacheteapé.2021.i23.2203>
- Solano, G. (2020, 4 de noviembre). UNA reafirma compromiso con estudiantes más vulnerables durante la pandemia. *UNA Comunica*. <https://www.unacomunica.una.ac.cr/index.php/noviembre-2020/3235-una-reafirma-compromiso-con-estudiantes-mas-vulnerables-durante-la-pandemia>
- Vicerrectoría de Docencia, UNA. (2020a). *Orientaciones metodológicas y evaluativas para apoyar la adaptación de los cursos presenciales a sesiones con apoyo tecnológico*. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/11533/De-la-%20presencialidad-al-trabajo-academico-remoto-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vicerrectoría de Docencia, UNA. (2020b). *Instrucción UNA-VD-DISC-009-2022. Formato de los Programas de Curso ajustado a las nuevas directrices aprobadas por el CONSACA para el II ciclo, III Trimestre, III Cuatrimestre y Ciclo de Verano de 2022 en el marco de la Estrategia “Volvamos a la UNA 2022. Unámonos en un nuevo contexto”*. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/15338/UNA-VD-DISC-009-2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yong, E., Nagles, N., Mejía, C. y Chaparro, C. E. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 80-105. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/814/1332>



La formación docente: una oportunidad para la transformación desde la investigación científica¹

Teacher Training: An Opportunity for
Transformation from Scientific Research

Recibido: 26 de febrero de 2023. Aprobado: 26 de junio de 2024

<https://doi.org/10.15359/rep.19-1.2>

Beatriz Lorena Caicedo Guevara²

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
Colombia

beatriz.caicedo@uniminuto.edu

Tany Giselle Fernández Guayana³

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
Colombia

tany.fernandez.g@uniminuto.edu.co

- 1 Este artículo es derivado del proyecto de investigación doctoral titulado “Una mirada a las concepciones sobre la formación docente en el programa de Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Centros Tutoriales Neiva, Garzón y Pitalito” de la Universidad de Baja California UBC.
- 2 Docente de la Maestría en Educación la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia. Posdoctora en Educación de la Universidad San Buenaventura. Doctora en Gerencia y Políticas Educativas de la Universidad de Baja California. Magíster en Educación con énfasis en Diseño, Gestión y Evaluación Curricular de la Universidad Surcolombiana. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Nariño. <https://orcid.org/0000-0002-4457-4298>
- 3 Coordinadora de Investigación de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales. Especialista en Desarrollo Personal y Familiar de la Universidad de La Sabana. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana. <https://orcid.org/0000-0002-4726-5028>



RESUMEN

El actual ensayo tiene como objetivo analizar los aportes de la investigación científica en la formación docente y su impacto en la transformación de la educación. En la universidad y en los centros de formación, el currículo que orienta a los profesores tiene la labor, no solo de actualizar los contenidos bajo las exigencias de vanguardia, sino que tiene la tarea fundamental de adecuarse a las realidades contextuales de sus escenarios de trabajo. En la educación superior, es la investigación científica, el recurso que garantiza la transformación de los profesionales en educación, de sus propios estudiantes y de sus comunidades. Ejemplo de ello son, la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1330 de 2019 (Colombia), los cuales explicitan la importancia y la gestión para brindar a los docentes formación profesional o continua, en concordancia con los procesos científicos. Desde esta mirada, se realizan nuevas contribuciones al tema, llevando la formación docente a la construcción de escenarios democráticos, a la transformación de los territorios, de los sistemas, de las prácticas educativas, de la acción curricular, de la experiencia y de la sociedad, desde una postura crítica que trasciende la discusión del conocimiento.

Palabras clave: Educación superior, formación de docentes, investigación pedagógica, transformación social.



ABSTRACT

The essay aims to analyze the contributions of scientific research in teacher training and its impact on the transformation of education. At the University and in training centers, the curriculum that guides teachers has the task of not only updating the contents under cutting-edge demands, but it also has the fundamental task of adapting to the contextual realities of their work scenarios. In higher education, scientific research is the resource that guarantees the transformation of education professionals, their own students, and their communities. Examples of this are the Political Constitution of 1991, Law 115 of 1994 and Decree 1330 of 2019 (Colombia), which explain the importance and management of providing teachers with professional or continuous training in accordance with scientific processes. From this perspective, new contributions are made to the topic, taking teacher training to the construction of democratic scenarios, to the transformation of territories, systems, educational practices, curricular action, experience, and to society from a critical stance that transcends the discussion of knowledge.

Keywords: higher education, pedagogical research, social transformation, teacher training



Introducción

La formación docente es un escenario que involucra múltiples construcciones. Desde esta perspectiva, surgen diversas miradas epistemológicas que se nutren de las realidades sociales, políticas y culturales. Estas nos permiten comprender no solo las concepciones sobre el ser docente, sino, también, reconocer su importancia en la transformación de las comunidades. A medida que los profesores transitan a lo largo de la historia de la escuela, se enfrentan a cambios generacionales y se adaptan a las dinámicas de la comunidad. Se ven inmersos en un constante movimiento que pone en juego todo su bagaje de conocimientos para adecuar tanto el diseño curricular, como la gestión del aula, al contexto en el que se desenvuelven.

En pleno siglo XXI, las demandas del mundo al encontrarse en guerras internacionales, la polarización política, la crisis humanitaria y las consecuencias de salud pública a causa de la pandemia por el COVID-19, invitan a que los docentes no solo contribuyan a elevar los niveles en la calidad de la educación, sino que, su ejercicio responda a la interdisciplinariedad, a la integralidad, a la calidad de vida, a la salud mental, al cultivo de las emociones y de las relaciones, en pocas palabras, a una mayor humanización. Ejemplo de ello, son las experiencias vividas de [Fernández \(2023\)](#) y [Herrera](#) (según se cita en [Fernández, 2024](#)), donde el ejercicio docente cuestionó los contenidos académicos y su real aplicación con las realidades contextuales. La primera narrativa expone cómo la docente flexibiliza el proceso de

evaluación en un estudiante de posgrado a partir de las dificultades dadas la pandemia y el conflicto armado del año 2021 en Colombia, del cual fue víctima. Por su parte, la anécdota de Herrera demuestra que el ejercicio academicista de los maestros no puede ir por encima de la pobreza, los hábitos de higiene y de estudio, los procesos de lectura-escritura, ni la ternura pedagógica.

Las experiencias anteriores, brindan luces sobre la formación docente como una actividad que procura la transformación de la información, la abstracción de los conocimientos, la deconstrucción de lo establecido y la decolonización de los territorios para recrear la concepción sobre el hombre y su cultura. De acuerdo con [Fernández \(2019a, p. 205\)](#), “un país, una sociedad, una comunidad que dirija su mirada al cuidado y la formación de lo humano, podría garantizar el bien colectivo como fuente de sostenibilidad”.

En ese sentido, la Educación Superior representa el espacio de la universalidad del conocimiento, donde el debate y el pensamiento crítico son indispensables para la toma de decisiones. No obstante, este carácter cognitivo se logra en la medida que los programas de educación tracen una ruta investigativa para sus estudiantes. [Caicedo y Aux \(2020\)](#) expresan que apostar por la investigación permanente, dentro del ámbito universitario, posibilita la fusión del conocimiento, y, por tanto, el despliegue de la creatividad, la búsqueda de la verdad, y la creación de conocimiento. En consecuencia, se generan nuevas propuestas que atienden las problemáticas específicas y contextualizadas de los estudiantes en formación y el mejoramiento de su propia práctica profesional.

Por su parte, [Mendoza y Roux \(2016\)](#), establecen que la investigación educativa permite a los profesores “reconfigurar algunas percepciones sobre ciertos aspectos de su práctica docente” (p. 70), tales como la inclinación por ambientes óptimos de aprendizaje, utilizar variedad de material didáctico



e incluir actividades colaborativas. Destacan, además, que la investigación docente permite la reflexión e incita a conocer los motivos por los cuales los estudiantes obtienen buenos o malos resultados. Asimismo, *Morales y Amaya (2019)* afirman que la formación docente tiene implicaciones en el aprendizaje a lo largo de la vida. Esto se debe a que la investigación científica contribuye, no solo al enriquecimiento en las habilidades y destrezas para la vida laboral-social, sino que, también, contribuye a la sociedad del conocimiento e imprime responsabilidad en la práctica profesional.

Es así como la función investigativa no se limita porque la academia sirve como lugar de encuentro que estimula el intelecto, impulsa el trabajo colaborativo, promueve la capacidad crítica y transmite la cultura; todo esto, en función de una mejor inserción social y laboral para adaptarse a los continuos cambios. Al enseñar por medio de la investigación, se media entre la sociedad y el individuo, dotando a los futuros docentes de las herramientas necesarias para -aprender a aprender- a través del intercambio, el diálogo, la cooperación y la interacción con otros (*Hurtado-Espinoza et al., 2015*). Es así, como la formación docente en investigación, especialmente en Latinoamérica, constituye una estrategia fundamental para renovar su oficio y posibilitar la movilización de los lugares de enunciación, respondiendo a las nuevas necesidades sociales (*Alves et al., 2018*).

Dado lo anterior, la formación profesional de docentes, mediante la investigación científica, brinda la oportunidad del diálogo, en un espacio común, que sirve de ejercicio primordial en la configuración de la ciudadanía y de la subjetividad política (*Fernández, 2021*). Tomar como base el método científico para la educación de los educadores, no solo permite la amplitud en sus procesos cognitivos, sino que, también les ayuda en su capacidad de participación, a través de relaciones horizontales y sinérgicas. Esa es la razón por la cual, este ensayo, realiza contribuciones teóricas que permiten

reconocer la investigación científica como el medio predilecto que legitima la formación de todo profesional en educación. Para ello, se realiza un ejercicio reflexivo-crítico, en torno a la formación docente, sus particularidades en Colombia, los aportes de la educación a la investigación científica y, finalmente, la incidencia de la investigación educativa en la formación continua de los docentes.

Sobre la formación docente

La formación docente como proceso continuo no se agota. Esto se debe a que la profesión de educar se encuentra permanentemente demandada por los cambios y avances que operan en la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías y el conocimiento científico. Por esa razón, formar a los futuros profesionales de la educación reviste un papel importante no solo en la construcción de saberes, sino “en el proceso de formación ideológico y ético del ciudadano, de donde se derivan los conceptos de la democracia participativa” (Caicedo y Puentes, 2016, p. 7). De allí que, la formación docente consiste en lo que los griegos llaman el *pathos*, el *ethos* y el *telos*, que significa, respectivamente, el control de las emociones, la coherencia entre el decir y el hacer, y la enseñanza con finalidades políticas superiores (Caicedo y Aux, 2020).

Podría decirse que la formación docente atañe a un escenario de aprendizaje, donde quien se forma -que a su vez es maestro- y el formador, convierten la realidad para que los individuos se hagan y se muestren en medio de las relaciones trayendo consigo el intercambio permanente (Fernández, 2019b). También, es lugar de interacción para construir escenarios colectivos significativos a partir del desarrollo del ser, el sentirse arraigado a sí mismo y al territorio (Duarte, 2018). Al respecto, se indica que:



Solo el que llegue a comprender la totalidad del ciclo de la educación, incluyendo sus fases, las críticas y los estadios específicos pueden tener una idea de formación. La formación no es aquí concebida como el simple acto de ir a la escuela, estudiar, tener una profesión. Esto solo es estar instruido. La formación es tener conciencia, haber comprendido en el pensamiento y en la imaginación, la educación del hombre, antes que ella se realice. (Quiceno, 2010, p. 86)

Formar docentes entonces, se plantea como una oportunidad de cambio curricular al cual deberían apuntar los diferentes escenarios educativos como las universidades, las instituciones de educación superior, los técnicos, tecnológicos y normales. López y García (2022) expresan que, en los maestros recién graduados se hacen notorias sus mínimas habilidades y destrezas pedagógicas, incluso se evidencia bajo desarrollo de estrategias cognitivas que faciliten su aplicación en la diversidad escolar. Algunas de las razones por las que esto sucede se debe a que las instituciones han de “responder a las exigencias y propósitos del sistema para ser bien evaluadas” (Fernández, 2021, p. 35). De manera que, los currículos de formación profesoral se encuentran alejados de la cultura y poco flexibles a las particularidades culturales y territoriales.

Este panorama, también se genera por la estrechez del sistema, el dominio de una enseñanza basada en la comunicación oral y el bajo trabajo práctico, la escasa vinculación de la teoría con la práctica o con los requerimientos técnico-pedagógicos; en pocas palabras, por la fragmentación de la realidad educativa con los contenidos del currículo formativo. Adicional a ello, Díaz-Barriga y García (2014) indican que el currículo latinoamericano sigue atendiendo a la uniformidad, la centralización, la delimitación de las disciplinas y la importación de modelos, cosa que perpetúa la colonización pedagógica, tal como lo afirma Plá (2016, p. 72): “la relación entre los

contenidos históricos, el diseño curricular y la justicia social... demuestra estructuras de dominación preestablecidas”.

Pareciera entonces que, ante la formación de profesionales de la educación, hay que aplicar la fórmula de Calvo (2013): desescolarizar la escuela. Lamentablemente, la formalización educativa, en ocasiones, restringe la inquietud pedagógica de los maestros, llevándose consigo la propensión a aprender y a enseñar. Esta situación trae como consecuencia, profesionales ahistóricos, alejados de las realidades contextuales de sus regiones y desmotivados. Ese es el caso de maestros que llegan a las carreras, a los programas de posgrado o de educación continua, donde sus intereses formativos se ven apocados por los escasos recursos escolares, las limitaciones familiares, la violencia territorial, la pobreza, la vinculación a pandillas, la inestabilidad emocional, la falta de oportunidades, las desigualdades, la xenofobia, la inseguridad, la corrupción y por un sistema escolar represivo (Fernández, 2023).

Ante el anterior panorama, para lograr las transformaciones se hace necesario que la formación de los docentes se asuma desde la investigación científica, como proceso pedagógico. Las instituciones de formación docente pueden iniciar preguntándose por el lugar contextual de los maestros (Caicedo y Puentes, 2016). Latinoamérica hoy, exige apropiarse de su memoria histórica y así trazar un devenir donde la ciencia y la tecnología reduzcan las problemáticas sociales. En Colombia, La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en el Capítulo 2 explicita que los fines de la formación docente apuntan: a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d) Preparar educadores en el nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (Congreso de La República Colombiana, 1994).



El ejercicio de la formación docente suscita entonces, la necesidad de la reflexión crítica en el oficio de enseñar y eso lo brinda la práctica investigativa. Aprender a realizar estudios aplicados posibilita no solo ampliar el bagaje científico, sino que, también, transformar las problemáticas de aula que se van presentando. Importante es no desviarse hacia el mundo globalizado que se ha encauzado por otros caminos que responden a intereses diferentes a los formativos tales como: la estandarización mediante pruebas nacionales e internacionales o la importación de currículos extranjeros (Fernández, 2021). De manera que, la tarea de formar profesores debe procurar la vivencia de valores, los cuales -según Ávila y Fernández (2022)- abren paso a la identificación con la comunidad a la que se pertenece, al ejercicio de la autonomía, a la conciencia contextual y a la responsabilidad social.

Aportes de la docencia a la investigación científica

El desarrollo profesional es un proceso de aprendizaje en el que la reflexión ocupa un lugar central. El actuar del profesorado se adhiere a la naturaleza reflexiva de la práctica, porque se exploran las experiencias de aula y el conocimiento pedagógico adquirido, que dan lugar a nuevas acciones. De acuerdo con Uruñuela (2019), influyen, también, los aspectos afectivos del quehacer educativo, los paradigmas previos sobre la enseñanza, los rudimentos de la etapa estudiantil, el bagaje acumulado, los modelos de docencia, así como las maneras de relacionarse con el otro, que cimentan lo que se considera adecuado o no a la hora de educar.

Al enseñar, el docente se entrega como es, con lo que sabe y con lo que tiene producto de su experiencia vivida, pero, además, de una biografía escolar colectiva, donde en cada relación con el estudiante, se tejen día a día sus sentidos, que transforman los acontecimientos teóricos y fácticos

(Fernández *et al.*, 2024; Ochoa *et al.* 2023). Esos conocimientos dados por la propia práctica de los docentes se ponen en evidencia cuando valoran los conocimientos, seleccionan contenidos, diseñan, formulan y evalúan actividades. La formación docente, en este sentido, problematiza el conocimiento pedagógico con el propósito de dotarlo de un significado personal que evite su reproducción.

Lo anterior, demuestra que el conocimiento profesional del profesor refiere al saber teórico y práctico de su propia gestión de aula. Se trata de un sistema, más o menos, complejo que se va constituyendo en función de saberes, creencias, destrezas, habilidades y capacidades. La reflexión del docente respecto a lo que debe aprender el estudiante y a cómo lo aprenderá, es lo que motiva la interacción entre sus creencias y saberes, configurando entonces un mejor hacer en la escuela (Fernández y Bernal, 2014). Es necesario, por tanto, que la investigación científica en la formación docente parta de la reflexión de los distintos saberes del maestro (García, 2020):

1. El saber disciplinar/teórico: entendido como el manejo de teorías, conceptos, principios y todo lo correspondiente al área que el docente decide formarse.
2. El saber pedagógico/técnico: la construcción teórica que el docente realiza a partir de la reflexión sobre su práctica. Toma distancia de ella y se pregunta por su sentido reflexionando teóricamente sobre la educación.
3. Saber didáctico/práctico: adquirido por la realidad educativa desde el currículo y las políticas educativas que permiten no solo transmitir un tema, sino saber aprender y saber enseñar.

Asimismo, se encuentran otros saberes como la actualización constante, la reflexión crítica, el desarrollo de habilidades didácticas y



socioemocionales, y la colaboración entre pares (Tardif, 2014). Sobre la actualización constante, los profesores han de esforzarse por mantenerse actualizados en su área disciplinaria. Esto implica estar al tanto de las últimas teorías, conceptos y principios relacionados con su campo de estudio. Sobre la reflexión crítica, se debe dedicar tiempo a reflexionar sobre su propia práctica pedagógica, cuestionándose el sentido y el propósito de enseñanza, así como, examinar la pertinencia y mejora constante de los enfoques educativos aplicados.

En relación con el desarrollo de habilidades didácticas, estas son necesarias para transmitir, eficazmente, los conocimientos a los estudiantes. Es importante que los maestros conozcan y utilicen estrategias de enseñanza apropiadas, al igual que comprendan cómo diseñar y secuenciar lecciones efectivas. En torno al desarrollo de competencias socioemocionales, cultivar habilidades para la empatía, la comunicación efectiva, la gestión de conflictos y la creación de un entorno de aprendizaje positivo y seguro, se hace relevante para el proceso educativo que gestiona el docente. Finalmente, la colaboración entre pares mejora el conocimiento profesional al participar en comunidades de práctica, de aprendizaje y de conocimiento (Alirio *et al.*, 2016). Compartir ideas, experiencias y recursos con otros profesionales de la educación puede enriquecer la propia comprensión y práctica pedagógica.

Estos saberes de los profesionales docentes demuestran la relación entre teoría-práctica que, continuamente, alimentan las ideas investigativas. De manera que no solo se comprenden los conceptos teóricos, sino, igualmente, se sabe cómo aplicarlos de manera efectiva, en situaciones de enseñanza concretas (Rivadeneira y Quintero, 2023). La mejora continua y el desarrollo profesional son elementos clave para garantizar una educación de calidad y satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes. De acuerdo con Benítez-Ávila *et al.* (2019), la formación permanente del

profesorado, propicia, además, el sentido crítico de las prácticas laborales permeadas por la jerarquía, el autoritarismo, el sexismo, el individualismo, y de las prácticas sociales como la exclusión, la segregación y la intolerancia.

En función de lo anterior, el territorio es el que brinda un carácter distintivo y profundo a los estudios científicos en educación. Se comienza entonces por la exploración de los conocimientos propios del docente que, al ponerse en contraste con la praxis, logra cuestionarse, hasta el punto de transformar el saber en una idea científica. Es en esa relación donde se experimentan las formas de enseñanza, donde se ejecutan procesos, proyectos, ideas, conceptos, proposiciones, principios y leyes que permiten orientar los intereses investigativos hacia una mejor sociedad (Lafrancesco, 2011). De modo que, gracias al propio ejercicio educativo y la constante formación docente se generan los asuntos a investigar, no solo encaminados hacia la atención o transformación de las comunidades, sino, también del mismo docente (Caicedo, 2019).

Al respecto, el Decreto 1330 de 2019 (Colombia), en el Artículo 2.5.3.2.3.2.5, indica que las instituciones -de educación superior- deberán establecer en sus programas las estrategias para la formación en investigación-creación que le permita a los profesores y estudiantes estar en contacto con los desarrollos disciplinarios e interdisciplinarios, la creación artística, los avances tecnológicos y el campo disciplinar más actualizado, de manera que se desarrolle el pensamiento crítico y creativo. De la misma manera, menciona que propenderá a que sus resultados de investigación contribuyan a la transformación social de las dinámicas que aporten a la construcción del país (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

Desde esta perspectiva, la formación de docentes logra vincular la teoría y la praxis desde la reflexión crítica del quehacer educativo que, a su vez, propicia espacios de investigación; de hecho, formarse como maestro



e investigar están directamente relacionados con la vocación, la voluntad y el gusto por servir a las otredades. Es así como el conocimiento para la enseñanza, la articulación de la escuela como contexto de investigación, el trabajo de aula y la socialización de los resultados de aprendizaje, reflejan responsabilidad, por parte del docente, comprometiéndose así, con la investigación y con la producción de nuevos saberes.

La investigación científica en la formación docente

Investigar es base de la formación docente y de la práctica pedagógica. Parecieran actividades excluyentes, pero es todo lo contrario. La investigación científica es un medio por el cual se adquiere información sobre el proceso educativo, pero, también se transforma. Mediante la investigación, el docente tiene la capacidad de formular preguntas científicas relevantes, recopilar datos, analizarlos y utilizar los hallazgos para la mejora de la práctica docente. Como consecuencia, ambas disciplinas logran el propósito de beneficiar la vida, la cultura y la sociedad. La investigación, como parte de la formación docente, media para atender, de manera rigurosa, los aprendizajes, las metodologías, las didácticas, las epistemologías y las realidades del contexto familiar y comunitario.

Quien se dedique a enseñar, entonces, debe desempeñar su rol en una doble dimensión: “por un lado, debe ser facilitador del desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes y, por el otro, ser un investigador de su propia práctica y de la actividad profesional y disciplinar” (Marín, 2018, p. 19). A este proceso inherente de la formación docente se le denomina “alfabetización investigadora”; allí, el profesor logra un carácter crítico de las problemáticas relacionándolas directamente con el conocimiento, los conceptos y la práctica. Este ciclo arroja como resultado la comprensión de los

fenómenos educativos para establecer un compromiso reflexivo constante (ver Figura 1).

Figura 1

Un esquema simple de alfabetización investigadora



Nota: Tomado del libro *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación* por Wood y Smith (2018).

En la Figura 1, el desarrollo del conocimiento profesional supone la transformación de los distintos tipos de saberes que ha adquirido el docente desde su experiencia investigativa y su formación académica. Ese proceso se origina por la lectura, pero, también por la práctica. Al formarse en investigación, el profesor problematiza y asume la realidad educativa bajo una postura crítica que racionaliza la educación con el propósito de mejorar al sujeto que investiga (docente) y a los participantes (estudiantes). A partir de allí, la investigación se convierte en el escenario de lo público, donde los actores gestionan la transformación de sus condiciones, con el fin de erradicar



actos de poder como la negación de lo diferente, la exclusión, la segregación y la dominación (Fernández, 2023).

La investigación científica como parte de la formación docente, presenta un enfoque endógeno, eso significa que indaga aspectos internos que le influyen, tales como valores, políticas, sistemas normativos, financiación, evaluación, tendencias sociales y dimensión ética; pero también, aborda los contextos de desarrollo como la escuela y la familia, el currículo, las didácticas y los procesos de gestión (Marín, 2018). Esto significa que la investigación en los docentes acoge todo detalle que puede mejorar o ir en detrimento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que de la calidad de vida de los educandos.

Conforme con la Constitución Política de Colombia de 1991, mediante la investigación científica se promoverá y fomentará el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional (Artículo 70). En ese sentido, bajo el Decreto 1330 de 2019 (Colombia), Artículo 2.5.3.2.3.2.6, las instituciones deberán establecer en sus programas, la formación en investigación-creación que le permitan a profesores y estudiantes estar en contacto con los desarrollos disciplinarios e interdisciplinarios, la creación artística, avances tecnológicos y campo disciplinar más actualizado, tal forma que se desarrolle el pensamiento crítico o creativo (Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

Dado lo anterior, la investigación dentro de la formación docente implica dos modalidades: la investigación como estrategia pedagógica y la investigación como práctica reflexiva del maestro. En la primera, se tiene por objeto formar al estudiante para llevar a cabo el método científico; mientras que, la segunda “consiste en la práctica reflexiva de la propia actividad

educativa con el fin de innovarlas o mejorarlas en función de la enseñanza y el aprendizaje” (Marín, 2018, p. 32). Estos dos procesos involucran al docente y al estudiante en proyectos investigativos que hacen de la enseñanza una actividad abierta, creativa y dinámica cuyos fines no termina en la producción de nuevo conocimiento, sino que generan un compromiso con la mejora continua.

Por su parte, en la formación docente, la investigación educativa posibilita crear comunidades de práctica. Estos grupos motivan a recorrer la trayectoria de las metas educativas y trabajarlas en forma colectiva. La gestión de aula del día a día, suele ser motivo de socialización por parte de los maestros, permitiendo consolidar redes, a partir de las dinámicas de discusión y de sentido compartido (Alirio *et al.*, 2016). Gracias a ello, se logra la movilización en la espacialidad de la escuela y los grupos comunitarios, así como reconocer que la ciencia hace parte de la vida cotidiana de las personas para cambiar los imaginarios sociales impuestos (Arteaga *et al.*, 2016).

Es así como, ejercer la educación mediante la constante formación profesional, ubica al docente no solo dentro de las características de las ciencias sociales y humanas, sino que profundiza en la comprensión e interpretación de sus fenómenos más que su explicación (Marín, 2018). Para ello, la investigación le permite involucrarse con los diferentes fundamentos teóricos desde las perspectivas del pospositivismo, la teoría social crítica, la hermenéutica, el socio-constructivismo y la teoría sociocultural; también, con los métodos de investigación-acción, la investigación participativa, la investigación narrativa, la investigación fenomenológica, la etnografía, el estudio de caso, el análisis del discurso y la teoría fundamentada (Astorga, 2019; Sánchez *et al.*, 2020).

Adentrarse a la investigación científica genera en los docentes una diversidad interpretativa de las realidades territoriales y de la propia



práctica docente, permitiéndole diseñar modelos que resulten pertinentes para atender necesidades específicas (Mendoza y Roux, 2016). Por esa razón, la formación docente no solo necesita la coacción externa de los cánones, requiere de la conciencia sobre la naturaleza de su profesión y de su desempeño, es decir de una sólida preparación pedagógica y científica (Caicedo y Puentes, 2016). En ese sentido, se hace necesario reconocer la investigación como parte inherente de las ciencias educativas y al docente como sujeto investigador autónomo, con capacidad creadora y posibilidad de transformación. El desafío entonces radica en la posibilidad de cambio/flexibilidad curricular en los planes de formación docente que respondan de manera diferente a la transmisión, la reproducción del conocimiento, a las lógicas de construcción y a las realidades contextuales.

Conclusiones

La formación de formadores en investigación surge en la emergencia por conocer lo humano desde otras miradas. Eso se debe a que las problemáticas pedagógicas locales, regionales, nacionales e internacionales se conectan en diversos niveles como lo inter, lo multi y lo transdisciplinario, que invitan a los docentes, asumir un papel de activadores de cambio histórico-cultural en el desarrollo del capital social. La universidad y demás planteles sobre formación centran sus esfuerzos en competencias laborales que permitan a los formadores atender los distintos sectores y cumplir tareas en beneficio de la comunidad. También entregan conocimientos en el ámbito de las ciencias y de la técnica que sirven para impulsar el desarrollo del país.

No obstante, junto a esas tareas, es sustantivo de toda formación docente mantener en los profesionales el vivo interés por la verdad, por la democracia, por el pensamiento crítico, por las necesidades reales de los

pueblos, por las libertades políticas y por la independencia cultural. En el contexto latinoamericano, las prácticas investigativas no pueden entenderse sin el interés de una sociedad alternativa. Se hace necesario entonces que la universidad sea cuerpo pensante y alma inspiradora de la cultura en el contexto particular. Para lograrlo, los programas de formación docente cuentan con un recurso inagotable: la investigación. En los últimos años, se hace innegable el impacto que han traído los avances de la ciencia y la tecnología en la educación, no solo en el nivel didáctico, sino, de la misma manera, en los cambios de paradigmas, la visión de hombre, la vivencia de valores y la construcción del conocimiento.

Incentivar la formación docente y promover la investigación científica requiere de un enfoque integral que considere la actualización de los currículos de formación, el fomento de la colaboración y el intercambio, la promoción de la capacidad crítica y la asignación de recursos adecuados. Con ello, se contribuye a mejorar la calidad educativa y a formar docentes preparados y comprometidos con su labor. De igual manera, la investigación científica en la docencia posibilita la creación de nuevos principios educativos, de democracia participativa, de responsabilidad social, de igualdad entre todos los ciudadanos, de independencia, de desarticulación de conflictos, de una cultura para la paz, de justicia social, de respeto por los derechos humanos, de la práctica de inclusión, de sustentabilidad del desarrollo, de derecho a la igualdad de género y de fortalecimiento de la identidad cultural.

Esto significa que una estrecha relación entre investigación y docencia procura una concepción más integral del hombre, de la sociedad y de su responsabilidad histórica. Debido a ello, la formación docente se concibe como un proceso continuo que no se agota durante la fase de formación inicial porque se encuentra constantemente demandada por los avances que se operan en las diferentes esferas. Sin lugar a duda, la formación docente es



uno de los principales factores de la calidad educativa y, en consecuencia, se constituye en aspecto fundamental de las políticas y planes educativos en el marco nacional e internacional. Por su parte, la investigación, permite asumir el compromiso de educar a las nuevas generaciones logrando su participación en diferentes actividades sociales. Investigar desde el hacer educativo permite, no solo realizar reflexión del propio quehacer o enseñar a investigar, sino que hace realidad el principio de la libertad social.

No obstante, lo antes dicho lleva implícita la necesidad de una renovación de estructuras académicas y de organización administrativa hacia métodos más integrales, multidisciplinarios y transdisciplinarios. Luego, no se trata únicamente de una innovación pedagógica, sino de algo más profundo: de la transformación curricular, del saber y del hacer. Se hace necesario generar un nuevo modelo que dé respuesta, en forma distinta, a la transmisión y a la reproducción del conocimiento, a la vinculación con la realidad educativa, a la formación ética y valórica, y a la actitud frente a las realidades contextuales. Para ello, se hace imprescindible dar solución a la insuficiencia de recursos para formarse, la limitación de tiempo, flexibilizar el currículo de formación y brindar mayor oferta académica en distintos niveles. El propósito final es que todo aquel que desee dedicarse a educar tenga las posibilidades de lograrlo.

Referencias

- Alirio, A., Africano, B. B., Febres-Cordero, C., Colmenares, M. A. y Carrillo, T. E. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *EDUCERE La Revista Venezolana de Educación*, 21(66), 237-248. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35649692005.pdf>
- Alves, F., Ardila, H., Fernández, T. G., D'Angelo, M., Vivanco, M., Paz y Miño, W., Yamil, R., Segura, T., Juárez, C. E., Heredia, M. C. y Valenzuela, F. (2018). Juventudes e infâncias latinoamericanas: a experiência da escola de pós-graduação da Clasco. *Revista Juvetude.br*, 16, 46-49. <https://juventudebr.emnuvens.com.br/juventudebr/article/view/184>
- Arteaga, D. C. E., Armada, M. L. y Luis, M. J. (2016). La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias. *Universidad y Sociedad*, 8(1), 169-176. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/321>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- Astorga, C. (2019). *Investigación cualitativa. Manual para principiantes (métodos y técnicas)*. ELE Editorial Laboratorio Educativo.
- Ávila, S. A. y Fernández, T. G. (2022). Circunstancias que inciden en el trabajo en equipo en estudiantes de último grado escolar. *Revista Educando para Educar*, 42, 155-180. <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/117>
- Benítez-Ávila, I. M., Ramírez-Pérez, A. M. y Reyes-González, J. I. (2019). La formación permanente: una necesidad del profesorado universitario. *LUZ*, 18(4), 80-89. <https://www.redalyc.org/journal/5891/589162002010/589162002010.pdf>
- Caicedo, B. L. (2019). *Una mirada a las concepciones sobre la formación docente: programa de licenciatura en educación infantil*. Corporación Universitaria Minuto De Dios – Colombia. Memorias VI Semana Internacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. <http://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/429>
- Caicedo, B. L y Aux, L. J. (2020). Transposición didáctica: la cosmovisión de Yves Chevallard para evaluar la formación docente en Corporación Universitaria Minuto de Dios – Colombia. En V. H. Meriño (Ed.), *Gestión del Conocimiento: Perspectiva Multidisciplinaria* (Vol. 25, pp. 167-178). Fondo Editorial Universitario de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago Jesús



- María Semprúm. <https://www.cedinter.com/wp-content/uploads/2020/12/Ebook-Gestion-del-conocimiento-vol-25.pdf>
- Caicedo, B. L. y Puentes, A. V. (2016). Concepción en la formación docente. En N. E. López, C. P. Castro y W. Perdomo (Ed.), *Estudios críticos y didácticas alternativas en el proceso de formación. Compendio investigativo de la Maestría en Educación de la Universidad SURCOLOMBIANA*. Centro de Investigación en Calidad de la Educación.
- Calvo, C. (2013). Territorios y cartografías educativas. En Y. N. Giraldo y J. A. Melengue (Comps.), *Territorios y cartografías educativas: construyendo sentidos de las educaciones del siglo XXI* (pp. 23-40). Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2122>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Ley 115 de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Díaz-Barriga, Á. y García, J. M. (2014). *Desarrollo del currículo en América Latina: Experiencia de diez países*. Miño y Dávila.
- Duarte, J. (2018). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Fernández, T. G. (2024). Para transformar hay que transformarse primero: la toma de riesgos en educación. *Revista Cognosis*, 9(1), 27-35. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v9i1.6197>
- Fernández, T. G. (2023). La evaluación educativa que retorna a su génesis: al proceso y no al momento. *Diálogos sobre educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 28(15), 1-12 <https://doi.org/10.32870/dse.v0i28.1350>
- Fernández, T. G. (2021). Apuestas educativas en momentos de transición hacia la paz. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(2), 30-41. <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.2.2875>
- Fernández, T. G. (2019a). La educación fuente de desarrollo humano. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 204-210. <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2019.jul-dic.9>
- Fernández, T. G. (2019b). La docencia universitaria una experiencia del encuentro. *VITAM Revista de Investigación en Humanidades*, 5(3), 27-44. <https://revistavitam.mx/index.php/vitam/article/view/31>

- Fernández, T. G. y Bernal, F. J. (2014). ¿Qué hay detrás de la profesión de educar? Un amor a la vida. *Nodos y Nudos*, 4(36), 117-122. <https://doi.org/10.17227/01224328.3117>
- Fernández, T. G., Parra, W. A., y Díaz, Y. T. (2024). La vocación docente: el proyecto de vida que otorga sentido a los profesores. *Tsafiqui – Revista Científica en Ciencias Sociales*, 14(1), 41-51. <https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v14i22.1248>
- García, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 09-30. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>
- Hurtado-Espinoza, A. K., Serna-Antelo, M. L. y Madueño-Serrano, M. L. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 215-224. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/40922>
- Lafrancesco, G. M. (2011). *La Investigación en Educación y Pedagogía. Fundamentos y Técnicas*. Magisterio Ediciones.
- López, J. Y. y García González, M. (2022). Desarrollo de competencias investigativas en el pregrado. Aproximaciones teóricas. *Revista Referencia Pedagógica*, 10(1), 34-48. <https://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/286>
- Marín, J. D. (2018). *Investigar en Educación y Pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y pedagógicos*. Magisterio Editorial
- Mendoza, J. L. y Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación Educativa*, 16(70), 43-59. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n70/1665-2673-ie-16-70-00043.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *DECRETO 1330*. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Morales, F., y Amaya, R. (2019). Educación universitaria y formación permanente desde una perspectiva heuragógica y aneregógica. *Revista Ciencias de la Educación*, 29(54), 554-569. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/54/art08.pdf>



- Ochoa, L. P., Torres, F., Pinto, A. P., Nova, H. E., Fernández, T. G. y Díaz, Y. T. (2023). Experiencias transformadoras del sentido de vida mediante la labor docente. *Revista Cognosis*, 8(2), 27-40. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v8i2.5794>
- Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 53-77. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce53.77>
- Quiceno, H. (2010). Rousseau y el concepto de Formación. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 66-92. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5580>
- Rivadeneira, E. y Quintero, G. C. (2023). Saberes profesionales, desarrollo personal y práctica pedagógica de las docentes de educación inicial en la provincia de El Oro. *Yachana Revista Científica*, 12(2), 69-78. <https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v12.n2.2023.838>
- Sánchez, I. M., González, L. A. y Esmeral, S. J. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. Editorial Unimagdalena.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente*. Narcea Ediciones.
- Uruñuela, P. (2019). *La gestión del aula*. Narcea Ediciones.
- Wood P. y Smith J. (2018). *Investigar en Educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea Ediciones



Deconstruyendo la educación: una reflexión sobre algunos de los desafíos a los que se enfrentan los sistemas escolares latinoamericanos

Deconstructing Education: A Reflection
on Some of the Challenges Faced by Latin
American School Systems

Recibido: 26 de febrero de 2024. Aprobado: 26 de junio de 2024

<http://doi.org/10.15359/rep.19-1.3>

Henry Giovanni Parrado Torres¹

Universidad de Panamá

Panamá

henry.parrado11@gmail.com

¹ Docente investigador, magíster en neuropsicología y educación, Universidad Internacional de la Rioja.
<https://orcid.org/0009-0001-3906-6678>



RESUMEN

El presente ensayo hace una reflexión crítica sobre algunas de las situaciones que afronta la educación latinoamericana, en la cual los pobres resultados de los estudiantes, en comparación con los de las naciones del primer mundo, los difíciles y cambiantes escenarios que viven los maestros y las grandes demandas de la sociedad, que pugnan por una formación de mayor calidad, requieren un sistema escolar que continuamente suscite transformaciones profundas. En tal sentido, este análisis plantea varios elementos, como parte de las acciones que se deberían emprender en pro del mejoramiento continuo de los procesos. A saber, inicialmente se considera imprescindible que los sistemas educativos reconozcan el conocimiento pedagógico de los docentes y lo inmiscuyan en la configuración de políticas educativas. Por otro lado, se hace imperante un estudio reflexivo sobre el rol de las facultades en educación, donde pareciera haber una desconexión entre la teoría y la práctica, entre el maestro que se proyecta formar y el que se logra forjar. Finalmente, se destaca la línea de convertir la labor investigativa en educación, la fuerza motriz con la cual se construye el saber pedagógico.

Palabras clave: Educación, formación docente, investigación pedagógica, maestro, sistema educativo.



ABSTRACT

This essay makes a critical analysis of some of the situations that Latin American education faces, in which the poor results of students compared to those of first world nations, the difficult and changing scenarios that teachers experience, and the great demands of society, that strive for higher quality education, require a school system that continually provokes profound transformations. The following identified actions do not in any way attempt to reduce the complex realities of education to a few elements; however, they point out actions in which attention could be paid to in favor of the continuous improvement of processes. Initially, it is considered essential that education systems recognize the pedagogical knowledge of teachers and involve it in the configuration of educational policies. On the other hand, a reflective study on the role of faculties in education is imperative, where there seems to be a disconnection between theory and practice and between the teacher that is planned to be trained and the one that is achieved. Finally, the perspective of making educational research the driving force with which pedagogical knowledge is built is highlighted.

Keywords: education, teacher training, teacher, educational system, pedagogical research



Introducción

Asistimos, actualmente, a sociedades cada vez más globalizadas, en las que la inmediatez de la información, la volatilidad de las realidades y los emergentes desafíos culturales, económicos, sociales y políticos requieren educadores y sistemas educativos capaces, mediante reflexión, análisis, innovación, creatividad, flexibilidad y liderazgo, de conducir hacia el aprovechamiento efectivo y crítico de los conocimientos, tendencias, avances y hallazgos, de la ciencia y la investigación. Bajo este marco, privilegiar el saber pedagógico del docente en la configuración de las políticas educativas, contextualizar los programas formativos de los educadores a la realidad actual y al desarrollo decidido de la investigación pedagógica en los recintos del saber, en todos los niveles académicos, se establecen como pilares básicos para lograr una educación de mayor calidad.

Desde esta perspectiva, necesariamente se deberá tener implícito un ejercicio autocrítico que conduzca a la evaluación individual y colectiva de todo lo que concierne al acto educativo. Para ello, es preciso dar a los distintos actores la posibilidad de repensar los principios, las formas y finalidades de su accionar, lo que, en consecuencia, tendría que llevar a la reestructuración y actualización de las prácticas pedagógicas dominantes. Así, décadas atrás lo advertía el ilustre profesor **Giroux (2001)** y aún muchos años después no termina de darse, en especial en los contextos latinoamericanos.

En consecuencia, un nuevo enfoque en educación requiere redefinir el rol del maestro quien, como lo afirma *De Zubiría (2013)*, necesita ajustarse al mundo actual, flexible, diverso e interconectado. Lo anterior resultaría muy contrario a la escuela de hoy, en la cual las clases rutinarias, los programas desactualizados y las metodologías ortodoxas parecieran transitar a destiempo con las sociedades del conocimiento en las que se desarrollan los estudiantes.

Lo anterior se presenta con el agravante del rol pasivo al que ha sido llevado el maestro por las vigentes políticas educativas, en las que, con miras a un soñado perfeccionamiento de la enseñanza, bajo supuestos teóricos de calidad, se han diseñado y adoptado propuestas teóricas, metodologías y didácticas a las cuales han sido sometidos los docentes. No se consideran las realidades de los contextos, las posibilidades de los medios ni aquello que necesitan las comunidades de aprendizaje; esto relega al profesorado a ser simple reproductor de programas formativos, rol que tampoco pareciera molestarle, pues, aun estando inconforme, no trabaja en propuestas serias para solucionarlo.

Todo esto ha ocurrido, en gran medida, por las apuestas tecnocráticas de los Gobiernos, pero también ha derivado de la falta de apropiación de los educadores hacia su labor. Ejemplo de lo anterior se sustenta en planteamientos como los de *Verdejo-García y Bechara (2010)*, quienes sostienen que los docentes no hacen investigación pedagógica y dejan esta tarea a profesionales de otras áreas o científicos. En consecuencia, la mayoría de las teorías, propuestas y modelos son diseñados por sujetos (psicólogos, médicos, filósofos, etc.) que, aunque poseen conocimientos en educación, no sustentan sus proposiciones desde la pedagogía.

Por décadas, la investigación en el campo educativo ha tenido un rol secundario, al punto de ser considerada proceso reservado para académicos e intelectuales brillantes. En la actualidad, con la profesionalización educativa



y el creciente interés de las naciones por alcanzar altos estándares de calidad en los procesos formativos de sus sociedades, la investigación en pedagogía viene configurándose como una importante herramienta para la introspección y el análisis de las realidades de las aulas, que contribuye resignificar el papel de la educación, los docentes y el aprendizaje.

Alcanzar el anterior objetivo requiere que los maestros en práctica, pero especialmente los que están formación, asuman el control de la profesión y sean tanto los generadores como los promotores, a través de su saber pedagógico, de las nuevas teorías, tendencias y recursos de aprendizaje, fruto de la sistematización y del contraste de su vivir en las aulas. Desarrollar estas competencias y despertar esta curiosidad implica facultades educativas que aviven la pasión y el interés por lo desconocido, donde la reflexión sistemática y la innovación se convierten en procesos recurrentes, que permiten al educador ser un verdadero sujeto transformador, forjador de sueños, arquitecto de proyectos de vida.

Repensando el papel del maestro

Históricamente los bajos desempeños en educación se le han atribuido casi que de forma automática a los docentes, lo que ha llevado a un deterioro generalizado de la imagen del maestro, quien es concebido por un amplio grupo de la sociedad como “un sujeto mal preparado, sin motivación, con formación inadecuada y como si fuera poco, desconectado de las realidades cambiantes del mundo de hoy” (Cabra y Marín, 2015, p. 155), sin dar un espacio a la reflexión y evaluación rigurosa de los múltiples factores que encajan en estos fracasos.

Es evidente el rol preponderante del docente, quien es el mediador y protagonista visible, encargado de orientar los programas educativos con los

que se forma a las futuras generaciones. Sin embargo, desde esta posición, se desvirtúa el papel de los sistemas educativos, los responsables directos, los cuales, mediante sus políticas educativas, guían y direccionan el acto de enseñar.

Las tendencias actuales han privilegiado “las ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula” (Giroux, 2001, p. 3). El docente es reducido a un sujeto pasivo, acrítico y receptor de teorías, propuestas y metodologías; diseñadas y planificadas por “expertos”, quienes, desde sus posiciones eruditas, intentan dar soluciones a los rezagos escolares. Son conocedores de la teoría, pero ajenos a la práctica, esa que solo se adquiere con el reconocimiento de los contextos reales de enseñanza y aprendizaje, y que está muy lejos de conocerse desde la comodidad de una oficina.

Al respecto, Giroux (2001) hace un llamado de atención a la forma como el actual enfoque apunta a “la estandarización del conocimiento escolar con vistas a una mejor gestión y control del mismo; y la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores y estudiantes” (p. 3). Esto genera, de alguna forma, un negacionismo al saber desarrollado por el docente, a su experticia y su capacidad de ponerse al frente tanto de los retos como de los desafíos que demandan las sociedades del conocimiento emergentes. Así, se reduce a los docentes “a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades de la vida en el aula” (Giroux, 2001, p. 2).

La visión descrita degrada la labor del educador aún más y la lleva a una posición confusa, en la cual el énfasis se centra en ejecutar y transitar a través de currículos y programas diseñados bajo supuestos de calidad, pero que, en realidad, en nada responden a la necesidad de formar sujetos integrales, quienes respondan reflexiva y creativamente tanto a los dilemas como a las situaciones propias de su entorno social, cultural y familiar. Por tanto,



estos se convierten en fichas del sistema, donde, como lo describe **Gorodkin (2006)**, se es más sencillo estar sumiso a una “subjetividad normatizada, disciplinada, pobre de impulsos transformadores y desposeídos de un espíritu crítico” (p. 4), que asumir posiciones que exijan repensar su profesión y cuestionar con argumentos lo establecido.

Se constituye así la mercantilización educativa, al hacer de los estudiantes datos y de sus aprendizajes metas, validadas mediante métodos predefinidos, en los cuales los resultados importan más que las formas como se alcanzan, donde la consigna se reduce a una situación de control, cuyo interés trasciende lo pedagógico y lo académico, a lo estadístico, espacio en el que la premisa se centra en “¿Cómo asignar los recursos (profesores, estudiantes y materiales) para conseguir que se gradúe el mayor número posible de estudiantes dentro de un espacio de tiempo determinado?” (Shanon, 1984, según se cita en **Giroux, 2001, p. 63**). De esta manera, calidad se convierte en sinónimo de acceso y cobertura.

Pero, ¿qué hacer frente a estas situaciones en las que lo formativo pierde valor y el objetivo se centra en mostrar resultados, esos que no se logran por el direccionamiento estratégico dado a la educación, por parte de las altas esferas? La solución pasa por elementos como el reconocimiento de la labor de educar, en la cual, como lo afirma **Vezub (2007)**, el maestro debe ser el sujeto-objeto de las políticas tendientes al mejoramiento educativo, copartícipe y responsable de los procesos de evaluación y control, y receptor de actualización continua.

En relación con las políticas públicas, un docente que no asume una posición reflexiva frente a estas está condenado a hacer de su labor una tarea sin sentido. Para ello, su voz debe ser partícipe en la configuración educativa, la cual, como es lógico, precisa responder al reconocimiento y apropiación de un constructo de teorías y modelos. En ellos, el sentir y pensar de quienes

durante años laboriosos han adquirido experiencias y aptitudes en contexto podrían ser de gran ayuda, pero, usualmente, ese compendio es rechazado u omitido, atendiendo a su carencia de rigor científico, su falta de sistematización o la poca atención que les merece.

En consecuencia, no basta únicamente el interés decidido de los maestros, debe existir un compromiso estatal, en el cual se conciba la escuela como un espacio de interacción, donde el docente construye su saber, fruto de la puesta en marcha y confrontación de conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos, que deben ser parte de los currículos, objetivos, modelos y manuales de educación.

Del mismo modo, y atendiendo a la segunda mención establecida por [Vezub \(2007\)](#), el maestro ha de ser partícipe de los programas de evaluación y control, especialmente, de los procesos que conciernen a la formación de los futuros licenciados. Se busca siempre, con sus acciones, sembrar las herramientas con las que los educadores del mañana puedan desarrollar mecanismos que destaquen y demuestren actualización, innovación y liderazgo.

Sobre la formación permanente, quizás este sea uno de los aspectos con logros más significativos. El docente contemporáneo tiene una necesidad e interés de educarse continuamente y, en esta intención, las tecnologías de la informática y la comunicación han servido de plataforma para lograr su objetivo. Al respecto, [Tenti \(2010\)](#) afirma que lo que hace a un maestro más profesional es su cualificación; esta le permite adquirir conocimientos cada vez más complejos y formalizados, los cuales lo deben convertir en un educador capaz de romper paradigmas, cuestionar teorías, evaluar y proponer soluciones a la luz de sus necesidades y las de su medio.

Sin embargo, como es natural, “un tiempo de formación mayor no conduce obligatoriamente al mejoramiento general de conocimientos y actitudes, y dicho mejoramiento no necesariamente hace avanzar el proceso



de profesionalización” (Hoyle, 1983, según se cita en [Cabra y Marín, 2015, pp. 45-46](#)). El verdadero éxito radica, entonces, en la capacidad de articular las competencias adquiridas, llevarlas al aula, validarlas y reconstruirlas, buscando hacerlas pertinentes y verdaderas fuentes de aprendizaje.

¿Facultades que poco facultan?

Quizás otro de los grandes cambios en educación deba nacer de las reflexiones críticas por parte de los formadores de maestros y las facultades educativas, las cuales, desde el análisis riguroso de su labor pedagógica, permitan reconocer aquellos paradigmas, concepciones y acciones. Todos estos hacen del trabajo un ejercicio edificante, constructor de conocimiento, que desarrolla habilidades y fundamenta en valores o, por el contrario, forja obstáculos y profundos vacíos que se instalan y hacen parte de forma permanente en la vida de sus estudiantes, futuros maestros que tenderán a continuar el ciclo.

En efecto, esto implica transformar los procesos formativos, objeto de constante estudio, los cuales no únicamente se centren en completar una serie de requisitos y características que validan su pertinencia, sino, en contraste, procesos metacognitivos que permitan concientizar a los equipos de maestros de los verdaderos fines y valor de su pensar, actuar y hablar.

Conforme a ello, un buen formador debe entender que su accionar tendrá repercusiones a lo largo de muchas décadas. Las dificultades presentadas en la “adquisición del conocimiento científico en el sujeto que aprende, son un reflejo de las dificultades que se presentan a nivel del sujeto que enseña, transferidos de uno a otro en las diferentes etapas del proceso educativo” (Díaz, 2003, según se cita en [Gorodokin, 2006, p. 1](#)). Damos de lo que tenemos y sabemos, por ello se hace necesario conocer más y mejor.

Ahora bien, expuesto lo anterior, no quiere decir que las instituciones y los educadores no estén a la vanguardia de las teorías y modelos, porque si por algo nos podemos enorgullecir como sociedad es por el fácil acceso a la información y al conocimiento. Mas bien, lo que se evidencia es una separación entre teoría y práctica (Cano y Ordoñez, 2021). Existe una fundamentación que se recita, estudia y analiza, pero que no logra calar entre los estudiantes, quienes tienden a desarrollar procesos más cercanos a los ejercicios pedagógicos de la educación tradicional en la que fueron educados en sus inicios, más que los exigidos por las demandas actuales.

Bajo este marco, urge la necesidad de que las facultades de educación aumenten los espacios donde los maestros en preparación puedan evidenciar el valor práctico de los conocimientos construidos, así como la implementación de escenarios en los cuales, mediante la reflexión y la deliberación, los estudiantes, junto a sus pares y maestros formadores, puedan resolver inquietudes, corroborar hipótesis y proyectar estrategias. Dicho argumento adquiere mayor valía, al reconocer las percepciones de maestros recién graduados en Argentina, quienes describen su formación con referencia en sus primeras experiencias laborales, como un espacio de excesivo desarrollo teórico (Aguerrondo y Vezub, 2011).

En consecuencia, tal como lo señala Gorodokin (2006), “los refuerzos epistemológicos producidos a lo largo de la ‘biografía’ de la configuración docente se exteriorizan en las concepciones y prácticas de enseñanza” (p. 3). Lo previo hace que la selección del cúmulo de conocimientos y habilidades por desarrollarse a lo largo de este proceso deba estar orientada a establecer un conjunto de saberes variados, contextualizados, prácticos y contemporáneos, los cuales permitan resignificar y transformar el arte de educar.



Sin embargo, lo comentado necesariamente tendrá que acompañarse de una “formación en capacidades para elaborar e instrumentar estrategias mediante la capacidad crítica y la actitud filosófica” (Gorodokin, 2006, p. 9), porque de nada sirve el conocimiento de teorías, si estas no son realmente evaluadas y confrontadas por quien las conoce; se pretende no únicamente asimilarlas, también rebatirlas o reconfigúralas a la luz de las necesidades de su medio.

Se permite, a partir de esta postura epistémica, ser un sujeto centrado en hacerse preguntas, más que en buscar respuestas (Morin, 2002), en tejer conocimiento, más que en conocer información, al hacerse parte de la cultura y agente activo en la construcción del saber pedagógico, ese que adquiere verdadero valor con las experiencias de aula y contexto. Estas últimas, son reconocidas como elemento principal en el camino de la formación docente, donde la enseñanza, como lo señalan Cabra y Marín (2015), no puede limitarse a una formalidad sin sentido, en la cual el educador se ocupa de seguir los diseños establecidos por otros. Por el contrario, el maestro comprende que el éxito de su trabajo radica en el valor y la preparación que les dé a sus intervenciones, las cuales deben iniciar desde una actitud filosófica. Es preciso poner en juego elementos cognoscitivos, sociales y afectivos que impacten y construyan significados, que posteriormente puedan ser ocupados y evaluados, haciendo del aprendizaje procesos continuos, crecientes y ajustables.

En este sentido, el saber recogido, fruto de la práctica y la formación, debe ser entendido como una construcción en espiral, en la que se articule lo pedagógico, didáctico y disciplinar de distintas áreas; en la que se facilite comprender el conocimiento como un trabajo multidisciplinar que se trenza mejor cuando se interrelaciona.

Al respecto, *Morin (2002)* establece que “[e]l conocimiento progresa principalmente no por la sofisticación, formalización y abstracción, sino por la capacidad para contextualizar y totalizar” (p. 15). Ello invita a buscar las relaciones y puntos de encuentro entre disciplinas, llevarlos a escenarios conocidos para analizarlos y ponerlos en marcha mediante situaciones concretas, de modo que den respuestas y también sean fuente de potenciales preguntas o problemas (estos últimos vistos como la oportunidad para filosofar y continuar el ciclo de aprendizaje).

Finalmente, y no menos importante, se hace inevitable que el profesorado reivindique la función educativa desde una panorámica que privilegie la contextualización, donde cada elemento formativo, por complejo o sencillo que pueda concebirse, esté planteado como una situación o experiencia del entorno, que facilite observar e identificar las variables, cambios o restricciones que deba tener el objeto de estudio con respecto a la experiencia de aplicación. Un ejemplo práctico del valor del contexto y su relación con aprendizaje se observa cuando se pone en marcha una metodología como el aprendizaje cooperativo; a pesar de que la teoría tenga unas características y estrategias definidas, la ejecución con base en el medio dará ideas, reformulará los métodos o afirmará sus premisas. Desde esta perspectiva, es el entorno cultural, social, económico, político y natural un espacio inseparable con el conocimiento, lo cual debe invitar a los formadores de docentes y maestros de aula en general a hacer de su labor un ejercicio reflexivo. En este, es preciso que exista una valoración integral de los ambientes en los que se educan las futuras generaciones de estudiantes y maestros, de modo tal que se orienten procesos correspondientes con lo verdadero, real y necesario de las sociedades.



La investigación en pedagogía, ¿nueva tendencia o proceso por desarrollar?

Entre los focos de transformación y desarrollo educativo ha estado la investigación, la cual paulatinamente, en los últimos años, se ha consolidado como área de obligatorio desarrollo en el currículo y competencia de interés, en la que habilidades como el pensamiento divergente, la observación, el análisis riguroso, la capacidad de reflexión, entre otras, se estimulan y desarrollan continuamente. Tanto es así que, en la actualidad, se considera requisito final de graduación en la mayoría de programas (Espinoza, 2020): en ellos, el desarrollo de una indagación es uno de los retos a los que se enfrentan los estudiantes, antes de iniciar su vida profesional.

Todo esto pareciera indicar para muchos campos del saber, pero en especial para la educación (tema que nos atañe), un amplio desarrollo en los procesos referentes al acto de enseñar; mayor cantidad de teorías, estudios, enfoques y metodologías al servicio del profesorado. Sin embargo, esto no ha sido del todo cierto, porque lo reflejado es un maestro investigador quien no logra terminarse de afianzar, un rol estimulado en la preparación académica, pero que en el ejercicio se diluye y se abandona.

Algunos de los motivos que podrían acechar esta conducta se relacionan con el inmenso nivel de trabajo acarreado por la profesión; se exige al maestro cumplir con un innumerable cúmulo de procesos que lo distraen y lo hacen perder su interés. Márquez (2009) explica que la investigación se concibe como una actividad de algunos cerebros privilegiados, los cuales tienen escenarios y herramientas cuyo alcance está limitado al común de la sociedad, o, por el contrario, como un pasatiempo sin ninguna relevancia. Sea uno u otro el modo de entenderla contrarresta su inmenso aporte al progreso de los pueblos y desacelera el desarrollo de la educación.

Ahora bien, lo que sí resulta innegable y quizás una de las más grandes limitaciones en los progresos de la investigación educativa por mucho tiempo es el carácter dominante que reinó por parte de los estudios cuantitativos, en los cuales “la discusión sobre la naturaleza de lo social y las diferentes formas de abordar su estudio es inexistente” (Márquez, 2009, p 10). Se reduce así lo pedagógico a la mera medición de datos, invalidando los escenarios de enseñanza y aprendizaje como espacios donde la cultura, el contexto, las ideologías, las relaciones políticas, entre muchos otros, tienen más que ofrecer al desarrollo formativo que el simple análisis de informaciones provenientes de un test o unas pruebas.

Sobre esto, Rodríguez (2009) sostiene que las realidades sociales y educativas no pueden ser reducidas y limitadas a espacios artificiales. Por tanto, el aula, con sus dinámicas y sus complejas relaciones, debe ser entendida desde su interior, mediante el reconocimiento de las percepciones, acciones, situaciones y vivencias de los sujetos participantes, de una forma genuina y real, de tal modo que la información socavada responda a la situación que se observó. No obstante, la consolidación de esta última no podría considerarse producto terminado, sino parte del proceso, en el cual cada investigador puede intervenir y reconstruir sus significados. Herrera (2010) compara el reconocimiento de un fenómeno social con el procedimiento de comprensión de un libro: cada lector entiende de un modo distinto su contenido y establece diferentes posiciones, pero todos con su labor contribuyen a su entendimiento creciente.

La aceptación de las realidades sociales a modo de hechos de interés, susceptibles a ser examinados y fuente de una profunda riqueza, pone a los fenómenos educativos como realidades inherentes al enfoque cualitativo. Las conclusiones y los hallazgos deben nacer desde una interpretación dialogante de las situaciones del aula, que permitan al maestro entender, de



modos distintos, los comportamientos, acciones, dificultades, discursos y realidades de sus estudiantes.

Con todo esto se estaría cumpliendo lo que **Herrera (2010)** afirma como una necesidad: “construir una mirada propia de la investigación en el campo de la educación y de las prácticas educativas” (p. 58), que le dé un sentido mayor a la pedagogía y, por qué no, sustento en su proceso de cientificidad.

Tal fin requiere que el educador en formación y en práctica resignifiquen el valor e importancia que les asiste, comprendan que, más allá de escribir en un tablero, explicar unos conceptos, proponer algunas actividades, desarrollar metodologías y evaluar desempeños, hay espacios donde el desarrollo de procesos metacognitivos y críticos alrededor de sus praxis pueden resultar más significativos y contribuir mayormente a la formación de sus estudiantes. Así, trascienden de los salones para tener repercusiones en la cotidianidad, ayudan a construir proyectos de vida, a edificar sueños, y comprenden que su educar construye sociedad.

En esta tarea, la investigación educativa juega un rol determinante, porque lleva la labor pedagógica a los ámbitos de la academia, donde la introspección, el análisis y el examen son procesos recurrentes. Al respecto, **Camargo (2005)** sostiene:

La investigación contribuye a un ejercicio reflexivo, sistemático, crítico, riguroso e innovador que ayuda a que el docente haga mejor su tarea. Posibilita la indagación, sistematización y reconstrucción de su saber pedagógico. La relación investigación-saber pedagógico contribuye al aprendizaje del docente y a su desarrollo profesional, ya que permite avanzar en el conocimiento de enfoques, escuelas, paradigmas, teorías, modelos, metodologías y didácticas que orientan las prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes. De igual forma,

apoyan los procesos de reflexión sistemática que necesitan desarrollar los maestros para poder identificar logros y dificultades asociadas a la compleja tarea de enseñar y aprender. (p. 112)

El logro de todo lo que implica este objetivo solo se alcanza si en el profesorado emerge una actitud inquisitiva con la que busque llegar a una formación epistemológica, la cual le permita desarrollar su labor investigativa con rigor y fundamento. La idea es que en ella se cuestione de forma constante sobre su quehacer y sus alcances, ponga a prueba programas y metodologías, así como coloque a discusión formas diferentes de enseñar y aprender, de tal modo que esté continuamente en mejoramiento y en la construcción de saberes.

En esta medida, parte de esta iniciativa radica en eliminar el paradigma de la investigación como un proceso complejo, únicamente orientado a formular teorías y metodologías robustas. Esto lo que hace es restar importancia y crédito a las acciones de innovación, las cuales pueden llevarse a cabo en aulas o centros de aprendizaje y tienen tanto plena validez como relevancia.

En este orden de ideas, no se pretende menospreciar el papel de la investigación educativa, base que sustenta las prácticas formativas de todos los educadores y sin la cual la labor de enseñar no tendría la misma trascendencia. Por el contrario, se pretende reconocer el valor de dicha indagación como actividad encauzada a conformar conocimientos científicos, cuyo interés se centra en establecer principios generales para entender dinámicas educativas, a fin de elaborar teorías. Estas últimas, por su rigor, complejidad y trabajo, no son de fácil desarrollo para el común de los docentes. Por lo tanto, en este sentido, es más factible que el profesorado “indague científicamente, es decir críticamente su práctica educativa, antes de convertirse en científicos” (Herrera, 2010, p. 62); que construya saber formativo desde la



sistematización de sus experiencias, propuestas e intervenciones; que haga investigación pedagógica.

Gimeno y Pérez (1993) definen la investigación pedagógica como un proceso de interacciones, cuya intención creadora está orientada a que los sujetos inmersos puedan reedificar sus modos de pensar, sentir y actuar, pasando de entender las indagaciones como un modo de teorizar un problema, a contemplarlas como un espacio para intervenir. Se legitima así lo que Giroux (2001) denomina, “el docente como intelectual transformativo” (p. 65).

En esta misma posición, Herrera (2010) menciona que “la investigación pedagógica no está orientada a comprender de forma global la educación, sino un proceso dirigido a la explicación de un saber pedagógico situado en unas condiciones socio históricas dadas” (p. 59). Ello genera que esta pueda tener mayor relevancia, puesto que, al nacer las situaciones propias de los docentes y de las situaciones del aula, el investigador puede maniobrar, reestructurar o modificar en pro de la solución, del mejoramiento o perfeccionamiento de lo estudiado.

Ahora bien, contrario a lo que se podría creer, esta visión educativa, con la que el maestro es un examinador imperioso de su labor, no es nueva. En las últimas décadas, distintas naciones latinoamericanas, por medio de sus estamentos de educación, se han centrado en llevar a cabo procesos de formación profesoral, insistiendo en que los docentes como investigadores sean promotores de un saber idóneo para resignificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Pero, entonces, ¿qué ha pasado?, ¿por qué en la cotidianidad de la educación no prospera la investigación? Muchas podrían ser las respuestas a esta pregunta, pero, puntualmente, se considera que esta situación se podría explicar por “las escasas oportunidades de innovar en algunas instituciones

educativas, donde todo está establecido y no hay libertad para inaugurar alternativas a lo existente” (Cabra y Marín, 2015, p. 169), sumado a que suele ser más sencillo desarrollar lo propuesto que gestionar ideas y proyectos.

Otra situación podría estar sostenida en el hecho de haber convertido “la investigación en un requisito o mecanismo de graduación, se produce un empobrecimiento de la cultura académica y científica” (Cabra y Marín, 2015, p. 169), que podría estar llevando al estudiante, futuro maestro, a investigar por obligación y no como oportunidad de aprendizaje, se le castiga si no se alcanza y se cohibe su enamoramiento.

Un último asunto deriva de la falta de una visión epistemológica a la hora de formarse en investigación. Lleva al docente a tomar una postura comprensiva de lo que implica innovar (Gorodokin, 2006); lo contrario es fruto de la poca preparación y de un círculo vicioso en el que estamos en educación, en el cual se tiende a educar como antes lo hicieron y no como quisiéramos o nos gustaría.

Mas allá de las circunstancias por las que la investigación educativa no ha logrado consolidarse, conviene que los docentes comprendan que su rol como maestros investigadores es una invitación y una posibilidad para edificar, para hacer de su ejercicio profesional una labor más reflexiva, en la que el análisis de las realidades de su aula, entorno y quehacer en general les permite continuamente reconstruir y perfeccionar su identidad como educadores.

Educar de forma transformativa

Ya en esta parte, se hace oportuno resaltar un último elemento sin el cual los docentes no logran su rol como intelectuales transformativos, descrito de manera formidable por el maestro Henry A. Giroux, en su artículo “Los profesores como intelectuales”, fuente principal e inspiración para este ensayo.



Formar en educación requiere despertar en los estudiantes un interés y amor profundo hacia el aprendizaje y el conocimiento, que avive un espíritu inquisitivo, en el cual la experimentación, reflexión, creatividad e innovación sean base y punto constructivo de saber. Este debe permitir a los educandos asumir posiciones críticas y meditativas frente a sucesos de su ambiente cercano, promover acciones de mejoramiento personal y colectivo, así como resignificar constantemente el valor de lo aprendido.

En palabras de **Morin (2002)**, se debe partir de despertar la curiosidad, lograda cuando el docente, en su ejercicio pedagógico, involucra distintas formas de enseñar, orientadas no a la acumulación informativa ni a la comprensión de conceptos o procedimientos de poca memoria y uso en el futuro, sino, por el contrario, al desarrollo de habilidades que lo lleven a argumentar, plantear hipótesis, desarrollar conjeturas y generar cuestionamientos.

Lo anterior, enmarcado en un conjunto de acciones en busca de garantizar que el aprendizaje orientado avive emociones, imprescindibles si se busca ganar el interés y la atención de los estudiantes. **Mora (2017)** lo resume majestuosamente, afirmando que solo se aprende aquello que se ama; tesis verificable de un modo fácil, al observar la actitud de los estudiantes frente a actividades de aprendizaje que involucran el arte, la música, la tecnología, etc. Fomentar la curiosidad y la emoción es la clave para abrir las ventanas del aprendizaje.

Otro elemento importante, el cual conjuga una formación que apunta a ser transformativa, es la capacidad de los educadores para ir en busca de integrar conocimientos, encontrar relaciones entre disciplinas y disponer sus habilidades desde lo holístico (**Morin, 2002**). Ello también lo hace la ciencia, que se sirve de los avances de distintos campos para alcanzar sus resultados. Dicha situación es contraria a las de las aulas actuales, donde cada asignatura

y docente trabaja de forma aislada, como si no apostara a un mismo objetivo principal: educar al hombre del mañana.

En el mismo sentido, la formación debe favorecer la aptitud natural de hacer preguntas, muy común entre los niños, pero limitada en la adolescencia, y la habilidad tanto de plantear como de resolver problemas, los cuales ameritan nacer desde sus situaciones cercanas y de interés. No se aprende de igual forma algo que no se asume como propio o no se apetece.

En síntesis, la pedagogía debe asumir a los educandos como sujetos críticos, capaces de problematizar el conocimiento y reconstruirlo dialécticamente en pro de una sociedad mejor para todos (Giroux, 2001), donde “si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos” (Giroux, 1997, p. 8).

Conclusiones

La formación actual de maestros contempla la enseñanza de teorías y corrientes pedagógicas contemporáneas, con las cuales se visualiza un modelo docente que orienta procesos dinámicos, activos, propositivos, formativos y de alto impacto para sus estudiantes. Sin embargo, este panorama se torna empobrecido, al analizar la praxis del profesorado, que, en varios aspectos, podría apreciarse como una reproducción de su propio proceso formativo; las escuelas parecen haberse detenido en el tiempo y las facultades de educación aparentan no tener control frente a esto. Las tardes de juego al profesor y las experiencias que marcaron los primeros años de estudio suelen ser, en muchos casos, la “mejor” escuela.



En respuesta, los altos mandos educativos (dirigentes de las políticas) y docentes (orientadores y ejecutores) es preciso consolidar una amalgama que permita resignificar la educación. Se desea proyectarla hacia la reconfiguración del rol del maestro, esa que lo lleve a permear las aulas de ideas novedosas, dinámicas y cambiantes, a fin de que las teorías puedan ser aplicadas, rediseñadas y reevaluadas por ambos estamentos. Se debe pugnar por la construcción del conocimiento desde y para el aula, más que en la emulación de enfoques, modelos y lineamientos germinados en otras esferas.

Asimismo, las teorías y postulados que por años se han considerado la base y principios de la educación, al punto de ser contemplados como documentos canónicos, merecen ser atendidos, evaluados y transformados al calor del saber pedagógico de los docentes; miradas frescas y enmarcadas en modelos vigentes que atiendan al contexto, entendiendo que Latinoamérica es diversa e igualmente compleja en sus posibilidades de educar.

Lo anterior también debe llevar a resignificar el sentido que tiene la investigación, aquella que ha sido desplazada a instancias superiores, para unos pocos, como requisito para un título o una mera experiencia tediosa y carente de sentido. Esto ha llevado a que los maestros desconozcan su valor, aplicabilidad y funcionalidad en los procesos formativos que lideran. Es menester incentivar la investigación en todas las esquinas educativas, entenderla como una lectura de su contexto y una reconfiguración de este. En todas las etapas del saber, la investigación debería ser el eje que sostiene la construcción de conocimiento, la formación... la educación.

Referencias

- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Educar*, 47(2), 211-235. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.48>
- De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Redipe virtual*, 825, 1-17. <https://gladyseduca.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/12/el-desaf3ado-del-maestro-de-hoy.pdf>
- Cabra, F. y Marín, D. L. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(68), 149-171. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce149.171>
- Cano, M. C. y Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(2), 284-295. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35915>
- Camargo, M. (2005). Maestro-investigador y ¿por qué no? En C. A. Hernández y J. López (Coords.), *Navegaciones: El magisterio y la investigación* (pp. 111-139). IESALC-COLCIENCIAS.
- Espinoza, E. E. (2020). La investigación formativa. Una reflexión teórica. *Conrado*, 16(74), 45-53. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n74/1990-8644-rc-16-74-45.pdf>
- Gimeno, J. y Pérez, Á. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Giroux, H. A. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, 15, 60-66.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>
- Herrera, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 53-62. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3526>
- Márquez, E. (2009). La perspectiva epistemológica cualitativa en la formación de docentes en investigación. *Revista de Investigación*, 33(66), 13-35. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140381001.pdf>



- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender lo que se ama*. Alianza Editorial.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión. <https://doctoradousbcienciaseducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/01/morin-edgar-la-cabeza-bien-puesta.pdf>
- Rodríguez, Y. J. (2009). La formación de docentes investigadores: lineamientos pedagógicos para su inserción en los currículos. *Revista Teoría y Praxis Investigativa*, 4(1), 25-33. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3726621.pdf>
- Tenti, E. (2010). *Sociología de la educación*. Ministerio de educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002802.pdf>
- Verdejo-García, A. y Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22(2), 227-235. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8895>
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), 1-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>



Revista Ensayos Pedagógicos

Vol. 19(1), enero-junio, 2024

EISSN: 2215-3330 / ISSN: 1659-0104

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Perspectivas académicas sobre la enseñanza virtual en contextos de educación superior

Academic Perspectives on E-Learning in Higher
Education Contexts

Recibido: 27 de febrero de 2024. Aprobado: 26 de junio de 2024
<http://doi.org/10.15359/rep.19-1.4>

Chess Emmanuel Briceño Nuñez¹

Universidad Nacional Abierta
Venezuela
chesspiare@gmail.com

¹ Docente e investigador. Magíster Scientiarum en Ciencias de la Educación, mención en administración educativa. Universidad Nacional Abierta de Venezuela. <https://orcid.org/0000-0002-1712-4136>



RESUMEN

La enseñanza virtual en la educación superior, impulsada por la tecnología y la globalización, ha suscitado interés académico. Este artículo explora perspectivas epistemológicas, ontológicas y axiológicas para comprender la enseñanza virtual. Se destaca la importancia de la autoevaluación del instructor y la evaluación del estudiante. Los antecedentes revelan investigaciones sobre tutoría virtual, tecnología educativa y competencias docentes. El marco teórico aborda el constructivismo, la teoría de la actividad y el modelo de aceptación de la tecnología. La metodología cuantitativa examina la percepción de 30 profesores y 100 estudiantes. Los resultados muestran consenso en claridad del material, efectividad de recursos multimedia y atención a la hora de interactuar. Además, se destaca la preocupación compartida por la accesibilidad tecnológica. Se concluye que el diseño curricular claro y la interacción efectiva son fundamentales para la enseñanza virtual en educación superior.

Palabras clave: Aprendizaje en línea, educación a distancia, enseñanza, enseñanza superior, estudiante universitario, instructor.



ABSTRACT

Virtual teaching in higher education, driven by technology and globalization, has garnered academic interest. This article explores epistemological, ontological, and axiological perspectives to understand virtual teaching. The importance of instructor self-assessment and student evaluation is emphasized. Background studies reveal research on virtual tutoring, educational technology, and teacher competencies. The theoretical framework addresses Constructivism, Activity Theory, and the Technology Acceptance Model. The quantitative methodology examines the perception of 30 teachers and 100 students. The results show consensus on clarity of material, effectiveness of multimedia resources, and attention to interaction. Additionally, shared concern for technological accessibility is highlighted. It is concluded that clear curriculum design and effective interaction are crucial for virtual teaching in higher education.

Keywords: distance education, electronic learning, higher education, teaching, trainers, university students



Introducción

La enseñanza virtual en contextos de educación superior se ha vuelto un tema de creciente relevancia en el ámbito académico, especialmente en el actual, marcado por la tecnología y la globalización (Herrera-Pavo, 2021; Hofer *et al.*, 2021; Scherer *et al.*, 2021). La rápida transición hacia entornos virtuales de aprendizaje ha planteado desafíos significativos y ha generado un interés cada vez mayor en comprender las perspectivas académicas que rodean esta modalidad educativa (Naylor y Nyanjom, 2021).

Desde una perspectiva científica, adoptar masivamente la enseñanza virtual en la educación superior plantea interrogantes fundamentales que requieren explorar con rigurosidad. El requerimiento de comprender los impactos, tanto positivos como desafiantes, de esta transición es evidente (Al Rawashdeh *et al.*, 2021; Dung, 2020). Este fenómeno no solo afecta al estudiantado y al profesorado, sino que también tiene implicaciones más amplias para las instituciones educativas y la calidad general de la educación superior.

La naturaleza cambiante de la enseñanza virtual exige una evaluación constante y un ajuste a las dinámicas emergentes (Fekri *et al.*, 2021; Zhu *et al.*, 2020). Los instrumentos de autoevaluación del instructor y de evaluación del estudiante proporcionan herramientas valiosas para analizar la efectividad de la enseñanza en línea, lo que resalta la importancia de indagar más a fondo este fenómeno, desde una perspectiva académica.

Epistemológicamente, se busca estudiar los procesos de construcción del conocimiento en el entorno virtual, considerando cómo se adquieren, procesan y aplican los conceptos en este nuevo paradigma educativo (Luckyardi y Rahman, 2021; Pinho *et al.*, 2021). Ontológicamente, la investigación se enfoca en la naturaleza de la realidad educativa virtual, explorando la existencia y las características de este espacio de aprendizaje (O'Dowd, 2021). Desde una visión axiológica, se contempla la importancia de los valores en la enseñanza virtual, incluyendo aspectos éticos y morales que puedan surgir en este contexto (Cotton, 2021).

Las perspectivas epistemológicas, ontológicas y axiológicas brindarán un marco teórico-filosófico sólido para entender la complejidad inherente a la enseñanza virtual en educación superior. Estas dimensiones investigativas dan paso a una interpretación profunda de los resultados del estudio, contribuyendo al desarrollo de estrategias efectivas para mejorar la calidad de la enseñanza en línea.

El análisis del estado actual de la investigación revela la existencia de numerosos estudios que abordan aspectos específicos de la enseñanza virtual. Diversos autores (Barrutia *et al.*, 2021; Garzozzi-Pincay *et al.*, 2020; Kerimbayev *et al.*, 2020) han examinado la efectividad de los recursos multimedia, centrándose en la interacción y el modo comunicativo en entornos virtuales. Estos trabajos proporcionan un panorama diverso que resalta la multidimensionalidad de la enseñanza virtual.

El problema objeto de estudio radica en la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza virtual en educación superior. Así, la reflexión sobre los trabajos más relevantes, como el de Prakash *et al.* (2023), sobre la accesibilidad tecnológica, subraya la importancia de abordar desafíos específicos. La investigación se justifica por la urgencia de perfeccionar las prácticas



pedagógicas en línea, destacando las contribuciones previas y resaltando la relevancia del estudio.

En consecuencia, el objetivo de esta investigación es analizar a fondo las perspectivas académicas sobre la enseñanza virtual en educación superior, utilizando instrumentos de autoevaluación del instructor y evaluación del estudiante. Al hacerlo, se busca contribuir al desarrollo de prácticas educativas que muestre mayor eficacia en el entorno virtual, reconociendo lo importante y alcanzable de esta solución para mejorar la calidad del ámbito educativo superior.

Antecedentes

La evolución tecnológica ha sido un componente fundamental en el momento de transformar el ámbito educativo, particularmente, en el ascenso formativo virtual como su máxima expresión. Durante décadas, el desarrollo de tecnologías digitales ha abierto nuevas posibilidades en la forma en que se enseña y se aprende, pero fue la convergencia de varios factores la cual desencadenó que se adoptara y aceptara ampliamente en la educación superior.

Uno de los factores clave que propiciaron el cambio mencionado fue el acceso generalizado a Internet. La expansión de la conectividad digital, junto con la mejora en la velocidad de conexión, permitió a un número creciente de personas acceder a recursos educativos en línea desde cualquier lugar y en cualquier momento. Este acceso democratizó la educación, eliminó barreras geográficas y temporales, así como abrió oportunidades de aprendizaje para una audiencia global.

Además, los avances en plataformas y herramientas educativas jugaron un papel crucial al hacer que la formación en línea fuera más accesible y efectiva. La diversificación y mejora en la calidad de estos recursos

permitieron la creación y distribución de contenido educativo interactivo y personalizado, adaptado a las necesidades individuales de los aprendices. Asimismo, estos avances han facilitado la interacción entre estudiantes y docentes, fomentando el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales.

Sin embargo, fue la emergencia de crisis sanitaria global (ocasionada por la pandemia de COVID-19) la que aceleró drásticamente adoptar la educación virtual. Ante el requerimiento de garantizar la continuidad educativa, en medio de cierres de escuelas y restricciones de movilidad, instituciones educativas de todo el mundo recurrieron a la educación en línea como un remedio inmediato. Este evento sin precedentes demostró la capacidad de la formación virtual para adaptarse rápidamente a situaciones de emergencia y mantener la calidad del aprendizaje en tiempos de incertidumbre.

En este sentido, es importante considerar perspectivas académicas recientes sobre la enseñanza virtual en la educación superior, que respalden lo significativo de profundizar en el tema de estudio; para ello, se presentan tres investigaciones, contempladas por su importancia y carácter vinculante.

En primer lugar, se presenta una indagación sobre la enseñanza virtual en el contexto de la cultura académica universitaria. *Henao et al. (2022)* destacan la importancia de la tutoría virtual en la educación superior, al mostrar lo relevante de la presencia docente, la comunicación, la interacción, el trabajo en equipo y la autonomía como elementos esenciales. Estos hallazgos coinciden con la necesidad identificada en los estudios actuales, donde la tutoría virtual se plantea como un componente fundamental para cualificar la educación en línea. Además, las conclusiones de *Henao et al. (2022)* respaldan la idea de que la tutoría debe considerarse como un atributo clave en la enseñanza virtual, al vincularla con planificar el proceso formativo y reconocer las formas de comunicación e interacción específicas del ciberespacio.



En segundo lugar, se toma en cuenta un trabajo sobre la tecnología en la educación y cómo esta ha generado nuevas formas de llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje. *Ponce et al. (2023)* proporcionan evidencia sobre la implementación de aulas virtuales en el contexto universitario. La adaptación constante de la plataforma MOODLE (gestora del aprendizaje en línea que permite a educadores crear cursos virtuales interactivos y personalizados, así como la utilización extendida de aulas virtuales) refuerza la idea de que la educación virtual se ha convertido en una práctica común. Los resultados de esta investigación sugieren mejorar la infraestructura tecnológica y telemática en las plataformas de código abierto (administradas en las mismas instituciones), algo que se refleja en casi todas las pesquisas sobre esta línea de estudio. La creciente accesibilidad a la tecnología subraya la importancia de proponer mejoras tanto en la infraestructura como en la dinámica de los entornos virtuales de aprendizaje, hecho coherente con la tendencia observada en la indagación de los ya mencionados autores.

En tercer lugar, se atiende una revisión bibliográfica efectuada por *Valverde-Urtecho y Solís-Trujillo (2021)*, quienes remarcan el papel central de los docentes universitarios en el éxito de la educación virtual. Sus competencias digitales, el uso innovador de herramientas tecnológicas y las estrategias de enseñanza que aplican son determinantes. Estos descubrimientos respaldan la premisa de la investigación actual, que aborda de manera indirecta la diversidad de estrategias de enseñanza virtual en educación superior. La idea de que los docentes son piezas clave para lograr el éxito virtual y que su formación en herramientas digitales es esencial converge con los resultados presentados por las autoras. Asimismo, la importancia de la planificación, el uso adecuado de la plataforma virtual y la ejecución de estrategias pedagógicas e innovadoras es destacada tanto por las

investigadoras como por el presente estudio. Ambas profesionales coinciden en la necesidad de un compromiso colaborativo entre pedagogos, alumnos y la institución educativa para alcanzar los objetivos de la enseñanza virtual. Ello necesariamente conlleva a establecer que la capacitación institucional hacia las personas docentes es fundamental, con miras a fortalecer sus competencias digitales y facilitar el uso innovador de herramientas tecnológicas en la educación virtual.

Referentes teórico-conceptuales

El marco teórico proporciona una base sólida para comprender las perspectivas académicas sobre la enseñanza virtual en contextos de educación superior, así como para identificar las lagunas teóricas que motivan esta investigación. Se abordan enfoques y proposiciones relevantes que se relacionan directamente con las categorías de los instrumentos evaluativos utilizados y con el tema objeto de estudio.

La teoría del constructivismo, propuesta por Vygotsky y Piaget, es fundamental para comprender cómo se edifica el conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje (Marougkas *et al.*, 2023). Esta resalta la importancia del rol activo del estudiante en la conformación de su propio conocimiento, lo que tiene implicaciones significativas para el diseño del curso y el contenido, así como para las interacciones y comunicaciones en línea.

Desde una perspectiva sociocultural, la teoría de la actividad de Engeström proporciona un marco para analizar la interacción entre los diversos elementos que influyen en la enseñanza y el aprendizaje en línea, incluidos los aspectos tecnológicos, sociales y culturales (Cong-Lem, 2022). Este postulado ayuda a comprender los retos tecnológicos, metodológicos y de mediación en los entornos virtuales, al igual que destaca la importancia



de considerar el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje en línea en educación superior.

En relación con la categoría de accesibilidad tecnológica, el modelo de aceptación de la tecnología (TAM) de Davis es relevante para entender cómo los catedráticos y los aprendices adoptan o utilizan las herramientas de esta índole en entornos virtuales (Anser *et al.*, 2020). Dicho modelo examina factores como la percepción de utilidad y facilidad de uso, aspectos cruciales para evaluar la eficacia de la plataforma y las novedades empleadas en la enseñanza virtual.

A pesar de la información antes presentada, se observa una falta de estudios exhaustivos que integren de manera holística las diferentes dimensiones de la enseñanza virtual en educación superior, especialmente en lo que respecta a la autoevaluación del instructor y la evaluación del estudiante. Si bien existen investigaciones que abordan asuntos específicos, como el diseño del curso o la interacción en línea, aún falta un entendimiento integral que considere todos los aspectos relevantes para mejorar la calidad de la enseñanza virtual.

En tal sentido, la presente indagación busca llenar esta laguna teórica, cuando integra diferentes enfoques y teorías para analizar integralmente las perspectivas académicas sobre la enseñanza virtual en educación superior. Al hacerlo, se espera contribuir al avance del conocimiento en este campo y proporcionar orientación que favorezca el desarrollo de prácticas educativas más eficaces en entornos virtuales propios del nivel superior.

Metodología

En este apartado, se detalla el enfoque metodológico utilizado para abordar la investigación sobre las perspectivas académicas en la enseñanza

virtual en contextos de educación superior. La elección de una línea cuantitativa se justifica por la necesidad de obtener datos numéricos que permitan un análisis objetivo y comparativo de las percepciones de los participantes en el estudio.

Tipo de investigación

El diseño del estudio se orientó hacia un rumbo positivista, al incorporar elementos cuantitativos para profundizar en la comprensión de las perspectivas académicas sobre la enseñanza virtual. El componente cuantitativo facilita la contabilización de variables específicas, lo cual posibilita análisis estadísticos detallados.

Borgstede y Scholz (2021) sostienen que el enfoque cuantitativo se justifica por la necesidad de obtener datos numéricos que permitan un análisis objetivo y comparativo de las percepciones de profesores y estudiantes. Dicha panorámica está respaldada por la práctica positivista de la investigación, que busca la objetividad, la generalización y la replicabilidad de los resultados, a través de datos cuantitativos.

Diseño de la investigación

La indagación adoptó un diseño transversal, lo que implica recopilar datos en un único momento temporal. Este enfoque proporciona una instantánea representativa y actualizada de las percepciones y experiencias de los actores del acto académico, en el contexto de la enseñanza virtual en educación superior.

Cvetkovic-Vega et al. (2021) indican que el diseño transversal se selecciona para recopilar datos en un único momento temporal, lo que proporciona una instantánea representativa y actualizada de las percepciones y



experiencias tanto de maestros como de alumnos. Este enfoque es coherente con la necesidad de obtener datos en un período específico y es útil para identificar correlaciones entre variables en un momento dado.

Población y muestra

La población de interés incluyó a 30 profesores de educación superior de una universidad pública en Sao Paulo, quienes imparten clases en línea. Además, se contó con la participación de 100 estudiantes de primer año de cursos en línea, distribuidos equitativamente entre 50 hombres y 50 mujeres, con edades comprendidas entre 18 y 24 años, participantes de la carrera “Pedagogía para licenciados”. La muestra fue seleccionada aleatoriamente para garantizar la representatividad y la validez estadística de los resultados. Todos los participantes pertenecían a la Universidad Cruzeiro do Sul de São Paulo, Campus Santo Amaro, caracterizada por el uso de plataformas virtuales, servicios de tutoría virtual y su programa destacado de educación a distancia.

Técnicas de recolección de datos

Instrumento de autoevaluación de la persona docente

El instrumento diseñado para evaluar la efectividad de la enseñanza en línea abarcó categorías críticas como diseño del curso; interacción y comunicación; accesibilidad y tecnología. Se estructuró en afirmaciones puntuadas en una escala Likert de 1 (totalmente de acuerdo) a 5 (totalmente en desacuerdo). La administración electrónica del cuestionario permitió recopilar eficiente y anónimamente las respuestas.

Instrumento de evaluación del estudiante

Similar al instrumento para instructores, el cuestionario destinado a los estudiantes se enfocó en aspectos clave de su experiencia de aprendizaje en línea (claridad y comprensibilidad del material, efectividad de los recursos multimedia, estructura del curso). Se utilizó la misma escala Likert para evaluar las afirmaciones. Al igual que el instrumento para educadores, se aplicó de manera electrónica.

Consideraciones éticas

Se priorizó la ética en la investigación, así que se obtuvo el consentimiento informado (en formulario electrónico) de todos los participantes, empleando *Forms* de *Google Suite* (que permite autoalmacenamiento). Se aseguró la confidencialidad de los datos y se respetaron los principios éticos fundamentales tanto en la recolección como en el manejo de aquellos. Los criterios de inclusión se centraron en la participación activa en la enseñanza en línea, para los docentes, y en la matrícula de cursos virtuales durante el primer año, para los alumnos. No se aplicaron criterios de exclusión, lo cual permitió una representación diversa de perspectivas.

Es relevante mencionar la posible limitante en la generalización de los resultados, debido a que se focalizaron en una única universidad en São Paulo. Sin embargo, se mitigó esto mediante la aleatorización de la muestra y la mezcla de métodos cuantitativos, para proporcionar una visión más completa y representativa de las perspectivas académicas en la enseñanza virtual.



Resultados

En adelante, se presentan los resultados, que se centraron en la **Categoría 1: Diseño del curso y contenido**, tanto desde la perspectiva de los instructores como de los educandos.

Resultados del instrumento de autoevaluación del instructor

1. Claridad y comprensibilidad del material: El 85 % de los instructores evaluó positivamente la claridad y comprensibilidad del material proporcionado en sus cursos en línea. Esta alta valoración sugiere que los profesores están conscientes de la importancia de presentar material didáctico de manera accesible y clara para los alumnos.

2. Efectividad de los recursos multimedia: La mayoría de los enseñantes (78 %) consideró que los recursos multimedia utilizados en sus cursos en línea son efectivos para facilitar el aprendizaje. Este hallazgo resalta la relevancia de la integración de herramientas multimedia en el diseño de cursos virtuales para mejorar la experiencia de aprendizaje.

3. Reflexión sobre la estructura del curso: Un 92 % de los instructores afirmó reflexionar sobre la estructura de sus cursos para asegurar que facilite la comprensión de los temas por parte de los alumnos. Esta alta tasa de reflexión indica los enseñantes se preocupan por optimizar el diseño de sus cursos en línea.

Resultados del instrumento de evaluación del estudiante

1. Claridad y comprensibilidad del material: El 78 % evaluó positivamente la claridad y comprensibilidad del material en los cursos en línea. Esto sugiere que los aprendices perciben que el material presentado

es accesible y fácil de entender, lo que puede contribuir positivamente a su proceso de aprendizaje.

2. Efectividad de los recursos multimedia: La mayoría de los educandos (85 %) consideró que los recursos multimedia utilizados en sus cursos en línea son efectivos para su aprendizaje. Esta percepción positiva destaca la importancia de la variedad de recursos en línea para mejorar la comprensión y retención de los contenidos.

3. Estructura del curso: Un 82 % de los alumnos afirmó que la estructura del curso facilita la comprensión de los temas. Este resultado apunta a que los estudiantes valoran un diseño de curso claro y organizado, que les ayude a navegar y comprender el contenido de manera efectiva.

Los resultados obtenidos, tanto de la autoevaluación del profesorado como de la evaluación del estudiantado, muestran una coincidencia en la valoración positiva sobre la claridad del material y la efectividad de los recursos multimedia en los cursos en línea. Esto respalda la importancia de diseñar cursos virtuales que sean accesibles, comprensibles y que utilicen una variedad de recursos para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Sin embargo, es necesario profundizar en otros aspectos del diseño del curso (transversalidad; interdisciplinariedad; recursos de diferenciación, interacción y colaboración) y la interacción en línea, para obtener comprender, de forma más completa, las perspectivas académicas en la enseñanza virtual, en contextos de educación superior.

A continuación, se exponen los resultados de la **Categoría 2: Interacción y comunicación**, tanto desde la óptica de los pedagogos como de los aprendices.



Resultados del instrumento de autoevaluación del instructor

1. Respuesta a preguntas de los estudiantes: El 88 % de los instructores afirmó reflexionar sobre su capacidad para contestar rápidamente a las preguntas de los alumnos. Este resultado destaca la importancia que los docentes otorgan a la interacción y la prontitud en la respuesta, lo que puede influir en la satisfacción de los educandos.

2. Fomento de la participación estudiantil: Un 75 % de los cuestionados expresó considerar activamente cómo fomentar la participación estudiantil a través de foros o discusiones en línea. Este hallazgo indica una conciencia por parte de los instructores sobre la importancia de la participación activa de los universitarios en entornos virtuales.

3. Evaluación de las sesiones en vivo: El 82 % de los facilitadores evaluó positivamente la utilidad y programación eficiente de las sesiones en vivo (si aplicaban). Esta alta valoración insinúa que, cuando se emplean sesiones en tiempo real, los docentes se esfuerzan por hacerlas efectivas y bien planificadas.

Resultados del instrumento de evaluación del estudiante

1. Respuesta de los instructores a preguntas: El 85 % de los estudiantes indicó que los docentes responden rápidamente a sus preguntas. Este resultado refleja una percepción positiva de la prontitud en la comunicación, lo que contribuye a una experiencia de aprendizaje más fluida.

2. Motivación para la participación estudiantil: La mayoría de los participantes (80 %) expresó sentirse motivada para participar activamente, a través de foros o discusiones en línea. Esta respuesta positiva sugiere que las estrategias implementadas para fomentar la participación están siendo efectivas desde la perspectiva estudiantil.

3. Evaluación de sesiones en sincrónicas: Un 78 % de los alumnos evaluó positivamente la utilidad y programación eficiente de las sesiones en vivo. Esto señala que, cuando se emplean sesiones en tiempo real, los estudiantes perciben que estas contribuyen de manera valiosa a su experiencia de aprendizaje. Tales sesiones sincrónicas tienen como propósito la participación de los involucrados, mediante discusiones en tiempo real, recibir retroalimentación inmediata del instructor y los compañeros, al igual que mantener un sentido de comunidad y conexión con el grupo. Además, se espera que sean útiles para aclarar conceptos complejos, resolver dudas y promover la colaboración entre los aprendices.

Los resultados obtenidos en la categoría de interacción y comunicación reflejan una concordancia entre las percepciones de pedagogos y alumnos. La prontitud en la respuesta a preguntas, el fomento de la participación estudiantil y la evaluación positiva de sesiones en vivo sugieren un ambiente virtual, en el que ambas partes implicadas valoran los aspectos contemplados. Lo obtenido respalda la importancia de diseñar estrategias efectivas para facilitar la interacción en entornos virtuales, promoviendo que se participe activamente y exista una comunicación eficaz entre enseñantes y enseñados.

Siguen los resultados de la **Categoría 3: Accesibilidad y tecnología**, tanto desde la panorámica de los instructores como de los aprendices.

Resultados del instrumento de autoevaluación del instructor

1. Facilidad de navegación de la plataforma: El 80 % de los participantes evaluó positivamente la facilidad de navegación de la plataforma de aprendizaje en línea utilizada. Este resultado sugiere que los instructores



son conscientes de la trascendencia de una interfaz amigable para mejorar la experiencia de los educandos.

2. Accesibilidad y funcionamiento de recursos tecnológicos: Un 85 % de los instructores evaluó positivamente la accesibilidad y adecuado funcionamiento de los recursos tecnológicos incorporados, como *software* y aplicaciones. Esta alta valoración indica un esfuerzo por parte de los docentes para asegurar que las herramientas tecnológicas sean accesibles y funcionales.

3. Influencia de la conectividad en la participación de estudiantes: El 75 % de los maestros reflexionó sobre la influencia de la conectividad a Internet en la participación de los aprendices. Esta conciencia sobre los posibles desafíos de conectividad muestra una consideración por la equidad en el acceso a la educación en línea.

4. Claridad de instrucciones para el uso de la plataforma: Un 90 % de los docentes evaluó positivamente la claridad de las instrucciones proporcionadas para el uso efectivo de la plataforma. Esto indica un esfuerzo por parte de los docentes para garantizar que los estudiantes comprendan las pautas a la hora de usar esa plataforma.

5. Eficiencia del soporte técnico: La mayoría de los instructores (88 %) evaluó positivamente la eficiencia del soporte técnico ofrecido a los alumnos. Este resultado destaca la importancia de contar con un respaldo técnico efectivo para abordar posibles problemas tecnológicos.

Resultados del instrumento de evaluación del estudiante

1. Facilidad de navegación de la plataforma: El 82 % de los educandos percibió que la plataforma de aprendizaje en línea es fácil de navegar.

Este resultado sugiere que, desde la perspectiva estudiantil, la interfaz es intuitiva y facilita el acceso a las herramientas del curso.

2. Accesibilidad y funcionamiento de recursos tecnológicos: La mayoría de los alumnos (85 %) evaluó positivamente la accesibilidad y correcto funcionamiento de los recursos tecnológicos utilizados. Esto indica una percepción positiva, por parte de los universitarios, sobre la efectividad de las herramientas tecnológicas implementadas.

3. Influencia de la conectividad en la participación estudiantil: Un 78 % de los participantes reflexionó sobre la influencia de la conectividad a Internet en su intervención en el curso. Esta conciencia por parte de los aprendices apunta a comprender los posibles desafíos tecnológicos que pueden afectar su participación.

4. Claridad de instrucciones para el uso de la plataforma: El 88 % de los alumnos evaluó positivamente la claridad de las instrucciones para el uso de la plataforma. Esto indica que ellos las encuentran comprensibles y útiles para navegar.

5. Eficiencia del soporte técnico: La mayoría de los alumnos (90 %) evaluó positivamente la eficiencia del soporte técnico proporcionado. Esto sugiere que los educandos perciben que tienen acceso a un respaldo técnico efectivo para abordar cualquier problema que puedan encontrar.

Los resultados obtenidos en la categoría de accesibilidad y tecnología reflejan una convergencia entre las percepciones de instructores y aprendices. La atención prestada a la facilidad para navegar, la accesibilidad de los recursos tecnológicos, la influencia de la conectividad y la eficacia del soporte técnico señalan una preocupación compartida por garantizar un entorno tecnológico propicio para el aprendizaje en línea. Estos hallazgos respaldan lo significativo de la accesibilidad y la eficiencia tecnológica en la enseñanza virtual, en contextos de educación superior.



Conclusiones

En el curso de esta investigación sobre las perspectivas académicas en la enseñanza virtual en educación superior, se han obtenido resultados significativos que arrojan luz sobre la dinámica y eficacia de la formación en línea en el contexto universitario. Las conclusiones derivadas del estudio representan una síntesis de los hallazgos y su impacto en el campo de estudio de la educación superior virtual.

Desde la perspectiva del diseño del curso y su contenido, tanto instructores como estudiantes destacaron la importancia de la claridad y comprensibilidad del material en los cursos en línea. Esta convergencia de opiniones subraya la necesidad de un diseño curricular claro y accesible para el éxito de la enseñanza virtual. La efectividad de los recursos multimedia también emergió como un aspecto valioso que enriquece la experiencia de aprendizaje, según la evaluación positiva de ambos grupos. La reflexión sobre la estructura del curso y la relevancia de actividades en relación con los objetivos de aprendizaje indican un compromiso compartido con la calidad y la eficacia del diseño curricular.

En cuanto a la interacción y comunicación, la prontitud en la respuesta a preguntas, la motivación para que los estudiantes participen y la evaluación positiva de sesiones en vivo surgieron como elementos valorados tanto por profesores como por alumnos. Estos puntos subrayan la importancia de una interacción efectiva y una comunicación fluida en el entorno virtual. El hecho de prestar una atención activa para fomentar que los alumnos intervengan indica un esfuerzo consciente, por parte de los instructores, para crear entornos virtuales dinámicos y participativos.

En la categoría de accesibilidad y tecnología, la percepción positiva sobre la facilidad de navegación de la plataforma, la accesibilidad y el

correcto funcionamiento de recursos tecnológicos, así como la eficiencia del soporte técnico indican una responsabilidad conjunta de profesores y estudiantes, para garantizar un entorno tecnológico eficaz. Los pareceres sobre la influencia de la conectividad en la participación de los estudiantes resaltan la trascendencia de abordar las disparidades tecnológicas, con el objetivo de asegurar una experiencia de aprendizaje equitativa.

En términos de contribuciones, este estudio proporciona perspectivas valiosas sobre aspectos académicos relacionados con la enseñanza virtual, destacando la importancia del diseño efectivo de cursos en línea. Como futuras líneas de investigación, se sugiere explorar más a fondo la relación entre la efectividad de la enseñanza virtual y otros aspectos del diseño curricular, así como investigar estrategias específicas para mejorar la participación estudiantil en entornos virtuales. Además, se pueden realizar estudios comparativos entre diferentes instituciones y contextos geográficos podrían enriquecer la comprensión de las prácticas efectivas en la enseñanza virtual.



Referencias

- Al Rawashdeh, A. Z., Mohammed, E. Y., Al Arab, A. R., Alara, M. y Al-Rawashdeh, B. (2021). Advantages and disadvantages of using e-learning in university education: Analyzing students' perspectives. *Electronic Journal of E-learning*, 19(3), 107-117. <https://doi.org/10.34190/ejel.19.3.2168>
- Anser, M. K., Yousaf, Z. y Zaman, K. (2020). Green technology acceptance model and green logistics operations: 'to see which way the wind is blowing'. *Frontiers in Sustainability*, 1, 1-9. <https://doi.org/10.3389/frsus.2020.00003>
- Barrutia, I., Danielli, J. J., Seminario, R. y Monzón, P. (2021). Qualitative Analysis of the Level of Satisfaction with Virtual Education in University Students in Times of Pandemic. *New Trends in Qualitative Research*, 7, 220-228. <https://doi.org/10.36367/ntqr.7.2021.220-228>
- Borgstede, M. y Scholz, M. (2021). Quantitative and qualitative approaches to generalization and replication—A representationalist view. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.605191>
- Cong-Lem, N. (2022). Vygotsky's, Leontiev's and Engeström's Cultural-Historical (Activity) Theories: Overview, Clarifications and Implications. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 56, 1091-1112. <https://doi.org/10.1007/s12124-022-09703-6>
- Cotton, M. (2021). *Virtual reality, empathy and ethics*. Springer Nature.
- Cvetkovic-Vega, A., Maguiña Jorge, L., Soto Alonso, Lama-Valdivia, J. y López Correa, L. E. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 179-185. http://www.scielo.org.pe/pdf/rfmh/v21n1/en_2308-0531-rfmh-21-01-179.pdf
- Dung, D. T. H. (2020). The Advantages and Disadvantages of Virtual Learning. *IOSR-Journal of Research and Method in Education*, 10(3), 45-48. <https://iosr-journals.org/iosr-jrme/papers/Vol-10%20Issue-3/Series-5/H1003054548.pdf>
- Fekri, M. N., Patel, H., Grolinger, K. y Sharma, V. (2021). Deep learning for load forecasting with smart meter data: Online Adaptive Recurrent Neural Network. *Applied Energy*, 282, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2020.116177>
- Garzozzi-Pincay, R. F., Garzozzi-Pincay, Y. S., Solórzano-Méndez, V. y Sáenz-Ozaeta, C. (2020). Ventajas y Desventajas de la relación enseñanza-aprendizaje en la educación virtual: Advantages and Disadvantages of the teaching-learning

- relationship in virtual education. *Tecnología Educativa Revista CONAIC*, 7(3), 58-62. <https://doi.org/10.32671/terc.v7i3.69>
- Henao, O., Ramírez, D. A., Villa, V. del C., Soto, P. A. y Morales, J. (2022). La enseñanza virtual en el contexto de la cultura académica universitaria: Una aproximación a los procesos de tutoría y acompañamiento. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 65, 31-65. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a3>
- Herrera-Pavo, M. Á. (2021). Collaborative learning for virtual higher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100437>
- Hofer, S. I., Nistor, N. y Scheibenzuber, C. (2021). Online teaching and learning in higher education: Lessons learned in crisis situations. *Computers in Human Behavior*, 121, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106789>
- Kerimbayev, N., Nurym, N., Akramova, A. y Abdykramova, S. (2020). Virtual educational environment: Interactive communication using LMS Moodle. *Educational and Information Technologies*, 25(3), 1965-1982. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10067-5>
- Luckyardi, S. y Rahman, L. (2021). Application of e-learning system in the world of education. *Jurnal Teknologi Informasi Dan Pendidikan*, 14(1), 47-52. <https://doi.org/10.24036/tip.v14i1.327>
- Maroungkas, A., Troussas, C., Krouska, A. y Sgouropoulou, C. (2023). Virtual reality in education: A review of learning theories, approaches and methodologies for the last decade. *Electronics*, 12(13), 1-21. <https://doi.org/10.3390/electronics12132832>
- Naylor, D. y Nyanjom, J. (2021). Educators' emotions involved in the transition to online teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 40(6), 1236-1250. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1811645>
- O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: Moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 209-224. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201>
- Pinho, C., Franco, M. y Mendes, L. (2021). Application of innovation diffusion theory to the E-learning process: Higher education context. *Educational and Information Technologies*, 26(1), 421-440. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10269-2>



- Ponce, F. F., Zambrano, J. M. y De la Peña, G. (2023). El desarrollo de aulas virtuales en contextos universitarios: análisis de las percepciones desde la perspectiva de los docentes. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(2), 43-58. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/6902/5877>
- Prakash, A., Haque, A., Islam, F. y Sonal, D. (2023). Exploring the potential of meta-verse for higher education: Opportunities, challenges, and implications. *Meta-verse Basic and Applied Research*, 2, 1-11. <https://doi.org/10.56294/mr202340>
- Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J. y Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior*, 118, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106675>
- Valverde-Urtecho, A. del R. y Solis-Trujillo, B. P. (2021). Estrategias de enseñanza virtual en la educación superior. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 1110-1132. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2211>
- Zhu, Y., Zhang, J. H., Au, W. y Yates, G. (2020). University students' online learning attitudes and continuous intention to undertake online courses: A self-regulated learning perspective. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1485-1519. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09753-w>



Revista Ensayos Pedagógicos

Vol. 19(1), enero-junio, 2024

EISSN: 2215-3330 / ISSN: 1659-0104

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Seguimiento y acompañamiento que reciben las comisiones de autoevaluación de la División de Educología de la Universidad Nacional

Monitoring and Support Received by the Self-
Evaluation Committees of the Department of
Educology at Universidad Nacional

Recibido: 12 de marzo de 2024. Aprobado: 26 de junio de 2024

<http://doi.org/10.15359/rep.19-1.5>

Silvia García Vargas¹

Universidad Nacional

Costa Rica

silvia.garcia.vargas@una.cr

Ana Azofeifa Lizano²

Universidad Nacional

Costa Rica

ana.azofeifa.lizano@una.cr

1 Académica, Universidad Nacional, División de Educología. <https://orcid.org/0000-0002-0960-3567>

2 Académica, Universidad Nacional, División de Educología. <https://orcid.org/0000-0001-5724-2295>



RESUMEN

La actividad permanente *Autoevaluación y Gestión de la Calidad de la División de Educología* (APAGCDE), efectúa, dentro de sus múltiples labores, el acompañamiento y seguimiento a los planes de mejora de las comisiones de autoevaluación y acreditación (CAE) de carreras propias y compartidas, de la División de Educología (DED) de la Universidad Nacional (UNA). Por lo tanto, realiza encuentros y consultas a diferentes poblaciones involucradas en las labores sustantivas de la Unidad Académica (UA), como lo son las personas representantes de DED en las CAE, con la finalidad de ofrecer el apoyo requerido de la Dirección de la UA y de esta actividad permanente. En el 2023, la APAGCDE dio seguimiento, realizó un encuentro anual y aplicó una consulta a las personas participantes en dichas comisiones, con el fin de conocer el estado actual de los procesos de autoevaluación y acreditación de las carreras de la DED, así como valorar los apoyos que reciben estas comisiones por parte de la asesoría curricular de la Vicerrectoría de Docencia (VD). La consulta respondió a una evaluación formativa que promueve acciones idóneas y pertinentes en beneficio de la DED y de las instancias universitarias, con la única finalidad de continuar con la mejora de las acciones y buscar la excelencia académica.

Palabras clave: Acreditación, autoevaluación, asesoría, calidad, gestión.



ABSTRACT

The permanent activity called Self-Evaluation and Quality Management of the Department of Educology (APAGCDE in Spanish) carries out, within its multiple tasks, the monitoring and support of the improvement plans of the self-assessment and accreditation committees (CAEs in Spanish) of its own and shared majors; therefore, it holds meetings and surveys with different social actors involved in the substantive actions of the school, such as the representatives of the Department of Educology (DED) of Universidad Nacional in the CAEs with the purpose of offering the support required by the chairperson of the school and this permanent activity. In 2023, the APAGCDE followed up, held an annual meeting, and applied a survey to the people participating in the said committees to know the current status of the self-assessment and accreditation processes of DED's majors, as well as assess the support that these committees receive from the curricular advisory service of the Vice-Rector of Teaching (VD in Spanish). The survey responded to a formative assessment that promotes suitable and relevant actions that benefit DED and university bodies with the sole purpose of continuing to improve actions and seek excellent academics.

Keywords: accreditation, advisory, self-evaluation, management, quality



Introducción

La educación superior atraviesa el desafío de brindar una preparación de calidad en un mundo complejo, cargado de incertidumbres y donde los constantes cambios sociales, políticos, culturales y científico-tecnológicos demandan una formación superior innovadora, propositiva, pertinente y oportuna, acorde a las necesidades actuales.

La Universidad Nacional (UNA) asume el reto de ofrecer una formación académica óptima a una nueva realidad, donde la persona profesional debe responder con visión crítica, humana, diversa y transformadora ante las problemáticas de la sociedad nacional e internacional. Para esto, ha planteado, en su línea estratégica, el fortalecimiento “de la gestión académica, la alineación de objetivos institucionales, y la obtención de metas con una visión de largo plazo” (*Asamblea de Representantes, UNA, 2023, p. 3*), al comprender que la educación superior debe ser protagonista ante las exigencias profesionales que necesita actualmente el país y la región, donde se hace relevante la formación integral, la promoción de valores, competencias y actitudes para formar mejores seres humanos con compromiso ético y social.

Sin embargo, para lograr esta educación integral vinculada a la realidad social, es importante mirar a lo interno del quehacer universitario, razón por la cual la UNA plantea, dentro de sus objetivos estratégicos:

Consolidar el ejercicio pleno de la gestión universitaria con autonomía, calidad e innovación y excelencia en consonancia con lo establecido en el Estatuto Orgánico, para potenciar su modelo de gobernanza y la realización integral de su acción sustantiva con pertinencia social. (*Asamblea de Representantes, UNA, 2023, p. 49*)

Del objetivo anterior, se deriva la meta “Implementar procesos de acreditación, reacreditación, autoevaluación y certificación guiados al aseguramiento de la calidad, considerando esquemas internos y externos” (*Asamblea de Representantes, UNA, 2023, p. 74*). La relevancia de esta radica en que la UNA concibe la autoevaluación como:

un proceso sistemático que hace parte de la gestión de la carrera y que se realiza en procura de valorar su nivel de calidad, para emprender las acciones de mejora y fortalecimiento que conlleva la búsqueda de la excelencia académica, desde una lógica de mejoramiento continuo. (*Vicerrectoría de Docencia, UNA, 2024, párr. 1*)

Además, ve los procesos de autoevaluación como una oportunidad para “ordenar la casa”, reconocer áreas fuertes, mejora de las carreras y de la institución, así como consolidar la cultura de mejora continua, fortalecer e innovar la oferta académica en beneficio del estudiantado y de la sociedad, también concibe la acreditación como el reconocimiento público de la calidad de una carrera en todos sus componentes (*Vicerrectoría de Docencia, UNA, 2024*).

Es así como la UNA, desde el 2003, establece sus políticas de autoevaluación, mejoramiento y acreditación, ratifica su compromiso con el mejoramiento integral del quehacer institucional y asegura la calidad de la oferta académica y de otros servicios. Por lo tanto, se ha comprometido a brindar el apoyo que las unidades académicas requieren para llevar a cabo



estos procesos, como lo son: recursos y personal de apoyo (**Consejo Académico, UNA, 2003**).

En esta línea, la División de Educología (DED) se ha consolidado como una unidad académica (UA) comprometida con la calidad y participante activa en los procesos de autoevaluación, tanto a lo interno de la UA, como con su aporte y experiencia en diversos procesos de autoevaluación y acreditación de las carreras compartidas y propias, de las cuales nueve carreras han culminado en acreditación o reacreditación.

Esta madurez en materia de evaluación se ha gestado desde 1999, cuando surgieron las primeras iniciativas, momento en que se formuló el Proyecto de Investigación titulado *Evaluación curricular de los cursos del componente pedagógico de las carreras de la enseñanza* (1999-2002), transformándose con el paso del tiempo, hasta que, en el 2017, se le denominó *Actividad permanente Autoevaluación y Gestión de la Calidad de la División de Educología* (APAGCDE) y donde uno de sus objetivos se dirige a: garantizar una vinculación sostenida y coherente de los procesos de autoevaluación de las carreras en Enseñanza de... y la Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en Didáctica con la gestión de la División (**Sistema de Información Académica [SIA], 2023**).

Por esa razón, la actividad de la APAGCDE mantiene de manera constante el seguimiento y la comunicación con las personas académicas que representan a la DED en las diferentes comisiones de autoevaluación, acreditación y mejoramiento. Algunas de las tareas que realiza se enfocan en el análisis de los informes de autoevaluación, confección de conglomerados de acciones de los diferentes compromisos de mejoramiento, así como el establecimiento de sesiones con participación de todas las comisiones de autoevaluación de las carreras compartidas y propias, con el fin de socializar

el avance de los procesos, los logros alcanzados, estrategias que hacen más eficaces los procesos, realización de acciones conjuntas, entre otros.

En consecuencia, como parte del compromiso de abordar las iniciativas delineadas en la actividad continua, en particular, la APAGCDE presenta una serie de interrogantes para explorar: ¿cómo es el seguimiento y acompañamiento que reciben las comisiones de autoevaluación de la División de Educología tanto a lo interno de la UA como de las instancias universitarias?, ¿qué estrategias de colaboración emplean las CAE para fortalecer los procesos de las carreras en proceso de autoevaluación y/o acreditación?

Los propósitos generales que orientan el estudio son el analizar los principales avances y estrategias de colaboración de las CAE durante los procesos de autoevaluación y acreditación de carreras compartidas y propias de la DED y describir el acompañamiento y asesoría que proporciona tanto la DED como la asesoría de Vicerrectoría de Docencia en la carrera autoevaluada o acreditada.

Aunado a ello, se establecen cuatro objetivos específicos: reconocer información general de las carreras autoevaluadas o acreditadas (compartidas y propias) de la DED, establecer los principales avances de los diferentes procesos de autoevaluación y acreditación de las carreras compartidas y propias de la DED, determinar las estrategias colaborativas más utilizadas por las CAE para el apoyo de los procesos de las carreras de autoevaluación o acreditación, describir el acompañamiento y asesoría que proporciona tanto la DED como la Vicerrectoría de Docencia en la carrera autoevaluada o acreditada e identificar el tipo de información que proporciona VD sobre la vinculación de las carreras acreditadas ante la Dirección General de Servicio Civil.



Antecedentes

Se realizó una revisión de estudios vinculados al tema en análisis; hay muchos trabajos, pero pocos enfatizan particularmente en el papel de las comisiones de autoevaluación y acreditación de carreras de grado. Por ello, se contemplan estudios no solo del período 2019-2023, sino también de algunos de años anteriores que tienen trabajos similares a este.

En el país, [Guido \(2009\)](#) publicó el ensayo “El papel del Centro de Evaluación Académica en el mejoramiento de la calidad en la Universidad de Costa Rica” (UCR), cuyo fin fue sistematizar la experiencia de la planificación, ejecución y evaluación de un curso-taller sobre la inducción al proceso de autoevaluación y autorregulación en la UCR. Se enfocó en dos elementos fundamentales: el fortalecimiento de las prácticas evaluativas que se realizan en el Centro de Evaluación Académica (CEA) y el papel del asesor en los procesos de autoevaluación y acreditación dentro de la universidad. El curso estuvo conformado por cuatro módulos. Como parte de los resultados, sobresale el papel del CEA en acompañar la planeación y gestión eficaz de la calidad en las diferentes unidades y sugiere redefinir el papel de las asesorías que se brinda a las unidades académicas para que las comisiones de autoevaluación asuman sus procesos de forma independiente y autosuficientes.

[Anchía-Angulo et al. \(2017\)](#), en el ensayo “Buenas prácticas en los procesos de autoevaluación y acreditación de carreras en la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA)”, realizan un proceso de reflexión sobre el seguimiento, evaluación y acreditación de carreras de la UNA que efectúa el personal académico de la Vicerrectoría de Docencia. La reflexión gira en torno a la trayectoria que tiene la UNA en estos procesos como una forma de mejora continua de su oferta académica. Comparte las buenas prácticas, aprendizajes acumulados en más de diez años y con muchas carreras

acreditadas y otras en proceso de autoevaluación con fines de mejora o acreditación. Señala también el papel del asesor académico, pues conoce la política institucional, los lineamientos y procedimientos, además de la experiencia. Otro elemento que aporta este estudio es el papel de las comisiones de autoevaluación y acreditación, quienes asumen el reto de desarrollar estos procesos y por ello se contempla una serie de características que poseen quienes integrarán estas comisiones, tales como compromiso con la calidad, el liderazgo, el conocimiento de la carrera y su evolución, la buena comunicación, la capacidad de trabajar de forma colaborativa, el empleo de recursos tecnológicos y la capacidad de automotivación, pues esta labor es rigurosa y a veces se enfrenta a fuerzas restrictivas.

Blanca-Moya (2019), en su ensayo “La necesidad de la sensibilización en los procesos de autoevaluación de la Universidad de Costa Rica (UCR): una mirada crítica y una propuesta efectiva”, hace una reflexión sobre la importancia de realizar procesos de sensibilización acerca de la autoevaluación y la acreditación en las carreras con el fin de que reconozcan la importancia de superar algunas dificultades que nacen en estos procesos y no centrarse solo en obtener la acreditación. Explicita siete momentos claves de sensibilización y donde es necesario la participación de la persona asesora.

Hidalgo *et al.* (2021), en su investigación de corte cuantitativa, destacan la opinión de las personas que conforman las comisiones de autoevaluación acerca del desarrollo de los procesos de autoevaluación con miras en la acreditación en carreras de grado y posgrado de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE) de la Universidad Estatal a Distancia (UNED). El estudio recopila opiniones de las CAE en relación con la metodología de trabajo, participación y comunicación, competencias y capacitación. Los principales resultados señalan que hay una percepción positiva sobre la razón de ser y el impacto de los procesos de autoevaluación en la búsqueda



de la acreditación y la mejora continua. Destaca la importancia del papel de estas comisiones porque desempeñan un papel crucial en las carreras de grado y posgrado de la ECE y en la importancia de involucrar activamente a docentes, estudiantes y otras poblaciones, para garantizar una participación efectiva en el proceso de autoevaluación, así como la colaboración entre diferentes carreras. La limitación del estudio es que emplea métodos y técnicas cuantitativas.

Finalmente, se cuenta con un estudio titulado “La asesoría académica de seguimiento y su incidencia en carreras acreditadas en la Universidad de Costa Rica” (2023), en el cual se realiza un análisis de las características y funciones de la asesoría académica para los procesos de autoevaluación y acreditación de carreras que desarrolla el Centro de Evaluación Académica (CEA) de la UCR. El estudio cualitativo analizó documentos elaborados durante el período 1999-2021 sobre textos que explican la función asesora, guías, lineamientos, manuales y reflexiones grupales que se dieron en el momento de la asesoría y acompañamiento de los procesos. Parte de los resultados manifiestan que faltan más investigaciones para mejorar y nutrir la figura del asesor académico, destacando su experiencia técnica y su comprensión contextual y proponer líneas de investigación claras (Guido, 2023).

Se señala además que, la asesoría ha sobresalido al ofrecer una orientación académica precisa y coordinada para abordar los desafíos comunes que surgen en las carreras como resultado de los procesos de autoevaluación y proporciona herramientas prácticas para gestionar la calidad y responder a las demandas recurrentes mediante la creación de recursos de apoyo como protocolos, directrices, orientaciones y la organización de talleres formativos.

En el ámbito internacional, Moya (2020), en su estudio “La autoevaluación en Uniandes como herramienta en la calidad de los procesos y funciones universitarias”, indica que la autoevaluación se convierte en un

agente de cambio para contribuir a la mejora. La metodología fue cualitativa, de tipo descriptiva, pues se consideró a 30 personas representantes de UNIANDES (directivas y miembros de comisiones de autoevaluación). Dentro de sus hallazgos, se menciona la necesidad de preparación y capacitación permanente, por tanto, existe la necesidad de una figura de acompañamiento en estos procesos que puede venir de instancias universitarias y dentro de las unidades académicas.

También resulta interesante para [Beatriz-Peretto y Caro \(2022\)](#), pues describen el proceso de acreditación realizado con una carrera de grado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Resumen la experiencia mediante etapas y requerimientos que proporciona la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Destaca el esfuerzo de la universidad por mejorar y hacer evaluaciones institucionales periódicas, específicamente, del trabajo conjunto por evaluar carreras de grado.

A partir de la revisión bibliográfica, se concluye que hace falta construir un perfil claro del asesor académico, no solo desde las instancias universitarias superiores, sino también en el seno de las unidades académicas, donde hay comisiones de autoevaluación que requieren del acompañamiento y apoyo de estos procesos.

Referente teórico

Gestión de la calidad (GC)

Según [Hidalgo-Bonifaz et al. \(2020\)](#), la gestión de la calidad inició como una técnica para mejorar los procesos de fabricación en la industria,



pero con el tiempo se fue ampliando hacia otros sectores, entre ellos el educativo. En la actualidad, autores como *Poquioma et al. (2021)* sostienen que la gestión de la calidad (GC) en la educación superior es una forma de ofrecerle al usuario la posibilidad de acceder a una educación que satisfaga sus necesidades. Además, indican que la GC “implica el quehacer institucional” (p. 327), el cual considera objetivos por lograr y acciones de mejoramiento en todas las tareas de la práctica cotidiana, que su vez garantizan la calidad permanente. También, sugieren que para evaluar la calidad de la educación superior se deben considerar aspectos como “el respeto a los derechos humanos, la equidad, la pertinencia, la relevancia, así como, la eficacia y la eficiencia” (p. 327).

Ahora bien, para *Hidalgo-Bonifaz et al. (2020)*, la GC garantiza no solo los planes de estudios pertinentes y actualizados para el estudiantado, sino que además responden a las necesidades del contexto. En la actualidad, las universidades viven transformaciones significativas no solo en sus modelos de gestión, sino también en las dimensiones socioeconómicas, políticas, tecnológicas e incluso de competitividad.

La UNA apunta a estos cambios, busca el mejoramiento continuo y aportar al país, fortalecer sus alianzas internacionales y mantener su legado humanista, por ello, mantiene un apoyo sostenido a las diferentes unidades académicas en sus procesos de autoevaluación y acreditación.

Autoevaluación para el mejoramiento continuo

Algunas concepciones sobre autoevaluación se refieren a procesos participativos que asumen las unidades académicas de manera voluntaria y que se caracterizan por la reflexión profunda de su quehacer, este análisis integral se lleva a cabo bajo criterios de calidad establecidos. Asimismo, es

ejecutado por personas académicas y administrativas de la unidad y en concordancia con fines, principios y funciones institucionales, así como con la naturaleza de la unidad académica y las demandas sociales. Estos procesos buscan el mejoramiento académico, en algunos casos, con miras a la acreditación (Universidad de Costa Rica, 1999, según se cita en [Barrantes, 2001](#)).

Los procesos de autoevaluación a lo interno de una facultad, centro o UA representan el punto de partida de acciones permanentes que generan espacios de reflexión, análisis y toma de decisiones. Estas decisiones se traducen en planes de mejoramiento y que con el tiempo pueden optar por la acreditación; sin embargo, la calidad radica en construir de forma conjunta la cultura evaluativa y la búsqueda constante de la mejora mediante la innovación y así fortalecer las áreas sustantivas del quehacer universitario.

Según [Hidalgo-Bonifaz et al. \(2020\)](#), la preocupación por la calidad de la educación superior pública ha impulsado el uso de metodologías para medir la calidad, tales como: “indicadores de desempeño, evaluación de programas e instituciones, acreditación y auditorías de calidad que intentan adaptar los modelos de la industria de la manufactura a la educación superior” (p. 379).

No obstante, los procesos de autoevaluación basados en líneas de producción empresarial se han tenido que reconsiderar porque la educación es un proceso diferente, cambiante, dinámico y donde intervienen personas ([González-García, 2021](#)). Por lo tanto, el modelo de autoevaluación utilizado en la UNA, se basa en normas de calidad, en evidenciar el cumplimiento o logro de criterios, pero su énfasis está en continuar la mejora, fortalecer la excelencia académica y para lograrlo se hace necesario un trabajo comprometido, reflexivo y participativo, donde intervienen el sector administrativo, el personal docente, estudiantado, persona empleadora, la comunidad y un



equipo de trabajo que asuma el compromiso de llevar a cabo un seguimiento para la mejora continua.

La UNA es una institución que comprende la importancia de la evaluación continua y ha alcanzado una notable madurez en este ámbito, lo cual le permite afrontar desafíos significativos. En el 2004, el Consejo Universitario declaró los procesos de autoevaluación con el propósito de mejora y acreditación como elementos de interés institucional (*Consejo Universitario, UNA, 2004*). Esta declaración ha estimulado en la comunidad universitaria un firme compromiso con la evolución constante y la búsqueda de la excelencia académica en sus programas y servicios.

La trayectoria de la DED en materia de evaluación

La DED es una UA perteneciente al Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), cuenta con más de 40 años de experiencia en la formación docente, en la ejecución de proyectos de extensión e investigación y la producción académica que enriquecen los diferentes procesos y dinámicas del quehacer de esta Unidad; así mismo, ha contribuido de forma activa en el diseño, rediseño y ejecución de planes de estudio.

La DED asume la responsabilidad de gestionar y potenciar el componente pedagógico de once carreras de enseñanza, las cuales se ofrecen de manera compartida entre la DED y las escuelas adscritas a diversas facultades de la UNA. Estas carreras son: Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, Enseñanza de las Ciencias, Enseñanza de la Religión, Enseñanza del Arte y Comunicación Visual, Enseñanza del Inglés, Enseñanza del Francés, Enseñanza de la Matemática, Enseñanza de la Educación Comercial, Enseñanza del Español, Enseñanza de la Educación Física y Enseñanza de la Filosofía. Además, es la UA encargada de gestionar integralmente las

carreras de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica (LPED), así como la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria y en Aprendizaje del Inglés.

Esta UA participa de manera activa en la consolidación de una cultura evaluativa, con la ejecución de procesos de autoevaluación, acreditación y mejoramiento tanto a lo interno de la DED (carreras propias), como con la participación en las carreras compartidas antes mencionadas. Este próspero recorrido promueve un cambio en el proyecto de Autoevaluación y Gestión de la Calidad de la DED, pues en el 2017 se constituyó como una actividad permanente de la UA para brindar acompañamiento, buscar la mejora en función del cumplimiento de su misión, su visión y sus objetivos, que contemplan aspectos que no son considerados en procesos de autoevaluación particulares de las carreras.

La experiencia de la DED en diversos procesos de autoconocimiento y de autorreflexión objetiva y transparente ha permitido que la cultura de autoevaluación y mejoramiento sean componentes integrales a su propia gestión y ha contribuido a la acreditación y reacreditación de ocho carreras.

El papel de la comisión de autoevaluación en la educación superior

Las comisiones de autoevaluación en las universidades tienen un papel fundamental en los procesos de autoevaluación y acreditación que se gestan en las diferentes unidades académicas porque asumen con responsabilidad ética todo lo que implica este largo camino hacia una cultura de evaluación que se institucionaliza y promueve la transformación constante con el fin de responder no solo a las demandas sociales, sino también a la población beneficiada.



En Costa Rica, el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) establece que es de suma importancia designar a una comisión para la fase de autoevaluación de las carreras, para esto el SINAES recomienda que las personas sean elegidas por la UA, que exista participación heterogénea, diversa, de enlace con diferentes instancias institucionales y una coordinación con la unidad técnica de evaluación académica institucional (SINAES, 2011), que en el caso de la UNA es la Unidad de Innovación y Evaluación de Carreras y Proyectos de la Vicerrectoría de Docencia. También, el ente acreditador sugiere que, a lo largo del proceso, la comisión cuente con “idoneidad técnica y motivación [...] así como con legitimidad y respaldo entre los miembros de la comunidad académica y las autoridades de la institución” (SINAES, 2011, p. 17).

Otros de los requisitos que esta comisión debe cumplir se refieren a la conformación del comité de autoevaluación, el cual busca asegurar la independencia de criterio respecto a las autoridades, para evitar su representación directa en el comité. Sin embargo, se enfatiza en que estos miembros posean la capacidad de convocatoria y organización necesaria para llevar a cabo las actividades requeridas durante el proceso de evaluación. Asimismo, el tamaño del comité puede variar según las necesidades específicas de la carrera evaluada, procurando siempre una cantidad que permita un trabajo eficiente, por lo general entre tres y diez integrantes.

La Comisión de Autoevaluación tiene la flexibilidad de organizarse en comités o subcomisiones según lo considere conveniente para abordar los diferentes aspectos del proceso. Es fundamental que, en carreras gestionadas por múltiples unidades académicas, todas participen plenamente en la autoevaluación. Además, se destaca la importancia de designar a una persona coordinadora del proceso, preferiblemente, una figura académica

reconocida y con liderazgo, capaz de dedicar el tiempo necesario y contar con las competencias técnicas requeridas para dirigir eficazmente la evaluación.

La DED cuenta con una actividad permanente de *Autoevaluación y Gestión de la Calidad*, cuyo objetivo principal es apoyar a la UA y Dirección en el desarrollo de acciones de mejoramiento que contribuyan a gestionar la calidad y cumplimiento de la misión, mediante el seguimiento de procesos de autoevaluación y mejoramiento que afecta la gestión administrativa y académica de la UA. En la Figura 1 se aprecia la organización interna que se entreteje entre las unidades de apoyo y seguimiento con la Dirección de la DED. Todas trabajan de forma colaborativa para ofrecer calidad educativa en el quehacer de la unidad.

Figura 1

Organización interna de las unidades de apoyo y seguimiento



Nota: elaboración propia.



Dicha actividad tiene dentro de sus múltiples acciones el dar seguimiento y acompañamiento a las comisiones de autoevaluación de las carreras compartidas y propias mediante reuniones, encuentros anuales y seguimiento a compromisos de mejora. Este trabajo conjunto propicia comprender el avance de los planes de mejora de cada comisión, definir estrategias de colaboración y acompañamiento permanente, crear repositorios de uso común para las comisiones con información relacionada con normativas y documentación de la UNA y la DED; además, se sistematiza la información, se analizan logros y aspectos de mejora se socializa los resultados con autoridades de la UA, comisiones de autoevaluación y con la asamblea de académicos cuando así se requiere. Todo informe se encuentra a disposición para su uso pertinente.

Por otro lado, las CAE de la DED corresponden a carreras compartidas y propias. En el caso de las carreras compartidas, estas son agrupaciones constituidas por un grupo de personas pertenecientes a dos unidades académicas: la División de Educología y las escuelas con las que comparte bachilleratos y licenciaturas en la enseñanza.

Al ser un trabajo colectivo, ambas planifican y definen tareas con el fin de mantener la mejora continua, cumplir con acciones institucionales y del ente acreditador, en este caso, el SINAES. La persona representante de la DED se acompaña y apoya de la Dirección, Subdirección, de la Actividad Permanente APAGCDE, de las personas representantes de las CAE de la DED y de las instancias administrativas de la UA. En la Tabla 1, se observa la cantidad de representantes por CAE que hay de carreras compartidas y propias, evidencia el trabajo en equipo existente para el logro de los objetivos y la calidad educativa.

Tabla 1
Conformación de las CAE de carreras compartidas y propias

Nombre de la carrera	Tipo de CAE		Representantes de CAE por UA	
	Propia	Compartida	DED	Escuela respectiva
Bachillerato en la Enseñanza del Inglés		x	2	3
Bachillerato en la Enseñanza del Francés		x	1	5
Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias		x	1	3
Bachillerato y Licenciatura en Enseñanza de la Matemática		x	1	No se obtuvo dato.
Bachillerato en Educación Comercial con salida lateral al diplomado en educación comercial y Licenciatura en Educación Comercial		x	3	4
Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica	x		4	-

Nota: información recolectada en el 2023 (Encuentro anual de CAE-DE).

La CAE de la carrera propia está conformada por la persona coordinadora de la carrera, las personas académicas, una persona representante del estudiantado y un estudiante asistente. Cuenta con el apoyo de la Dirección, la Subdirección y de la persona encargada de la Oficina de Gestión Académica de la DED. La madurez académica, en materia de evaluación permite que, actualmente, la UA cuente con un gran número de carreras autoevaluadas, acreditadas y reacreditadas.



Asesoría de instancias universitarias en procesos de autoevaluación y acreditación

La Vicerrectoría de Docencia de la Universidad Nacional es la instancia encargada de asesorar, integrar, gestionar y construir la acción sustantiva docente. Coordina con otras instancias universitarias y a lo interno cuenta con varias unidades adscritas tales como Innovación y Evaluación de Carreras y Proyectos, Evaluación, Mejoramiento e Integración Tecnológica en la Docencia y Éxito Académico.

La Unidad de Innovación y Evaluación de Carreras y Proyectos tiene como tareas dirigir, asesor y acompañar todos aquellos procesos relacionados con innovación, diseño curricular, autoevaluación y acreditación de carreras y la gestión de programas, proyectos y actividades académicas (PPAA). Esta es quien acompaña tanto los procesos de autoevaluación, acreditación, compromiso de mejoramiento como el diseño y rediseño de planes de estudios.

El asesor académico, quien es asignado para atender una facultad, centro o escuela, se responsabiliza de acompañar los procesos mediante reuniones de coordinación, planeamiento y seguimiento en sus avances y gestión de procesos administrativos para los avales correspondientes dentro de la UNA y con otras instituciones de enlace como Consejo Nacional de Rectores (CONARE), Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), Dirección General de Servicio Civil, entre otras. Por tanto, el papel del asesor académico es fundamental en estos procesos y la DED mantiene comunicación permanente con esta unidad precisamente por los procesos que realiza de forma continua con las carreras de la enseñanza y las propias.

Metodología

El trabajo investigativo se enmarca en el paradigma naturalista y el enfoque cualitativo. Los sujetos de la información corresponden a personal académico que labora en la División de Educología de la Universidad Nacional, forman parte de las comisiones de Autoevaluación y Acreditación de carreras compartidas (Matemática, Francés, Inglés, Educación Comercial, Estudios Sociales) y propias (Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica).

Cada año, se realiza un encuentro anual y una consulta dirigida a las personas académicas de la DE y quienes fungen como representantes de las CAE, con el propósito de dar seguimiento y acompañamiento en las diferentes acciones que realizan las comisiones de autoevaluación, acreditación y compromiso de mejoramiento de las carreras compartidas y propias de la Unidad.

En la consulta, participaron cinco de las ocho carreras que componen estos procesos de autoevaluación en la UA. Las carreras participantes en la consulta se muestran en la Tabla 2, así como tipo de carrera y grado.

Tabla 2
Especialidad, carrera y grado

Especialidad	Carrera y grado
Enseñanza del Francés	Carrera compartida Bachillerato
Enseñanza del Inglés	Carrera compartida Bachillerato
Enseñanza de los Estudios Sociales	Carrera compartida Bachillerato
Educación Comercial	Carrera compartida Bachillerato
Pedagogía con énfasis en Didáctica	Carrera propia Licenciatura

Nota: elaboración propia.



Como parte de las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se efectuó un encuentro anual con las personas representantes de las CAE, se sistematizó la información relacionada con el seguimiento de los planes de mejora y avances en las comisiones de rediseño. También se aplicó una encuesta, el instrumento constó de cuatro partes y quince preguntas en total. Se utilizó la herramienta de Google Forms, el cual fue enviado por correo electrónico y mensajería instantánea.

Para el análisis de los datos recolectados, se organizan y se definen cinco categorías para su análisis:

1. Información general de la carrera autoevaluada o acreditada de la DED.
2. Avance y seguimiento de las carreras autoevaluada o acreditada (compartida y propia).
3. Estrategias colaborativas empleadas por las CAE para el apoyo de los procesos de las carreras de autoevaluación o acreditación.
4. Asesoría, acompañamiento y capacitación recibida de Vicerrectoría de Docencia.
5. Información sobre inscripciones de las carreras ante la Dirección de Servicio Civil.

Los datos se describen, analizan y contrastan a partir de la información recolectada de la sistematización del encuentro anual, los resultados de la encuesta y referente teórico. La información obtenida se trabaja siempre desde los principios éticos de responsabilidad, respeto, veracidad y confidencialidad.

Resultados y discusión

Los datos recolectados se organizaron por categoría para el análisis e interpretación de estos. Como parte del procedimiento, se contrasta los resultados de la encuesta con la sistematización del encuentro anual ejecutado. Se acompaña de gráficos y tablas para su mayor comprensión.

Categoría 1: Información general por carrera autoevaluada o acreditada

Consiste en recabar información relevante relacionada con la carrera compartida o acreditada a la que pertenece, es decir, si responde a la articulación de saber pedagógico con el disciplinar (francés, inglés, matemática, pedagogía, otro) o si es solo del componente pedagógico. Se considera también las unidades académicas participantes y la cantidad de procesos que ha realizado cada uno hasta el momento la carrera compartida o propia.

Esta información abre un panorama claro para las autoridades responsables de la DED, de la Actividad Permanente de Autoevaluación y Gestión de la Calidad y para todo el personal académico y administrativo, pues de forma constante se requiere de datos para apoyar los procesos de autoevaluación, la visita de pares, la acreditación, el seguimiento al compromiso de mejoramiento, entre otros.

Por lo tanto, las representaciones de las comisiones de autoevaluación de las carreras compartidas y propias de la DED juegan un papel preponderante en estos procesos, porque se entretajan entre todas las instancias, estrategias de comunicación muy variadas que tienen como fin apoyar para cumplir con todas las tareas, actividades y objetivos establecidos. En la Tabla 3 se observa las carreras participantes de dichos procesos.

Tabla 3

Carreras compartidas y propias de la DED que participan en procesos de autoevaluación

Carrera	Grado
Educación Comercial	Bachillerato
Enseñanza del Francés	Bachillerato
Enseñanza del Inglés	Bachillerato



Carrera	Grado
Enseñanza de la Matemática	Bachillerato
Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica	Bachillerato
Enseñanza de las Ciencias	Bachillerato
Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica	Licenciatura

Nota: elaboración propia.

De las personas encuestadas, solo cinco de los representantes de las CAE señalan cuál carrera compartida o propia forman parte de acciones permanentes, estas son: Educación Comercial, Enseñanza del Inglés, Enseñanza del Francés, Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica y la Licenciatura en Pedagogía.

Se les consultó también sobre la cantidad de procesos en los que han participado la carrera en autoevaluación, acreditación y reacreditación. De las carreras compartidas se cuenta con mayores participaciones y en el caso de la carrera propia de la DED, está iniciando con la primera autoevaluación y acreditación, tal y como se observa en la Tabla 4.

Tabla 4
Cantidad de procesos en los que ha participado la carrera

Carrera	Autoevaluación	Acreditación	Reacreditación
Educación Comercial	2	1	-
Enseñanza del Inglés	4	1	3
Enseñanza del Francés	3	2	1
Enseñanza de los Estudios Sociales	3	2	2
Licenciatura en Pedagogía	1	1	-

Nota: información recolectada de las preguntas 2 y 4 de la encuesta aplicada.

En la consulta, se destaca la carrera del Bachillerato en Enseñanza del Inglés porque ha participado en más procesos y a la fecha cuenta con tres reacreditaciones, seguida del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales con dos reacreditaciones. La carrera de la Enseñanza del Francés tiene tres autoevaluaciones, dos acreditaciones y, recientemente, una reacreditación.

La DED cuenta con amplia experiencia en estos procesos. Inicia con autoevaluaciones a lo interno de la unidad, sin estar inscrita en entidades acreditadoras, las realiza como parte de una cultura de evaluación inmersa entre el personal académico y administrativo de la DED.

Por tanto, esta experticia le facilita los procesos con otras escuelas y facultades que emprende de forma conjunta las acreditaciones a través del Sistema Nacional de Acreditación de Educación Superior (SINAES). En la actualidad, hay carreras compartidas que continúan con el trabajo conjunto y se pueden apreciar en la Tabla 5.

Tabla 5
Unidades académicas que colaboran en cada proceso

Carrera	Cantidad	Unidades académicas	
Educación Comercial	2	Educología	Escuela de Secretariado Profesional
Enseñanza del Inglés	2	Educología	Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje
Enseñanza del Francés	2	Educología	Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje
Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica	3	Educología	Escuela de Historia/Ciencias Geográficas
Licenciatura en Pedagogía	1	Educología	-

Nota: Información recolectada de la pregunta tres de la encuesta aplicada.



Tres de las cinco carreras participantes en la consulta comparten el trabajo de la Comisión de Autoevaluación con otra unidad más. En el caso de Estudios Sociales, la comisión es tripartita: DED, Escuela de Historia y la Escuela de Ciencias Geográficas. Con Educación Comercial, Enseñanza del Inglés y Francés, la comisión está conformada por dos unidades académicas. En el caso de la Licenciatura en Pedagogía, solamente participa la DED por ser una carrera pedagógica y propia de la UA.

Categoría 2: Avance y seguimiento de las carreras autoevaluadas o acreditadas

La segunda categoría responde al estado actual (etapas, momentos, organización, otros) de las carreras inmersas en autoevaluación y acreditación, comprender cómo ha sido el trabajo colaborativo entre las unidades académicas responsables y cuáles estrategias de trabajo conjunto han gestionado para mejorar la comunicación y el cumplimiento de las tareas y acciones de cada comisión. También, se consideran los procesos de diseño y rediseño curricular que se emprenden a raíz de los resultados de autoevaluación y acreditación. Se valoran fortalezas y aspectos de mejora de las experiencias de las comisiones y de apoyo de otras instancias universitarias.

Los procesos de autoevaluación y acreditación implican acciones continuas y cíclicas con el fin de mantener la calidad en todos los procesos educativos y de gestión administrativa. Representa un desafío para las escuelas porque el mantener la acreditación de las carreras compartidas y propias requiere de compromiso, responsabilidad, trabajo en equipo y convencimiento de los beneficios que esta trae. Por ello, el seguimiento o acompañamiento es fundamental para apoyar y evidenciar el trabajo minucioso que hacen, esto se demuestra en el tiempo porque muchas carreras

compartidas cuentan con muchas autoevaluaciones y acreditaciones, de ahí la importancia de visibilizar sus estados actuales en la Tabla 6.

Tabla 6
Etapa del proceso actual, 2023

Carrera	Etapa
Educación Comercial	Proceso de autoevaluación/reactificación
Enseñanza del Inglés	Entrega del informe a las instancias correspondientes
Enseñanza del Francés	Proceso de autoevaluación/reactificación
Enseñanza de los Estudios Sociales	Proceso de autoevaluación/reactificación
Licenciatura en Pedagogía	Inicio del Compromiso de Mejoramiento

Nota: tomado del cuestionario, pregunta cinco.

Las carreras encuestadas demuestran su compromiso con la UA, la carrera y la población beneficiada al ofrecer trabajo continuo en procesos de autoevaluación, acreditación y seguimiento de compromiso de mejoramiento. Esta labor se traduce en trabajo remunerado y no remunerado de las personas participantes de las comisiones; en la Tabla 7 se describe una parte de sus esfuerzos.

Tabla 7
Trabajo colaborativo entre unidades

Carrera	Tipo de colaboración
Educación Comercial	He participado solamente en el segundo proceso de autoevaluación de esta carrera, que fue en los últimos dos años. A pesar de que la comisión la conforman cuatro personas, el trabajo más fuerte ha recaído en dos miembros de la comisión principalmente. Sin embargo, ambas unidades académicas han realizado un aporte equitativo.
Enseñanza del Inglés	En el caso de la Comisión de Gestión, ha sido un trabajo cordial y productivo. Un trabajo de años y de diferentes participantes para darle el espacio a Educología. Con respecto al trabajo entre las UA, pues solamente a lo relacionado con la autoevaluación. Una deuda pendiente ha sido poder relacionar más a las personas académicas de ambas UA



Carrera	Tipo de colaboración
Enseñanza del Francés	Respetuoso y de diálogo permanente. También ha sido una incansable participación (siempre presente durante once años), en la Comisión de Gestión de la Calidad, por parte de la representante en la División de Educología.
Enseñanza de los Estudios Sociales	El trabajo ha significado diálogo entre las unidades académicas. El mismo se ha dado con compromiso y apoyo por parte de las tres direcciones en cuestión. Asimismo, en la comisión de reacreditación, durante el I ciclo 2023, hemos contado con una persona académica de cada unidad, siendo la Escuela de Historia quien desarrolla la coordinación de la comisión. Para efectos del II ciclo del 2023, solo se contará con el apoyo de una persona de Educología (mi persona) y la coordinadora por parte de la Escuela de Historia.
Licenciatura en Pedagogía	El trabajo ha sido satisfactorio porque es solo de Educología. Por lo tanto, es mucho más fácil realizar las acciones establecidas porque se cuenta con apoyo constante del personal administrativo y académico para recoger la información que se requiere.

Nota: tomado del cuestionario, pregunta seis.

Las personas de las comisiones comparten sus apreciaciones, todas apuntan a ser experiencias productivas, respetuosas y de aprendizaje, pues la mayoría debe mantener un diálogo permanente y efectivo entre unidades académicas, quienes comparten carreras de la enseñanza. En el caso de la carrera propia, manifiestan que el proceso es mucho más fluido porque es en la misma UA y los diferentes actores colaboran siempre.

Se destaca que en algunas comisiones el trabajo recae en unas pocas personas y que hace falta relacionar quienes conforman las comisiones de ambas unidades, pues representa carreras compartidas donde no solo se considera la gestión académica, sino también la administrativa.

Categoría 3: Estrategias colaborativas usadas por las CAE de carreras compartidas y propias

Como parte del proceso de mejora continua no solo para aquellas dimensiones que se responden desde el modelo SINAES, también es de suma importancia conocer aquellas estrategias que emplean las comisiones para mantener una comunicación fluida y asertiva capaz de propiciar un buen trabajo en equipo. En la Tabla 8, se muestra una serie de estrategias que han construido a lo largo de muchos años de trabajo colaborativo entre unidades y personas académicas.

Tabla 8

Estrategias efectivas para mejorar la comunicación y el trabajo en equipo desde las comisiones correspondientes

Carrera	Estrategias
Educación Comercial	Reuniones periódicas, chat de WhatsApp, un Dropbox con los documentos finales y un “drive” con los documentos para editar por parte de autoridades o VD.
Enseñanza del Inglés	Lo que siempre ha funcionado es que la persona representante de Educología participe activamente de la Comisión. Que tome un papel de iniciativa, de colaborador. También ha funcionado mucho que las autoridades de Educología siempre han estado participando de las reuniones, colaborando en la construcción de los CM. Eso hace que la relación y el trabajo entre la comisión y las UA se realice de buena manera.
Enseñanza del Francés	Las nuevas integrantes de la comisión son personas muy accesibles, dispuestas a aprender y muy comprometidas. El deseo de las personas por querer participar, abiertas al diálogo es fundamental en estos procesos.
Enseñanza de los Estudios Sociales	Se ha creado un grupo en WhatsApp para coordinar de manera fluida; sin embargo, los comunicados e instrucciones oficiales se hacen por correo electrónico. Se utiliza la plataforma Zoom para realizar reuniones de acuerdo con el horario a conveniencia de las partes involucradas. También se ha utilizado Google Drive para desarrollar los trabajos que se deben realizar en los distintos momentos del proceso.



Carrera	Estrategias
Licenciatura en Pedagogía	Mantener comunicación permanente con las autoridades de Educología, mantener las acciones de mejora dentro de los objetivos de la actividad permanente de autoevaluación de la DE, uso de diferentes canales para comunicarse con personal docente, administrativo y estudiantes

Nota: tomado del cuestionario, pregunta siete.

Un elemento que se resalta de las estrategias de comunicación es la incorporación de diferentes herramientas tecnológicas en las acciones y tareas que realizan. El uso de la tecnología facilita y agiliza las tareas para cumplir con las metas asignadas. Las herramientas más utilizadas en estos procesos son Google Drive y Dropbox, pues promueven el trabajo colaborativo entre el personal académico que conforma la CAE.

El éxito de las carreras autoevaluadas y acreditadas está en el trabajo colaborativo, este influye positivamente porque permite trabajar en equipo, compartir ideas, diseñar y emprender nuevas acciones para un objetivo común y en beneficio de todas las partes. Por tal motivo, en la Tabla 9 se rescatan las formas y experiencias de cada carrera en la planificación y organización de sus acciones para mantener las etapas del proceso.

Tabla 9

Planificación y organización de la carrera para mantener las etapas del proceso

Carrera	Organización
Educación Comercial	Existen varias comisiones con miembros de ambas unidades académicas, una comisión encargada de los procesos de autoevaluación, acreditación y cumplimiento de CM, otra de comunicación y de seguimiento al rediseño de la carrera.
Enseñanza del Inglés	En el caso del BEI, la Comisión de Gestión es la que realiza, gestiona y da seguimiento a muchas de las acciones. Cuando se delegan en otras personas, la comisión está coordinando con esa persona para que se realice la acción. Cuando se trata de realizar la autoevaluación y la redacción también la realiza la comisión en colaboración con las autoridades cuando se requiere.

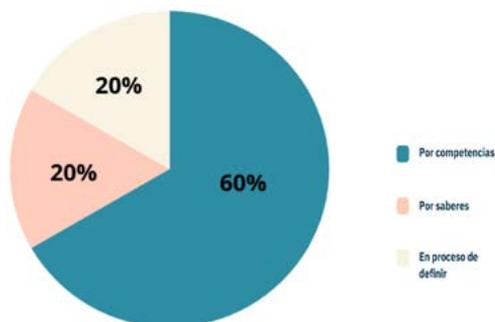
Carrera	Organización
Enseñanza del Francés	Algo que ha funcionado mucho es que la Comisión de la Gestión de la Calidad se reúne sin falta al menos una vez por semana, a la cual acuden las académicas que representan a la ELCL-Área de Francés y División de Educología. Esto ayuda a que en todo momento se recuerde que se trata de una carrera compartida y que se puedan compartir experiencias de cómo se actúa en una unidad y en la otra. Al propiciar este intercambio se comparten documentos, ideas y buenas prácticas.
Enseñanza de los Estudios Sociales	Para efectos de la autoevaluación, la comisión se encarga de hacer una revisión de lo solicitado por SINAES y basándose en esto se realiza una agenda de trabajo en la cual se reparten los roles para realizar el informe respectivo, durante el proceso se recibe asesoría de Vicerrectoría de Docencia. En cuanto al compromiso de mejoramiento, acá se realiza un análisis entre las direcciones de cada UA y la comisión de la acreditación para guiar el proceso. La acreditación en términos generales es guiada por la comisión y las agendas de trabajo que se van realizando de acuerdo con las necesidades del proceso.
Licenciatura en Pedagogía	La carrera de LPED cuenta actualmente con una coordinación que da seguimiento a los procesos, hay una actividad permanente Autoevaluación y Gestión de la Calidad que dentro de sus objetivos tiene dar seguimiento a carreras propias y esta es la que da seguimiento al CM, existe una comisión de rediseño del plan de estudios. Además, se tiene el apoyo de autoridades de la DED.

Nota: tomado de la encuesta, pregunta ocho.

Se les consultó si actualmente están participando en procesos de diseño y rediseño del plan de estudios y el 60 % de las personas encuestadas respondió afirmativamente, frente a un 40 % que no participa en este tipo de actividad porque cada carrera compartida o de la enseñanza tiene sus particularidades. Por ejemplo, al ser carreras en su mayoría con varios procesos de autoevaluación, sus planes de estudio han sido actualizados en los últimos años. En el caso de la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica el rediseño del plan de estudios está próximo a iniciar.



Figura 2
Modelos curriculares empleados



Nota: tomado de la encuesta, pregunta diez.

Tanto la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica como el Bachillerato en la Enseñanza del Inglés y Educación Comercial trabajan con modelos curriculares por competencias, mientras que Enseñanza del Francés lo hace con saberes; en la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica se indicó que se encuentran en una etapa inicial del rediseño, por lo cual no se definió el modelo curricular en la consulta.

Como parte del trabajo realizado en rediseño y rediseño de planes de estudio, se les solicitó compartir fortalezas que destacan de estos procesos, de las cinco personas encuestadas solo tres anotaron fortalezas, las cuales se pueden apreciar en la Tabla 10.

Tabla 10
Fortalezas del diseño/rediseño de los planes de carreras compartidas y propias

Informante	Fortalezas
1	No he sido parte del proceso de rediseño; sin embargo, sé que existe una comisión conformada por académicos de ambas unidades y que se contó con el apoyo y seguimiento de la VD. Actualmente el plan de estudios se encuentra en la etapa de implementación en su II Ciclo.

También se les preguntó a quienes forman parte de los procesos de diseño y rediseño de planes, cuáles modelos curriculares emplean para estos. El 60 % manifestó usar el modelo por competencias, el 20 % por saberes y el restante 20 % no lo ha definido aún, tal y como se muestra en la Figura 2.

Informante	Fortalezas
2	El trabajo en equipo. Se formó una comisión con participación de ambas UA y se hizo un grupo muy bonito que ha podido trabajar por 5 años en este rediseño. Se respetan los objetos de estudios, las personalidades de cada participante y las capacidades de cada uno. Otra fortaleza es que ha sido un rediseño muy participativo. Desde el comienzo se ha involucrado a todas las personas académicas en diferentes comisiones y en la creación de documentos. Se ha socializado bastante y es de conocimiento de todos lo que tiene el nuevo rediseño.
3	No respondió.
4	No respondió.
5	Se está iniciando en este II Ciclo el rediseño, ahorita, se está en proceso de revisión y enriqueciendo el análisis de ofertas similares. La fortaleza es que la DED ha centrado sus esfuerzos en la formación de una comisión de rediseño, con apoyo de estudiantes asistentes. Se cuenta con apoyo de Vicerrectoría de Docencia, asesores.

Nota: tomado de la encuesta, pregunta once.

En el caso de la Comisión del Bachillerato en Educación Comercial, la persona participante destaca el apoyo y acompañamiento que le da Vicerrectoría de Docencia (VD), a pesar de que esta no participó en la Comisión de Rediseño. Evidencia claramente la fuerte estrategia de comunicación y coordinación que hay entre comisiones de autoevaluación y rediseño con la VD.

En la Comisión del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés, la persona encuestada destaca el trabajo en equipo que hay entre ambas unidades durante los cinco años en los que ha estado en la Comisión de Rediseño. Además, las acciones de socialización y participación han sido suficientes para involucrar a los grupos académicos de ambas unidades

Finalmente, en la carrera propia de la DED, destaca como fortaleza que la unidad ha centrado todos sus esfuerzos en el proceso de autoevaluación y rediseño de plan de estudios, lo cual se traduce en la conformación de una Comisión de Rediseño con experiencia, apoyo al estudiantado asistente



y también se cuenta con el asesoramiento de Vicerrectoría de Docencia con las asesoras de autoevaluación y curricular que se asignan para el CIDE.

Como parte de la mejora continua de la UA, las personas encuestadas también compartieron aspectos de mejora que se deben considerar en los procesos de diseño/rediseño del plan de estudios que se tenga a cargo, llámese carrera propia o compartida. De las cinco personas consultadas, solo dos respondieron, Inglés y carrera propia LPED, sus respuestas se aprecian a continuación:

La asesoría curricular. En nuestro caso, la asesoría brindada ha sido mucho de escritorio. Solamente de revisar avances, pero la construcción de todo el rediseño fue un proceso de investigación, de rediseño, de construcción de la comisión (Informante 1).

El plan de estudios debe apuntar unas poblaciones bastantes diversas para que se mantenga vigente en el tiempo, es necesario seguir ofreciendo calidad e innovación que responda a las necesidades y demandas actuales, sin dejar de lado la formación sólida pedagógica, investigativa y didáctica que se ofrece con el fin de que gradúe profesionales capaces de desenvolverse con idoneidad en cualquier espacio laboral. Realizar una negociación intencionada y clara con Servicio Civil para que nuestros graduados tenga la oportunidad de concurrir en puestos no solo de docente, también en asesorías y otros pues cuentan con una serie de saberes que les permite trabajar de forma óptima (Informante 4).

Ambos aportes son importantes. Uno se orienta al servicio que ofrece la Unidad de Diseño e Innovación Curricular de Vicerrectoría de Docencia, destaca la importancia de mejorar la asesoría y acompañamiento en procesos curriculares. El segundo apunta la negociación clara entre la Dirección General de Servicio Civil y la Universidad Nacional en relación con atinencias

y la apertura a concursos no solo docentes, sino también a asesorías regionales y nacionales pues el perfil de salida es superior a los requisitos que se solicitan actualmente.

El otro aspecto de mejora va orientado a lo interno de la UA, más que todo invita a una reflexión para analizar hacia dónde dirigir los esfuerzos para ofertar una carrera propia de grado que responda demandas actuales y se mantenga vigente por mucho tiempo, ya que esta le permite abrir espacios nuevos, emergentes ocupacionales; buscar la internacionalización de la carrera y de la UA, además de analizar prospectivamente hacia dónde va, cuál será su población beneficiada, entre otras.

Categoría 4: Asesoría, acompañamiento y capacitación de la Vicerrectoría de Docencia

La tercera categoría se refiere al apoyo, acompañamiento y asesoría que ofrece la Vicerrectoría de Docencia a las escuelas, facultades o centros de la Universidad Nacional en materia de innovación, diseño curricular, autoevaluación y acreditación de carreras, gestión de PPAA, entre otros. Este servicio es fundamental porque, además de guiar todos los procesos administrativos que implica, se cuenta con personas especialistas en diferentes áreas para orientar cada proceso que se realice desde las unidades académicas.

Las personas participantes comparten el nombre de quien asesora sus procesos de autoevaluación y rediseño de las carreras compartidas y propias. En la Tabla 11, se aprecia que las asesoras se distribuyen según facultad o escuela.



Tabla 11
Persona asesora en procesos de autoevaluación, acreditación y diseño curricular

Carrera	Asesora
Educación Comercial	Susana Murillo
Enseñanza del Inglés	Irma García Villalobos
Enseñanza del Francés	Irma García Villalobos
Enseñanza de los Estudios Sociales	Éricka Anchía Angulo
Licenciatura en Pedagogía	Éricka Anchía Angulo/Patricia Villalobos Vega (rediseño)

Nota: tomado de la encuesta, pregunta trece.

En la Tabla 12, las personas encuestadas realizan una valoración global de la atención que reciben de los asesores de Vicerrectoría de Docencia en procesos de autoevaluación, acreditación y diseño curricular.

Tabla 12
Valoración del acompañamiento recibido

Apoyo brindado	Excelente		Bueno		Regular	
	n	%	N	%	n	%
Acompañamiento permanente en todo el proceso.	3	60	1	20	1	20
Comunicación asertiva y oportuna cuando se requiere.	2	40	3	60	-	-
Manejo de plazos adecuados para responder consultas.	2	40	2	40	1	20
Conciliador entre necesidades de unidades académicas.	2	40	3	60	-	-
Revisión de documentación y respuesta en tiempo oportuno.	2	40	2	40	1	20
Actividades de capacitación o actualización institucional pertinentes.	3	60	1	20	1	20
Buena conexión con entidades externas (SINAES, CONARE, pares).	3	60	1	20	1	20

Nota: tomado de la encuesta, pregunta catorce.

En los aspectos por fortalecer, según el punto de vista de las personas encuestadas, corresponden a comunicación asertiva y oportuna, manejo de plazos para responder consultas, conciliador entre necesidades de unidades académicas y la revisión de documentación en un tiempo oportuno. Para enriquecer esa valoración, también aportaron una serie de recomendaciones que sirven para mejorar el papel del asesor académico y curricular en estos procesos y que se leen en la Tabla 13.

Tabla 13

Aspectos, procesos o procedimientos a mejorar en la Vicerrectoría de Docencia según las demandas actuales

Informante	Fortalezas
1	Involucrarse en las asambleas, que toda la Unidad conozca la importancia de la autoevaluación y sean parte de los procesos. Dar capacitación (rediseño, internacionalización, regionalización, carreras compartidas, demandas del sector laboral, entre otras) y no solo las recibidas por SINAES.
2	Los reglamentos, manuales para el rediseño de los planes de estudio. La asesoría curricular un mayor acompañamiento para la construcción del rediseño.
3	Importante que desde VD se retome la preparación de las personas quienes se incorporan recientemente a la Comisión de Gestión de la Calidad (lo cual hacía hace algunos años). La curva de aprendizaje lleva tiempo y eso de alguna manera retrasa a las comisiones quienes deben de empezar a explicar de cero el proceso en que se encuentra. Importante que desde la VD y las autoridades de las UA efectúen un plan de relevo para que las comisiones vivan los periodos de transición (ingreso y salida de personas) de una manera más fluida. Sería importante que la VD cuente con manuales y material didáctico (vídeos, brochures, afiches y otros) que expliquen los diferentes procedimientos que se realizan en los procesos de gestión de la calidad.



Informante	Fortalezas
4	La asesoría, en términos generales, debe unificar las orientaciones que proporcionan para los diferentes procesos; se encuentran grandes diferencias entre una y otra. Deben dar mayor importancia a las carreras compartidas, es decir, no inclinarse a una sola UA, es saber que debe conciliar con todas, que todas con sus objetos de estudios son importantes, deben ser justas a la hora de orientar los procesos. Hay asesoras (son pocas) que son impuntuales en entregar información, dar seguimiento, mantener comunicación permanente con las comisiones.
5	Yo inicié este año en este proceso y considero que el acompañamiento recibido ha sido satisfactorio.

Nota: tomado de la encuesta, pregunta quince.

El papel de la persona asesora académica y curricular en este proceso es imprescindible, por tanto, es fundamental atender necesidades que nacen de la experiencia, de años de participación en procesos de autoevaluación, acreditación y diseño curricular con las que cuentan las carreras de la universidad y en este caso, de las compartidas y propias (pedagógicas).

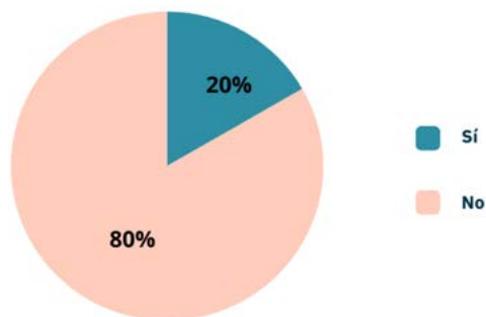
Categoría 5: Información sobre inscripciones de las carreras ante Servicio Civil

La última categoría está relacionada directamente con la Dirección General de Servicio Civil (DGSC), específicamente con el Área de Carrera Docente. Esta institución se encarga de la gestión de los recursos humanos en el sector público, especialmente en dicha área. La DGSC tiene muchas funciones, entre ellas las relacionadas con el análisis ocupacional, el reclutamiento y la selección de personal docente para laborar en instituciones educativas públicas.

El papel de esta dependencia es relevante también para que se realice de forma idónea el estudio de planes de estudios de las carreras de educación

Figura 3

Asesoría de la VD en temas vinculados al Servicio Civil, en el área de la docencia



Nota: tomado del cuestionario, pregunta catorce.

de diseño y rediseño de planes si han recibido información sobre las inscripciones de las carreras en manuales y otros puestos que oferta el Servicio Civil, su respuesta se puede analizar en la Figura 3.

Cuatro de las cinco personas consultadas, indicó que no han recibido asesoría ni información en temas de inscripción de las carreras en los manuales de especialidades u otros puestos que oferta el Servicio Civil en el área de docencia.

En la Tabla 14, sobre esta última consulta, tres de las personas participantes concuerda con que no poseen la información necesaria para responder. Una de las personas indicó la categoría que se otorga y otra mencionó cinco puntos. En relación con esta pregunta, la Dirección General de Servicio Civil, en la resolución DG-046-2021 del 9 de setiembre de 2021, plantea que las personas oferentes de carreras acreditadas por el SINAES recibirán un punto adicional cuando resulten declarados elegibles (DGSC, 2021).

con el fin de otorgar justa, ética y apropiadamente los grupos profesionales según sea para la educación preescolar, primaria y secundaria.

La Vicerrectoría de Docencia, a través de sus asesores, tiene un enlace con esta dependencia precisamente para el análisis de los planes y la resolución pertinente. Por ello, se les consultó a quienes han participado en procesos



Tabla 14

Puntaje adicional que otorga el Servicio Civil a la carrera en concursos docentes, según el conocimiento de las personas participantes

Carrera	Asesora
Educación Comercial	VT6
Enseñanza del Inglés	5 puntos
Enseñanza del Francés	Lo desconozco.
Enseñanza de los Estudios Sociales	No cuento con esa información.
Licenciatura en Pedagogía	No lo conozco.

Nota: tomado de la encuesta, pregunta diecisiete.

Conclusiones

La División de Educología demuestra claramente una amplia experiencia en materia de evaluación, esta trayectoria le ha permitido crear y vivenciar una cultura evaluativa en el personal académico, administrativo y estudiantil por largo tiempo. Esta experticia se demuestra en la cantidad de procesos en los que ha participado en las carreras compartidas; por ejemplo, la Enseñanza del Inglés.

La madurez académica acumulada de la DED durante años en procesos de autoevaluación y acreditación de carreras compartidas y propias permite destacar una serie de fortalezas, tales como trabajo en equipo entre unidades y en la propia DED, el reconocimiento de esta en otras instancias, escuelas y facultades, respeto por los objetos de estudio de cada UA, entre otras. Se resalta el trabajo colaborativo entre unidades académicas, sin embargo, aún es necesario realizar actividades de acercamiento entre escuelas y

comisiones para conocer la labor de cada una y lograr no solo una relación cercana y respetuosa, sino también de trabajo.

En la actualidad, cuenta con figuras dentro de la UA como lo son la actividad permanente *Autoevaluación y Gestión de la Calidad* y las *Comisiones de Autoevaluación de las carreras compartidas y propias*. Estas dan apoyo a la gestión administrativa de la DED y promueven un importante trabajo colaborativo que trasciende a otras escuelas, facultades e instancias universitarias. Constantemente, en estos procesos se evidencia el trabajo colaborativo, cooperativo e interdisciplinario desarrollado.

Las comisiones y las personas participantes han logrado institucionalizar algunas experiencias y estrategias efectivas para mantener la comunicación y el trabajo colaborativo. Entre ellas el uso de diferentes canales de comunicación, las herramientas colaborativas y el diálogo permanente.

Las CAE juegan un papel importante en los procesos de autoevaluación, acreditación y diseño de planes de estudios. Cuentan con vínculos fundamentales entre escuelas, facultades e instancias universitarias y sirven de enlace para realizar adecuadamente los procesos; promover la comunicación entre unidades académicas y la generación de una serie de estrategias efectivas por compartir para mejorar los procesos de gestión administrativa, académica y curricular.

En cuanto al avance y seguimiento de las carreras autoevaluadas o acreditadas de los bachilleratos en la enseñanza y de la licenciatura pedagógica se demuestra un esfuerzo de las CAE de la DED por desarrollar trabajos comprometidos con cada carrera y de forma colectiva realizan acciones conjuntas para apoyar a la unidad o al centro.

De acuerdo con los procesos de diseño y rediseño curricular, el papel del asesor curricular de Vicerrectoría de Docencia requiere atender demandas no solo de la sociedad, sino también de ambas escuelas o facultades,



principalmente cuando se trabaja con carreras compartidas, pues estas son modelos propios de formación docente de la UNA donde se comparte objeto de estudio e interrelacionan saberes pedagógicos con disciplinarios.

En relación con los procesos de autoevaluación y acreditación de carreras, la VD cuenta con asesores académicos comprometidos, sin embargo, se debe reforzar la comunicación y las negociaciones nuevas para conocer el puntaje otorgado a las carreras acreditadas, promover una comisión interunidad que pueda negociar con la Dirección General de Servicio Civil para que las carreras de grado y posgrado sean consideradas en los manuales de puesto y concurso.

Recomendaciones

De este estudio, surgen una serie de recomendaciones, dentro de ellas están solicitar a las autoridades de cada UA fortalecer el papel activo en las comisiones y servir de enlace para que entre comisiones se conozcan y comprendan las acciones sustantivas de cada una. Con respecto a las estrategias de comunicación para el trabajo conjunto, se recomienda mantener y fortalecer:

- La participación de la persona representante y las autoridades de DED, su papel y aportes son fundamentales en la comisión, pues se propicia un acercamiento entre unidades, se fortalecen las relaciones interpersonales y el trabajo de la comisión.
- El uso de recursos tecnológicos (WhatsApp, Google Drive, Dropbox, Zoom) para la comunicación, organización y trabajo conjunto beneficia a las comisiones, por ser un punto fuerte para que tanto las autoridades de la UA como de la VD se mantengan al tanto de los avances, aporten y participen de los procesos.

- La comunicación asertiva entre las autoridades de la DED y de las escuelas participantes.
- El uso de diferentes canales para comunicarse con las poblaciones: académicos, administrativos, estudiantado, entre otros, no solo para obtener información de los procesos de autoevaluación y acreditación, sino también para ofrecerles variedad de actividades y espacios académicos de actualización y refrescamiento profesional.

Por otra parte, se recomienda buscar diferentes formas de divulgar las acciones que realiza la DED a través de las CAE como una forma de compartir experiencia, conocimientos e ideas que permitan crear puentes con instancias universitarias y otras unidades académicas.

En el caso de la asesoría y acompañamiento que ofrece la Unidad de Diseño e Innovación Curricular de la Vicerrectoría de Docencia, se requiere mejores acciones vinculadas a abrir espacios de diálogo por la conciliación de los objetos de estudio de las carreras compartidas, especialmente la de Pedagogía, pues es una disciplina científica necesaria para la formación docente.

La VD debe crear puentes más tangibles con la Dirección General de Servicio Civil en lo que respecta el análisis técnico de planes de estudios de las carreras de enseñanza, para que analicen ambos saberes: disciplinar y pedagógico con el fin de dar mayor apertura en concursos, en los manuales de concurso, las atinencias relacionadas con grupos profesionales, entre otros.

Por último, se requiere fortalecer el papel de las CAE porque cuentan con experiencia, conocimiento y vínculos. Para ello, es necesario crear perfiles, diseñar e poner en funcionamiento formalmente un curso modular para los procesos de autoevaluación y acreditación de carreras, espacios académicos institucionales e internacionales para la divulgación del conocimiento e involucrarlos más.



Referencias

- Anchía-Angulo, E., Hernández-Salazar, C., Ramírez-González, A. y Brenes-Centeno, M. (2017). Buenas prácticas en la autoevaluación y acreditación de carreras: la experiencia de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 8(1), 121-145. <https://doi.org/10.22458/caes.v8i1.1775>
- Asamblea de Representantes, Universidad Nacional (UNA). (2023). *Plan de mediano plazo institucional 2023-2027*. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/14760>
- Barrantes, A. (2001). Autoevaluación y acreditación de las carreras de la universidad de Costa Rica. *Ciencias Sociales*, 92-93, 77-91. https://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS92_93/07.pdf
- Beatriz-Peretto, C. y Caro, N. P. (2022). El proceso de acreditación de una carrera de grado en Argentina. *Educación y Sociedad*, 20(2), 42-64. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/2276>
- Blanca-Moya, E. (2019). La necesidad de la sensibilización en los procesos de autoevaluación de la Universidad de Costa Rica (UCR): una mirada crítica y una propuesta efectiva. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 10(1), 182-201. <https://doi.org/10.22458/caes.v10i1.2481>
- Consejo Académico, Universidad Nacional (UNA). (2003). *UNA-GACETA 04-2003. Políticas de autoevaluación, mejoramiento y acreditación en la Universidad Nacional*. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/8951>
- Consejo Universitario, Universidad Nacional (UNA). (2004). *SCU-894-2004. Declaratoria de interés institucional*. <https://www.docencia.una.ac.cr/images/UIIECP/Seguimiento/Documentos/Declaratoria-de-interes-institucional-2004.docx>
- Dirección General de Servicio Civil (DGSC) (2021). *Boletín informativo B-013-2021. Servicio Civil otorgará un punto adicional a la nota de las personas oferentes tituladas de carreras acreditadas*. https://www.dgsc.go.cr/documentos/comunicacion/Boletines-Informativos2021/B_013_2021_Res-046-2021.pdf
- González-García, V. E. (2021). Un modelo de autoevaluación de carreras en Educación Superior desde la perspectiva del currículo como un organismo vivo. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 12(2), 170-200. <https://doi.org/10.22458/caes.v12i2.3635>

- Guido, E. (2009). El papel del Centro de Evaluación Académica en el mejoramiento de la calidad en la Universidad de Costa Rica. *Revista de Lenguas Modernas*, 11, 297-313. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9446/8896>
- Guido, E. (2023). La asesoría académica de seguimiento y su incidencia en carreras acreditadas de la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 14(1), 19-67. <https://doi.org/10.22458/caes.v14i1.4692>
- Hidalgo, R. M., Ocampo, C., Rivera, Y. y Salas, S. (2021). Opiniones acerca de los procesos de autoevaluación con fines de acreditación: la mirada de las Comisiones de Autoevaluación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(35), 88-102. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i35.3876>
- Hidalgo-Bonifaz, L. A., Márquez-Sañay, F. R., González-Escobar, D. M. y Egas-García, J. P. (2020). Gestión de la Calidad en la Educación Superior. *Polo del Conocimiento*, 5(2), 377-394. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7435303>
- Moya, L. (2020). *La autoevaluación en Uniandes como herramienta en la calidad de los procesos y funciones universitarias*. Universidad Regional Autónoma de los Andes. <https://dspace.uniandes.edu.ec/handle/123456789/11631>
- Poquioma, M. A., Saldaña, K. D. J. D. C., Barrenechea, H. G. y Prado, P. (2021). Gestión de la calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Igobernanza*, 4(16), 34-256. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.160>
- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). (2011). *Guía para la autoevaluación de carreras con fines de acreditación oficial*. https://www.sinaes.ac.cr/wp-content/uploads/2021/08/Guia_para_la_Autoevaluacion_para_carreras_de_grado.pdf
- Sistema de Información Académica (SIA). (2023). *Formulación actividad académica 2017*. División de Educología, Universidad Nacional [documento no publicado].
- Vicerrectoría de Docencia, Universidad Nacional (UNA). (2024). *Presentación*. <https://www.docencia.una.ac.cr/index.php/presentacion-mejoramiento>



Las representaciones geométricas en un libro de texto interactivo de geometría para la educación primaria

The Geometric Representations in an Interactive
Geometry Textbook for Primary Education

Recibido: 1 de marzo de 2024. Aprobado: 26 de junio de 2024
<http://doi.org/10.15359/rep.19-1.6>

Carlos Alberto Monge Madriz¹

Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica
camonge@itcr.ac.cr

Zuleyka Suárez Valdés-Ayala²

Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica
zsuares@tec.ac.cr

Luis Gerardo Meza Cascante³

Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica
gemeza@tec.ac.cr

Rebeca Solís Ortega⁴

Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica
rsolis@tec.ac.cr

- 1 Docente, investigador y extensionista. Máster en Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada, España. <https://orcid.org/0000-0002-5148-2797>
- 2 Docente, investigadora y extensionista. Doctora en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-1822-4825>
- 3 Docente, investigador y extensionista. Doctor en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-5413-0172>
- 4 Docente, investigadora y extensionista. Máster en Ciencias de la Computación del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-3065-8386>



RESUMEN

El proyecto “Eveprim 3.1: un recurso interactivo de Geometría para estudiantes de tercer año de primaria” se llevó a cabo en 2023, a cargo de Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, y tuvo como objetivo la creación de un libro digital que abarcara las habilidades y los contenidos para ese nivel, contemplados en el programa oficial de matemáticas costarricense. En la primera etapa de confección del libro, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de textos de tres editoriales costarricenses; se evaluó específicamente si el número de representaciones figurativas de conceptos geométricos era adecuado, la existencia de distracciones en la estructuración y orientación, y la idoneidad de las imágenes de objetos reales. Al considerar las debilidades identificadas, se elaboró el recurso digital, el cual fue posteriormente validado a través del juicio de expertos. El resultado final es un libro interactivo de geometría que se caracteriza por la inclusión de figuras en posiciones no estandarizadas, en términos de su estructuración y orientación, y un alto porcentaje de imágenes reales, a fin de incrementar la capacidad de visualización y comprensión espacial del estudiantado. Además, se fomenta el aprendizaje con representaciones dinámicas al incorporar videos y aplicaciones interactivas de la web.

Palabras clave: Enseñanza de las matemáticas, enseñanza primaria, geometría, recursos educativos abiertos, visualización.



ABSTRACT

The project “Eveprim 3.1: An Interactive Geometry Resource for Third-Grade Primary Students” was developed in 2023 by the School of Mathematics at the Costa Rica Institute of Technology (ITCR in Spanish); its objective was to create a digital book covering the skills and content for that level as outlined in the official Costa Rican Mathematics program. In the initial stage of book creation, a thorough analysis of texts from three Costa Rican publishers was conducted. This evaluation was focused on the adequacy of figurative representations of geometric concepts, distractions in structuring and orientation, and the suitability of images of real objects. Considering the identified weaknesses, the digital resource was developed and subsequently validated through expert judgment. The result is an interactive geometry book characterized by the inclusion of figures in non-standardized positions in terms of structure and orientation, and a high percentage of real images, enhancing students’ spatial visualization and comprehension skills. Furthermore, the project encourages learning through dynamic representations by incorporating videos and interactive web applications.

Keywords: geometry, mathematics education, open educational resources, visualization, primary education



Introducción

La comprensión de ciertos conceptos en geometría se ve influenciada por la capacidad de visualización. De acuerdo con **Barrantes, López y Fernández (2014)**, los libros de texto al representar figuras y conceptos geométricos pueden generar esquemas mentales inapropiados, lo cual obstaculiza la correcta asimilación de ideas y contenidos.

Barrantes y Zapata (2008) identifican varios elementos que pueden generar obstáculos y errores en la enseñanza y el aprendizaje de las figuras geométricas. Estos se relacionan con la simbología visual asociada a los conceptos, distracciones en la orientación, distractores relacionados con la estructuración y el uso de imágenes reales para visualizar conceptos. Se sugiere, entonces, que los educadores lleven a cabo una evaluación crítica de la representación visual de la geometría, antes de incorporar un libro de texto en sus clases. Lo anterior les permitirá orientar de manera efectiva a sus estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (**Barrantes, López y Fernández, 2014**).

En el marco del proyecto “Recurso Interactivo de Geometría para Estudiantes de Tercer año de Primaria (Eveprim 3.1)”, se ideó, se elaboró y se validó un libro interactivo destinado al tercer año de la educación primaria en Costa Rica, tomando como referencia los autores previamente mencionados.

Así las cosas, este artículo inicia con una exposición de antecedentes que vinculan el estudio de la visualización y las representaciones geométricas en libros de texto, para luego detallar los referentes teóricos asociados con la representación de figuras en esta área. A continuación, se describe la metodología empleada en la construcción del libro, la cual incluyó un análisis de las ilustraciones presentes en textos ampliamente utilizados. Finalmente, se presenta el recurso desarrollado, el cual aborda de manera minuciosa las deficiencias identificadas en los materiales analizados. Este recurso culmina con la creación de un libro interactivo que concede especial importancia a las representaciones geométricas examinadas a lo largo del proceso de análisis.

Antecedentes

El estudio de la visualización en los capítulos dedicados a la geometría en los textos didácticos ha sido abordado en diversas investigaciones. Por ejemplo, *Muñoz y Ortega (2014)* estudiaron textos de las tres editoriales colombianas más utilizadas en educación preescolar, a partir de tres categorías: 1) representación figural (en el sentido de que una figura está compuesta de una variación visual que depende de la dimensión y de cualidades como la forma o el tamaño), 2) dimensionalidad (se define como el contexto en dos o tres dimensiones donde se trabaja con las figuras en una actividad) y 3) flujo visual (corresponde a la secuencia visual que se utiliza en el desarrollo de la actividad en un libro de texto).

Las representaciones figurales mayoritarias corresponden a figuras imagen (figuras de objetos reales que son colocadas en los libros, pero no con el objetivo de definir un concepto geométrico). El análisis del flujo visual se llevó a cabo en dos grupos, de acuerdo con la dimensionalidad de cada actividad propuesta en el libro de texto: aquellas que se desarrollaban en el



plano (dos dimensiones) y las que se realizaban fuera del plano (tres dimensiones). En actividades llevadas a cabo en un entorno bidimensional, el flujo visual predominante está relacionado con el desarrollo de habilidades motoras finas, como pintar, dibujar o escribir. Por su parte, en actividades que se desarrollan en un contexto tridimensional, se promueve el uso del doblado de papel para explorar simetrías y relaciones parte-todo. Este estudio resalta la relevancia de priorizar el aprendizaje geométrico desde edades tempranas, en ese sentido, subraya que las actividades presentadas en los libros de texto pueden estimular habilidades de visualización y que un enfoque adecuado podría facilitar la comprensión de conceptos geométricos.

Ahora bien, **Barrantes, López y Fernández (2015)** analizaron la cantidad de representaciones geométricas asociadas a los conceptos, presencia de distractores de estructuración (representaciones de un concepto geométrico en donde sin intencionalidad se excluyen propiedades o elementos) y distractores de orientación (definidos como propiedades visuales que están en la mente del estudiante y son atribuidos a figuras, pero no tienen relación con la definición conceptual), además, la representación plana de figuras tridimensionales y las imágenes reales asociadas a conceptos geométricos. Para lo anterior tomaron en cuenta libros de texto utilizados en la comunidad de Extremadura, España.

Los autores concluyen que los libros de texto adolecen de vacíos, al utilizar muy pocas representaciones para introducir conceptos geométricos. Todos los triángulos rectángulos y la mayoría de los trapecios presentan distractores por su orientación. En cuanto a distractores de estructuración, tienden a presentar la altura del triángulo como única y vertical, además, casi todos los cuerpos geométricos son presentados con una base de menor longitud que la altura del sólido. No hay una editorial que pueda considerarse como apta en cuanto a las representaciones geométricas, todas presentan

ventajas y desventajas. Debido a que estas deficiencias en los libros de texto pueden generar dificultades en el aprendizaje de los conceptos geométricos, los investigadores enfatizan en que el docente debe ser muy crítico al seleccionar estos materiales y tener la capacidad de complementarlos con actividades muy bien diseñadas.

Por su parte, *Serrano et al. (2018)* estudiaron las componentes del sentido espacial en un libro de texto español, dentro de las cuales se destaca la visualización en un capítulo relacionado con traslaciones. El sentido espacial se define como la interacción entre conceptos geométricos (propiedades de las formas y figuras, relaciones geométricas y ubicaciones o movimientos) con habilidades para visualizarlos (percepción figura contexto, conservación de la percepción, percepción de las relaciones espaciales, entre otras).

Los resultados indican que las actividades propuestas estimulan muy poco el desarrollo de la visualización, de manera que obstaculizan su conexión con la comprensión de los conceptos geométricos. Además, el componente geométrico que más resalta es el manejo de movimientos; mientras que la habilidad de visualización que más se pone en juego es la percepción de la posición en el espacio. Las imágenes que más destacan son las formales (aquellas representaciones en el plano euclídeo o cartesiano que se presentan solo con símbolos matemáticos) versus las imágenes pictóricas (imágenes de objetos físicos en contexto real).

Marco teórico

Consideraciones teóricas relacionadas con la visualización

Falconí-Procel (2021) indica que la imaginación, la intuición y la visualización son herramientas que benefician el entendimiento y aprendizaje



de la geometría. Por esta razón, en este apartado se ahondan aspectos que permiten enmarcar teóricamente estas nociones.

Vinner (1991) argumenta que entender un concepto geométrico implica fusionar su representación visual (imagen conceptual) con su definición conceptual, donde las imágenes son más influyentes que la definición misma. Por su parte, Tall y Vinner (1981) definen la imagen conceptual como todas aquellas estructuras cognitivas que involucran el manejo de imágenes mentales y procesos asociados.

En concordancia con Segade (2022), las imágenes mentales pueden definirse como “cualquier representación visual del concepto e incluso símbolos. Por añadidura, se debe tener presente que las propiedades que caracterizan las imágenes mentales son consideradas parte de la imagen conceptual” (p. 49). Además, estas se crean en la mente del ser humano sin la necesidad de tener la imagen física presente, son subjetivas y pueden variar de una persona a otra (Camargo, 2011). En el proceso de aprendizaje de un concepto geométrico se emplean representaciones externas, las cuales son formas gráficas o verbales que comprenden dibujos, figuras, imágenes o formas geométricas. Dichas representaciones facilitan la creación o modificación de imágenes mentales y posibilitan el razonamiento visual (Gutiérrez, 1996).

Ahora bien, Arnal-Bailera y Lancis (2016) indican que una imagen conceptual es completa y correcta “cuando ese conjunto de ejemplos y propiedades es tan amplio que le permiten al estudiante construir e identificar ejemplos de ese concepto y cuando las propiedades asociadas son correctas” (p. 106). Por eso, resulta fundamental proporcionar una amplia variedad de imágenes al introducir contenido matemático relacionado con conceptos geométricos, a fin de generar una imagen conceptual detallada y profunda (Barrantes *et al.*, 2015). La imagen conceptual no solo está relacionada al momento de comprender un concepto geométrico, también se refleja cuando

se construye una definición, al tener claro las propiedades necesarias y suficientes atribuibles al objeto matemático por definir (Montes *et al.*, 2022), de ahí la importancia de contar con un amplio repertorio de representaciones.

Al considerar lo tratado en párrafos anteriores, la falta de diversidad en las representaciones puede resultar en una comprensión errónea de los conceptos geométricos, lo cual a su vez puede conducir a errores y dificultades en etapas posteriores del aprendizaje (Barrantes *et al.*, 2015). Algunos materiales educativos muestran las diversas figuras a través de una única ilustración o un reducido número de ellas, lo cual genera dificultades e induce al error, pues generan imágenes mentales inapropiadas que repercuten en dificultades en el aprendizaje geométrico, al elaborar imágenes conceptuales incompletas o poco profundas (Barrantes *et al.*, 2015; Palacio *et al.*, 2022).

Aspectos que se deben considerar en los libros de texto para una adecuada generación de imágenes conceptuales

Barrantes *et al.* (2015) sugieren la necesidad de analizar en un libro de texto la cantidad de imágenes asociadas a un concepto, los distractores de estructuración, los distractores de orientación y las imágenes reales.

Cantidad adecuada de imágenes para visualizar un concepto

Los conceptos geométricos no deben confundirse con sus representaciones externas. Según Moriena y Scaglia (2003), el estudiantado encuentra dificultades al reconocer figuras geométricas cuando estas difieren de las representaciones convencionales que aparecen en los libros de texto. Los investigadores concluyen que es crucial que las personas estudiantes apliquen sus conocimientos conceptuales sobre figuras geométricas, incluso cuando se presentan en dibujos no estereotipados.



Distractores de orientación

Los distractores de orientación son características visuales que se incorporan en la comprensión conceptual del estudiante, pero que no guardan relación alguna con la definición del concepto tratado (Barrantes, López y Fernández, 2014). Por ejemplo, comúnmente los triángulos o los ángulos tienden a representarse apoyados sobre un lado de forma horizontal (Palacio *et al.*, 2022).

Distractores de estructuración

Los distractores de estructuración se relacionan con una representación incompleta del concepto, donde ciertos elementos y propiedades son omitidos, de manera que se dificulta la comprensión y aplicación de las estructuras geométricas (Barrantes, López y Fernández, 2014). Por ejemplo, cuando se presenta el triángulo isósceles con el lado desigual como base (Me-lero, 2021).

La presencia de estos distractores, tanto de estructuración como de orientación, tienen importantes implicaciones en el aprendizaje de los conceptos geométricos. Según Palacio *et al.* (2022), ocurre con frecuencia que las personas estudiantes de primaria no identifican un cuadrado apoyado sobre el vértice como tal, pues el cuadrado siempre se representa sobre uno de sus lados.

Imágenes reales asociadas a conceptos

Autores como Barrantes, López y Fernández (2014) y Barrantes *et al.* (2015) mencionan que la geometría y la vida deben relacionarse en forma adecuada a través de imágenes reales; no obstante, en algunos libros de texto estas se presentan en forma no pertinente. En caso de que la

imagen presentada no sea adecuada, la persona docente debe analizar con los estudiantes su pertinencia en relación con el concepto geométrico, a fin de evitar confusiones. Seguidamente, proponer e impulsar imágenes, fotografías y videos sobre elementos geométricos en la realidad, teniendo especial cuidado en la conveniencia de estos como suplentes de los elementos geométricos abstractos.

Uso de tecnología y videos para apoyar los procesos visualizadores

Se coincide con [Grisales \(2018\)](#) respecto a que la integración de herramientas tecnológicas proporciona beneficios significativos al facilitar la visualización, la exploración y la comprensión de estructuras y relaciones geométricas. Son fuentes poderosas para mejorar las imágenes mentales del estudiantado asociadas a conceptos geométricos. Herramientas como GeoGebra, por ejemplo, permiten a la persona estudiante explorar y manipular figuras geométricas de manera dinámica. Además, la incorporación de videos como parte de los materiales de aprendizaje en línea ayuda a visualizar procesos geométricos complejos y a entender mejor los conceptos abstractos.

Según [Barrantes, López y Fernández \(2014\)](#) los “libros digitales” permiten resolver y mejorar todas las deficiencias que encontramos en los libros físicos actuales en cuanto a la visualización de la Geometría se refiere. Para ello, es necesario que esos nuevos libros digitales sean interactivos y dinámicos.



Metodología

Primera fase: Análisis de libros utilizados en escuelas costarricenses

Como primera fase en el desarrollo del proyecto, se analizaron textos de matemáticas publicados en tres editoriales de amplio uso en las aulas de Costa Rica para tercer año en el área de geometría, a saber: Santillana, Porras y Gamboa y Grupo Edebé. El análisis se realizó de acuerdo con las cuatro categorías seguidas por [Barrantes y Zapata \(2008\)](#) y [Barrantes et al. \(2015\)](#): cantidad de representaciones asociadas a un concepto, los distractores de orientación, los distractores de estructuración y las imágenes reales de conceptos. A continuación, se describen los criterios asociados a cada una de ellas.

Categoría 1: Cantidad de representaciones asociadas a un concepto

En cada libro se estudió la cantidad de representaciones geométricas asociadas a un concepto geométrico cuando este se introduce. Siguiendo a [Barrantes et al. \(2015\)](#), se procedió operativamente de la siguiente manera: “aunque se puedan representar varios dibujos, si estos son esencialmente iguales, sólo contabilizamos uno. Consideramos que dos representaciones son iguales si presentan características similares” (p. 112).

Categoría 2: Distractores de orientación

En cada uno de los textos se analizó si las figuras se presentan en forma estereotipada o no, en concordancia con su orientación. Al considerar lo tratado en el marco teórico, dichas figuras presentan características visuales que el estudiantado incorpora a sus imágenes mentales y que no guardan relación con la definición geométrica. Por tanto, se tomaron en cuenta figuras en posición estándar o estereotipada, las cuales se indican en el siguiente listado.

1. Ángulos apoyados sobre un lado horizontal.
2. Rectas o segmentos colocados de forma paralela o perpendicular a los bordes de la hoja del libro.
3. Líneas paralelas y perpendiculares que son horizontales y verticales.
4. Polígonos apoyados sobre un lado horizontal.
5. Sólidos apoyados sobre una base plana.

Categoría 3: Distractores de estructuración

Se incluyeron específicamente aquellas figuras que, debido a la abundancia de representaciones estereotipadas, tienen el potencial de inducir a las personas estudiantes a asignar incorrectamente propiedades geométricas. En este sentido, se identificaron los siguientes distractores de estructuración.

1. Figuras planas convexas.
2. Cajas con una altura mayor que el ancho de la base.

Categoría 4: Imágenes reales asociadas a un concepto

En esta categoría se evaluaron exhaustivamente todas las fotografías o dibujos que procuraban representar conceptos geométricos, a fin de analizar su idoneidad para la enseñanza y discutir su pertinencia en el contexto educativo.

Segunda fase: Construcción de la primera versión del libro

Los resultados de la etapa anterior permitieron develar carencias en cuanto a las representaciones geométricas en libros de texto comúnmente usados en aulas costarricenses. Al considerar tales debilidades y los planteamientos teóricos sobre las representaciones geométricas, indicados en Barrantes y Zapata (2008) y Barrantes *et al.* (2015), se construyó la primera



versión del libro interactivo de geometría. Esta primera versión se configuró de acuerdo con las secciones que se han utilizado en libros previos del proyecto Educación Virtual para Estudiantes de Primaria (Eveprim), las cuales se pueden observar en la Tabla 1.

Tabla 1

Secciones que se incorporaron en el libro interactivo

Sección	Descripción
Recuerda que	Se presentan pequeñas casillas en donde se recuerdan aspectos puntuales que son necesarios para resolver un ejercicio o problema.
Para saber más	Se proponen aspectos teóricos, ejercicios o problemas que corresponden a un año educativo posterior o avanzado para aquellos estudiantes que deseen ampliar sus conocimientos.
Sabías que	Se presentan aspectos en donde se vinculan los conocimientos matemáticos con la historia, curiosidades del mundo o aplicaciones de la vida diaria.
Videos	Se proponen materiales audiovisuales de autoría propia en donde se introducen contenidos, se refuerzan aspectos teóricos o se brindan soluciones de ejercicios.
Prácticas	Lista de ejercicios y problemas con la finalidad de evaluar lo aprendido. Contienen soluciones detalladas paso a paso.
Aplicaciones tecnológicas	Materiales interactivos que se pueden utilizar con aplicaciones en GeoGebra, Mathigon, Genially, entre otros.

Nota: Elaboración propia.

Tercera fase: Validación de la primera versión del libro

Lograda la primera versión del libro, se desarrolló un proceso de validación en dos etapas secuenciales. La primera, totalmente a cargo de las personas autoras y desarrollada bajo la figura de juicio de expertos, consistió en someter la versión inicial del texto a un análisis similar al ejecutado en la primera fase, a fin de detectar si existían muchas figuras estereotipadas asociadas a elementos geométricos. Así, a partir de los resultados, introducir las mejoras respectivas que se valoraran pertinentes.

En la segunda fase se realizó un proceso de validación mediante juicio de expertos, con la participación de nueve docentes de educación primaria en ejercicio y dos asesores nacionales de matemáticas del Ministerio de Educación Pública (MEP), quienes realizaron una revisión completa del material por medio de un formulario en línea. A partir de las observaciones y recomendaciones recibidas, se introdujeron modificaciones en el libro para obtener la versión definitiva.

Resultados

Resultado del análisis de libros de tres editoriales utilizados en escuelas costarricenses

Categoría 1: Cantidad de representaciones asociadas a un concepto

Se examinaron aspectos como la definición de ángulos y sus clasificaciones, rectas, segmentos y sus relaciones de paralelismo y perpendicularidad, polígonos y sus clasificaciones, así como la circunferencia y sus elementos, la esfera y sus componentes, y las cajas y sus elementos. Los hallazgos indican



que los libros de texto analizados ofrecen una cantidad limitada de representaciones al introducir figuras y conceptos geométricos.

En términos generales, se observó que la Editorial Santillana utiliza, en promedio, 1 representación geométrica por cada definición; mientras que Porras y Gamboa emplea 1.4 y Edebé 2.4. Aunque el promedio de representaciones en el libro de Edebé es más alto, se debe mencionar que sus textos no incorporan todos los conceptos geométricos que estipula el programa de matemática vigente para el tercer año.

Aunado a lo anterior, se identificó que algunos conceptos geométricos se presentan con solo una representación visual; mientras que en otros se percibe una ausencia total de figuras que respalden la explicación teórica. Se encontraron ejemplos de definiciones, como en el caso de pentágono y hexágono, para las cuales ninguno de los libros analizados proporciona una representación gráfica asociada a ellas. Dicho hallazgo es relevante (y preocupante), porque, de acuerdo con [Barrantes, Fernández y López \(2014\)](#), la escasez de representaciones visuales al definir un concepto geométrico puede conducir a una comprensión errónea de este, lo que a su vez podría resultar en la aparición de errores y obstáculos en etapas posteriores del aprendizaje.

Categoría 2: distractores de orientación

En los tres libros analizados se encontró que todos los conceptos geométricos estudiados (ángulos, rectas, segmentos, líneas paralelas y perpendiculares, polígonos y cajas) presentan una mayor cantidad de figuras estereotipadas en comparación con las no estereotipadas, en ese sentido, el concepto de ángulo se presenta mayoritariamente de forma estereotipada. Así pues, la Editorial Santillana presenta un total de 48 figuras estereotipadas frente a 28 no estereotipadas; la Editorial Porras y Gamboa, 64 figuras

estereotipadas y 23 no estereotipadas; y Edebé, 30 figuras estereotipadas frente a 5 no estereotipadas.

Este hallazgo también es de suma importancia porque el abundante uso de figuras estereotipadas en su orientación le complica al estudiantado realizar tareas geométricas que involucren representaciones no estereotipadas (Dickson *et al.*, 1991).

Categoría 3: Distractores de estructuración

Al igual que la categoría anterior, el hallazgo general es que en los textos analizados se presentan figuras que pueden generar problemas de estructuración. La Editorial Santillana, por ejemplo, presenta 41 polígonos, de los cuales 32 son convexos y 9 cóncavos. Esto podría generarle dificultades al estudiantado para comprender el concepto de polígono, el cual en su mayoría se representa en el libro como convexo. De forma similar, en el texto de la Editorial Porras y Gamboa, se presentan 18 polígonos convexos y 4 que no lo son; por su parte, la Editorial Edebé no presenta ningún concepto asociado al de polígono.

Respecto a la representación de cajas que no sean cubos, con una altura mayor que el ancho de la base, ni la Editorial Santillana ni Edebé presentan este concepto; mientras que la Editorial Porras y Gamboa presenta 5 representaciones estereotipadas y 2 no estereotipadas.

Categoría 4: Imágenes reales asociadas a un concepto

En esta categoría se tomaron en cuenta los conceptos de ángulo, líneas paralelas y perpendiculares (que incluye segmentos y rectas), polígonos, circunferencias, esferas y, por último, cajas (que considera cualquier paralelepípedo y el caso particular de los cubos). Sobre la cantidad de imágenes reales asociadas a un concepto, dos editoriales prácticamente duplican



el número de figuras inadecuadas con respecto a las adecuadas: Santillana presenta en su libro 30 imágenes adecuadas y 89 inadecuadas; mientras que Porras y Gamboa presenta 17 imágenes adecuadas y 30 inadecuadas. Por su parte, la Editorial Edebé presenta todas sus representaciones adecuadas, pero en una cantidad más limitada, solo 14.

El libro digital en su versión final

El producto final obtenido es un libro interactivo en formato PDF, de 264 páginas, el cual contiene distintos recursos educativos abiertos. El texto abarca las seis secciones presentes en la primera versión, cuyas descripciones se detallan en la Tabla 1. Además, cubre todas las habilidades relacionadas con geometría, propuestas por el MEP en los programas de matemáticas de tercer año, incluso integra los cinco ejes disciplinares: contextualización activa, historia de la matemática, fomento de actitudes y creencias positivas, resolución de problemas y uso de la tecnología.

El recurso se desarrolló a partir del uso de un lenguaje sencillo y se ha enriquecido con imágenes libres o de autoría propia. Asimismo, se diseñó manteniendo una coherencia gráfica en cuanto a colores y estilos. El público objetivo de este recurso son docentes, estudiantes y encargados de familia.

Representaciones geométricas en la versión final del libro

El recurso interactivo desarrollado, fundamentado en el análisis de libros de tres editoriales utilizados en escuelas costarricenses, logró abordar de manera integral todas las deficiencias identificadas. El objetivo principal consistió en equilibrar las representaciones, a fin de asegurar que las figuras con estereotipos no fueran las predominantes.

Siguiendo las categorías mencionadas anteriormente, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de la primera versión del libro, con el propósito de detectar áreas susceptibles de mejora. Se identificó una carencia de representaciones vinculadas a los conceptos de pentágono y hexágono. En cuanto a los distractores de orientación, se implementaron mejoras específicas relacionadas con la posición de los polígonos y las cajas. Respecto a los distractores de estructuración, se observó una prevalencia de polígonos convexos; dicha situación fue corroborada con el aumento de la presencia de figuras cóncavas. Este proceso de refinamiento y ajuste garantizó una presentación más equitativa y enriquecedora de los conceptos geométricos en el recurso interactivo.

A continuación, se presentan los resultados finales correspondientes a la última versión del libro elaborado en el proyecto. Se destacan los ajustes realizados en relación con las categorías analizadas.

Categoría 1: Número de representaciones asociadas a un concepto

La cantidad de representaciones asociadas a un concepto se fortaleció al presentar una variedad de figuras. En promedio, se incluyen en el libro 4.2 representaciones por cada concepto; una cifra alta, en comparación con los textos analizados, cuyo promedio es 1.1 representaciones por concepto. Por ejemplo, en el libro creado, luego de definir una caja (paralelepípedo), se presentan siete figuras asociadas a este concepto (Figura 1).



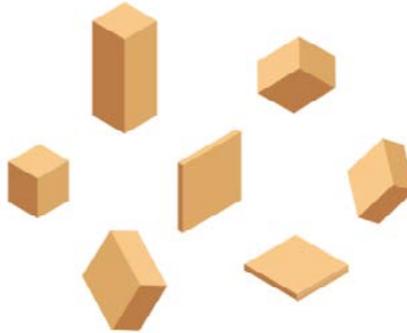
Figura 1

Cantidad de figuras asociadas al concepto de caja

Definición 6.5 Caja

Una caja es un cuerpo sólido formado por seis caras. Sus caras no necesariamente son cuadradas.

A continuación, se muestran cajas que tienen diferentes tamaños.



Nota: Tomado de Suárez *et al.* (2024, p. 180).

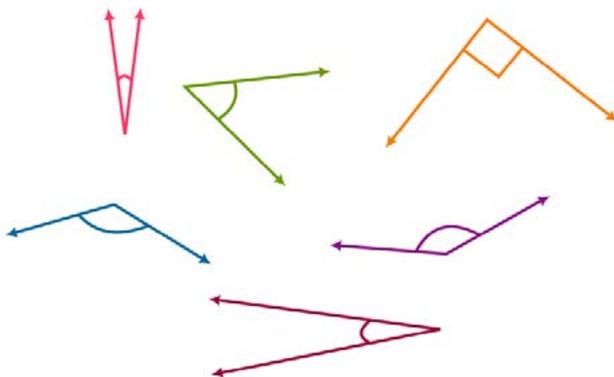
Categoría 2: Distractores de orientación

En cuanto a los distractores de orientación, para todos los conceptos, prevalecen las figuras no estereotipadas. En total, se presentan 135 representaciones no estereotipadas y 72 que sí lo son. Por ejemplo, en la Figura 2, correspondiente a uno de los ejercicios prácticos, se observan seis ángulos dispuestos en una posición no estándar. Asimismo, en la Figura 1, se representan tres cajas en una disposición no estandarizada.

Figura 2

Ejercicio presente en la práctica sobre ángulos

1.7.1 Estime (sin usar transportador), cuáles de los siguientes ángulos son agudos y enciérrelos dentro de un círculo.



Nota: Tomado de Suárez *et al.* (2024, p. 45).

Categoría 3: Distractores de estructuración

En cuanto a los distractores de estructuración, prevalecen aquellos que no son estereotipados. En total, 28 presentan algún tipo de estereotipación y 37 no. Es decir, existe un adecuado balance de las representaciones geométricas en cuanto a no generar distractores de estructuración. En la Figura 3 se evidencia que, al introducir el concepto de pentágono, se incluyen tres representaciones; de estas, dos son convexas, por lo tanto no generan distractores en cuanto a su estructuración.



Figura 3

Representaciones geométricas asociadas al concepto de pentágono

En general, cuando se tiene un polígono compuesto por cinco lados y cinco vértices, estos se denominan **pentágonos**. Hay muchos tipos de pentágonos, a continuación se presentan algunos ejemplos de estos.



Nota: Tomado de Suárez *et al.* (2024, p. 125).

Categoría 4: Imágenes reales de figuras y conceptos geométricos

Los conceptos expuestos en el libro se ilustran con numerosas imágenes reales, las cuales están estrechamente vinculadas de manera apropiada a los conceptos geométricos. En total, se incluyeron 106 imágenes reales que se relacionan de manera muy efectiva con el concepto geométrico que ilustran, y solo 16 que no lo hacen. Por ejemplo, en la Figura 4 se presenta una situación que involucra dos señales de tránsito, cuya forma se asocia a una representación geométrica que se considera adecuada.

Figura 4

Situación introductoria en donde se presentan imágenes reales asociadas a conceptos geométricos

Análisis

En su clase de Estudios Sociales, Jorge está estudiando las señales de tránsito. Por la forma que tienen, hay algunas que le llaman su atención. Dos de ellas se muestran a continuación.



Jorge sabe que las figuras de las señales son polígonos y quiere saber sus nombres. Ayude a Jorge y para cada señal, remarque el polígono que se forma e indique la cantidad de lados y vértices que tiene.

Nota: Tomado de Suárez *et al.* (2024, p. 122).

Es crucial señalar que las imágenes menos adecuadas se seleccionaron debido a que el objeto en sí mismo presenta características que lo distancian ligeramente de la definición geométrica. Sin embargo, se utilizaron con el fin de enriquecer la definición mediante una representación geométrica lo más precisa posible. Por ejemplo, se emplea la forma de una naranja para ilustrar una esfera. Aunque la naranja no es perfectamente esférica y su superficie no es completamente lisa, se considera una aproximación cercana al concepto geométrico.



Aplicaciones tecnológicas y videos para favorecer el proceso de visualización

Al considerar esencial que los libros digitales más recientes sean interactivos y dinámicos, pues le brindan a los alumnos y profesores entornos geométricos digitales apropiados (Barrantes, López y Fernández, 2014), se incluyeron en el libro enlaces a 10 videos, de un total de 25, todos de autoría propia, los cuales fueron diseñados según los distractores de orientación y estructuración, a fin de promover una visualización más dinámica de los elementos geométricos. En la Figura 5 se muestra una captura de pantalla de uno de los videos, titulado “Reconocer ángulos en dibujos”, en el cual se identifican ángulos en posición no estándar en distintos elementos del entorno.

Figura 5

Captura de vídeo “Reconocer ángulos en dibujos” que forma parte de los materiales audiovisuales incluidos en el libro



Nota: Elaboración propia.

A partir de las sugerencias indicadas por **Barrantes, López y Fernández (2014)**, en torno a que “es preciso realizar actividades manipulativas con diversos materiales manipulativos y con software dinámico, orientando su uso de forma que se expongan situaciones con posiciones y propiedades no estándar con las que se pueda familiarizar el alumnado” (p. 114), se incorporaron cinco aplicaciones tecnológicas, de un total de 21, las cuales favorecen el manejo de las figuras geométricas en diversas posiciones no tradicionales.

Por ejemplo, mediante el uso del programa GeoGebra, se presentan *applets* que muestran diferentes vistas de una caja o de ángulos, incluso, cuestionarios interactivos en IXL que presentan figuras con orientaciones no estandarizadas. En la parte superior de la Figura 6 se muestra la forma en que se presentan las aplicaciones tecnológicas en el libro elaborado y, en la parte inferior, una captura de pantalla de una caja en un *applet* de GeoGebra, el cual permite rotarla y posicionarla de distintas maneras.



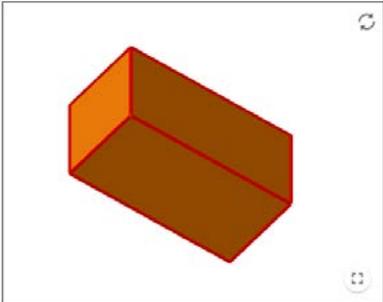
Figura 6

Forma en que se presentan las aplicaciones tecnológicas en el libro confeccionado

Aplicaciones tecnológicas



En la aplicación disponible en este [enlace](#) puede observar una caja en tres dimensiones. Mueva este objeto para que pueda ver todas sus caras y elementos que lo componen.



Nota: Tomado de *Suárez et al. (2024, p. 182).*

Conclusiones y recomendaciones

La comprensión de conceptos geométricos se ve afectada por la capacidad de visualización, en ese sentido, los libros de texto pueden generar esquemas mentales inapropiados, de manera que se dificulta

la asimilación correcta de ideas y contenidos. El análisis de libros de tres editoriales utilizados en escuelas costarricenses, en tercer grado, reveló limitaciones en la cantidad y variedad de representaciones, así como en la presencia de figuras estereotipadas, distractores de orientación y estructuración, y un escaso uso de imágenes reales. Por lo tanto, se recomienda a los docentes que sean conscientes de estos aspectos al momento de elegir un libro de texto, con la finalidad de que puedan solventar las debilidades mediante otras estrategias.

Se elaboró y se validó un libro interactivo, creado como parte del proyecto Eveprim 3.1, el cual supera las deficiencias encontradas en los textos previamente analizados. Así pues, se proporciona una variedad de representaciones al introducir un concepto geométrico y se trató de evitar la presencia de distractores de orientación y de estructuración, mediante la incorporación de muchas representaciones geométricas no estereotipadas. Además, se incluyeron numerosas imágenes reales, consideradas adecuadas, en busca de una estrecha conexión con los conceptos geométricos. Se sugiere a los docentes que, cuando elaboren materiales escritos asociados a la geometría, consideren los aspectos anteriormente descritos que fueron tomados en cuenta para la elaboración del libro interactivo.

La integración de aplicaciones tecnológicas y videos favorece la visualización y la comprensión de conceptos geométricos, en ese sentido, los libros digitales interactivos y dinámicos son una opción más favorable para la comprensión de conceptos (Barrantes *et al.*, 2015). Por lo anterior, el libro generado involucra una serie de videos y aplicaciones interactivas de la web, los cuales buscan favorecer la visualización de las figuras geométricas de una forma más dinámica.

Se recomienda utilizar herramientas digitales, como software de geometría dinámica o aplicaciones interactivas, ya que permiten visualizar



de manera más clara y efectiva las propiedades y relaciones geométricas, lo cual contribuye a un aprendizaje más significativo por parte de los estudiantes. Además, la tecnología proporciona la oportunidad de explorar y experimentar con distintos casos y situaciones, de manera que se fomenta el pensamiento crítico y la resolución de problemas en el ámbito geométrico.

En resumen, el proyecto Eveprim 3.1 atendió de manera efectiva las limitaciones encontradas en los libros de texto analizados. En ese sentido, se generó un recurso interactivo que promueve una comprensión más profunda y precisa de los conceptos geométricos y que, además, abarca la totalidad de habilidades específicas y conocimientos en esta área, establecidas en el programa de matemática oficial para el estudiantado de tercer año de primaria en Costa Rica.

Agradecimientos

Se agradece el apoyo de la Vicerrectoría de Investigación y Extensión del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) por la aprobación del proyecto Eveprim 3.1 (código CF1701-1440-0004), cuyos resultados se exponen en este artículo. Asimismo, nuestro agradecimiento a las personas docentes participantes en los procesos de validación y a las personas estudiantes de la carrera Enseñanza de la Matemática con Entornos Tecnológicos del ITCR por su valiosa ayuda en condición de asistentes.

Referencias

- Arnal-Brailera, A. y Lancis, Á. (2016). Análisis de progresos y dificultades en tareas de identificación del rombo en Educación Primaria con GeoGebra. *Números*, 92, 105-116. <https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/analisis-de-progresos-y-dificultades-en-tareas-de-identificacion-del-rombo-en-educacion-primaria-con-geogebra/>
- Barrantes, M., Fernández, I. y López, M. (2014). La componente visual de la geometría en los libros de textos de secundaria. *Premisa*, 62, 24-35. <http://funes.uniandes.edu.co/22955/>
- Barrantes, M., López, M. y Fernández, M. (2014). Las representaciones geométricas en los libros de textos utilizados en la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Campo Abierto*, 33(1), 97-116. <https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/view/1553>
- Barrantes, M., López, M. y Fernández, M. A. (2015). Análisis de las representaciones geométricas en los libros de texto. *PNA*, 9(2), 107-127. <https://doi.org/10.30827/pna.v9i2.6105>
- Barrantes, M. y Zapata, M. A. (2008). Obstáculos y errores en la enseñanza-aprendizaje de las figuras geométricas. *Campo Abierto*, 27(1), 55-71. <https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/view/1985>
- Camargo, L. (2011). El legado de Piaget a la didáctica de la Geometría. *Revista Colombiana de Educación*, 60, 41-60. <https://doi.org/10.17227/01203916.840>
- Dickson, L., Brown, M. y Gibson, O. (1991). *El aprendizaje de las Matemáticas*. Editorial Labor.
- Falconí-Procel, X. Y. (2021). Modelo de Van Hiele y su utilización para la enseñanza de la geometría. *Polo del Conocimiento*, 56(6), 2261-2278. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926874>
- Grisales, A. M. (2018). Uso de recursos TIC en la enseñanza de las matemáticas: retos y perspectivas. *Entramado*, 14(2), 198-214. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.4751>
- Gutiérrez, A. (1996). Visualization in 3-dimensional geometry: In search of a framework. En L. Puig y A. Gutiérrez (Eds.), *Proceedings of the 20th International Conference of the P.M.E.* <https://www.uv.es/gutierre/archivos1/textospdf/Gut96c.pdf>



- Melero, D. (2021). *Enseñanza realista de la geometría en secundaria desde el medio urbano* [Tesis de maestría, Universidad a Distancia de Madrid]. Repositorio Institucional de la Universidad a Distancia de Madrid. <https://acortar.link/GBSmy3>
- Montes, M., Climent, N. y Contreras, L. (2022). Construyendo conocimiento especializado en geometría: un experimento de enseñanza en formación inicial de maestro. *Revista Aula Abierta*, 51(1), 27-36. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.27-36>
- Moriena, S. y Scaglia, S. (2003). *Efectos de las representaciones gráficas estereotipadas en la enseñanza*. *Educación Matemática*, 15(1), 5-19. <https://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/vol15/vol15-1/vol15-1-1.pdf>
- Muñoz, P. y Ortega, R. (2014). *Visualización en la enseñanza de la geometría en los libros de textos de pre-escolar* [Tesis de licenciatura, Universidad de Nariño]. Sistema Institucional de Recursos Digitales. <https://sired.udenar.edu.co/1846/1/90065.pdf>
- Palacio, N., Polo, I. y Fernández, L. (2022). Uso del geoplano para el aprendizaje de conceptos geométricos planos: un estudio de caso con un estudiante con necesidades educativas especiales. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 18(65), 1-20. <https://revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/816>
- Segade, M. (2022). *El desarrollo de la imagen conceptual del triángulo en el alumnado de Educación Primaria utilizando GeoGebra* [Tesis de doctorado, Universidad de Coruña]. Repositorio Institucional de la Universidad de Coruña. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/31191/SegadePampin_MariaElena_TD_2022.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Suárez, Z., Monge, C., Solís, R. y Meza, L. (2024). *Geometría 3º: Educación Virtual para Estudiantes de Primaria. Proyecto EVEPRIM 3*. <https://www.tec.ac.cr/geometr%C3%ADa-3>
- Serrano, Á., Ramírez, R. y Flores, P. (2018). El sentido espacial sobre traslaciones en un libro de texto. *Números*, 98, 117-131. <http://hdl.handle.net/10481/64607>
- Tall, D. y Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12, 151-169. <https://doi.org/10.1007/BF00305619>
- Vinner, S. (1991). The role of definitions in the teaching and learning of mathematics. En D. Tall (Ed.), *Advanced Mathematical Thinking* (pp. 65-81). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/0-306-47203-1_5



Revista Ensayos Pedagógicos

Vol. 19(1), enero-junio, 2024

EISSN: 2215-3330 / ISSN: 1659-0104

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Implementación del aprendizaje activo en la carrera de Derecho de la Universidad de Costa Rica, Sede de Guanacaste: perspectiva docente y estudiantil

Implementing Active Learning in the Law Major of the
University of Costa Rica, Guanacaste Campus: Faculty and
Students' Perspectives

Recibido: 18 de abril de 2024. Aprobado: 26 de junio de 2024

<http://doi.org/10.15359/rep.19-1.7>

José Daniel Baltodano Mayorga¹

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

josedaniel.baltodano@ucr.ac.cr

¹ Abogado, docente e investigador, licenciado en Derecho, Universidad de Costa Rica, y magíster en Educación, Universidad Nacional, Costa Rica.
<https://orcid.org/0000-0002-6323-7131>



RESUMEN

Este estudio examinó la aplicación del aprendizaje activo en la carrera de Derecho, en la Sede de Guanacaste, Universidad de Costa Rica, durante el 2022; tuvo un alcance exploratorio y se enmarcó en el paradigma cualitativo. Entre los principales resultados, se identificó la utilización de diez tipos de métodos activos en los cursos. El profesorado estima que este enfoque contribuye a fomentar un aprendizaje integral y profundo del derecho; también, permite una mejor vinculación entre teoría y práctica, lo cual estimula el desarrollo de habilidades disciplinares y blandas. El estudiantado mostró una percepción favorable acerca de métodos activos, enfatizando que estos propician mejores condiciones para el aprendizaje. Se concluye que el uso frecuente de metodologías activas en los cursos muestra que este enfoque se está integrando notablemente en la cultura pedagógica de la carrera. Las personas docentes y estudiantes consideran el proceso educativo como un fenómeno complejo que involucra elementos conceptuales, prácticos y emocionales, por lo que valoran esta clase de métodos como instrumentos didácticos idóneos. Por tanto, se aprecia que la implementación del aprendizaje activo en la carrera es congruente con los fundamentos teóricos sobre el tema y responde a los requerimientos formativos actuales.

Palabras clave: Aprendizaje activo, derecho, enseñanza jurídica, enseñanza superior, método de aprendizaje.



ABSTRACT

This study examines the application of active learning in the Law major of the University of Costa Rica, Guanacaste campus, during 2022. This research has an exploratory scope and follows a qualitative approach. One of its main results reflects the identification of ten types of active methods applied in the courses. Professors consider that this approach contributes to promoting a comprehensive and in-depth learning of the major. It also enables a better link between theory and practice, which encourages the development of subject-specific and soft skills. Students hold a positive view towards using active learning methods in class since they believe them to provide better learning conditions. It can be concluded that the frequent use of active learning methods in Law courses shows a noticeable integration of this approach to the pedagogic culture of the major. Both faculty and students view the educational process as a complex phenomenon integrating concepts, practice, and emotions. Thus, they perceive these methods as ideal teaching instruments. Therefore, implementing active learning in the Law major is aligned with the theoretical principles about this topic as well as responds to the current educational requirements.

Keywords: activity learning, higher education, law, legal education, learning method



Introducción

La docencia universitaria tiene, como uno de sus desafíos permanentes, valorar la relevancia de las prácticas pedagógicas a la luz de las demandas contemporáneas, con el objetivo de ofrecer respuestas pertinentes a tales requerimientos. Ante este escenario, una propuesta ampliamente reconocida es la incorporación de lo que en la literatura se denomina *aprendizaje activo*. Este enfoque, en términos generales, plantea que, para el proceso de aprendizaje, es fundamental la participación dinámica del estudiantado, lo que implica que se deben implementar métodos centrados en aquel, como complemento a la enseñanza convencional.

La carrera de Derecho en la Sede de Guanacaste y su cuerpo docente han dedicado esfuerzos significativos a utilizar métodos activos en los cursos, como medio para contribuir a una formación integral, que le permita al estudiantado adquirir conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para el ejercicio profesional. Con el fin de conocer sobre la implementación del aprendizaje activo en dicho contexto, se realizó una investigación exploratoria orientada hacia obtener una lectura cualitativa de las acciones llevadas a cabo por el personal docente durante el 2022.

El objetivo es comprender cómo se conceptualiza y aplica el aprendizaje activo en el entorno de la carrera de Derecho, en la Sede de Guanacaste. Esto incluye la exploración de las estrategias didácticas, técnicas y otros recursos utilizados en la docencia, así como el análisis concreto de estas prácticas.

La perspectiva de dieciséis participantes, entre docentes y estudiantes, se examina para proporcionar una visión sinóptica de las experiencias y opiniones en torno a dichas dinámicas. Este artículo presenta de manera concisa los principales hallazgos de tal investigación.

Antecedentes

El aprendizaje activo, de acuerdo con **Luelmo (2018)**, se origina en las ideas de la Escuela Nueva, movimiento que surge a finales del siglo XIX e inicios del XX y que incidió determinadamente en la pedagogía. A su vez, menciona que, a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se dictan políticas en favor de la implementación de metodologías activas² en diferentes niveles educativos, incluido el superior. Estas medidas han propiciado su aplicación en la enseñanza del derecho, como respuesta ante las limitaciones de los métodos tradicionales, postura que también ha tomado fuerza en América Latina.

Según lo anterior, en la literatura, se registran distintas reflexiones y experiencias en torno al aprendizaje activo en el derecho, por lo que, seguidamente se examinarán algunos aportes relevantes, con base en una revisión de ensayos y artículos académicos relacionados con el tema³.

En primer lugar, **González (2021)** señala, en su ensayo, que la denominada “generación Z” aprende en forma distinta, debido a su relación con

2 Tal como señala la autora, una de las implicaciones de estos dos acontecimientos es la implementación de sistemas evaluativos de la calidad. En el contexto costarricense, se creó el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), el cual ha establecido como referente de calidad la implementación de metodologías activas, hecho que puede observarse en el modelo para evaluar carreras de derecho (**SINAES, 2010**).

3 Se trata de textos publicados en los últimos cinco años, que coinciden con los descriptores *aprendizaje activo y derecho*.



los estímulos digitales, lo que implica que captar su atención por periodos prolongados es difícil. Argumenta a favor del aprendizaje activo como alternativa a la exposición magistral. Concluye que una combinación de métodos activos y estrategias de evaluación congruentes permite que el estudiantado se involucre y adquiera progresivamente conocimientos prácticos sobre el derecho, así como habilidades para el aprendizaje continuo.

Vásquez y Restrepo (2021) reflexionan en torno a la enseñanza y al aprendizaje clínico del derecho (EACD) como un enfoque para integrar la investigación y, con ello, facilitar el desarrollo del método clínico en la disciplina, así como otras formas activas de aprendizaje. Entre sus principales conclusiones, destaca el valor que tiene la investigación para problematizar y resolver problemas prácticos, vinculando, a través del abordaje clínico, la dimensión social y jurídica del fenómeno, lo cual posibilita orientar el aprendizaje más allá de la teoría y los conocimientos.

En cuanto a las experiencias docentes, Algaba (2019) expone acerca del uso de la simulación como estrategia para el aprendizaje sobre la gestión no litigiosa de conflictos de naturaleza civil. Señala que dicha estrategia favorece el desarrollo de competencias necesarias, como la creatividad, para gestionar en forma consensuada el conflicto, comprender la trascendencia del marco jurídico en esta actividad, conocer los diversos sistemas de gestión de problemas y la capacidad de comprender la complejidad de estos. Concluye, entre otros aspectos, que la simulación ayuda a despertar el interés del estudiantado, le motiva a ampliar sus conocimientos y considera idónea esta metodología debido a que es una forma de aprender haciendo.

Betancourth *et al.* (2020) se refieren a los resultados de un estudio, cuyo objeto fue reconocer la incidencia del aprendizaje autorregulado en la argumentación de los estudiantes de último año de Derecho de la Universidad de Atacama, Chile. El trabajo arrojó que “mediante el desarrollo

del proceso de aprendizaje autorregulado, se fortalecieron habilidades argumentativas en los estudiantes, puesto que adquirieron herramientas para construir argumentos sólidos y coherentes a partir del control y monitoreo de acciones” (p. 195). **García (2021)** destaca la importancia de la gamificación como metodología para favorecer el aprendizaje activo. Refiere al caso del uso de la aplicación Kahoot en clases de Derecho Procesal. Afirma que esa gamificación contribuye a dinamizar la clase, incide en la motivación del alumnado y constituye una forma de complementar la exposición magistral.

Carrio et al. (2022) disertan sobre una experiencia innovadora en el curso de Filosofía del Derecho en la Universidad Pompeu Fabra, a la cual denominan “FiloBlenDret”. Esta consiste en la implementación de diversas metodologías de aprendizaje activo como el *blended learning*, el trabajo colaborativo, la gamificación y la coevaluación. Concluyen que los cambios en la metodología han incidido positivamente en la percepción del estudiantado sobre la asignatura, de modo que se redujo el ausentismo y la desidia; también, que las personas estudiantes valoran de manera positiva la evaluación continua y activa, por cuanto consideran que les hace sentir que aprenden.

Rivas y Espinoza (2023) tratan el uso del aprendizaje colaborativo en el marco de una iniciativa de internacionalización entre la Universidad Católica del Maule, Chile y la Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil. En esta experiencia, se coordinó una investigación colaborativa entre alumnos de ambas universidades, ello en las asignaturas de Derecho Constitucional y Derecho de Familia. Afirman que la metodología de aprendizaje fue valiosa para fomentar la participación y su rol como creadores de conocimiento; además, que utilizar diferentes herramientas tecnológicas facilitó la interacción con los contenidos.



Según lo expuesto, el aprendizaje activo se presenta como un enfoque⁴ que responde acertadamente a las necesidades actuales, debido a la consideración de que permite un mejor desarrollo de conocimientos y habilidades, comparado con la perspectiva tradicional imperante en la formación jurídica. Entre los principales argumentos observados en las publicaciones examinadas, se destaca que los métodos activos contribuyen a motivar al estudiantado y que, a raíz de una mayor participación de los sujetos en el proceso, se obtienen mejores resultados, lo cual beneficia el aprendizaje del derecho, especialmente en la dimensión práctica.

Marco teórico

Según **Bonwell y Eison (1991)**, el término *aprendizaje activo* carece de un origen particular y de una definición comúnmente aceptada, aunque su uso es frecuente en la literatura. Lo conceptualizan como cualquier actividad que permita que los estudiantes se involucren, hagan y piensen lo que están llevando a cabo. Asimismo, destacan que se caracteriza por la utilización de estrategias orientadas a incentivar el desarrollo de habilidades y procesos cognitivos de orden superior en el estudiantado.

En términos similares, **Hartikainen et al. (2019)** refieren que el aprendizaje activo no es un objeto fácil, debido a la falta de claridad y consenso sobre su significado, así como por la poca robustez de las definiciones

⁴ Es pertinente apuntar que el aprendizaje activo podría asociarse al modelo curricular por competencias, sobre el cual un referente trascendental puede ser **Crespo et al. (2018)**. Sin embargo, en este caso no hace referencia al currículo por competencias, debido a que a) no es el modelo curricular implementado en el contexto en el cual se desarrolla el estudio y b) el concepto de competencias ha recibido notables críticas, por ejemplo, pueden observarse en **Gimeno (2008)** o **Bermúdez y Rodríguez (2020)**. Con base en esos aspectos, no se consideró oportuno plantear esta investigación a la luz del modelo por competencias.

existentes, lo que implica que la problemática antes citada prevalece en la actualidad. Por otra parte, afirman que su fundamento procede de las teorías constructivistas⁵ sobre el aprendizaje, basándose en principios como que para aprender se requiere la comprensión y no solo la memorización, que el conocimiento se construye y que, en este proceso, debe involucrarse la persona aprendiente.

Desde otra perspectiva, *Alomá et al. (2022)* señalan que el aprendizaje activo se puede relacionar con diversas teorías como el aprendizaje por descubrimiento, el ejercido a través de la experiencia, el efectuado por indagación y el autorregulado. No obstante, consideran que estas no explican cómo funciona ese tipo de aprendizaje y, en su lugar, estiman que la psicología cognitiva aporta mejores insumos para comprenderlo, por ejemplo, su orientación a resolver problemas. En este caso, sugieren que, en el marco de la resolución de conflictos, se generan procesos de aprendizaje, debido a que ello motiva el razonamiento y, por consiguiente, la producción de saberes.

También, con base en fundamentos cognitivos, *Real et al. (2021)* plantean dos argumentos por los que consideran que el aprendizaje activo funciona:

- a. “El aprendizaje activo reduce la carga cognitiva de la memoria de trabajo, lo que hace más probable la retención y el almacenamiento de la nueva información” (p. 15). Las autoras señalan que el cerebro no almacena de inmediato en la memoria de largo plazo toda la información que recibe, sino que debe pasar por la *memoria de trabajo*, donde se procesa y se decide (según los intereses del sujeto) si se guarda por un periodo mayor. Afirman que el desarrollo de actividades en

5 Acerca de lo anterior, se agrega que la relación entre el aprendizaje activo y el constructivismo suele darse con frecuencia en la literatura. No obstante, debe tomarse en cuenta, a su vez, que sobre el constructivismo hay múltiples posturas, por lo cual es importante precisar cómo se está entendiendo, por ejemplo, si es desde el enfoque psicogenético (Piaget) o sociocultural (Vygotsky).



las que se requiera trabajar con los datos involucrados genera mayores posibilidades de que estos se asimilen a largo plazo, porque la memoria de trabajo tiene un alcance muy limitado.

- b. “El aprendizaje requiere de atención. Es difícil o imposible que los estudiantes presten atención a algo durante mucho tiempo mientras están pasivos” (p. 16). En este aspecto, refieren que la integración de actividades ayuda a mantener la atención del estudiantado por periodos más prolongados, en comparación con el uso exclusivo de la clase magistral. Recomiendan complementar esta última con actividades que involucren al alumnado, con el objetivo de facilitar la comprensión y, por ende, el aprendizaje. Destacan que estos espacios permiten al estudiante relacionarse con el objeto del proceso y también brindan oportunidades al docente de dar retroalimentación.

Luego de examinar lo anterior, se colige que el aprendizaje activo alude a un posicionamiento general acerca de cómo se aprende, el cual tiene como premisa básica que la participación del sujeto es indispensable para conseguirlo. Sin embargo, este puede ser interpretado desde varias teorías compatibles (constructivismo, cognitivismo, por ejemplo), por lo que toda consideración específica sobre él responde a alguna de ellas. En consecuencia, conviene resaltar que se presentan al menos dos rasgos comunes al respecto:

- a. Los roles de los actores. El estudiantado debe desempeñar una función participativa para lograr el aprendizaje, mientras que la persona docente debe fungir como guía en el proceso. Esto supone que el profesor debe orientar al alumnado, brindar acompañamiento y retroalimentación asertiva.

b. Su ejecución. El aprendizaje se concreta a través de estrategias o técnicas pedagógicas, a las que se les reconoce en la literatura como *metodologías activas*, por cuanto son aquellas que “el docente utiliza para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación del estudiantado y lleven al aprendizaje” (Labrador y Adreu, 2008, p. 6). En la Tabla 1, se enumeran algunos de estos métodos, de acuerdo con la revisión bibliográfica efectuada:

Tabla 1

Algunas metodologías activas según la literatura

Castillo y Cabral (2022)	Método de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos.
Jiménez <i>et al.</i> (2020)	Aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos, resolución de problemas y ejercicios.
Roig y Álvarez (2019)	Gamificación, <i>flipped classroom</i> (clase invertida), <i>visual thinking</i> , <i>design thinking</i> y <i>studio-based learning</i> .
Algaba (2019)	Aprendizaje por medio de simulación.

Nota: Elaboración propia, con base en las fuentes citadas.

A partir de ello, el término *aprendizaje activo* suele ser empleado como una categoría que abarca un conjunto de estrategias o metodologías, orientadas a integrar a las personas estudiantes y que constituyen el principal medio para llevar a la práctica este enfoque. Por lo tanto, al investigar su aplicación a la realidad, el objeto de estudio primordial deberían ser las estrategias pedagógicas utilizadas por el profesorado, con el fin de aplicar los principios del aprendizaje activo para alcanzar los objetivos curriculares. En virtud de lo anterior, a continuación, se comentará sobre algunas de las tácticas más relevantes en el ámbito del derecho, de acuerdo con la literatura.



Método de casos

Esta estrategia tiene una amplia trayectoria y reconocimiento en el campo del derecho, diversos textos ubican su origen en 1870, refiriendo como su precursor al jurista Christopher Columbus Langdell, de la Universidad de Harvard. De acuerdo con [Ríos \(2013\)](#), en nuestro contexto, este método se presenta de dos formas: a) estudio de casos, b) resolución de problemas. La primera variante consiste en el análisis de una situación previamente resuelta, por ejemplo, una resolución judicial; la segunda implica presentar al estudiantado un suceso ante el que debe proponer una solución. Por esto, considera que el método de casos permite ejercitar el razonamiento inductivo y deductivo. Cabe mencionar que, pese a ser una estrategia de larga data, se ha encontrado que, en la literatura reciente, se relaciona con teorías ligadas al aprendizaje activo como el aprendizaje por descubrimiento o el significativo ([Escalante *et al.*, 2023](#)).

Aprendizaje por medio de simulación

Esta es una de las metodologías activas, ampliamente referenciada en la docencia del derecho, y se define como: “una estrategia de aprendizaje en la que los estudiantes ante una situación profesional planteada actúan por ellos mismos y adoptan las decisiones más idóneas para gestionar la situación en la que se encuentran” ([Algaba, 2019, p. 25](#)). Para el desarrollo de las simulaciones, las personas estudiantes deben asumir diversos roles desde los que se debe analizar la situación planteada. Es una técnica que permite el desarrollo de conocimientos y habilidades, por ejemplo, capacidad de análisis y síntesis; argumentación; expresión oral y escrita, entre otras.

Clase invertida

Conocida también como *flipped classroom*, es una táctica que debe su nombre a que varía (invierte) la dinámica tradicional de la clase. En lugar de disponer de este espacio para la exposición teórica de los contenidos, se emplean diversos recursos para que el estudiantado cuente con dichos insumos previamente y se dedique el tiempo del aula a poner en práctica elementos que contribuyan al desarrollo de habilidades (Sánchez-Rivas *et al.*, 2019).

Gamificación

Esta estrategia se conceptualiza como la extrapolación de principios, estrategias y elementos de los juegos al campo educativo, con el propósito de aprovechar los beneficios de la ludificación para promover el aprendizaje (García, 2019). Es decir, no se trata de la mera aplicación de juegos, sino de construir actividades que incorporan aspectos propios de aquellos, pretendiendo involucrar a las personas estudiantes y, con ello, favorecer los procesos requeridos para aprender. Según Castro *et al.* (2023), la gamificación contribuye a mejorar, principalmente, la motivación y el compromiso del estudiantado. Entre algunas de las modalidades de dicha herramienta que se utilizan actualmente en derecho, destaca el uso de cuartos de escape y la implementación de dinámicas con el apoyo de aplicaciones como Kahoot⁶.

6 En el texto de Gutiérrez y Bastante (2022), se exponen con detalle varias experiencias, a partir de estas modalidades de gamificación. A modo de excursión, es importante destacar que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) juegan un papel importante en el desarrollo de metodologías activas. Un ejemplo es el uso de plataformas LMS (acrónimo de sistema de gestión de aprendizaje, por sus siglas en inglés) como Moodle, que brindan la posibilidad de organizar foros de discusión o wikis, los cuales contribuyen al desenvolvimiento del aprendizaje colaborativo o la clase invertida. También, según se apuntó, es común el uso de aplicaciones como Kahoot o Socrative, que ayudan a implementar la gamificación. En consecuencia, es trascendental promover en el profesorado competencias que permitan el uso de las tecnologías, de acuerdo con las necesidades propias de la formación y el contexto, que a su vez incidan en adquirir conocimientos y habilidades digitales por parte del estudiantado (UNESCO, 2019).



Aprendizaje basado en problemas

Según *Suárez y Castro (2022)*, se define como una metodología centrada en el estudiante, en la que este se enfrenta a problemas auténticos relacionados con la práctica profesional, por lo que el docente asume un rol de guía, quien orienta al alumnado durante el análisis de los problemas. Señalan que el ABP puede aportar al desarrollo de habilidades cognitivas superiores; también, que fomenta la autonomía y colaboración en el estudiantado.

Metodología

La investigación tuvo un alcance exploratorio, al tratarse de un primer acercamiento al fenómeno de la aplicación del aprendizaje activo en la carrera de Derecho, Universidad de Costa Rica, Sede de Guanacaste. El trabajo se circunscribió a aquellas acciones desarrolladas por parte del cuerpo docente, durante el año lectivo 2022.

Enfoque

Este estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, caracterizado, según *Flick (2004)*, por orientarse hacia la comprensión del fenómeno desde una perspectiva interna, considerando su contexto y cómo los sujetos involucrados construyen la realidad, lo cual se interpreta a partir de los textos, generados con base en los datos que se recopilieron. En este caso, se analiza el discurso sobre las prácticas docentes, para comprender cómo se ha integrado el aprendizaje activo al campo del derecho, complementándose con la percepción del estudiantado sobre este enfoque. Se aclara que, al ser una investigación cualitativa, no se pretende generalizar, sino brindar una lectura o interpretación de una realidad particular.

Selección de las personas participantes

Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia y, a partir de ello, colaboraron, en forma voluntaria, doce docentes y cuatro estudiantes. A los profesores se les consultó sobre su práctica pedagógica y el uso metodologías activas, mientras que a los estudiantes se les entrevistó, con el fin de conocer su punto de vista sobre la implementación de dichos métodos.

Recolección de información

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a las personas participantes, relacionadas con la implementación de métodos activos durante el año lectivo 2022. También, se realizó una revisión documental de los antecedentes y el desarrollo conceptual del aprendizaje activo en la literatura. Para ello, se utilizaron los recursos del Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información (SIBDI) de la Universidad de Costa Rica, determinando un periodo de búsqueda de cinco años. Se tomaron en cuenta únicamente artículos publicados en revistas indexadas o libros respaldados por un sello editorial reconocido.

Análisis de información

Dado que esta investigación sigue el paradigma interpretativo, el cual “se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (Walker, 2022, p. 22), se analizaron las declaraciones del profesorado sobre sus prácticas docentes, con el propósito de comprender el sentido o significado que se le atribuye al aprendizaje activo, más la intencionalidad con la que se aplica, así como de identificar las tácticas empleadas y los elementos que favorece. Asimismo, se interpretaron las valoraciones del estudiantado en cuanto al uso de las estrategias activas y su percepción acerca de la pertinencia de estas en los procesos de aprendizaje, todo ello utilizando el razonamiento



deductivo e inductivo. Por último, en la Tabla 2, se enuncian los objetivos, categorías y subcategorías para el análisis de la información.

Tabla 2
Especificaciones para el análisis de la información

Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Analizar el desarrollo del aprendizaje activo en el derecho, de acuerdo con las prácticas didácticas	1. Identificar las estrategias y técnicas activas utilizadas por el profesorado en su labor didáctica	Prácticas didácticas	Estrategias y técnicas activas
	2. Determinar la percepción de docentes y estudiantes sobre aprendizaje activo	Aspectos que favorece el aprendizaje activo	Conocimientos, habilidades, actitudes

Nota: Elaboración propia.

Resultados y discusión

La exposición de los resultados comprenderá los siguientes aspectos: a) las estrategias activas identificadas a partir de las entrevistas al personal académico; b) la implementación de estrategias activas, intencionalidad del profesorado y su percepción en cuanto a las posibilidades para la formación de conocimientos y habilidades; c) la percepción del estudiantado en relación con el aprendizaje activo.

Estrategias y técnicas activas aplicadas

En primer lugar, con el análisis de las entrevistas al cuerpo docente, se identificó que durante el 2022 se aplicaron diez⁷ clases de estrategias o técnicas

⁷ Se identificó el uso del aprendizaje colaborativo en diferentes intervenciones, pero cabe recordar que, si bien tiene una estrecha relación, no se puede calificar como una estrategia o táctica, sino como una modalidad en la que es posible desarrollar algunos métodos activos.

activas, las cuales se enumeran a continuación: a) aprendizaje basado en problemas, b) clase invertida, c) método de casos, d) simulación de audiencias y juego de roles, e) gamificación, f) análisis y elaboración de documentos jurídicos, g) redacción de ensayos, h) ejercicios de investigación, i) debates, j) cine-foro.

Se puede observar que varias de estas tácticas coinciden expresamente con la literatura sobre el aprendizaje activo, tal como se revisó en los referentes teóricos; por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas, la clase invertida, la simulación, la gamificación, el aprendizaje colaborativo y el método de casos. Acerca de las dos últimas, cabe señalar que, según *Morales-Morgado et al. (2023)*, han sido identificadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como idóneas para el remozamiento de la didáctica.

Otras estrategias como el análisis de jurisprudencia (resoluciones judiciales) o el análisis y la redacción de documentos jurídicos responden a las particularidades de la enseñanza y el aprendizaje del derecho, para el desarrollo de habilidades profesionales acordes con el perfil de egreso. Es conveniente apuntar que estas metodologías se han considerado activas, por cuanto se observó que se ajustan a los fundamentos revisados sobre el aprendizaje activo, de modo que las personas docentes pretenden, con su aplicación, que el estudiantado se implique en el proceso, con el propósito de favorecer el desarrollo de la adquisición de saberes.

Percepción docente sobre el aprendizaje activo

El profesorado considera que, en la actualidad, el proceso educativo no debe limitarse a la enseñanza, sino que también debe encargarse del aprendizaje, lo cual implica ir más allá de la clase magistral. Por tal razón, las estrategias activas se perciben como herramientas que pueden contribuir a tal propósito,



utilizándose como un complemento de la enseñanza, con el fin de evitar que la clase se reduzca a la mera exposición-memorización de contenidos teóricos.

Se encontró que una de las principales intenciones del profesorado, al utilizar métodos activos, es propiciar la comprensión integral de los temas estudiados e impulsar a que el estudiantado sea capaz de aplicarlos en escenarios reales. Es decir, se conciben las metodologías activas como medios para favorecer un aprendizaje más profundo del derecho, que permita dar cuenta de sus complejidades.

En relación con lo anterior, es preciso detallar que el profesorado considera que el aprendizaje activo puede:

- Coadyuvar al desarrollo de una visión crítica del derecho, sus fundamentos y componentes (paradigmas, normas jurídicas y su aplicación, entre otros aspectos).
- Brindar herramientas para dar una mayor retroalimentación y acompañamiento al estudiantado, lo que presta un mejor ambiente para el aprendizaje, por ejemplo, brindándole mayor confianza al alumnado.
- Propiciar la vinculación entre teoría y práctica, lo cual permite: a) reducir el nivel de abstracción de los contenidos, hecho que puede ayudar a mejorar la comprensión de los conceptos⁸; b) proporcionar insumos al estudiantado para desenvolverse mejor en situaciones prácticas, al llevar a cabo actividades que posibilitan “aprender haciendo”.

Este último aspecto se relaciona con el desarrollo de habilidades; este, de acuerdo con lo registrado en la literatura, es una de las principales ventajas asociadas al uso de metodologías activas en la enseñanza y el aprendizaje del

8 Esto puede interpretarse, por ejemplo, como un atributo del aprendizaje significativo, al tratarse de una aprehensión del contenido que trasciende la memorización y que promueve su vinculación vínculo con conocimientos previos.

derecho. Por ello, se examinarán, a continuación, los principales hallazgos en cuanto al aspecto mencionado. Sin embargo, es necesario antes referirse en forma somera al concepto de habilidad empleado y a la categorización realizada. Según afirma [Portillo-Torres \(2017\)](#), no existe consenso en torno a la noción de habilidad, y apunta que: “las habilidades tienen su fundamento en lo que las personas son capaces de hacer desde sus condiciones neurofisiopsicológicas; estas pueden ser específicas cuando son requeridas en ciertas tareas [sic], e integrativas cuando se realizan en situaciones complejas” (p. 4).

Conforme a lo previo, la noción de habilidad se relaciona con la capacidad de ejecutar o desempeñar tareas, en este caso, de corte intelectual. Se distingue de los conocimientos, debido a que estos representan un saber; mientras que las habilidades implican un saber hacer. Por otra parte, se consideró idóneo organizar las habilidades referidas por el profesorado en dos categorías: a) disciplinares y b) blandas. En la primera categoría se incluyen aquellas asociadas a tareas propias de la disciplina, así como otras de corte cognitivo. La segunda clase, según [Guerra-Báez \(2019\)](#), refiere a aquellas aptitudes de carácter socioafectivo, requeridas para desenvolverse apropiadamente con otros individuos⁹.

Luego de las consideraciones previas, en la Tabla 3 se describen los resultados obtenidos, conforme a la categorización expuesta.

9 Es importante mencionar que esta autora clasifica las habilidades blandas en tres subcategorías: a) interpersonales, b) cognitivas, c) habilidades para el control emocional. Se tomó como referencia esta categorización para interpretar los resultados que se relacionan con este tipo de habilidades.



Tabla 3

Habilidades que fomenta el uso de metodologías activas según el profesorado

Categoría	Habilidades identificadas	Acotaciones
A. Habilidades disciplinares o profesionales	A1. Expresión oral en el contexto forense	Refiere principalmente a las destrezas requeridas para desenvolverse en audiencias orales, de acuerdo con los requerimientos de las recientes reformas en la normativa procesal.
	A2. Producción escrita	Implica las habilidades necesarias para la elaboración de diferentes tipos de documentos jurídicos.
	A3. Habilidades hermenéuticas	Corresponde a las capacidades relacionadas con la lectura e interpretación de normas jurídicas. Se incluyen, también, las habilidades requeridas para el examen de los hechos y la determinación de su relevancia para el caso concreto.
	A4. Argumentación jurídica y fundamentación	Comprende las habilidades atinentes a la elaboración de argumentos jurídicos, incorporando fuentes del derecho y elementos fácticos, como medios para fundamentar diversos actos.
	A5. Destrezas relacionadas con la prueba	Refiere al razonamiento y uso de la prueba como medio para la demostración de los hechos del caso.
	A6. Capacidad para la investigación jurídica	Incluye el desarrollo de aptitudes que permitan al estudiantado llevar a cabo tareas heurísticas relacionadas con la investigación, para fines profesionales y académicos.
B. Habilidades blandas	B1. Pensamiento crítico	La investigación arrojó que el profesorado entiende esta habilidad, principalmente en tres sentidos: a) capacidad de comprender los fundamentos del derecho en forma crítica, b) capacidad de problematizar las normas jurídicas, y c) capacidad para enfrentarse a casos límite.
	B2. Cooperación	Se comprende esta como la habilidad de trabajar conjuntamente en función de intereses comunes, en lugar de competir.
	B3. Comunicación asertiva	Es la cualidad de comunicarse con respeto hacia a los demás interlocutores y sus ideas.
	B4. Inteligencia emocional	De acuerdo con los datos obtenidos, se refiere a “habilidades para el control emocional”, y se definen como aquellas que ayudan en el manejo emocional ante situaciones intensas, tales como ira, tristeza o frustración (Guerra-Báez, 2019).

Nota: Elaboración propia.

A manera de colofón, se considera que el uso de metodologías activas constituye un medio para impulsar el desarrollo de un conjunto de habilidades, el cual comprende tanto aquellas de carácter sustantivo como las que se requieren para sostener relaciones interpersonales en forma satisfactoria.

Percepción estudiantil sobre el aprendizaje activo

Según el estudiantado, la implementación de estrategias activas se da en forma complementaria a la exposición magistral. La mayoría de los participantes considera que esta técnica siempre es necesaria y destaca la importancia de suplementarla con otras tácticas que contemplen su involucramiento, por cuanto estiman que ello genera una lección dinámica. Es decir, hay un parecer positivo sobre la exposición magistral, por parte del estudiantado, pero advierte que su principal desventaja reside en que su uso por periodos prologados, en algunas ocasiones, dificulta mantener la atención. Cabe acotar que se mencionó que el profesorado hace esfuerzos por propiciar el diálogo con las personas aprendices cuando se recurre a la exposición magistral, con el fin de evitar que se torne en un monólogo. También, los alumnos señalan apertura por parte de los docentes hacia sus intervenciones durante esos espacios.

En cuanto al tipo de métodos activos implementados, lo referido por el estudiantado coincide con los registros del sector docente. Por ejemplo, los participantes hablaron del uso de tácticas como el análisis y la resolución de casos (método de casos); la simulación de audiencias, y la elaboración de documentos jurídicos, las cuales valoran positivamente porque consideran que les aporta una visión práctica de los temas. Asimismo, refieren que técnicas como la clase invertida, la gamificación, los cine-foros y los debates resultan provechosas y disponen un mejor ambiente para el aprendizaje de



aspectos tanto teóricos como prácticos. En síntesis, quienes fueron partícipes del estudio opinaron favorablemente acerca de los métodos activos, considerándolos pertinentes para su proceso de aprendizaje, por cuanto:

- a. Afirman que aprenden mejor cuando se involucran, en lugar de ser solo receptores pasivos de un mensaje.
- b. Estiman que estos permiten examinar los conceptos teóricos desde una perspectiva más concreta, lo cual contribuye a comprenderlos mejor.
- c. Consideran que son clave en la vinculación con la práctica, lo cual piensan que les permite entender la aplicación real de los contenidos; por ejemplo, cómo hacer una demanda o un contrato.
- d. Reciben mejor retroalimentación por parte de la persona docente. Recalcan que la díada entre práctica y retroalimentación les facilita aprender.

Los participantes mostraron una opinión positiva acerca de las posibilidades de los métodos activos para el desarrollo de aptitudes. Respecto a las de corte disciplinar, destacaron, principalmente, la expresión oral, la capacidad para redactar con base en los requerimientos profesionales y la argumentación jurídica. En cuanto a las habilidades blandas, sobresalió el pensamiento crítico, la cooperación y la comunicación asertiva.

Como corolario, se interpreta que el estudiantado considera correcto el aprendizaje activo para su proceso. Se aprecia que, además de contribuir en cuanto a elementos sustantivos, puede influir también en aspectos emocionales, tales como la motivación y el empoderamiento respecto al proceso; reduce, igualmente, el grado de incertidumbre, pues se estima que este tipo de métodos brindan mejores insumos para enfrentarse a situaciones reales.

Conclusiones

El aprendizaje activo actualmente es una reconocida alternativa al enfoque tradicional en el ámbito universitario. En cuanto a lo conceptual, de acuerdo con la revisión bibliográfica efectuada, se colige, primordialmente, que dicho aprendizaje refiere a la aplicación de metodologías centradas en el estudiante, bajo la premisa fundamental de que la vinculación del sujeto es requisito indispensable para lograr la adquisición de conocimiento. Se trata de un enfoque o posicionamiento general sobre el fenómeno, que se concreta según varias posturas pedagógicas. Es decir, se pueden comprender las prácticas enmarcadas en esta modalidad, a partir de distintos referentes.

Acorde con diversas experiencias documentadas en el campo jurídico, se considera que el aprendizaje activo contribuye a mejorar la disposición del estudiantado hacia el proceso educativo, así como brinda mayores recursos para el desarrollo del componente práctico, entre otros aspectos. No obstante, debe recalarse que esta conclusión se extrae de trabajos que no pretenden generalizar sus resultados, atributo que también comparte esta investigación al ser de corte cualitativo.

Según lo recabado con las poblaciones de la carrera, se interpreta que las personas docentes poseen una visión compleja e integral sobre el proceso educativo y sus fines, la cual no se limita a la enseñanza, y que determina su objeto más allá del mero saber técnico-jurídico. Es decir, en la mayoría de los casos, se muestra una posición crítica acerca de los temas analizados. También, se aprecia que existe conciencia sobre su papel en la materialización de tales ideas en la práctica, así como un importante grado de compromiso con estas aspiraciones. Se considera el aprendizaje activo un medio para que la formación responda a los desafíos actuales del ejercicio profesional. En su



discurso, las personas participantes reflejan conocimiento sobre las bases del enfoque y de sus principales métodos.

Por su parte, el estudiantado mostró una percepción favorable respecto a la aplicación de métodos activos, debido, principalmente, a que considera que le permite una mayor vinculación durante el proceso y a que con esas técnicas recibe una mejor retroalimentación por parte de la persona docente, lo que a su juicio beneficia el aprendizaje. Del análisis se desprende que el uso de dichos métodos en los cursos podría incidir en la mejora de aspectos emocionales, los cuales resultan de gran importancia para el proceso educativo, tales como la motivación y el empoderamiento.

Con base en lo anterior, se concluye que la implementación del aprendizaje activo en la carrera coincide con los referentes teóricos, es afín a las tendencias en la disciplina y responde a las especificidades del contexto, por cuanto, a la luz de los valores y principios institucionales, es prioritario inculcar en el estudiantado una visión crítica del derecho. Asimismo, los resultados posibilitan dar cuenta, en forma sistemática, de los esfuerzos emprendidos por la carrera y su cuerpo docente, en aras de la mejora continua. Por ello, se recomienda el desarrollo de investigaciones específicas que permitan profundizar aspectos relacionados con la didáctica y la evaluación desde esta perspectiva, con el fin de mantener el diálogo y la reflexión pedagógica.

Por último, conviene comentar, desde un panorama crítico, que la adopción del aprendizaje activo siempre debe mirarse con cautela, para no incurrir en una visión reduccionista que coloque al método como un fin en sí mismo. Se estima que la vinculación del sujeto en los procesos de aprendizaje debe tener un afán emancipador. Es decir, que superar la enseñanza verbalista no se vea solo como una forma más eficaz de instruir en aspectos sustantivos, sino que se propicie, con ello, la reflexión sobre

estos. Las tendencias actuales enfatizan la necesidad de una mayor incorporación de la práctica al proceso, lo cual, en buena medida, es pertinente. Sin embargo, no debería ser el único propósito para el que se promueva la participación del estudiantado, pues el ejercicio del derecho con un sentido crítico y humanista no puede limitarse a esos aspectos; más bien, debe entenderse como praxis.



Referencias

- Alomá, M., Crespo, L. M., González, K. y Estévez, N. (2022). Fundamentos cognitivos y pedagógicos del aprendizaje activo. *MENDIVE: Revista de Educación*, 20(4), 1353-1368. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v20n4/1815-7696-men-20-04-1353.pdf>
- Algaba, S. (2019). La gestión no litigiosa de los conflictos jurídico-privados y el aprendizaje del Derecho civil: La simulación. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 20, 11-30. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2019.v0i20.6565>
- Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (2020). El concepto pedagógico de competencia: ¿un concepto integrador o una usanza intelectual contemporánea? *Revista Mapa*, 1(20), 1-30. <https://www.revistamapa.org/index.php/es/article/view/202>
- Bonwell, C. y Eison, J. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. The George Washington University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>
- Betancourth, S., Gómez, T., Hormaza, A. y Martínez, A. (2020). Desarrollo de la argumentación mediante el fortalecimiento del aprendizaje autorregulado en estudiantes de Derecho en Chile. *Informes Psicológicos*, 20(2), 185-200. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v20n2a13>
- Castillo, A. y Cabral, L. G. (2022). Modelo dinámico del aprendizaje activo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1552. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1552
- Castro, C. I., Chiluíza, M., Estévez, P. J., Ulloa, C. L. y Tanguila, S. J. (2023). La gamificación en la educación: evaluación de técnicas y aplicaciones para mejorar la motivación y el compromiso del estudiante. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1438-1460. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5412
- Carrio, A., Correa, D. y Forestello, A. (2022). FiloBlenDret: Una metodología innovadora de aprendizaje colaborativo y responsable en Filosofía del derecho. *Revista de Educación y Derecho*, 25, 1-25. <https://doi.org/10.1344/REYD2022.25.39378>
- Crespo, A., Mortis, S. V., Manig, A. y Tobón, S. (2018). Análisis conceptual del diseño curricular bajo el enfoque socioformativo. *Revista Educación y Ciencia*, 7(50), 40-54. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/461>

- Escalante, A., Mendizábal, G. y Ortega, J. (2023). Método de casos como estrategia de aprendizaje del derecho. *Inventio*, 19(47), 1-12. <https://doi.org/10.30973/inventio/2023.19.47/2>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- García, M. (2021). Analizar la implementación de una didáctica y evaluación constructivista para el aprendizaje del Derecho. En J. Picó, V. Pérez, C. Navarro y E. Cerrato (drs.), *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis: nuevos retos docentes del Derecho Procesal* (pp. 237-246). JM Bosch Editor.
- García, I. (2019). Escape room como propuesta de gamificación en educación. *He-kademos: Revista Educativa Digital*, 27, 71-79. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/17>
- Gimeno, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata.
- González, S. (2021). ¿Cómo conseguir que la generación z deje de memorizar y aprenda derecho procesal penal? Una propuesta basada en las metodologías de aprendizaje activo. En J. Picó, V. Pérez, C. Navarro y E. Cerrato (drs.), *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis: nuevos retos docentes del Derecho Procesal* (pp. 345-352). JM Bosch Editor.
- Guerra-Báez, S. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Gutiérrez, V. L. y Bastante, V. (coords.) (2022). *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho*. Dykinson S. L. <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/15598/>
- Hartikainen, S., Rintala, H., Pylväs, L. y Nokelainen, P. (2019). The Concept of Active Learning and the Measurement of Learning Outcomes: *A Review of Research in Engineering Higher Education*. *Education Sciences*, 9(4), 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci9040276>
- Jiménez, D., González, J. y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Labrador, M. y Andreu, M. (2008). *Metodologías activas*. Editorial de la UPV.
- Luelmo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro*, 27, 4-21. <https://doi.org/10.37536/ej.2018.27.1890>



- Morales-Morgado, E. M., Ruiz-Torres, S., Rodero-Cilleros, S., Morales-Romo, B. y Campos-Ortuño, R. A. (2023). Metodologías activas en educación superior, mediadas por tecnologías en diversas disciplinas. *Aula*, 29, 295-311. <https://doi.org/10.14201/aula202329295311>
- Portillo-Torres, M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 118-130. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21719>
- Real, G., Mora, A., Mora-Sánchez, M. A., Daza, S. K. y Zúñiga, D. I. (2021). *Estrategias y metodologías de enseñanza para el aprendizaje activo en la Educación Superior*. Editorial Tecnocientífica Americana. <https://www.etecam.com/index.php/etecam/article/view/21/352>
- Ríos, G. (2013). El método del caso en la enseñanza del Derecho. En M. González, G. Ríos (Eds.), *Cuadernos de Práctica Profesional I* (pp. 118). Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/546636/EL%20METODO%20DEL%20CASO%20EN%20LA%20ENSE%20C3%91ANZA%20DEL%20DERECHO.pdf?sequence=3>
- Rivas, J. y Espinoza, A. (2023). Desarrollo de un proyecto de aprendizaje colaborativo en línea. El trabajo colaborativo y las tecnologías de información y comunicación. La Perspectiva de la internacionalización. *Revista de Educación y Derecho*, 28, 1-30. <https://doi.org/10.1344/REYD2023.28.42805>
- Roig, R. y Álvarez, J. (2019). Repercusión en Twitter de las metodologías activas ABP, Flipped Classroom y Gamificación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 79-96. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23272>
- Sánchez-Rivas, E., Sánchez-Rodríguez, J. y Ruiz-Palmero, J. (2019). Percepción del alumnado universitario respecto al modelo pedagógico de clase invertida. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 151-168. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.paur>
- Suárez, X. y Castro, N. (2022). Contribución del aprendizaje basado en problemas en el Pensamiento Crítico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*, 97(36.3), 11-28. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96182>
- SINAES. (2010). *Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. Modelo para evaluar carreras de Derecho*. https://www.sinaes.ac.cr/wp-content/uploads/2021/08/Manual_Acreditacion_Derecho.pdf

- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. UNESCO. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/UNESCO-COMP-Digitales-Docentes-371024spa.pdf
- Vásquez, J. y Restrepo, Á. (2021). Enseñanza y aprendizaje clínico del Derecho (EACD) - investigación: integración para la educación jurídica. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 431-451. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100431>
- Walker, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33. <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058>



Revista Ensayos Pedagógicos

Vol. 19(1), enero-junio, 2024

EISSN: 2215-3330 / ISSN: 1659-0104

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Prospectiva de la empleabilidad en educación matemática en la región de influencia de la Sede del Atlántico, Universidad de Costa Rica

Employability Prospective in Mathematical
Education in the Influence Region of the
Atlantic Campus, University of Costa Rica

Recibido: 14 de abril de 2024. Aprobado: 26 de junio de 2024

<http://doi.org/10.15359/rep.19-1.8>

Maynor Jiménez-Castro¹

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

mynor.jimenez@ucr.ac.cr

¹ Máster en Ciencias de la Computación (ITCR) y Didáctica de la Matemática (Ugr). Profesor en la Universidad de Costa Rica y el Colegio Nocturno de Pococí. <https://orcid.org/0000-0001-7984-6866>

RESUMEN



En este artículo, se analiza la empleabilidad de las personas egresadas de la carrera de Enseñanza de las Matemáticas, considerando algunos antecedentes teóricos del constructo “empleabilidad” y resultados obtenidos en investigaciones desarrolladas en el país, referentes al campo laboral en la dicha carrera. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo con el grupo de personas egresadas de la última cohorte de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Enseñanza de la Matemática en la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica (recintos de Guápiles, Turrialba y Paraíso), con el propósito de analizar las percepciones de las opciones laborales, valores y actitudes, la situación actual y la percepción de los sectores empleadores sobre el desarrollo profesional en el país. Finalmente, se destacan reflexiones importantes sobre la formación docente, la demanda laboral en el sector educativo costarricense y las dificultades que enfrentan quienes se gradúan para encontrar empleo relacionado con su profesión. Se resalta la importancia de alinear la formación académica con las necesidades del mercado laboral y de mejorar las oportunidades de empleo para los y las docentes de matemáticas en Costa Rica.

Palabras clave: Empleabilidad, empleo de docentes, enseñanza de las matemáticas, enseñanza secundaria.



ABSTRACT

This article analyzes the employability of the Mathematics Teaching major graduates, considering theoretical backgrounds on the “employability construct” and results obtained through research regarding job opportunities in the mathematics teaching field. To achieve this, a qualitative study with the new cohort of graduates from the Bachelor’s and Licentiate Degrees in Mathematics Teaching major on the Atlantic Campus, University of Costa Rica (Guápiles, Turrialba, and Paraíso branches) was carried out with the aim of analyzing different perspectives regarding potential jobs, values, attitudes, current employment situation, and employees’ perceptions about the mathematics teachers’ performance around the country. Finally, outstanding reflections are highlighted about the teaching training, the labor demand in the Costa Rican teaching context, and the difficulties graduates face in finding a job related to their major. The need to align academic training with labor market requirements and enhance job prospects for future mathematics educators in Costa Rica is stressed.

Keywords: employability, employment of teachers, teaching of mathematics, secondary education



Introducción

La empleabilidad en el campo de la enseñanza de las matemáticas es un tema de vital importancia hoy en día, especialmente en un contexto como el de Costa Rica, donde se están experimentando cambios demográficos significativos que impactan de forma directa en el sistema educativo y donde las escuelas de formación en enseñanza de la matemáticas públicas y privadas continúan graduando profesionales en esta área.

Brindar una formación profesional de excelencia a las personas estudiantes que siguen una carrera de educación es fundamental, no solo para mejorar la calidad de vida de quienes se especializan en esta materia, sino también para contar con mayores posibilidades de incidir de manera positiva en la educación de un país. Sin embargo, estas dos premisas se ven amenazadas por la realidad que viven las personas egresadas de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Enseñanza de la Matemática de la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica.

Por un lado, la formación profesional de la carrera cuenta con una alta valoración académica que se extiende a toda la universidad pública en general (hay seis escuelas de enseñanza de la matemática en el país). No obstante, contar con una excelente formación profesional en ese campo no garantiza el acceso a una plaza laboral con el mayor ente empleador que tiene el país: el Ministerio de Educación Pública (MEP). La razón de esta situación estriba en que se reduce el campo laboral y no se cuenta con pruebas de idoneidad

que garanticen el dominio de conocimientos, habilidades y destrezas en la función docente, a pesar de que la Ley 9871 de Contratación Docente del 2020 así lo establece el **Programa Estado de la Nación (2023)**. Por otro lado, la dificultad para acceder a un trabajo en el campo de la educación matemática, que mejore la calidad de vida de la nueva persona profesional en este sector, se ha convertido en un asunto cada vez más difícil.

Por estas razones, la presente investigación plantea algunas alertas que deben analizarse a raíz del caso particular que viven las últimas personas egresadas de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Enseñanza de la Matemática de la Sede del Atlántico y, en general, las preocupaciones mencionadas en diferentes estudios de los informes del Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación, 2019a, 2021, 2023).

Dado lo anterior, en este documento se parte de algunos antecedentes teóricos sobre el concepto de empleabilidad, el comportamiento de las principales fuentes de empleo en el país y las percepciones de las entidades empleadoras y de las últimas personas egresadas de la carrera de Enseñanza de la Matemática de la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica, lo cual permitirá comprender el problema de empleabilidad en el campo de la educación matemática y apoyar la toma de decisiones en relación con la formación profesional en dicha área.

Antecedentes

El término *empleabilidad* ha surgido como un concepto crucial en el panorama laboral moderno, pues abarca las habilidades, los conocimientos y los atributos necesarios para que las personas obtengan y mantengan empleos significativos. Este concepto ha evolucionado con el tiempo y ha



reflejado cambios en los mercados laborales, sistemas educativos y expectativas sociales.

El concepto de *empleabilidad*, como tal, presenta una serie de aspectos multifactoriales que incluyen la educación y la formación, la experiencia laboral, las habilidades y competencias, las redes de contacto, la flexibilidad y la adaptabilidad, el autoconocimiento y la planificación profesional, así como las condiciones del mercado laboral. Estos elementos se combinan para determinar la capacidad de una persona para encontrar y mantener un cargo satisfactorio. La comprensión y el abordaje de estos aspectos multifactoriales son básicos para mejorar las perspectivas de empleo y desarrollo profesional de una persona (Canzio, 2024; Hogan *et al.*, 2013).

Comprender la trayectoria histórica y las perspectivas contemporáneas de la empleabilidad arroja luz sobre su naturaleza multifacética y sus implicaciones en las personas, instituciones educativas y quienes formulan las políticas. Sin pretender ser este artículo un estudio exhaustivo del concepto de *empleabilidad*, se mencionan algunas definiciones y concepciones que facilitarán contextualizar parte del objetivo de esta investigación.

En el contexto actual, la empleabilidad se conceptualiza comúnmente como un constructo dinámico y multifacético influenciado por características individuales, experiencias educativas y condiciones del mercado laboral (Hillage y Pollard, 1998). Otras investigaciones también han destacado la importancia tanto de las habilidades “duras”, como de la experiencia técnica, las habilidades “blandas” y las habilidades interpersonales para mejorar la empleabilidad (Van der Heijde y Var der Heijden, 2006).

De acuerdo con Rentería-Pérez y Malvezzi (2008, p. 320), el término *empleabilidad* comúnmente se comprende como la capacidad que muestra un “individuo para obtener empleo teniendo en cuenta la interacción entre sus características personales y el mercado de trabajo”. Igualmente, estos

autores mencionan que ese concepto hace referencia a la realización de un trabajo asalariado o no, donde también se puede incluir el autoempleo.

Ahora bien, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2000, p. 221) define el término *empleabilidad* al decir que:

Abarca las calificaciones, los conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes períodos de su vida.

Por su lado, Suárez (2016) realiza una revisión bibliográfica para analizar el concepto de empleabilidad, para esto se consultan 93 documentos (artículos, libros, informes, tesis, etc.) y se concluye que las referencias del concepto estudiado se pueden sintetizar en tres aspectos: el primero se refiere a la estrecha relación entre la formación recibida y la requerida en el mercado laboral, la segunda es que se identifica como parte del concepto, la inserción laboral y las condiciones de trabajo, y, la tercera, propone que se requiere adquirir competencias en la presentación de su currículum, así como una buena preparación para enfrentar una entrevista de selección de personal.

Para el propósito de esta investigación, se considera la empleabilidad como las capacidades de la persona que le permiten obtener un empleo; considerando su formación académica y las demandas del mercado laboral, por lo cual se realiza un análisis de las condiciones de mercado y la formación docente del profesorado de educación matemática egresado de la universidad pública. En el caso de este estudio, se circunscribe en las personas egresadas de la carrera de Bachillerato y Licenciatura de la Enseñanza Matemática en la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica.



El perfil de salida de la persona docente egresada de la carrera de Enseñanza de la Matemática le permite desempeñar labores en el sector de la educación pública, en instituciones autónomas y semiautónomas, privadas y privadas-subvencionadas. Según estudios de la condición laboral de las personas graduadas 2014-2016 de las universidades costarricenses en la carrera de Enseñanza de la Matemática (Corrales *et al.*, 2020), el 83,3 % del profesorado de la educación costarricense laboran con el gobierno central, particularmente en el MEP, un 8,9 % en instituciones autónomas y semiautónomas, y un 7,3 % en el sector privado. De esta manera, es importante prestar mucha atención al comportamiento que muestran las instituciones empleadoras en aspectos como reclutamiento y selección, mercado laboral (nacional y local) y el reemplazo generacional.

Reclutamiento y selección

Este aspecto se refiere a dos procesos que pueden ser vistos de forma individual; por un lado, los mecanismos que ponen en práctica los entes empleadores para disponer de un conjunto de docentes elegibles para ocupar algunos puestos de trabajo y, por otro, el proceso mediante el cual se elige o selecciona a la persona docente para una plaza en particular. En el primer caso, el MEP establece básicamente dos requisitos: bachillerato universitario en la Enseñanza Media en especialidad en el puesto y la incorporación respectiva al Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro). Esta situación refleja muy poco control sobre el cuerpo docente que desea realizar labores en el sistema educativo, por cuanto el MEP no se preocupa por la formación profesional y sus cualidades para atender las necesidades de aula, lo cual deja un gran vacío en la futura contratación

de personal docente idóneo y de calidad para enfrentar los retos actuales de los procesos de enseñanza y aprendizaje (OPES, 2019).

En lo concerniente a la selección de personal docente, el MEP cuenta con un proceso obsoleto y deficitario, basado principalmente en los años de experiencia y la titulación, antes que en el mérito y criterios académicos (conocimiento y cualidades docentes) (De Faria, 2016; OPES, 2019). Este proceso no considera el estudio del perfil de ingreso para garantizar la selección de las personas mejor calificadas.

En resumen, el proceso de reclutamiento y selección del MEP consiste en varios pasos, lo cuales inician con un estudio de las plazas disponibles para que la Dirección General de Servicio Civil realice un concurso público para conformar un registro de oferentes. Los concursantes aportan requisitos mínimos, como los mencionados en los párrafos anteriores. Posteriormente, con el listado de aspirantes a cada plaza, se asignan los puntajes respectivos, tras la valoración de los atestados (títulos, experiencia, carrera profesional, etc.). De esta manera, con el mejor puntaje, se llenan las plazas vacantes de lecciones en propiedad e interinas, sin mediar pruebas de idoneidad para el puesto (Román y Lentini, 2018).

Con el fin de ejemplificar la problemática de empleabilidad actual, en el año 2014 el MEP contaba con 2580 docentes de matemática en el III Ciclo y Educación Diversificada en las dependencias públicas, privada y subvencionada (De Faria, 2016) y solo sacó a concurso en propiedad 124 plazas en la especialidad de enseñanza de la matemática en secundaria, de estas solo se ocuparon 117, pero se recibieron 2924 ofertas de servicio (Quesada y Alvarado, 2015). En ese estudio, Quesada y Alvarado (2015) muestran que para el periodo del 2006 al 2011, se graduaron por año en promedio 360 docentes de la especialidad de enseñanza de la matemática, lo cual refleja una clara competencia por las plazas ofrecidas en el MEP y una sobre oferta de



servicios en esta especialidad educativa. Datos recientes del Departamento de Análisis Estadístico del MEP, para el periodo 2017 al 2021 (C. Chaves, comunicación personal, 11 de mayo de 2023), muestran que el incremento de plazas entre el 2020 y 2021 solo fue de cinco y en promedio los nuevos servicios en educación matemática requeridos por año no superaron las 30 plazas; por lo tanto, la situación sigue latente y generando gran inquietud (Tabla 1).

De igual manera, estudios realizados por *Mora-García et al. (2021)*, también en el periodo 2015-2019, muestran que una de las cinco profesiones de menor crecimiento en estos años fue el de docente en enseñanza secundaria; como se puede deducir para el campo de la especialidad en matemática y que es consistente con lo expuesto en la Tabla 1.

Tabla 1

Histórico de docentes de Matemática en III Ciclo y Educación Diversificada por dependencia para el periodo 2017-2021

Año	Total	Pública	Privada	Subvencionada
2017	2677	2221	393	63
2018	2698	2226	410	62
2019	2760	2276	423	61
2020	2791	2291	440	60
2021	2796	2322	415	59

Nota: elaboración propia a partir de datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP. Los datos no representan el número de personas físicas, sino los diferentes servicios educativos.

Por otro lado, el escaso control que lleva a cabo el MEP para la empleabilidad del personal docente ha generado que muchas de las plazas sean

ocupadas por docentes que no cuentan con el perfil requerido (*Programa Estado de la Nación, 2017; Ruiz, 2013*).

En la actualidad, la diversidad de universidades en donde se forma el estudiantado en cuanto a sus componentes disciplinar, enfoques pedagógicos, tiempos de graduación, número de créditos y calidades ha causado que el 60 % del profesorado de secundaria en servicio provenga de las universidades privadas y apenas un 22 % de las universidades públicas (*Programa Estado de la Nación, 2017*), lo cual indica una mayor proporción de plazas docentes ocupadas por personas egresadas de universidades privadas en comparación con quienes egresan de universidades públicas.

Mercado laboral (nacional y local)

Varios estudios sobre la educación en Costa Rica han expuesto los efectos que puede ocasionar la disminución poblacional en la educación del país (*Murillo, 2018; OPES, 2019; Programa Estado de la Nación, 2019a*). Ante esto, resulta pertinente analizar esta situación en el contexto de la empleabilidad de las futuras personas profesionales egresadas de la carrera de Enseñanza de la Matemática en la Sede del Atlántico; principalmente porque el 88 % de docentes de secundaria trabaja para el MEP.

De acuerdo con datos de la *OPES (2019)*, la reducción de la población estudiantil en primaria pondría en riesgo la permanencia de escuelas, lo cual implicaría traslados de plazas docentes y un cambio en las necesidades de las direcciones regionales del MEP.

De igual manera, según estudios señalados en el *Programa Estado de la Nación (2019b)*, el 65 % de las escuelas públicas experimentaron una disminución en sus matrículas, siendo las direcciones regionales de Desamparados, San José Central y Cartago las que más sufrieron este fenómeno. Dicho efecto



demográfico que vive el país termina impactando en la educación secundaria, con el agravante de que este sector educativo ya cuenta con una alta exclusión y abandono, muchas veces causada por la necesidades socioeconómicas de las personas estudiantes (Programa Estado de la Nación, 2019b).

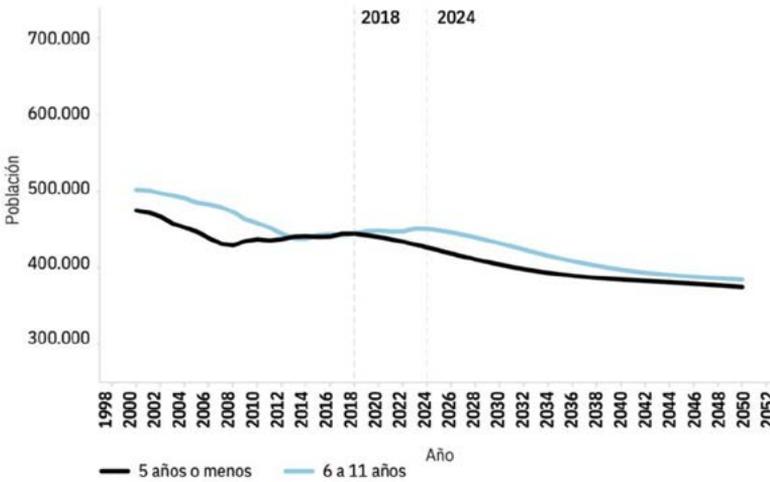
En la Figura 1 se muestra la tendencia de la población en edad de ingresar a la educación primaria y su clara disminución en el tiempo, pues el año 2024 es visible como el último periodo de crecimiento poblacional en la educación primaria y su constante decrecimiento hacia el futuro.

Esta situación está teniendo efectos en la educación secundaria desde hace varios años y según Programa Estado de la Nación (2019a), en el periodo 2000-2018, la matrícula en tercer ciclo (secundaria) había disminuido un 13,1 % y el número de lecciones en los centros educativos se redujo en un 7,1 % en el mismo periodo.

Si bien las administraciones de los últimos gobiernos y el MEP han realizado esfuerzos para la permanencia estudiantil en secundaria, como la implementación de la estrategia “Yo me Apunto” o las becas de “Avance-mos” y la apertura de centros educativos técnicos o bien la transformación de algunos colegios académicos en técnicos especializados (Programa Estado de la Nación, 2017, 2021), el fenómeno de la disminución de la población estudiantil no ha impactado fuertemente en este momento. Sin embargo, el riesgo de que disminuyan las plazas en el sector de la educación secundaria de matemática es latente, sobre todo cuando a la inversión educativa se encuentra en un claro proceso de recorte y la tendencia de fecundidad en Costa Rica continúa en descenso (INEC, 2023).

Un aspecto que puede contrarrestar al fenómeno de la reducción poblacional y la disponibilidad de empleo en el sector educativo de secundaria se relaciona con la oferta laboral en el sector parauniversitario y universitario público y privado. En este sentido, el Programa Estado de la Nación (2021)

Figura 1
Evolución de la población escolar en Costa Rica



Nota: tomado del Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019a; con base en Murillo, 2018, con datos de INEC y CCP-UCR.

indica la existencia de 63 universidades registradas el país, de las cuales cinco son estatales, 53 privadas y 5 internacionales, las cuales otorgan títulos de pregrado, grado y posgrado. Si bien cinco ofrecen la carrera de educación de la matemática para secundaria, muchas también ofertan carreras donde el apoyo docente de la especialidad en matemática es requerido. En el caso de los centros educativos parauniversitarios, se destaca la existencia en el país de 26 institutos privados y dos colegios universitarios públicos autorizados para otorgar títulos de pregrado (CSE, 2023). Estos espacios educativos también se convierten en una fuente de empleo para las personas egresadas de la carrera de Enseñanza de la Matemática, pues cuentan con ofertas educativas en especialidades donde la docencia matemática es fundamental. De esta



manera, las personas profesionales de la educación matemática egresadas de las universidades públicas, cuentan con un mejor perfil para ser contratadas en centros educativos parauniversitarios y universitarios públicos y privados (Barrantes, 2014; Román y Lentini, 2018).

Datos recopilados de la región de influencia de los recintos de Guápiles (Tabla 2), Turrialba (Tabla 3) y Paraíso (Tabla 4) muestran la presencia de centros universitarios que ofrecen cursos de matemática, donde las personas egresadas de la carrera de Enseñanza de la Matemática de la Sede del Atlántico pueden laborar. Como se observa en estas tablas, existe una cantidad importante de universidades públicas y privadas en la zona. Se destacan nueve opciones laborales en Guápiles, tres en Turrialba y seis en Paraíso.

Tabla 2

Oferta laboral en educación superior en la región de influencia del Recinto de Guápiles

Universidad	Ubicación	Oferta en Enseñanza de la Matemática o Educación con énfasis en Matemática (sí o no)	Ofertas académicas en relación con la Matemática (sí o no)
Universidad Autónoma de Centro América (UACA)	Guápiles	No	Sí
Universidad de Costa Rica (UCR)	Guápiles.	Sí	Sí
Universidad Estatal a Distancia (UNED)	Guápiles.	Sí	Sí
Universidad Internacional San Isidro Labrador (UISIL)	Guápiles	Sí	Sí

Universidad	Ubicación	Oferta en Enseñanza de la Matemática o Educación con énfasis en Matemática (sí o no)	Ofertas académicas en relación con la Matemática (sí o no)
Universidad Latina	Guápiles	Sí	Sí
Universidad San José	Guápiles	No	Sí
Universidad San Marcos	Guápiles	No	Sí
Universidad Santa Lucía	Guápiles	No	Sí
Universidad Tecnológica Costarricense	Guápiles	Sí	Sí

Nota: elaboración propia a partir de fuentes públicas de información.

Tabla 3

Oferta laboral en educación superior en la región de influencia del recinto de Turrialba

Nombre	Ubicación	Oferta en Enseñanza de la Matemática o Educación con énfasis en Matemática (sí o no)	Ofertas académicas en relación con la Matemática (sí o no)
Universidad de Costa Rica	Turrialba	Sí	Sí
Universidad Estatal a Distancia	Turrialba	SÍ	Sí
Universidad Florencio del Castillo	Turrialba	No	Sí

Nota: elaboración propia a partir de fuentes públicas de información.



Tabla 4
Oferta laboral en educación superior en la región de influencia del recinto de Paraíso

Nombre	Ubicación	Oferta Enseñanza de la Matemática o Educación con énfasis en Matemática (sí o no)	Ofertas académicas en relación con la Matemática (sí o no)
Instituto Tecnológico de Costa Rica	Cartago	Sí	Sí
Universidad Americana	Cartago	No	Sí
Universidad de Costa Rica	Paraíso	Sí	Sí
Universidad de las Ciencias y el Arte de Costa Rica	Cartago	No	Sí
Universidad San Marcos	Cartago	No	Sí
Universidad Santa Lucía	Cartago	No	Sí

Nota: elaboración propia a partir de fuentes públicas de información.

Los datos de las tablas anteriores también muestran una mayor oferta laboral en la zona de influencia del recinto de Guápiles, que los que presentan los recintos de Turrialba y Paraíso, donde la oferta de servicios en educación matemática es principalmente privada. Adicional a la oferta laboral universitaria, también es importante mencionar las diferentes alternativas con que cuentan la población estudiantil egresada para su colocación laboral en la educación secundaria. Se visualiza una gran cantidad de centros educativos donde eventualmente se contratan docentes para atender los servicios educativos de enseñanza de la matemática (Tabla 5).

Tabla 5
Cantidad de centros educativos, según datos del MEP (2023)

Zona de influencia	Cantidad de colegios y CINDEAS	Ubicación geográfica
Recinto de Guápiles	42	Pococí, Pocora y Guácimo.
Recinto de Turrialba	28	Turrialba, Jiménez y Limón.
Recinto de Paraíso	8	Llanos Santa Lucía, Paraíso, Santiago, Cachí y Orosí
Total	78	Sede del Atlántico, UCR

Nota: elaboración propia a partir de datos de la Nómina de Centros Educativos del MEP (2023).

Reemplazo generacional

El reemplazo generacional del cuerpo docente, que está laborando para el MEP y que ocupa una plaza en propiedad o se encuentra en una condición interina, puede incidir en la contratación de nuevas personas profesionales en la enseñanza de la matemática. Sin embargo, en este aspecto, el profesorado de enseñanza media que labora para el MEP está compuesto por personas relativamente jóvenes en el sistema y en un rango de edad entre los 30 y 40 años (*Programa Estado de la Nación, 2017*).

De acuerdo con el *Programa Estado de la Nación (2017)*, un 29 % de docentes de la especialidad de matemáticas en secundaria entrará en periodo de retiro entre el año 2046 y 2050, lo cual claramente significa que el concurso por una plaza docente en este segmento educativo no será fácil para la próxima generación de profesionales en la carrera de Enseñanza de la Matemática.



Es importante mencionar que, mientras no se realicen cambios en los procesos de selección y permanencia del personal docente de primer ingreso al MEP, las personas egresadas de las universidades públicas estarán en desventaja ante las de universidades privadas cuando se lleven a cabo los concursos por las plazas. Esto se debe a que quien se gradúa de una universidad pública dura cuatro años para obtener un título en bachillerato (categoría de MT-4 en el MEP), pero la persona egresada de la universidad privada tarda 2.5 años aproximadamente para conseguir la misma calificación (*Programa Estado de la Nación, 2008*).

Las modificaciones en las leyes para el empleo público que recién entran a regir para las nuevas contrataciones del Estado constituyen un punto valioso de estudiar, pues los procesos de selección, permanencia y retiro del profesorado podrían cambiar, lo cual afecta las posibilidades para quienes egresan de la carrera de enseñanza de la matemática de la universidad pública, pues su perfil de salida ha sido muy bien valorado (*Román y Lentini, 2018*) y, por ende, tendrían mayor peso para obtener las plazas en concurso. Sin embargo, otros aspectos de la contratación como el salario e incentivos docentes podrían desestimular a quienes deseen continuar estudios en la carrera de la enseñanza en el país.

En este sentido, en el siguiente apartado, se analizan las posibilidades de empleo con que cuentan la última cohorte de personas egresadas de la carrera del Bachillerato y Licenciatura en Enseñanza de la Matemática de los recintos de Turrialba y Paraíso de la Universidad de Costa Rica, Sede del Atlántico (egresados de los años 2020, 2021 y 2022; para un total de 21 personas). Este estudio contempla las oportunidades que hay en el medio local y nacional, así como se consulta a los empleadores de esta población laboralmente activa.

Metodología

Este estudio se realizó utilizando un enfoque de investigación cualitativa con un diseño de tipo descriptivo, el cual, como lo indican Hernández-Sampieri y Mendoza (2018, p. 108) se concentra en el análisis de “las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”. En este contexto, se examinan las percepciones de la última cohorte de personas egresadas de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Enseñanza de la Matemática de la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica, que se juramentaron al recibir su título en el periodo 2019-2022 (un total de 21 personas egresadas), con el propósito de conocer su criterio sobre las opciones laborales, su situación actual en el mercado de servicios educativos en el campo de la enseñanza de la matemática en la región y su opinión sobre el perfil de egreso de la carrera. Asimismo, se analizan las valoraciones de los entes empleadores sobre las personas egresadas laboralmente activas al momento del estudio, en relación con el desempeño laboral de la población graduada y el futuro de la empleabilidad del docente en enseñanza de la matemática en el país.

Para este efecto, se realizaron dos procesos paralelos: el primero consistió en una encuesta digital aplicada al grupo de personas egresadas durante el periodo febrero-marzo del año 2023. El segundo consistió en una consulta a las instituciones empleadoras, a través de una encuesta digital enviada por correo electrónico, por lo que se aplicó a las cinco jefaturas inmediatas del personal docente encuestado, durante el periodo marzo-abril del 2023.

En el primer proceso, el instrumento de consulta a la población egresada fue suministrado por el Centro de Evaluación Académica de la Universidad de Costa Rica y retroalimentado según las observaciones y recomendaciones de las coordinaciones de las carreras de la Sede del Atlántico.



Una vez que el cuestionario fue validado para la recolección de datos, quedó compuesto por 42 preguntas, divididas en las siguientes secciones: información general del egresado, permanencia estudiantil, posibilidades laborales de la profesión, situación laboral actual, valoración del perfil de egreso, aspectos generales de la carrera y una sección de preguntas finales.

De los apartados anteriores, se analizaron los aspectos correspondientes a las opciones laborales, la situación actual de la persona egresada y una valoración del perfil de egreso, a través de preguntas abiertas y cerradas cuyos datos generales serán descritos en la sección correspondiente de análisis de resultados.

Para el segundo proceso, se confeccionó una encuesta digital que se aplicó a cada una de las jefaturas superiores inmediatas de las personas egresadas de la carrera en mención, quienes se encontraban laborando en el momento de consulta. Esta encuesta se dividió en cuatro secciones que recopilaron datos sobre la información general del ente empleador, la percepción sobre la población graduada, valores y actitudes de profesionales y, finalmente, la percepción del futuro laboral en la enseñanza de la matemática. En este caso, el análisis se realizó de los tres últimos aspectos.

Análisis de resultados

En relación con las personas egresadas de la carrera de Enseñanza de la Matemática que aceptaron participar en este estudio, 17 de los 21 buscaron trabajo al recibir su diploma de conclusión de estudios de Bachillerato en Enseñanza de la Matemática y solo dos del total ya contaban con un trabajo relacionado con su profesión. Los otros dos realizaban labores en una actividad fuera del campo docente. Los cuatro que sí habían conseguido trabajo (en el área y fuera de ella) indican que les fue muy difícil conseguirlo y mencionan las siguientes razones:

“Poca oferta laboral”.

“Falta de actualización de títulos en el MEP y al estar reclutada en el MEP no soy opción para las instituciones privadas”.

“No encontraba opciones de empleo”.

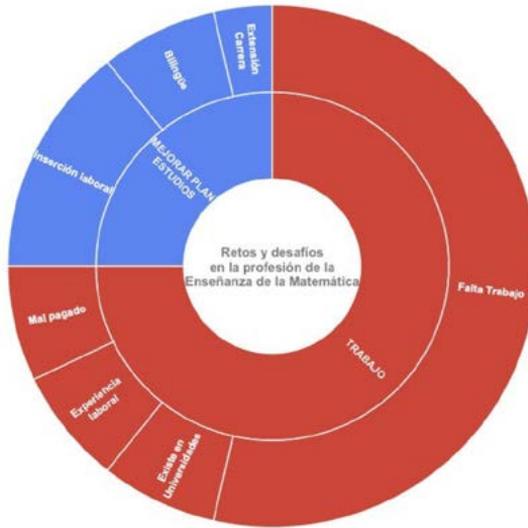
“Por la poca demanda de docentes de matemáticas y aparte el MEP no está haciendo reclutamiento docente”.

En el momento de aplicación de la encuesta, el 52,4 % no había conseguido trabajo en su campo de especialidad, mientras que el 33,3 % sí contaba con un cargo como docente en matemática, exclusivamente en el sector privado (colegios y universidades privadas). El 14,3 % restante se encontraba trabajando en otra actividad ajena a la docencia y su campo de especialización. Por su lado, solo el 18,2 % indica no tener interés en seguir estudios superiores relacionados con la carrera, mientras el 81,8 % manifiesta su deseo de continuar estudiando.

En cuanto a las posibilidades laborales, las personas egresadas señalan que las oportunidades futuras de inserción laboral en la zona donde se encuentra el recinto son muy limitadas y apuntan como principal reto o desafío de la carrera el acceso a las ofertas laborales, pues el 75 % de las opiniones indica que no existen fuentes de trabajo, o bien las posibilidades en las universidades privadas son de “muy mala paga”. De igual forma, mencionan la necesidad de reestructurar el plan de estudios para que responda a las tendencias laborales y a las necesidades actuales del contexto de la educación costarricense, proponiendo “un plan de estudio más corto y una formación bilingüe”, que permita atender un nicho de mercado que puede experimentar una mejor opción laboral. Asimismo, recomiendan incorporar más el uso de las tecnologías digitales en la enseñanza y apoyos para la inserción al mercado laboral, de manera que al final del proceso académico, la persona pueda conseguir trabajo fácilmente (Figura 2).



Figura 2
Percepción de las personas egresadas sobre los retos y desafíos de la carrera de Enseñanza de la Matemática



Nota: elaboración propia a partir del análisis de reducción de categorías.

En relación con la actualización del plan de estudios, el 31 % menciona la necesidad de mejorar la docencia, pues la persona docente de la carrera cuenta con una excelente formación matemática, pero sin experiencia en el campo de la educación secundaria ni en la didáctica de la matemática. Esto se refleja en comentarios como: “debe buscarse una unión entre la matemática y la didáctica, pues en la carrera parecen dos bloques por aparte y me parece que deben ser una coexistencia entre ambas áreas”, donde las personas egresadas evidencian un divorcio entre la matemática y la pedagogía, ya señalados en estudios como el de *Fallas et al. (2022)*. También, el 23 %

considera la necesidad de mejorar la didáctica y la malla curricular de la carrera, pues los cursos recibidos requieren actualización y mayor aplicación en el aula escolar, así como metodologías de enseñanza y aprendizaje más innovadoras. Finalmente, las personas encuestadas plantean la necesidad de incorporar más técnicas para el uso de las tecnologías digitales en el aula y el manejo de adecuaciones curriculares y protocolos de conducta (acoso, *bullying*, violencia, etc.), aspectos que al parecer están ausentes de todo el proceso formativo del estudiantado de la carrera.

En cuanto a la valoración del perfil de egreso, el total de las personas encuestadas y laboralmente activas indican estar satisfechas o muy satisfechas con la formación recibida en la carrera, pues les ha permitido cumplir con las funciones esperadas de una persona profesional en dicha área. Sin embargo, mencionan algunas debilidades formativas que identifican ahora que se encuentran laborando, como lo son las estrategias para comunicarse bien en la clase, la atención de necesidades educativas especiales (adecuaciones curriculares), la evaluación de los aprendizajes y un mejor manejo del contexto en donde se desarrolla la educación pública y privada del país.

Por otro lado, para contar con un marco referencial sobre la percepción de las instituciones empleadoras o jefes superiores sobre el desempeño del personal egresado de la carrera, se ha planteado una consulta a través de una encuesta digital enviada. De ellas, se recibió la respuesta de cinco. De los datos recolectados, se puede identificar una completa satisfacción por los servicios profesionales que brindan las personas egresadas de la carrera de enseñanza de la matemática graduadas de la Sede del Atlántico, donde se destacan el buen manejo de herramientas tecnológicas para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje, el conocimiento integral de los procesos vinculados con el sistema educativo y la excelente gestión docente para



aplicar las técnicas y estrategias didácticas que mejor se adecuen a los objetivos propuestos, a los contenidos, a las características del estudiantado y al modelo o método didáctico elegido.

Asimismo, también se consultó sobre los valores y actitudes que muestra el estudiantado egresado de la carrera, igualmente se destaca el liderazgo, la disciplina, la independencia y la autonomía, pero con gran capacidad en el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la comunicación asertiva. De igual forma, se acentúan su honestidad en el desempeño de la labor docente, así como una actitud crítica de su propia labor con el propósito de mejorarla.

En esta encuesta, también se consultó sobre otros aspectos que bien pueden ser considerados para la empleabilidad futura de quienes egresan de la carrera de enseñanza de la matemática a impartirse en la Sede del Atlántico. Al respecto, el 80 % de las personas consultadas indican estar muy dispuestas a seguir contratando a profesionales de esta carrera, destacando su excelente formación académica y humanística, pero también reconocen las capacidades de gestión docente y actualidad de la realidad nacional. Así mismo, se les consultó sobre el futuro de la empleabilidad docente en el área de la enseñanza de la matemática en Costa Rica, donde el 80 % menciona que la oferta laboral se mantendrá, pues siempre se requerirá de profesores de matemática, pero el 20 % indica que disminuirá por efectos del decrecimiento poblacional que se proyecta en el país. Ante este panorama, es meritorio realizar un estudio más profundo y con datos recientes sobre la empleabilidad en el campo de la educación matemática, que considere los aspectos mencionados y replantee el futuro de las promociones de la carrera de Enseñanza de la Matemática en la Sede del Atlántico.

Conclusiones

La empleabilidad en educación matemática es un tema de mucha relevancia que debe analizarse de manera más detallada. Considerar el perfil de salida y la formación del egresado de la carrera de Enseñanza de la Matemática de la Universidad de Costa Rica en la Sede del Atlántico, así como las implicaciones que tendrán las nuevas disposiciones de la Ley Marco de Empleo Público, para valorar la idoneidad profesional de los puestos docentes que salgan a concurso, son asuntos que no pueden pasar desapercibidos y deben tratarse con mayor profundidad. Sin embargo, el estudio expuesto describe una realidad que debe ser tomada en cuenta para analizar la apertura de nuevas ofertas educativas en este campo.

Es claro que el campo laboral del sector público tiende a reducirse con el paso del tiempo por los efectos demográficos y la falta de plazas vacantes; no obstante, las personas egresadas encuestadas expresan gran preocupación por la duración de la carrera y la falta de experiencia en aula. Esto los pone en desventaja con otras ofertas de carreras en educación matemática que van saturando el mercado con alternativas desiguales en procesos formativos entre las universidades públicas y privadas (tiempos de duración y malla curricular), aspectos también señalados por Román y Lentini (2018) y el Programa Estado de la Nación (2017).

Los comentarios de las personas egresadas de la carrera de Enseñanza de la Matemática reflejan una gran preocupación por no conseguir trabajo bien valorado en su campo, pero también hacen un llamado a reajustar el currículode la carrera para poder atender de mejor manera las necesidades educativas del país y contar con mejores oportunidades de empleo para las personas docentes del futuro. Además, solicitan actualizar los cursos y las metodologías empleadas para contar con mejores herramientas en la práctica de aula y competencias digitales que les favorezcan en su gestión docente.



El perfil de salida de quien egresa de la carrera de enseñanza de la matemática de la Sede del Atlántico ha sido muy bien valorada por las instituciones empleadoras y estudiantes; sin embargo, esta formación debe estar más alineada con el contexto actual de la labor docente en el aula, pues procesos como la evaluación de los aprendizajes, manejo de adecuaciones curriculares, control de aula, entre otros, son una debilidad. De igual forma, existe una gran preocupación por obtener un trabajo que brinde buenas condiciones laborales y salariales, pues el mercado inmediato que se visualiza es la educación privada (secundaria y universitaria) y esta no representa la mejor opción salarial, al menos como asalariado, aunque deja abierta un gran oportunidad en la tutoría estudiantil de manera privada.

Una alternativa para mejorar la empleabilidad de las personas egresadas de las carreras de formación matemática de las universidades públicas es exigir el cumplimiento de las normativas para aplicar las pruebas de idoneidad establecidas por ley (*Programa Estado de la Nación, 2021*). De esta manera, la asignación de un puesto de trabajo estaría dado por la comprobación en el cumplimiento de diversos aspectos, competencias y habilidades personales, académicas y vocacionales y no como en la actualidad, sujeta solo al cumplimiento de ciertos requisitos.

Los valores y actitudes identificados en los egresados de la carrera de Enseñanza de la Matemática son aspectos clave que influyen en su desempeño laboral y podrían ser significativos en pruebas de idoneidad para tener mayores oportunidades de inserción en el mercado de trabajo. Se destaca la presencia de habilidades como el liderazgo, la disciplina, la autonomía y la capacidad para trabajar en equipo, así como una actitud crítica y proactiva hacia su labor docente. Estas cualidades son valoradas por los empleadores y contribuyen a fortalecer la empleabilidad en el campo de la educación matemática.

En resumen, la empleabilidad en la enseñanza de las matemáticas es un tema multidimensional que involucra aspectos de la formación académica, pedagógicos, laborales y sociales, por lo que debe ser estudiada a profundidad. Comprender y promover la empleabilidad del profesorado de matemáticas es fundamental para garantizar una educación de calidad y para contribuir al desarrollo integral de las personas estudiantes en un mundo cada vez más exigente y cambiante.



Referencias

- Barrantes, A. (4 de octubre de 2014). Profesores con fallas en Mate salieron de 'U' privadas: Docentes carecen de dominio en temas básicos como álgebra y trigonometría. *La Nación*. <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/profesores-con-fallas-en-mate-salieron-de-u-privadas/NMGWHSROJZFLLKMT7DQI2VQY4/story/>
- Canzio, L. I. (2024). Does employability help to cope with job insecurity? An analysis of workers' well-being with Swiss panel data. *Research in Social Stratification and Mobility*, 90(3), 100915. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2024.100915>
- Corrales, K., Sandí, K., Picado, C., Kikut, L. y Gutiérrez, I. (2020). *Seguimiento de la condición laboral de las personas graduadas 2014-2016 de las universidades costarricenses: incluye implicaciones laborales durante la pandemia*. CONARE-OPES. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/8037>
- Consejo Superior de Educación (CSE). (2023). *Instituciones parauniversitarias, carreras de diplomado aprobadas, suprimidas y modificaciones curriculares aprobadas por el Consejo Superior de Educación*. [http://cse.go.cr/sites/default/files/files/Instituciones Parauniversitarias Actualizado Marzo 2023\(1\).pdf](http://cse.go.cr/sites/default/files/files/Instituciones Parauniversitarias Actualizado Marzo 2023(1).pdf)
- De Faria, E. (2016). La preparación de docentes en enseñanza de las Matemáticas: el caso de Costa Rica. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 15, 419-430. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/23882>
- Fallas, R., Alfaro, H. y Arias, F. (2022). Formación inicial de docentes de matemática en el último decenio en Costa Rica. *Revista FAEI. Fuentes de Aprendizaje e Innovación*, 3. https://www.researchgate.net/publication/362343163_Formacion_inicial_de_docentes_de_matematica_en_el_ultimo_decenio_en_Costa_Rica
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- Hillage, J. y Pollard, E. (1998). Employability: Developing a framework for policy analysis. *Research Brief*, 107(85), 1-4. https://www.researchgate.net/publication/225083565_Employability_Developing_a_framework_for_policy_analysis

- Hogan, R., Chamorro-Premuzic, T. y Kaiser, R. B. (2013). Employability and Career Success: Bridging the Gap Between Theory and Reality. *Industrial and Organizational Psychology*, 6(1), 3-16. <https://doi.org/10.1111/iops.12001>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2023). *Panorama demográfico 2022*. https://admin.inec.cr/sites/default/files/2024-02/rePoblacEv-2022a-panorama_demografico2022_3.pdf
- Mora-García, C. A., Robalino, J., Herrera, R., Córdoba, D. y Lücke, R. (2021). *Identificación de sectores prioritarios para CONAPE*. https://www.conape.go.cr/wp-content/uploads/2022/06/IICE_Sectores-Prioritarios-v_public-210819.pdf
- Murillo, D. (2018). Efectos de la transición demográfica sobre la matrícula en el sistema educativo: Breve reflexión a partir del habitante 5 millones. *Programa Estado de La Nación*. <https://estadonacion.or.cr/efectos-de-la-transicion-demografica-sobre-la-matricula-en-el-sistema-educativo-breve-reflexion-a-partir-del-habitante-5-millones/>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2000). Resolución sobre el desarrollo de recursos humanos. *Boletín Cinterfor*, 148, 217-228. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/oit_1.pdf
- Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES). (2019). *Desafíos de la educación en Costa Rica y aportes de las universidades públicas*, 27. CONARE-OPES. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/7953>
- Programa Estado de la Nación. (2008). *Segundo Informe del Estado de la Educación*. Lil. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/660>
- Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto informe Estado de la Educación*. Servicios Gráficos, A. C. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/665>
- Programa Estado de la Nación. (2019a). *Séptimo informe del Estado de la Educación*. Masterlito. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/7773>
- Programa Estado de la Nación. (2019b). *Resumen Séptimo Informe Estado de la Educación*. Masterlito. <https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2019/08/Estado-Educacio%CC%81n-RESUMEN-2019-WEB.pdf>
- Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo Informe de Estado de la Educación*. CONARE-PEN. <http://hdl.handle.net/20.500.12337/8152>



- Programa Estado de la Nación. (2023). *Noveno Estado de la Educación 2023*. CONARE-PEN. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/8544>
- Quesada, J. y Alvarado, K. (2015). *Condiciones docentes y mercado laboral. Algunos elementos para su análisis*. COLYPRO. https://www.colypro.com/wp-content/uploads/2022/05/Condiciones_docentes_y_mercado_laboral_ppt._Mayo_2015-Presentacio%CC%81n-Final.pdf
- Rentería-Pérez, E. y Malvezzi, S. (2008). Empleabilidad, cambios y exigencias psicosociales en el trabajo. *Universitas Psychologica*, 7(2), 319-334. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v7n2/v7n2a02.pdf>
- Román, I. y Lentini, V. (2018). *Costa Rica: El estado de políticas públicas docentes*. PEN. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/7780>
- Ruiz, A. (2013). La reforma de la educación matemática en Costa Rica: perspectiva de la praxis. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 8(especial), 7-11. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/11151/11071>
- Suárez, B. (2016). Empleabilidad: análisis del concepto. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 67-84. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2066>
- Van der Heijde, C. M. y Van der Heijden, B. I. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45(3), 449-476. <https://doi.org/10.1002/hrm.20119>



Revista Ensayos Pedagógicos

Vol. 19(1), enero-junio, 2024

EISSN: 2215-3330 / ISSN: 1659-0104

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Perfiles emocionales del profesorado novel sin formación docente al iniciar la enseñanza profesional

Emotional Profiles of Novice Teachers without
Training at the Beginning of Professional Teaching

Recibido: 23 de abril de 2024. Aprobado: 26 de junio de 2024

<http://doi.org/10.15359/rep.19-1.9>

Erick Zorobabel Vargas Castro¹

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

México

erick.vargas@upes.edu.mx

1 Profesor investigador. Doctor en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Culiacán. <https://orcid.org/0000-0002-1994-1076>



RESUMEN

El inicio de la enseñanza involucra la confluencia de múltiples preocupaciones y emociones con el profesorado novel como protagonista. Al respecto, el presente artículo describe los perfiles emocionales resultado de la primera experiencia de enseñanza en educación media superior, en Mazatlán, Sinaloa, México, de profesionistas con formación inicial en distintas áreas del conocimiento, al verse inmersos de súbito en complejas interacciones áulicas. La investigación fue de corte cualitativo, con alcance descriptivo. El trabajo de campo derivó del método biográfico-narrativo y dos técnicas: una principal, entrevista semiestructurada y, otra complementaria, con la narrativa en modalidad escrita, para 30 docentes, quienes se organizaron en tres grupos: 1) ciencias físico-matemáticas e ingenierías, 2) ciencias sociales y 3) ciencias de la salud. Los resultados mostraron una tendencia de preocupaciones relacionadas con el dominio de contenidos, disciplina en el aula y las necesidades individuales del alumnado, como principales causas de emociones, cuyo rango se extiende desde satisfactorias y retadoras hasta aprendizaje, nerviosismo, cansancio o incluso el deseo de renunciar. Se concluye la diferencia sensible entre grupos, según una percepción de la realidad escolar conflictiva y la prioridad hacia diferentes ámbitos de la enseñanza, cuya raíz vinculatoria adquiere sentido en relación con la formación inicial acreditada.

Palabras clave: Enseñanza profesional, estatus profesional, formación docente, satisfacción en el trabajo, selección de docentes.



ABSTRACT

The beginning of teaching involves the confluence of multiple concerns and emotions with novice teachers as protagonists. In this regard, this article describes the emotional profiles resulting from the first teaching experience in upper secondary education in Mazatlán, Sinaloa, México, of professionals with initial training in different areas of knowledge, suddenly being immersed in complex classroom interactions. The research was qualitative, descriptive in scope. The fieldwork derived from the Biographical-Narrative method and two techniques, one main, semi-structured interview, and the other complementary with the narrative in written mode, for thirty teachers, organized into three groups: 1) physical, mathematical and engineering sciences, 2) social sciences, and 3) health sciences. The results showed a trend of concerns related to content mastery, discipline in the classroom, and the individual needs of students as the main causes of emotions ranging from satisfactory and challenging to learning, nervousness, tiredness, or even the desire to quit. It is concluded that there is a significant difference between groups according to a perception of the conflictive school reality and the priority towards different areas of education, whose linking root acquires meaning in relation to accredited initial training.

Keywords: job satisfaction, professional education, professional status, teacher training, teacher selection



Introducción

Existen diversas etapas que dan forma a la profesión docente. Una esencial es la que inserta al profesorado en el ejercicio profesional con la adquisición de la condición de principiante o novel (Marcelo, 1999). Las condiciones de este incipiente ejercicio llegan a verse, por lo regular, no tan favorables por la ausencia de cursos de inducción en los centros escolares, el poco o nulo amparo institucional, el desconocimiento de trámites administrativos, el llenado de documentación, la atención de grupos con mayores rezagos y problemas, el limitado apoyo entre colegas, e incluso un contexto enfrascado en problemáticas sociales de violencia o crimen organizado (Vargas, 2023). El acercamiento con esta realidad subsiste como un ritual de inserción que todas las personas deben transitar; no obstante, acceder, descubrir, conocer e integrarse en una cultura escolar (Kenedy, 1999), desde la cual interiorizan normas y conductas (implícitas/explicitas), bajo el ensayo-error, sujetas a la irrupción de situaciones inesperadas, la gran mayoría, causantes de una impronta que trasciende el momento de su génesis.

Dicha impronta, articula los atingentes del espacio áulico transformados en vestigios del interactuar con quienes integran el centro escolar (alumnado, docentes, personal directivo y administrativo). Su confluencia remite a una súbita inmersión áulica con el aprender a enseñar (Cochran-Smith y Fries, 2005), como punto de partida y la subsecuente articulación de preocupaciones y emociones disímiles, poco agradables, causantes de estrés,

desilusión, agobio, inestabilidad, entre otras. Por esa razón, el inicio de la vida docente nunca se olvida. Más aún, cuando parece “no existir” el profesorado principiante en las escuelas, solo profesionales hábiles en el diseño de planeaciones, dosificación de contenidos, control de disciplina o evaluación de aprendizajes (Vargas, 2024), situación que expone un común denominador: toda personas recién llegada recibe el mismo trato, se convierte de la noche a la mañana en profesional de la enseñanza.

Al transferir esta situación hacia la educación media superior (EMS) en México, se accede a un escenario adecuado para investigar la complejidad en torno a la enseñanza, así como el choque con la realidad (Vonk, 1983; Veenman, 1984), resentido por profesionales en sus primeros contactos con la docencia (Vargas, 2019), una vez franqueada la crisis pandémica por Covid-19 (2020-2021), causante del confinamiento, suspensión de clases presenciales, trabajo en línea y regreso a una “nueva normalidad”, en febrero del 2022, con grupos alternados (mitad presencial, mitad en línea), progresivos (distribuidos semanalmente), previendo el distanciamiento social al interior del aula; aunque también acompañado de un alto rezago educativo y abandono escolar (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021). La condición expuesta en este regreso advierte diferentes niveles de dificultad emocional, según adquiera significado el acto educativo, bajo un contexto en apariencia ignoto que aporta su abrazo inaugural.

Se trata de un contexto bastante heterogéneo, al considerar su crecimiento exponencial en los últimos 50 años, ante la proliferación de las instituciones que lo integran. En este sentido, el panorama de la EMS se extiende articulado en tres modelos: 1) Bachillerato general, 2) Bachillerato tecnológico y 3) Bachillerato profesional técnico, los cuales pueden recibir un tipo de sostenimiento: federal, estatal, autónomo o particular. Además, de mantener un control administrativo y presupuestal: centralizado,



descentralizado, desconcertado, autónomo y privado, rematando este intrincado diseño estructural con una bifurcación en 33 subsistemas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017). Así, su atención circunscribe la selección de docentes con personas egresadas de modelos universitarios o estudios superiores, cuya formación inicial se admite como perfil “idóneo” si corresponde con la asignatura respectiva.

No obstante, la “idoneidad” puede sufrir una trasposición de perfiles y asignaturas, al situar a la persona profesional frente a contenidos desconocidos o no relacionados con su formación, pero con la exigencia de atenderlos, sin considerar el poco dominio de estrategias para generar espacios de reflexión y aprendizaje, gestionar el aula, motivar al alumnado, controlar la disciplina, entre otras situaciones, elementos clave para sobrevivir personal y profesionalmente (Serpell, 2000). Las condiciones de su inaugural ejercicio conceden entrever la práctica docente como mediadora de la percepción divergente de dificultades y emociones para el amplio abanico de profesionales, siendo factores a investigar por su vínculo con la comprensión inteligible de la realidad escolar desde sus vacíos formativos, a saber: a) teóricos: con la ausencia de nociones pedagógico-didácticas, y b) prácticos: sin experiencia previa en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Acorde con lo anterior, la presente investigación se centra en el inicio de la práctica docente en EMS de Mazatlán, Sinaloa, por profesionistas con formación inicial en distintas áreas del conocimiento, quienes resienten vacíos teórico-prácticos y están situados en un escenario diverso donde el proceso de inserción implica un ritual propio de cada centro escolar. En tanto, el análisis se guía con las preguntas: ¿cuáles preocupaciones resienten en una actividad para la que no se les ha formado?, ¿qué emociones derivan de su experiencia de inserción? Así, en este artículo, se da a conocer el efecto emocional del primer ejercicio de la enseñanza con una formación como

medicina, contaduría, arquitectura, ingeniería, jurisprudencia, entre otras, cuya meta es constituir un “ser profesional” capaz de atender pacientes o clientes de manera unipersonal, no así, un grupo de estudiantes.

Antecedentes

La investigación del profesorado principiante o novel ha recorrido un trayecto con múltiples vertientes como objetos de estudio, al integrar pormenores formativos y prácticos en diversas dimensiones, algunos convertidos en estudios clásicos por sentar las bases teórico-metodológicas de este campo problemático, de los cuales destacan problemas y preocupaciones (Vonk, 1983; Veenman, 1984), socialización profesional (Fink, 1984; Jordell, 1987), conocimiento y saberes docentes (Gilroy, 1993), creencias (Tabachnick y Zeichner, 1988) y malestares emocionales (Esteve, 1984; Esteve *et al.*, 1995), solo por mencionar algunos. Asimismo, la redimensión de este periodo formativo suscitó la emergencia de un área de exploración enfocada en los programas de inserción, resultados y políticas de acompañamiento en diferentes países (Alen, 2009; Ávalos, 2009; Vaillant, 2009).

Con respecto al análisis de las preocupaciones y emociones, se advierten trabajos relacionales o vinculatorios, como el de Cruz y García (2019), quienes describieron los sentimientos y emociones del profesorado desde dos aspectos: frustración ante la falta de interés del estudiantado por aprender y la dificultad de entender los temas, aunado a los vacíos formativos sobre las materias a impartir como limitantes del acto pedagógico; a su vez, satisfacción con el entorno social donde pueden compartir conocimientos y gozo cuando se hace presente el aprendizaje.



Por su parte, *Marcelo et al. (2021)* exponen hallazgos de vivencias personales de docentes en su primer año, con sentimientos negativos de miedo e inseguridad hacia la realidad de aula y la docencia, sin suficiente preparación, que les provocaba cuestionarse la efectividad de su enseñanza, rodeada de dificultades y un dejo de frustración cuando confrontar un inicio tan caótico, estaba fuera de sus iniciales pensamientos.

Ravanal et al. (2021) clasificaron las preocupaciones de mayor prioridad entre docentes principiantes y con experiencia. De los primeros, documentaron ansiedades en torno a la falta de aprendizaje de los temas, subsanar la falta de interés durante las clases y atender las diferencias individuales del alumnado, factores relacionados con la sucinta necesidad de explicar con la mayor claridad posible, significando situaciones conscientes que restringen las expectativas e intereses personales. Un enfoque relativo a emociones y complejidad lo documentó *Urbina-Cerda y Ávila-Contreras (2021)*, al compilar el paso por la etapa de inserción a la enseñanza con sensaciones entretejidas de anticipación, preocupación, admiración, desilusión y decepción, las cuales cobraban forma en los momentos de acceso previo a los espacios áulicos e interactivos de clases.

Por su parte, *Correa et al. (2022)* relacionaron las motivaciones del profesorado novel para haber ingresado a la docencia y sus principales preocupaciones e inquietudes. De las primeras, expresaron seguir un deseo vocacional, la preferencia por actividades académicas y de investigación, y profundizar la formación disciplinar, las segundas, el escaso apoyo y acompañamiento de las personas encargadas de la coordinación, así como la dedicación horaria extendida a sus actividades y la falta de formación pedagógica antes de iniciar su enseñanza.

Por último, da *Cruz et al. (2023)* analizaron las emociones en momentos interactivos, al involucrar el inicio de la enseñanza profesional con un cúmulo de preocupaciones, derivado del choque con la realidad, cuando la falta de experiencia y un inesperado sentimiento de soledad toma por sorpresa

al profesorado novel, en el momento de permanecer a solas con el grupo, viéndose en la posición de aclarar dudas sin saber si están ejerciendo la enseñanza en forma apropiada o deben corregir, ante la falta de acompañamiento.

Referente teórico

Inserción profesional a la enseñanza

La etapa de inserción profesional representa un periodo de cambio para el profesorado novel cuando ejerce por primera vez la enseñanza y asume la titularidad de un grupo, con todas las responsabilidades que lo acompañan; a su vez, expone la acuciante presencia del contexto escolar en el encuentro con una realidad de la enseñanza disonante y desconocida (Marcelo, 2008; Alliaud y Antelo, 2009). Lo anterior, suscita la emergencia de diversos conflictos en medio de transiciones personales y profesionales, inherentes al esfuerzo de aprender a enseñar mientras enseña (Esteve, 1994; Feiman-Nemser, 2001). En este lapso, emergen diversas emociones como miedo, incertidumbre, dudas o decepciones, vinculadas con la confrontación del choque con la realidad (Veenman, 1984), efecto del declive de los ideales constituidos durante la carrera por descubrir una práctica ruda y áspera.

Transición emocional

La transición emocional, sujeta a la progresiva adquisición del oficio docente (Cochran-Smith y Lyle, 2003), remite a un lapso de transformación del profesorado novel cuando empieza a edificar su identidad profesional, cincelada con incipientes dudas, miedos e incertidumbres hasta delinear una impronta que repercute a largo plazo (Esteve, 1984). En cierto modo, se



adentran en una actividad conocida como estudiante pero desconocida como docente (Collis y Winnips, 2002; Sabar, 2004), resabio de un profesionista inacabado, en apariencia, para enfrentar las incesantes contingencias del ambiente escolar, algunas tan precipitadas que parecen “asfixiarlo”, en vista de una proclive sensación de abandono y potenciales quiebres físicos, mentales o emocionales, agravados por una práctica diaria en permanente cambio.

Socialización profesional

Conviene precisar la desigualdad que existe en la socialización profesional del profesorado novel y la de profesionistas debutantes de otros campos laborales (Darling-Hamon *et al.*, 1999). La mayoría de las profesiones buscan mediar condiciones *ad hoc* para insertar a las nuevas personas agremiadas, a fin de evitar errores o malas decisiones, reflejo del habitual nerviosismo. Cada profesión, estipula actividades de supervisión reguladas por colegios profesionales, asociaciones civiles o procesos de certificación. Eventualmente, la figura del mentor o mentora (profesional con experiencia acompañante) adquiere relevancia para ayudarles a regular sus emociones en momentos de presión y evitar un ejercicio poco profesional, atisbo de la inexperiencia e incluso falta de preparación.

Por el contrario, cuando se trata de docentes principiantes, no solo encuentran la exigencia de un desempeño óptimo que una sociedad cambiante demanda, por considerarlos miembros en plenitud de capacidades. Además, el sistema escolar no hace diferencia en uno o muchos años de servicio para asignarles sus grupos y solicitar resultados (Marcelo y Vaillant, 2017). Estas dificultades, acompañan al profesorado novel durante sus primeros contactos con la realidad escolar, conforme van descubriéndola, sin mucho tiempo para asimilar los papeles que debe cumplir como parte de una socialización profesional muy particular, mayormente, ceñida bajo un modelo de “nada o húndete” (Esteve, 1993; Marcelo, 2007).

Metodología

Diseño

Se trata de una investigación cualitativa (Álvarez-Gayou, 2003), con alcance descriptivo (Arias, 2006), y sustento en el método biográfico-narrativo (Bertaux, 1980; Bolívar, 2012), el cual busca la reconstrucción retrospectiva de una historia apoyada en el relato experiencial. Así, se logró identificar unidades categoriales de preocupaciones prioritarias con: dominio de contenidos, disciplina del aula y necesidades del alumnado; preocupaciones diferenciadas por grupos, así como, clasificar dos tipos de improntas emocionales: positivas y negativas, resultado del primer ejercicio de enseñanza en la EMS durante los meses posteriores al regreso seguro a clases presenciales, dado que, impuso una inserción en condiciones distintas hasta antes del 2020, que refrescan el campo problemático y, por ende, la investigación.

Técnicas

La recopilación de datos sostuvo un ejercicio progresivo y complementario con la aplicación de dos técnicas en etapas posteriores. La primera, entrevista semiestructurada, estimuló al sujeto a compartir su historia en dos encuentros, durante marzo y junio del 2022, para reconstruirla en torno a una articulación, emocional, física y experiencial de su inserción, hasta alcanzar la saturación temática. La segunda, narrativa escrita, solicitadas y recibidas los meses de agosto y noviembre del 2022, tuvieron una mayor libertad para exponer su estado emocional, con el pasar de los meses, conforme la interacción en el ambiente áulico produjera la percepción de emociones incesantes.



Muestra

Se obtuvo una muestra diversificada, debido a la naturaleza del problema y el nivel educativo, con base en la No probabilística. Por conveniencia (Fortin, 2019), esto es, la selección de sujetos limita de tres a cinco años de ejercicio, rango de la etapa de inserción, con un total de 30 docentes organizados en tres grupos por áreas del conocimiento: ciencias de la salud (CSA), ciencias físico-matemáticas e ingenierías (CFM), ciencias sociales (CSO). Los datos se exponen en la Tabla 1:

Tabla 1
Características de las personas participantes

Criterio	CSA	CFM	CSO
Formación inicial	Medicina N=2 Enfermería N=3 Nutrición N=5	Arquitectura N= 3 Ingeniería civil N=5 Programación N=2	Trabajo social N=4 Economía N=3 Derecho N=2 Contaduría N=1
Posgrado	N=3 (Maestría) N=2 (Doctorado) N=5 (No tiene)	N=7 (Maestría) N=3 (Doctorado) N=0 (No tiene)	N=5 (Maestría) N=4 (Doctorado) N=1 (No tiene)
Ejercicio profesional	N=1 (No ejerció) N=3 (Sí ejerció) N=6 (A la par)	N=2 (No ejerció) N=4 (Sí ejerció) N=4 (A la par)	N=2 (No ejerció) N=5 (Sí ejerció) N=3 (A la par)
Centro de trabajo	N=2 (Federal) N=1 (Estatad) N=7 (Autónomo)	N=3 (Federal) N=2 (Estatad) N=5 (Autónomo)	N=1 (Federal) N=1 (Estatad) N=8 (Autónomo)
Sexo	Mujeres N=4 Hombres N=6	Mujeres N=2 Hombres N=8	Mujeres N=7 Hombres N=3

Nota: elaboración propia.

Para ubicarlos, se consultó el Cuestionario 911.7G, reporte del Departamento de Estadística de la Secretaría de Educación Pública y Cultura

del Estado de Sinaloa, en bachilleratos del Municipio de Mazatlán, Sinaloa, México. Las personas participantes recibieron un código alfanumérico para asegurar su anonimato, combinando “M” y la numeración progresiva del 1 al 30, siendo conceptualizados como:

- Profesional principiante en la Docencia (PPD). Sujeto con identidad y perfil formado en diferentes áreas de conocimiento, quien se inserta en el ejercicio profesional de la enseñanza con el dominio de un corpus de conocimientos para un campo laboral específico.

Análisis de los datos

Para el análisis de datos se empleó el programa IRAMUTEQ7, el cual es un software que facilita la organización de categorías empíricas con la identificación de segmentos y codificación guiada por los datos, propio de un ejercicio inductivo-descriptivo (Gibbs, 2012), enfocado en el reconocimiento de patrones y recurrencias entre sujetos, a fin de encauzar la criba de datos hacia una comparación sistemática.

Resultados

Las significaciones emocionales del profesorado novel de EMS se exponen resaltando la estimación individual de los primeros meses de inserción profesional a la enseñanza, en presencia de conflictos innatos de una realidad escolar ajena a sus perfiles de formación inicial como responsables de asignaturas. La sistematización constata un proceso analítico de fracturación y conceptualización de los datos en marcos de codificación, agrupados para integrar una identidad categorial similar, variando en tres tipos, a saber: preocupaciones prioritarias, preocupaciones diferenciadas y imprints emocionales.



Preocupaciones prioritarias

Colectivamente, las personas participantes coinciden en tres preocupaciones prioritarias con un incremento gradual de intensidad al acercarse el primer día de clases y la inmersión en actividades de enseñanza, sujetas a tres momentos: preactivo, interactivo y posactivo. El primero bosqueja desasosiegos que perturban o motivan visualizarse frente a grupo; el segundo encierra cierta frustración cuando advierten fallas en su enseñanza y un comportamiento rebelde en el alumnado; mientras que el tercero conlleva reflexiones ligadas a las interacciones áulicas. De esta forma, se compilan en dominio de contenidos, disciplina en el aula y necesidades del estudiantado.

Dominio de contenidos

Envuelve una sensación inicial de preocupación, previa al comienzo de clases e intrínseca a la necesidad de alcanzar un amplio dominio de los contenidos base de sus asignaturas, lo cual motiva la búsqueda exhaustiva en diversas fuentes con el fin de evitar la exposición ante el alumnado si no se da respuesta a dudas o cuestionamientos. Los testimonios atienden una visión idealizada de cada docente “enciclopedista”, cuyo rasgo más elemental es tener siempre las respuestas; empero, advierte la ausencia explícita de elementos procedimentales como estrategias o técnicas de enseñanza en sus necesidades formativas, con lo cual se les sitúa en segundo plano.

Disciplina en el aula

La confrontación directa con el complejo ambiente áulico, presencial pospandemia, se discierne extraña y estresante desde el primer contacto visual con el alumnado, hostigado de periodos indisciplinados con intensidad

variada al observar estudiantes pendientes de sus teléfonos celulares, “grupitos” desinteresados, discutiendo o con nula participación, hasta escalar en caos generalizado, ofensas, gritos, risas y uso desmedido del teléfono celular, conductas atribuidas a secuelas del confinamiento, pero críticas de una realidad escolar disonante. Se desprende, una noción primordial del trabajo docente sobre el control de indisciplina, cuyo dominio facilita o dificulta la enseñanza y apremia la búsqueda de recursos para contrarrestar estas contingencias, sin haberse previsto antes de comenzar actividades.

Necesidades del alumnado

Las interacciones graduales con el estudiantado posibilitan interiorizar una actividad sustantiva que se extiende más allá del trabajo en el aula; es decir, la misma diversidad presente en el aula exterioriza, con el paso del tiempo, su influencia en la definición de propósitos formativos y objetivos de aprendizaje. Al reflexionar sobre esta emergencia, adquiere sentido el gestionar el trabajo en el aula con momentos de diálogo para encontrar sus necesidades o fuentes de motivación para aprovecharlas en el diseño de actividades. Dicha reflexión se efectúa posterior a las clases.

Preocupaciones diferenciadas

Un aspecto cardinal consistió en la distinción de preocupaciones entre áreas del conocimiento, armonizadas en una visión del ámbito que congregó mayores desavenencias por sus integrantes, cuyas afinidades seccionan atributos de la profesión docente, el trabajo escolar y sus problemas prácticos, en correspondencia a la capacidad de atención, viabilidad procedimental, número de estudiantes, efectividad de respuesta, entre otros. Las preocupaciones divergen, atendiendo lo siguiente:



Ciencias de la Salud

La percepción de un choque conflictivo en el aula tuvo su umbral al encontrarse frente a grupo e interactuar en un ambiente hostil e indisciplinado; por ello, insistieron en la relevancia de su ámbito de ejercicio dirigido a pacientes con algún tipo de malestar físico o psicológico, donde la atención personalizada bajo condiciones apacibles y controladas por las personas profesionales son su mayor característica. En este sentido, enfrentar a un grupo numeroso, mientras se intenta atenderlos, resultaba una actividad muy desgastante con gritos constantes para hacerse escuchar.

Ciencias Fisicomatemáticas e Ingenierías

La selección y sistematización de los contenidos curriculares enmarca una especial atención del ejercicio de la enseñanza desde una postura pragmática con ciertos requisitos obligatorios, principalmente aplicar una gestión eficaz de sus clases. De esta manera, otorgan una alta significación a la parte procedimental, asociada con su ejercicio como personas profesionales en ingeniería o matemática, y el buen desempeño que pretenden alcanzar por estar su prestigio en juego.

Ciencias Sociales

La premura del diario quehacer docente complica articular la dosificación de actividades, contenidos curriculares y tiempo lectivo (45 minutos en promedio), dado que sus perfiles profesionales comprenden atender personas, situaciones o equipos mediante una diligencia autónoma (individual o colegiada) desde un espacio propio, sin que existan límites temporales de corto plazo bajo su responsabilidad, sino más bien, procesos semestrales o

anuales con fechas y reportes definidos por las autoridades, tanto gubernamentales como empresariales, regidos por una normatividad específica para la práctica diaria.

Improntas emocionales

Las improntas emocionales (Ruiz, 2021) son aprendizajes de experiencias críticas con significado, que graban una primera impresión (huella emocional), vinculada a las respuestas iniciales y la duración del periodo sensitivo. El aprendizaje en la primera experiencia podrá medir una experiencia posterior similar como positiva o negativa. Si es positiva deseará repetirla. Si es negativa preferirá evitarla. Al respecto, se identificaron las improntas emocionales (IE) del profesorado novel, tal como caracterizaron su inserción a la enseñanza en la EMS, el ambiente escolar y la interacción con el estudiantado. La sistematización de las IE se presenta formuladas en relación con sus primeras experiencias docentes, consignando lo siguiente (Tabla 2):

Tabla 2
Improntas emocionales por grupos

Ciencias de la Salud		Ciencias Físico-matemáticas		Ciencias Sociales	
Código	Impronta	Código	Impronta	Código	Impronta
M1	Nervios	M11	Rebeldía	M21	Nervios
M2	Complicación	M12	Inquietud	M22	Terrible
M3	Indisciplina	M13	Desilusión	M23	Nervios
M4	Compromiso	M14	Nervios	M24	Dedicación
M5	Cansancio	M15	Satisfacción	M25	Agotadora
M6	Preocupación	M16	Renunciar	M26	Esfuerzo



Ciencias de la Salud		Ciencias Físico-matemáticas		Ciencias Sociales	
Código	Impronta	Código	Impronta	Código	Impronta
M7	Interesante	M17	Terrible	M27	Apasionante
M8	Emocionante	M18	Inexperiencia	M28	Nervios
M9	Problemática	M19	Nervios	M29	Empatía
M10	Angustia	M20	Emocionante	M30	Aprendizaje

Nota: elaboración propia.

Al tener en cuenta las significaciones anteriores, se organizaron las IE en dos grupos: Impronta Emocional Positiva (IEP) e Impronta Emocional Negativa (IEN). La IEP representan la inserción a un ambiente áulico sin mayores inconvenientes o desavenencias, lo cual significa acceder a la práctica docente bajo situaciones percibidas de menor problema y con un ejercicio de la enseñanza que ofrece retroacciones situacionales (en su mayoría) asequibles, motivantes e inteligibles, bajo un moderado “círculo virtuoso” con resultados óptimos. La IEN, por su parte, incluye experiencias incómodas y poco agradables desde el primer día de clases, replicadas con múltiples obstáculos que van deformando la incipiente relación en el aula y provoca inseguridades sobre la práctica docente, sin posibilidad de mejora, configurado en forma de retroacción situacional como “círculo vicioso”.

De la totalidad de participantes, el 33 % muestra una tendencia hacia las IEP, a diferencia del restante 77 % ubicado en las IEN, lo cual permite advertir la disposición mayoritaria de las primeras experiencias docentes bajo una significación negativa. El resultado por áreas sitúa a las Ciencias Sociales con un equilibrio de tendencias del 50 %, proporcionalmente, además de ser el grupo con mayor presencia de IEP. Ciencias de la Salud y Ciencias Físico-matemáticas e Ingenierías presentaron coincidencias del 70 % hacia las IEN y el 30 % con apego a IEP en sus labores iniciales.

Clasificación de las improntas emocionales

Los círculos documentados (virtuoso/vicioso) permiten clasificar los dos tipos de improntas en subgrupos en relación con las facilidades o dificultades expuestas, correspondientes al nivel de afectación (Tabla 3):

Tabla 3
Clasificación de las improntas emocionales

	Negativas		Positivas
Intensas	<ul style="list-style-type: none"> • Cansancio • Problemática • Angustia • Rebeldía • Desilusión • Renunciar • Terrible • Agotadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Activas 	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso • Inexperiencia • Dedicación • Esfuerzo • Aprendizaje
Moderadas	<ul style="list-style-type: none"> • Nervios • Complicación • Indisciplina • Preocupación • Inquietud 	<ul style="list-style-type: none"> • Pasivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesante • Emocionante • Satisfacción • Apasionante • Empatía

Nota: elaboración propia.

IEP-Pasivas

Mantienen una percepción optimista del inicial ejercicio de la enseñanza profesional, extendido hacia la atención de las diferentes actividades e interacciones con el alumnado; por ello, asumen una actitud serena ante el hecho de no haber padecido dificultades significativas durante el desarrollo de las clases o las actitudes manifestadas al interior del aula. Dentro de este subgrupo se registran (Tabla 4), la codificación de expresiones en torno de una inserción afable.



Tabla 4
Marco de codificación: IEP-Pasivas

Códigos	Segmentos
Ambiente armonizado	Eran muy platicadores, pero nada del otro mundo, solo había que integrarse y hacían caso cuando los callaba (M-7, agosto del 2022).
Grupo reducido	Sentía mucha inquietud antes de entrar al salón, pero disminuyó cuando vi que había poquitos alumnos (M-8, agosto del 2022).
Alumnos enseñantes	Me di cuenta de que eran muy buenos estudiantes, con ellos logré aprender a trabajar con otros grupos (M-15, noviembre del 2022).
Prejuicios injustificados	Lo primero que noté fue la pinta de vagos que tenían, pensé “cómo les voy a enseñar” pero eran trabajadores, no debí juzgarlos por anticipado (M-29, noviembre del 2022)

Nota: elaboración propia.

Las IEP-Pasivas conjugan un inicial sentimiento de inseguridad por encontrarse ante el estatus de profesor debutante, resintiendo la inexperiencia propia al comenzar la práctica docente abstraído con creencias acerca de las actitudes del alumnado, su aspecto, indisciplina o el trabajo en el aula. Sin embargo, el acceso a escenarios con niveles de dificultad mínimos transforma una incipiente escala de inferencias negativas en positivas, aprovechadas para moldear un incipiente bagaje práctico, sin necesidad aparente de mayores esfuerzos, que incluso generan aprendizajes aplicables con otros grupos al presentarse situaciones similares.

IEP-Activas

Derivan del accionar docente en un entorno descrito como apremiante, el cual suscita adoptar una actitud prolija y motivada al estar frente a grupo con un dominio de contenidos suficiente; así como, dispuesto al aprendizaje para cubrir sus vacíos de la enseñanza conforme se hacen presentes. En este sentido, la inserción remite voluntad y persistencia para no dejarse abatir cuando emergen dificultades personales, profesionales o institucionales. Los enunciados expresados por las personas participantes de este subgrupo se integraron ante las semejanzas en sus narrativas con la definición de códigos, mostrados en la Tabla 5.

Tabla 5
Marco de codificación: IEP-Activas

Códigos	Segmentos
Vacíos percibidos	Era un profesionista sin formación en la enseñanza, se reflejaba porque tenía el conocimiento mas no la preparación para dar clases (M-18, noviembre del 2022).
Control y disciplina	Me preocupaba mi dominio del grupo, a veces se hacía muy difícil porque uno no sabe cómo dominarlos, no hay libros que digan cómo hacerle cuando se portan muy mal, tuve que ser más estricto (M-26, agosto del 2022).
Complicidad áulica	Sentí que no funcionaba lo que era como el modelo pedagógico de la escuela, era bastante complicado, por eso lo cambié en complicidad con mis alumnos, yo creo que les gustó mucho a ellos, pero estaba preocupado (M-4, agosto del 2022).
Vigilancia constante	Siempre hay que marcar la distancia entre los alumnos y el profesor para que haya un respeto mutuo, se pueden hacer muchas cosas, pero siempre bajo la mirada y la aprobación de uno (M-26, noviembre del 2022).



Códigos	Segmentos
Estudio de contenidos	Lo que más me preocupaba era no estar preparado en mi materia y no saber que decir cuando algún alumno me hiciera alguna pregunta, me preocupaba enseñar bien, no equivocarme... una que otra vez hacía unos papelotes (M-30, agosto del 2022).

Nota: elaboración propia.

Las IEP-Activas sobrepasan las dificultades imperantes en la etapa de inserción profesional, la mayoría moderadas, confiriendo énfasis hacia las deficiencias auto percibidas del profesorado novel, quien toma conciencia de su inconexa formación inicial para ejercer la docencia, pero sin demeritarla. Las diferentes situaciones problemáticas de la vida en el aula, una vez racionalizadas, buscan resolverse y encaminar el mejoramiento de la enseñanza; por ejemplo, ensayando la asunción de actitudes fraternales para motivar el aprendizaje, pero apegadas en un respeto mutuo, constante supervisión, dedicación y esfuerzo.

El progresivo ajuste práctico de la enseñanza moviliza la valoración de factores externos al aula procedidos de la cultura escolar o el modelo pedagógico institucional, si se advierten restrictivos o limitantes para incentivar experiencias de aprendizaje u obtener buenos resultados, es entonces que se animan a ensayar actividades diferentes, al aportar una motivación extra a su práctica docente cuando asientan un sentido de pertenencia en compañía del alumnado, fundamentado en procesos reforzadores virtuosos que justifican su aplicación racional.

IEN-Moderadas

Encierran la confrontación de situaciones problemáticas con mayor intensidad o presión, pero hasta cierto punto soportables, condicionando

el desarrollo de algunas actividades y seguimiento parcial de la clase. Están presentes en la dimensión episódica de las personas participantes como recuerdos no muy agradables, enunciados con diversos términos y codificados en la Tabla 6.

Tabla 6
Marco de codificación: IEN-Moderadas

Códigos	Segmentos
Desahogo temporal	Al principio yo solo quería agradecerles a los alumnos y caerles bien, durante la clase les contaba chistes o hacía dinámicas para pasar el tiempo, lo que fuera para no sentir esa clase (M-2, agosto del 2022).
Respuestas ambiguas	Cuando pasa el tiempo se te olvidan algunas cosas, hasta en eso te haces experto con el tiempo, porque aprendes cómo evadir preguntas y dices cualquier otra cosa (M1, agosto del 2022).
Discurso ignorado	En el inicio era muy agotador, porque estaba hable y hable y hable... nadie me hacía caso, no los motivaba (M-3, noviembre del 2022).
Inseguridad áulica	Los primeros días no fue nada sencillo por mi inexperiencia, podían “oler” la inseguridad de un maestro, y esto no brinda un ambiente que facilite las cosas (M-6, noviembre del 2022).
Comentarios soeces	En cuanto entré al grupo sentí que mis nervios se disparaban cuando vi lo grandotes que estaban, lo peor eran los comentarios que hacían con doble sentido sin importar que yo estuviera ahí (M-14, agosto del 2022).

Nota: elaboración propia.

Las IEN-Moderadas concentran procesos recursivos que se ven agravados por la correlación entre falta de preparación docente, un ambiente áulico accidentado y áspero. Se hace evidente la percepción de errores con motivo de intentar empatizar con el alumnado para prevalecer el trabajo en el aula, dando forma a un ejercicio de la enseñanza entrecortado sin alcanzar objetivos de aprendizaje claros. Asimismo, el primer acceso al aula llega a ser



un momento revelador de la realidad que envuelve el ambiente escolar; esto es, estudiantes en plena juventud con necesidades diversas y actitudes problemáticas, para las cuales no se está en capacidad de manejarlas.

Se agrava incluso con el cuestionamiento sobre su capacidad de adaptación en una vida laboral nueva con la permanente dificultad del control de grupo sin que exista o se tenga a la mano una “receta” idónea aplicable. Es cuando se eleva la escala de inferencias del profesorado principiante, lo cual significa mayores niveles de estrés o conflictos al inicio de su práctica docente; por ello, la inexperiencia intercala un proceso reforzador vicioso junto con la manifestación de comportamientos, tanto evidentes como disimulados, que pretenden conducir las clases; aunque sin saber con exactitud la forma de actuar con sus estudiantes durante las interacciones y exteriorizar emociones de incomodidad, inquietud o nerviosismo por no actuar con prontitud, ni obtener una solución para afrontar dichas situaciones problemáticas.

IEN-Intensas

Son el nivel más crítico de las improntas documentadas al insertarse en la enseñanza profesional. Expresan una carga emocional extrema, rodeada de situaciones problemáticas insoportables que impiden dilucidar la realidad escolar por exponerse incomprensible, además de causar frustración y tristeza, en casos extremos, acompañados del deseo inexorable de abandonar la docencia, codificando sus expresiones bajo términos similares en la Tabla 7.

Tabla 7
Marco de codificación: IEN-Intensas

Códigos	Segmentos
Cambio desalentador	Renuncié a mi trabajo, ese si me gustaba mucho, tuve que ir a la preparatoria para ocupar una plaza como maestro, me vi en un ambiente desconocido, todo me parecía una imagen muy desalentadora (M-13, noviembre del 2022).
Recibimiento insufrible	El recibimiento que me dieron los alumnos fue de pesadilla, no me hacían caso, platicaban todo el tiempo, inclusive se salían del salón sin pedirme permiso y siempre era los mismo todo el semestre, por más que hacía no los podía controlar (M-10, noviembre del 2022).
Práctica asfixiante	Cómo era posible que alguien hiciera esto durante años, no entendía cómo sobreviviría esa semana por lo menos, quería hacer un buen trabajo y no hacer lo que nunca me gustó hicieran mis maestros, pero nada parecía salirme como lo había organizado (M-17, agosto del 2022).
Distención temporal	No hacía otra cosa que ver el reloj todo el tiempo, lo segundo eran interminables, en verdad deseaba que se acabara la clase lo más pronto posible y terminar el suplicio (M-5, agosto del 2022).
Renuncia inminente	Hubo un momento en que pasó por mi mente aventar todo, renunciar y olvidarme de la docencia porque yo sentía que no era para mí (M-16, agosto del 2022).

Nota: elaboración propia.

Las IEN-Intensas exponen transitar un periodo de inserción profesional, convulsivo y enrarecido ante el trato del estudiantado. Construyen una escala inferencial de la realidad escolar, con niveles emocionales, deseos y aspiraciones negativos, sostenida en un proceso reforzador “vicioso”, preponderante al subsistir en su memoria, aun cuando sean superados con el paso del tiempo y la práctica. Un factor detonante es la elección de la docencia como profesión, ya sea por convicción, necesidad o presión familiar



origina sentimientos de frustración bastante amplificados cuando el ambiente escolar y todo lo que implica lo sumerge en un ambiente ajeno y agreste.

Su primera impresión refuerza el disgusto de interactuar con el alumnado y convertirse en una experiencia perturbadora, sin obtener un mínimo de respeto hacia su imagen como autoridad en el aula. Bajo estas circunstancias, la capacidad de respuesta es limitada. Un fallido impulso por cumplir la práctica diaria impide comprender cómo alguien puede disfrutar o por lo menos soportar una jornada de trabajo durante años entre burlas, rechazos, cuestionamientos e indisciplina. Si bien, la motivación interna o externa suele tratar de atender sus deficiencias prácticas, actitudinales o aptitudinales para mejorar como docente, sirve de poco al visualizarse en medio de las mismas situaciones conflictivas cada día, sin que sus esfuerzos den resultados. Se hace presente una actitud de resistencia hacia el trabajo docente durante las horas de clases, rematado con el impasible deseo de abandonar la docencia.

Discusión y conclusiones

El análisis de las emociones, por parte del profesorado de EMS, permite advertir una relación directa con las características del choque con la realidad vinculado a su primera inserción en el ambiente escolar, lo cual deriva en un rango bastante amplio y diversificado pero condicionado a numerosos factores internos y externos que lo modulan. En un principio, el acceso al escenario educativo corresponde a lo propuesto por **Veenman (1984)**, cuando desvela una institución como la escuela donde el ejercicio de la enseñanza corresponde a una interacción áspera, accidentada, eminentemente dialógica, sin espacios u oportunidades para recibir apoyo; aunque, difiere en la idealización de las clases o una relación armoniosa con

el alumnado constituida desde la formación inicial, debido a que no son profesionales de la enseñanza (normalistas) y por ende solo se han acercado a la enseñanza como “espectadores” bajo un rol pasivo, sin haber asumido un papel activo como “protagonistas” del proceso enseñanza-aprendizaje, hasta ese momento (Collis y Winnips, 2002; Sabar, 2004).

Asimismo, el acceso a una organización como la escuela imprime un tipo de socialización profesional *sui generis* bajo “leyes de supervivencia”, parte de una cultura escolar (Kenedy, 1999), que no considera periodos de inducción o acompañamiento; por el contrario, involucra exigencias similares a las de cualquier persona docente con mayor antigüedad o experiencia (Marcelo y Vaillant, 2017), mediante las cuales comienza un proceso de integración con el ajuste de su enseñanza desde el ensayo-error para emprender el proceso de aprender a enseñar (Cochran-Smith y Fries, 2005), conforme irrumpen situaciones inesperadas hasta verse dentro de una multitud de eventualidades que ocurren diariamente, en tanto, proyectan una respuesta emocional inmediata en paralelo al ámbito que se trate, viéndose frente a distintas labores para diagnosticarlas lo más rápido posible y tratar de encontrar una solución oportuna.

Por otro lado, la coincidencia de preocupaciones exterioriza subsistir en un mundo de creencias autogeneradas e interiorizadas, con base en conclusiones de experiencias previas durante la vida como estudiante, las cuales se activan para la adquisición del oficio docente en forma de un periodo de transformación, según lo definen Cochran-Smith y Lyle (2003), con la particularidad que se amplía desde antes de iniciar su ejercicio profesional, articulando nociones de dicho oficio sobre el dominio de contenidos, control de disciplina y atención de las necesidades del alumnado, definitorias de la capacidad docente para obtener buenos resultados y elementos clave de la supervivencia en el aula (Serpell, 2000), acorde con momentos preactivo,



bajo sentimientos de anticipación al espacio áulico (Urbina-Cerda y Ávila-Contreras, 2021), activo, al ser receptor del “clima del aula” (da Cruz *et al.*, 2023) y postactivo con la necesidad de corregir la enseñanza (Ravanal *et al.*, 2021).

Sin embargo, el realce de preocupaciones diferenciadas circunscribe un tipo de creencias más específicas, fortalecidas durante la formación inicial y recurrentes al interior de los grupos, encauzadas por el contraste directo entre ámbitos de ejercicio con la articulación de preocupaciones, en correspondencia a Marcelo *et al.* (2021), intrínsecas a la falta de preparación docente y una realidad caótica que provocaba frustración al dudar de la propia enseñanza. En este tipo de interacciones, la divergencia emocional entre grupos choca con la identidad profesional; a saber: Ciencias de la Salud/ambiente hostil o indisciplinado, Ciencias Físico-matemáticas e ingenierías/selección y gestión de contenidos y Ciencias Sociales/dosificación del tiempo lectivo, acentuando el improbable acceso a espacios para compartir abierta y francamente sus problemas, distinto a sus ámbitos de ejercicio, como parte del modelo “nada o húndete” (Marcelo, 2007), ceñido a la sensación de obtener peores resultados cuanto más se esfuerzan.

El acceso a este sistema escolar, sujeto a una multiplicidad de centros escolares cada uno con una cultura escolar (Alliaud y Antelo, 2009), ofrece señales continuas mediante ciclos de causa y efecto para “retroalimentar” un crecimiento o desaliento en escala exponencial. Dentro de dicha escala, se asientan las improntas del profesorado novel. Si obtiene un desarrollo admisible en su práctica, fomentando el aprendizaje y compromiso sin resentir tantos problemas, produce un proceso reforzador en forma de “círculo virtuoso”. Por el contrario, si manifiesta un inicio sinuoso y lleno de obstáculos que convierten la jornada de trabajo en una actividad asfixiante, permanecen atrapados en un proceso reforzador del “círculo vicioso”. Empero, ambos

procesos no son cerrados ni absolutos, pues responden a límites de tiempo o espacio, correlacionados a las cualidades personales, emocionales y profesionales del cuerpo docente.

Acorde con lo anterior, los perfiles emocionales del profesorado novel de EMS, responden a la escala de inferencias como parte de un ciclo reflexivo de improntas emocionales (positivas, negativas), con dependencia a las diversas situaciones que afectan su vida laboral, en diversos ámbitos, e influyen en las decisiones que toman a partir de las experiencias iniciales sobre situaciones específicas, las cuales son razonadas hasta derivar conclusiones en forma de creencias personales sobre lo vivido, actuando, posteriormente, basados en ellas. Cada salto aplicado en la escala de inferencias encamina diferentes emociones para significar la vida escolar con sus particularidades, en cierto modo, se aprende de estos ciclos entre acción-reflexión-acción.

Es evidente que los ciclos de inserción vivenciados y sus consecuencias emocionales, producen en el profesorado novel de EMS una percepción particular de su práctica con diferencias sensibles según el área del conocimiento. Por un lado, el crecimiento profesional con amplias posibilidades de aprendizaje al ejercer una actividad alejada de su formación inicial; por otro, la “tortura” ensimismada con sentimientos de frustración personal o profesional, generadora de indiferencia hacia sus actividades y responsabilidades, incluso, tan insostenibles que la única solución resida en renunciar a la práctica docente al confrontar un ambiente en extremo conflictivo. Sea como fuere, el aspecto emocional de la docencia permanece todavía ubicado detrás de bastidores, implícito a la enseñanza, pero exclusivo de cada docente, de tal suerte, se hace necesario visibilizarlo cuando su trascendencia formativa y práctica prevalece.



Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 79-87. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20577>
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 89-100. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733007>
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 43-59. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20573>
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: introducción a la investigación científica*. Episteme.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités [El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades]. *Cahiers Internationaux de sociologie*, LXIX, 197-225.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación Biográfico-Narrativa: recogida y análisis de datos. En M. Passeggi y M. Abrahao (orgs.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica* (pp. 79-109). PUCRS.
- Cochran-Smith, M. y Fries, K. (2005). Researching teacher education in changing times: politics and paradigms. En Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. M. (eds.), *Studying Teacher Education The Report of the AERA panel of Research and Teacher Education* [Estudiar la formación del profesorado El reporte del panel de investigación de la AERA y la educación de Tescher]. Lawrence Erlbaum.
- Cochran-Smith, M. y Lyle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-80). Octaedro.
- Collis, B. y Winnips, K. (2002). Two scenarios for productive learning environments in the workplace [Dos escenarios para entornos de aprendizaje productivos en el lugar de trabajo]. *British Journal of Education Technology*, 33(2), 133-148. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00248>

- Correa, N., Di Lorenzi, A. y Parentelli, V. (2022). Iniciación a la enseñanza de docentes principiantes: un estudio de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República. *Intercambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 9(1), 53-60. <https://doi.org/10.29156/INTER.9.1.5>
- Cruz, J. y García, A. (7-11 de octubre de 2019). *Sentimientos y emociones sobre la práctica docente: un estudio de caso con profesores en formación inicial de química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas* [Ponencia]. V Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía, Colombia. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/5090/Sentimientos_y_emociones_sobre_la_practica_docente_un_estudio_de_casos_profesores_en_formacion_inicial_de_quimica_universidad_distrital_francisco_j_c.pdf;jsessionid=41DEC6F12CFC914CB19E747F0D86A270
- da Cruz, G. B., Batalha, C. S. y Campelo, T. (2023). Sentimientos que atraviesan la inserción profesional de los docentes: De la frustración a la acción. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18, 1-19. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17795>
- Darling-Hammond, L., Berry, Haselkorn, D. y Fidler, E. (1999). Teacher recruitment, selection and induction: Policy and influences on the supply and quality of teachers. En L. Darling-Hammond (ed.), *Teaching and learning profession* (pp. 183-232). Jossey-Bass.
- Esteve, J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Narcea.
- Esteve, J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-63.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Paidós.
- Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching [De la preparación a la práctica: diseñando un continuo para fortalecer y sostener la enseñanza]. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Fink, D. (1984). First year on the faculty: being there. *Journal of Geography in Higher Education*, 8(1), 11-25. <https://doi.org/10.1080/03098268408708896>
- Fortin, M. (2019). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* [Fundamentos y etapas del proceso de investigación: métodos cuantitativos y cualitativos. Chenelière Éducation.



- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gilroy, P. (1993). El Conocimiento Profesional y El Profesor Principiante. En W. Carr (ed.), *Calidad en la enseñanza e investigación acción* (pp. 87-100). Díada Editorial.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I242.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI). (2021). *Encuesta para la medición del impacto de COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf
- Jordell, K. (1987). Problems of beginning and more experienced teachers in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29(3), 105-121. <https://doi.org/10.1080/0031383850290301>
- Kenedy, M. (1999). The role of preservice teacher education [El papel de la formación docente inicial]. En G. Sikes (ed.), *Teaching as a learning profession* (pp. 54-85). Handbook of Policy and Practice.
- Marcelo, C. (1999). Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101-144. <https://doi.org/10.35362/rie1901056>
- Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie. Inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Docencia*, 33, 28-38. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15i2.0001>
- Marcelo, C. (2008). “Políticas de inserción a la docencia”: De eslabón perdido a puente para el desarrollo docente. En C. Marcelo (coord.), *El profesor principiante. Inserción a la docencia* (pp. 7-58). Octaedro. https://superior-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/docentes-noveles/upload/el_profesorado_principiante.pdf
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Marcelo, C., Marcelo-Martínez, P. y Jáspez, F. (2021). Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 99-121. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18444>

- Ravanal, E., López-Cortés, F., Amórteguí, E. y Joglar, C. (2021). Preocupaciones docentes y las etapas de desarrollo de profesores de Biología. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 213-232. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042ravanal13>
- Ruiz, M. (26 de noviembre de 2021). *Impronta emocional*. LinkedIn. <https://es.linkedin.com/pulse/impronta-emocional-miguel-angel-ruiz-silva>
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants [Del cielo a la realidad a través de la crisis: los profesores principiantes como migrantes]. *Teaching and Teacher Education*, 20, 145-161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.007>
- Serpell, Z. (2000). *Beginning teacher induction: a review of the literature* [Inducción docente inicial: una revisión de la literatura] (ED443783) [Inducción del profesor principiante: una revisión de la literatura]. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443783.pdf>
- Tabachnick, B. R. y Zeichner, K. M. (1988). Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre creencias del profesor y su conducta de clase: Estudio de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos. En L. M. Villar (ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 135-148). Marfil.
- Urbina-Cerda, M. L. y Ávila-Contreras, J. I. (2021). Complejidad vivencial y emociones en la formación docente: Casos ilustrativos con estudiantes de práctica profesional y profesorado principiante. *Revista Paradigma*, XLII(2), 333-357. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1000/958>
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 27-41. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20571>
- Vargas, E. Z. (2019). El profesor novel ante la inserción profesional a la enseñanza en educación media superior. Modelo choque divergente. *QURRICULUM-Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 32, 115-134. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.07>
- Vargas, E. Z. (2023). Violencia y poder. La otra inserción a la enseñanza del profesorado novel de educación primaria. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.48162/rev.36.087>



- Vargas, E. Z. (2024). Problemas metodológico-didácticos del profesor novel: aprendiendo a enseñar en la práctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3540>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers [Problemas percibidos de los profesores principiantes]. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vonk, J. H. C. (1983). Problems of the beginning teachers [Los problemas de los profesores principiantes]. *European Journal of Teacher Education*, 6(2), 133-150. <https://doi.org/10.1080/0261976830060205>



Revista Ensayos Pedagógicos

Vol. 19(1), enero-junio, 2024

EISSN: 2215-3330 / ISSN: 1659-0104

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Competencias del profesorado de inglés: una mirada desde la Universidad Nacional, Costa Rica

English Professors' Competences: A View from
Universidad Nacional, Costa Rica

Recibido: 14 de marzo de 2024. Aprobado: 26 de junio de 2024

<http://doi.org/10.15359/rep.19-1.10>

Priscilla Carranza-Marchena¹

Universidad Nacional

Costa Rica

priscilla.carranza.marchena@una.ac.cr

Carolina Tapia-Loría²

Universidad Nacional

Costa Rica

carolina.tapia.loria@una.cr

1 Magíster en Educación con Énfasis en Aprendizaje del Inglés y Magíster en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica. Académica para la División de Educología (DE) y para la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) de la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-0742-7328>

2 Magíster en Educación con Énfasis en Aprendizaje del Inglés y Magíster en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria, Universidad Nacional (UNA), Académica para la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) de la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-3457-8826>



RESUMEN

El dominio del idioma inglés es un requisito indispensable para la persona profesional del siglo XXI. Por ende, las universidades estatales costarricenses y, en particular, la Universidad Nacional (UNA) deben velar por un ejercicio adecuado y eficiente de la mediación pedagógica del profesorado de inglés como lengua extranjera, esto en cuanto a) a las competencias académicas, b) a las competencias en el idioma, c) a la competencias para la atención a la diversidad e inclusión, d) a las competencias pedagógicas, e) a las competencias en evaluación y f) a las competencias tecnológicas. El presente manuscrito problematiza los principios mencionados previamente en el ámbito de la docencia universitaria desde una perspectiva personal; por lo tanto, se argumentan las líneas por seguir identificadas para enfrentar los desafíos de la era contemporánea.

Palabras clave: Competencias, enseñanza, inglés, pedagogía, tecnología.



ABSTRACT

Mastering English is an essential requirement for the professionals of the 21st century. Therefore, Costa Rican public universities, and specifically, Universidad Nacional (UNA) must ensure an adequate and efficient pedagogical praxis from the English as a Foreign Language professors in terms of a) academic competences, b) language competences, c) competences to address diversity and inclusion, d) pedagogical mediation, e) competences in evaluation, and f) technological competences. This article problematizes, from a personal perspective, the principles previously mentioned in relation to university teaching; thus, it discusses the identified possible pedagogical paths to face the challenges of these contemporary times.

Keywords: competences, English, pedagogy, technology, teaching



Introducción

Comunicarse en el idioma inglés se ha convertido en una necesidad indudable para la gran mayoría de profesionales en la sociedad costarricense, tal y como lo menciona **Hernández (2008)**, cuando se refiere al inglés como el “segundo idioma del mundo” (p. 2). Es decir, el conocimiento y el uso eficiente de esta lengua les permite a las personas profesionales, independientemente de su ámbito laboral, comunicarse en un mundo globalizado, superar fronteras geográficas o culturales, vincularse y permanecer en un mercado laboral que requiere el manejo de esta *lingua franca*. Para poder alcanzar el bilingüismo es importante caracterizar al profesorado actual, quienes tienen al mando esta tarea en la educación superior, para lo cual surgen dos cuestionamientos, los cuales, a su vez, son los objetivos primordiales de este ensayo: ¿cuáles son las competencias que deben caracterizar al profesorado de inglés a nivel superior? y ¿cuáles son las líneas por seguir para enfrentar los desafíos de la era actual? Se parte de la identificación de acciones concretas que podrían impactar de manera positiva tanto a estudiantes como al profesorado universitario; esto sin caer en utopías que, por la naturaleza del contexto costarricense, quedarían plasmadas en un texto y difícilmente serían accionadas.

Competencias académicas

El profesorado universitario, sin duda alguna, se encuentra inmerso en un paradigma educativo transformador, el cual se va modificando paulatinamente; por lo tanto, cada profesional debe poseer una serie de competencias tanto idóneas como distintivas a nivel pedagógico. Con el fin de comprender el perfil académico en el campo de la enseñanza del inglés, en primera instancia, se hace hincapié en varias actitudes, competencias, habilidades y papeles específicos atinentes a esta especialidad. En este sentido, **Alfaro y Alvarado (2018)** clasifican las competencias docentes en educación superior en generales y específicas; dentro de las generales se encuentran: a) la capacidad para interactuar con el medio externo; es decir, establecer redes de apoyo con otras unidades académicas o instituciones para mejorar la docencia impartida; b) las competencias comunicativas, las cuales aluden a la habilidad de relacionarse con distintos actores del proceso educativo; y c) la capacidad de trabajo en equipo y el aprendizaje continuo a lo largo de la experiencia docente. Ahora bien, entre las específicas se destacan: a) la planificación docente, b) la mediación de aprendizajes (que hace referencia a la utilización adecuada de herramientas didácticas y de innovación pedagógica), c) la competencia para evaluar el cumplimiento de objetivos y d) la capacidad para integrar teoría y práctica.

Es imperativo recalcar el aprendizaje constante descrito por **Alfaro y Alvarado (2018)**, pues la docencia universitaria exige una formación académica que responda a los desafíos de la sociedad actual. Para dar respuesta efectiva y óptima a estos retos, se requiere de una actualización profesional constante, ya que según **Caballero (2013)**, el “universitario se va perfilando a lo largo de varias fases con características muy diferentes” (p. 393); en otras



palabras, es una formación que inicia con la preparación académica universitaria pero que no culmina ahí.

A su vez, **Caballero (2013)** establece que la formación académica está integrada por tres etapas principales. La fase pre-formativa, considerada como la herencia de la propia historia escolar, permite caracterizar la identidad profesional de cada docente y podría perpetuar su accionar diario. La fase de inducción, que abarca los primeros años de contratación, es una etapa que marca y condiciona la identidad profesional y que se caracteriza por la ocupación de plazas no estables y la evaluación de funciones constante. El profesorado está expuesto a un entorno laboral poco estable y competitivo; por consiguiente, no se favorece, completamente, el desarrollo óptimo de la actividad docente. En última instancia, la fase de desarrollo profesional persigue la actualización y mejora constante; los centros de formación asumen un papel importante al potenciar al máximo el mejoramiento del personal en el ámbito científico, pedagógico y tecnológico, evidencia de esto son los recientes cambios realizados a los perfiles académicos en el área de inglés, a las modificaciones en el *Reglamento de Contratación Laboral de Personal Académico (UNA, 2024a)* y a la Acreditación Internacionales Hcéres (*UNA, 2024b*), lo cual ha repercutido en la actualización y mejoría de las competencias académicas del profesorado de inglés.

Competencias en el idioma

Resulta complejo delimitar las competencias docentes para el ámbito educativo del inglés, porque, ciertamente, su praxis va más allá del dominio lingüístico y pedagógico. Para comprender y evaluar las prácticas que engloba la docencia en inglés, a nivel universitario, es valioso esquematizar

fundamentos asociados con esta disciplina y así tener un panorama de las múltiples dimensiones que nutren la enseñanza de esta lengua. Como primer punto, la competencia lingüística se define como la capacidad “para interpretar y utilizar las reglas y formas de la lengua extranjera correctamente” (Páez, 2001, párr. 18). La competencia sociolingüística, por su parte, se refiere a la capacidad de interpretación y producción de signos lingüísticos y de sus significados en diferentes situaciones y con base al contexto sociocultural (Páez, 2001). La persona docente más allá de enseñar estructuras gramaticales meta o vocabulario, transporta al estudiantado a situaciones cotidianas o reales que permitan crear un vínculo entre el lenguaje y el significado que este adquiere en un determinado contexto.

Además, Páez (2001) define la competencia discursiva como la capacidad que le permite al estudiantado construir significados desde lo simple hasta lo complejo, formando así una cadena comunicativa. La competencia estratégica responde a la “habilidad para manipular el idioma aplicando estrategias apropiadas que permitan compensar los vacíos que pueden producirse en el acto de la comunicación, ya sea por desconocimiento o por las variables utilizadas en la producción de la lengua extranjera” (Páez, 2001, párr. 21). La competencia de innovación que define Monereo y Domínguez (2014) “comprende acciones como la inclusión de cambios que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje; el análisis, indagación y reflexión sobre la propia docencia o la participación en experiencias y proyectos de mejora de la calidad docente” (p. 2).

En cuanto a la competencia metodológica, Medina (1997) la describe como la “cualidad para dirigir el aprendizaje del idioma de acuerdo con las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes” (según se cita en Páez, 2001, párr. 11). Dentro de esta competencia metodológica, Páez (2001) explica la relación entre la mediación pedagógica con lo afectivo,



pues el cuerpo docente al interactuar con sus discentes conoce sus estilos de aprendizaje para dosificar el contenido y lograr la aplicación de técnicas y estrategias. Mas (2011) argumenta, al respecto, que toda persona académica debe “diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales” (p. 199). Esta habilidad está vinculada con la metodología descrita por Páez (2001), cuando afirma que se tutoriza el proceso de aprendizaje por medio de la aplicación de estrategias que promuevan la autonomía estudiantil; esto, sin dejar de lado, la evaluación y la praxis pedagógica.

Es posible cuestionar la función docente ideal para una lengua extranjera; en este sentido, Yance *et al.* (2011) enumeran una serie de roles y acciones claves a nivel académico. Se insta a ser un gerente/planificador capaz de plantear los objetivos medibles desde el punto de vista lingüístico. Adicionalmente, se espera que la persona docente actúe como consejera/trabajadora social capaz de crear un clima de amistad y confianza en el entorno educativo; debe escuchar las inquietudes y opiniones de sus estudiantes y propiciar la búsqueda de soluciones.

Por otra parte, entre las obligaciones docentes está promover la confianza, estimular y motivar la independencia comunicativa discente; asimismo, debe optar por un papel motivador y estimulador en cuanto a la participación activa y comunicativa. Correlativamente, se insta a ser una persona promotora e incentivadora del desarrollo del pensamiento lógico mediante la participación en discusiones y la construcción de conocimiento de forma crítica. Se debe promover el aprendizaje de la lengua meta en cuanto a patrones gramaticales, de léxico y de entonación y pronunciación. A la vez, la persona académica debe dirigir su praxis pedagógica y supervisar el proceso de aprendizaje del idioma mediante el monitoreo constante del desempeño lingüístico del estudiantado y la retroalimentación respectiva.

Por último, el profesorado debe ser un evaluador óptimo del desarrollo y progreso de sus discentes al hacerles saber sus logros y las áreas o aspectos específicos por mejorar en la lengua meta.

Competencias para la atención a la diversidad e inclusión

Uno de los retos más significativos, que recae en las manos del personal académico, es asumir la heterogeneidad estudiantil y mediar de una forma óptima. Si se toma en consideración el *Modelo pedagógico* de la Universidad Nacional (UNA); entre sus principios, se establece el “respeto a la diversidad en todas sus expresiones” así como el “respeto y compromiso con la igualdad de oportunidades y la construcción de una sociedad más justa y equitativa” (UNA, 2007, p. 5).

El personal docente de inglés como lengua extranjera debe llevar su práctica pedagógica más allá de las competencias lingüísticas, ya que la meta es la formación integral. Se espera una persona egresada con conocimientos del idioma y capaz de desenvolverse en distintos contextos educativos y sociales porque serán profesionales en diversos ámbitos, como educación preescolar, primaria, secundaria, académica, técnica, vocacional, experimental, bilingüe, nocturna, abierta (dirigida a personas adultas cuyo propósito es finalizar sus estudios en educación secundaria), a distancia, entre otras modalidades que oferta el sistema educativo costarricense.

Desde esta perspectiva, atender las necesidades individuales podría resultar aún más complejo. Pizarro y Cordero (2015) mencionan algunos de los factores que obstaculizan el trabajo académico en torno a la accesibilidad. En primera instancia, se da la estandarización del currículo, lo cual propicia,



por lo general, un bajo rendimiento académico o la pérdida de cursos en caso de requerir algún ajuste específico. Aunado a esto, existe la carencia en el uso del lenguaje inclusivo en relación con las necesidades individuales. Por último, ambas autoras mencionan la carencia de información en cuanto al tipo de discapacidad o necesidad educativa del estudiantado y la forma propicia de llevar a cabo las adecuaciones curriculares respectivas.

Alcanzar la accesibilidad podría percibirse como una utopía, ya que una mediación oportuna demanda innumerables funciones que abarcan un planeamiento efectivo, la elaboración y ejecución de pruebas, actividades de actualización y de crecimiento profesional constante, por mencionar algunas de las funciones más comunes, que, a su vez, deben ser adaptadas a las necesidades individuales.

Al respecto, *Pizarro y Cordero (2015)* llevaron a cabo un estudio con el personal académico de la Universidad Nacional, específicamente, del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés y de los cursos de servicio (inglés para otras carreras) que han atendido estudiantes con alguna discapacidad o necesidad educativa. Ambas autoras mencionan que solo el 14 % del personal docente entrevistado indicó haber recibido capacitación para trabajar con población estudiantil que presenta alguna necesidad específica. De igual manera, la totalidad de las personas participantes afirmó haber tenido estudiantes con necesidades educativas en los últimos años; un 90 % del profesorado indicó no haber recibido ayuda de la UNA o de algún otro profesional. Sin embargo, el 100 % puso en práctica estrategias metodológicas para atender a esta población y a sus requerimientos específicos. Estas cifras permiten concluir que el cuerpo docente está anuente a poner en práctica la inclusión, por lo que se requieren espacios de formación con respecto a esta área en particular. Para poder responder estos vacíos de forma efectiva, es imperativo el accionar académico diario.

Ciertamente, el profesorado recibe información breve y, por lo general, poco específica o precisa, acerca de las necesidades de sus estudiantes; el proceso de pre-evaluación y de diálogo con la persona discente acerca de sus experiencias y preferencias es determinante para generar un posible diagnóstico y así garantizar la efectividad de su aprendizaje en inglés mediante la potenciación de sus competencias más fuertes, la motivación constante, y el monitoreo durante su proceso de aprendizaje. *Chiny et al. (2008)* señalan la importancia de la “investigación, la producción y la docencia” (p. 72), como entes que propicien el ingreso y permanencia del estudiantado con necesidades educativas; desde esta visión, la producción intelectual, función inherente a la labor docente en la Universidad Nacional, debe percibirse como una oportunidad para proyectar el modo de accionar desde el propio entorno y especialidad ante la heterogeneidad estudiantil.

De igual manera, la creación de redes de apoyo entre distintas unidades académicas o entes universitarios podría conducir a la atención óptima y eficiente de esta población estudiantil. La UNA, por ejemplo, cuenta con el proyecto UNA Educación de Calidad, perteneciente al Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), de la División de Educación Básica (DEB), y el proyecto *Access* de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) para brindar apoyo tanto al personal académico como a la comunidad estudiantil en asuntos relacionados con diversidad, inclusión y necesidades educativas. En este sentido, es responsabilidad docente indagar acerca de los entes encargados en cooperar con el desarrollo de sus educandos y de los procedimientos respectivos.



Competencias pedagógicas

Se define el término de *currículo universitario* como la “planificación sistemática de todo aquello a lo que el proyecto educativo le da valor formativo. Se constituye en plataforma de medición intelectual e interpreta las necesidades de la sociedad para convertirlas en objetivos de aprendizaje” (España, 2010, p. 64). Bajo esta premisa, los desafíos de la era contemporánea impactan considerablemente el currículo establecido, pues responde a las necesidades de su entorno y garantiza la formación de profesionales capaces de contribuir con la sociedad en donde se desenvuelven. Para alcanzar dicho objetivo, es imperativa la evaluación constante de los modelos, metodologías, ejes temáticos, estrategias, contenidos, entre otros aspectos de diseño curricular o bien la realización de replanteamientos o rediseños cada cierto tiempo para llevar a cabo los ajustes que se requieran en dicho contexto educativo. Probablemente, el reto más grande recae en el profesorado, quien es responsable de responder a las transformaciones curriculares y adaptarlas a su entorno, sin prescindir las adaptaciones curriculares que demanda la heterogeneidad estudiantil en términos académicos.

Debido a la complejidad que engloba la ejecución del currículo, Olivares *et al.* (2020) plantean que en Costa Rica uno de los desafíos más importante en cuanto al idioma inglés es que la lengua nativa y oficial es el español y que, habitualmente, las personas solo crecen y se desarrollan aprendiendo esta. Por esa razón, el aprendizaje del inglés se promueve como lengua extranjera, además existe una marcada limitación debido a la escasez de escenarios auténticos que favorezcan la puesta en práctica de este idioma. En consecuencia, el cuerpo docente se ve forzado a crear entornos, lo más auténticos o contextualizados posibles, para fomentar el uso del idioma durante las clases, los cuales,

en muchas ocasiones, son insuficientes para alcanzar el dominio lingüístico esperado en un grado o nivel académico en particular.

Aunado a lo anterior, se encuentra el uso de la lengua nativa como canal de comunicación estudiante-estudiante y el empleo de libros y materiales no vinculados con la realidad costarricense, lo cual dificulta aún más el proceso; esto debido a que muchas de las situaciones, diálogos, audios o videos presentados en los textos de trabajo que se adquieren son ajenos a la realidad costarricense.

Como respuesta a esta problemática, el rol docente a nivel pedagógico es determinante. Dicha figura no debe percibirse como un único transmisor de conocimiento lingüístico, pues la contemporaneidad educativa exige asumir una pluralidad de roles. Cada función permite poner en ejercicio acciones específicas en las diferentes etapas de la mediación. Para contrarrestar los efectos negativos que podría causar un texto alejado a la cultura costarricense o al dominio de la lengua natal versus la meta, durante las lecciones, se debe contar con un perfil ágil y capaz de optar por estrategias metodológicas contextualizadas y óptimas. *Yance et al. (2011)* establecen que el cuerpo docente, como encargado de diseñar actividades, debe procurar la puesta en práctica de la lengua meta en escenarios próximos a las realidades de sus aprendices, en complementariedad con acciones de monitoreo, las cuales deben promover la práctica de actividades correctivas y formativas en la producción lingüística o en las actitudes hacia el aprendizaje del idioma.

Indudablemente, en Costa Rica, la heterogeneidad estudiantil es una realidad en los salones de clase a nivel superior y se entiende debido a las diferencias contextuales de las cuales proviene el estudiantado a nivel geográfico, tanto de zonas rurales (montañosas, costeras o regiones indígenas) como urbanas. Así como la modalidad educativa cursada en secundaria: diurna, académica, bilingüe, científica, técnica, vocacional, nocturna, educación



abierta, bachillerato por madurez, entre otras, solo por mencionar algunas posibles variables. Para ejemplificar dicha pluralidad, los Cursos de Servicio de la Universidad Nacional, pertenecientes a la ELCL, ofrecen Inglés Integrado para otras carreras I, II, III y IV nivel, los cuales se encuentran en más del 98 % de las mallas curriculares de las carreras ofrecidas. Por tanto, los intereses individuales son variados y a la persona docente le corresponde mediar de una manera efectiva y significativa para contextualizar e integrar al estudiantado, independientemente de la carrera elegida.

Con el fin de atender integralmente la pluralidad discente, el **Instituto Cervantes (2018)** recomienda planificar secuencias didácticas con una ruta que integre las diferencias, lo cual “implica poner en relación los documentos curriculares del centro y las necesidades de los alumnos y organizar secuencias didácticas de diferente extensión relevantes y motivadoras para los alumnos” (p. 13).

El proceso de aprendizaje del inglés debe integrar programas de cursos, proyectos o recursos y materiales didácticos cercanos a la realidad del estudiantado; desde esta perspectiva, la comunidad discente debe formar parte de la planificación, toma de decisiones, selección de temas y escogencia de recursos de su interés. Es obligación de la persona docente monitorear dicho proceso, realizar ajustes y brindar retroalimentación cuando sea pertinente. El profesorado debe adaptar contenidos, vincular el currículo con la vida cotidiana y promover el alcance de objetivos académicos desde la construcción crítica y reflexiva. Dentro del rol gestor o promotor del proceso de aprendizaje, se encuentran implícitas, también, una serie de funciones inherentes a su cargo, la cuales, según el **Instituto Cervantes (2018)**:

Implica gestionar los procesos grupales para garantizar que la interacción que tiene lugar en el aula genera aprendizaje para todo el alumnado. El profesor fomenta un espacio seguro en el que todos participan y trabajan

en colaboración; usa y fomenta un discurso que permite la construcción de conocimiento entre todos a través de la interacción y haciendo uso de procedimientos discursivos (p. ej.: devuelve la pregunta de un alumno a todo el grupo, le pide a un alumno que explique su respuesta, hace preguntas para que el alumno dirija su atención a aspectos concretos). Tiene en cuenta que el grupo atraviesa a lo largo de la sesión por momentos de mayor o menor cansancio o tensión y actúa en consecuencia al seleccionar actividades de mayor o menor esfuerzo cognitivo (p. ej.: ante la tensión, se sirve del humor para distender el ambiente, o propone cambiar de actividad al percibir que el alumnado está cansado). Dinamiza el grupo, seleccionando el tipo de agrupamiento más adecuado para cada actividad, asignando roles a los alumnos cuando convenga, gestionando el tiempo y haciendo un uso y control adecuado del tiempo de habla del profesor y de los alumnos. Observa a los alumnos en el desarrollo de las actividades, está pendiente de las necesidades que puedan surgir y, si lo ve necesario, modifica su plan de clase para atenderlas. Está atento a las oportunidades de aprendizaje que surgen en el aula (p. ej.: en forma de preguntas o sugerencias de un alumno) y decide cuándo atenderlas (p. ej.: en esa misma sesión o en otra sesión posterior). (p. 14)

Ante dichos papeles, cabe enfatizar en dos aspectos que menciona el *Instituto Cervantes* (2018). En primer lugar, para el aprendizaje de una lengua extranjera no solo es adecuado, sino también indispensable, el manejo de tiempo del profesorado en términos de producción oral. Las clases deben ser centradas en el estudiantado; pues son los agentes principales del proceso de mediación pedagógica. La persona docente se encarga de diseñar espacios que permitan la comunicación y construcción del conocimiento, así como momentos oportunos para la intervención y retroalimentación.

En segundo lugar, este instituto también recalca la importancia de tomar en cuenta comportamientos particulares que surgen en un grupo



como el cansancio o la tensión. Por lo tanto, la flexibilidad debe ser considerada en la docencia universitaria; ciertamente, entendiéndola como un proceso de adaptación ante cambios, experiencias o situaciones inesperadas o externas. El cuerpo docente se ve expuesto a situaciones individuales o colectivas que podrían dificultar el proceso lingüístico; por lo que es indispensable mostrar empatía y flexibilizar medidas cuando sea requerido. Es sabido que, a nivel pedagógico, no siempre es posible alcanzar un objetivo al momento de culminar una lección o un programa de curso tal y como se planteó inicialmente; situación que no significa fallo o fracaso, pues innumerables factores intervienen y afectan la praxis pedagógica en alguna medida. De este modo, una apertura responsable y pensada es una cualidad que debe caracterizar al personal académico universitario.

Asimismo, el profesorado es responsable de fomentar la autonomía en el proceso de aprendizaje de cada estudiante; en este sentido, promover el aprendizaje de una lengua extranjera implica descentralizar el poder y fortalecer la autorregulación; esto, ciertamente, requiere empoderamiento de parte del estudiantado para que asuma y desarrolle autonomía a la vez que reflexiona acerca de su aprendizaje. Desde esta perspectiva, durante la mediación pedagógica es indispensable trabajar una variedad amplia de actividades que orienten al estudiantado hacia la toma de decisiones, en donde la persona docente figura como facilitadora que genera espacios para el aprendizaje de diversas temáticas mediante la guía y de ser posible, motivación extrínseca. La autonomía es uno de los principios que rige los procesos educativos en las universidades públicas costarricenses. De hecho, el *Ideario Pedagógico* de la UNA (UNA, 2020) establece que los procesos educativos “se construyen a partir de la diversidad de trayectorias, vivencias, experiencias e ideales de las personas aprendientes, las cuales se alimentan del acervo colectivo nacional e internacional y de sus pares” (p. 15). En consecuencia, la

persona docente lidera y guía la mediación pedagógica y, a la vez, brinda a sus discentes las herramientas necesarias para que incursione y tome el control de su aprendizaje.

Por otra parte, y también desde el contexto costarricense, la **Universidad Estatal a Distancia** establece la importancia de “configurar, en conjunto, una propuesta cuyo eje sea la formación autodirigida, de manera que se favorezca ante todo la autonomía para gestionar el propio proceso de formación” (2005, p. 6). Desde esta visión, en ambas instituciones de educación superior, se posiciona a la persona estudiante como agente principal en la clase y es percibida como capaz de autodireccionar su propio aprendizaje.

Competencias en evaluación

En el ámbito educativo, el término *evaluación*, comúnmente, se vincula con valores numéricos que determinan el rendimiento en torno a una prueba, por ejemplo. En la docencia universitaria es arbitrario afirmar que solo la evaluación sumativa está presente; ya que, si se pretenden alcanzar parámetros altos de calidad, se requiere direccionar la evaluación hacia otras dimensiones; en otras palabras, es necesario recurrir a la evaluación formativa. Al respecto, McMillan (2007) señala que “la evaluación formativa puede entenderse como la recolección, la evaluación y el uso de información que ayuda a los profesores a tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (según se cita en López, 2010, p. 113). Si se toma en consideración la heterogeneidad estudiantil descrita anteriormente en cuanto a bagaje académico y diferencias contextuales de origen, la evaluación formativa funciona como un mecanismo para fortalecer habilidades e identificar áreas de mejora que permitan tomar decisiones pedagógicas informadas y atinentes.



La evaluación formativa puede considerarse como un puente que une la mediación pedagógica y el proceso de aprendizaje, así como direcciona ambos hacia el alcance de metas académicas y de formación de manera más significativa y efectiva. Este tipo de evaluación, indudablemente, permite crear y llevar un registro anecdótico de las fortalezas y necesidades del estudiantado tanto individual como grupalmente. López (2010) brinda una serie de recomendaciones que garantizan una evaluación formativa acertada. Para ello, alude a la transparencia y claridad durante el proceso; esto, dado que las personas discentes merecen conocer los criterios a evaluar. Asimismo, López (2010) recomienda utilizar instrumentos confiables y válidos; por lo que debe coexistir un paralelismo entre las actividades desarrolladas y la evaluación correspondiente, así como la contextualización según la realidad costarricense. Adicionalmente, la evaluación continua es fundamental; es significativo fomentar el empoderamiento discente por medio de la aplicación de procesos auto y coevaluativos.

La UNA (2007) establece, en su *Modelo pedagógico*, la evaluación como un “proceso integral, concertado, permanente, contextualizado y propositivo” (p. 5); en este sentido, las horas contacto (horario de lecciones) son espacios que bien pueden ser utilizados para la evaluación formativa, esto a través de la implementación de actividades comunicativas que conduzcan hacia la mejora sustantiva de la competencia lingüística en inglés y hacia una aproximación a las metas y objetivos esperados al finalizar cada ciclo lectivo. Por otra parte, la evaluación sumativa de los aprendizajes prevalece como un componente indispensable dentro de la formación universitaria.

Otro aspecto por resaltar es el principio de *evaluación integral* establecido por la UNA (2007); este exige visualizar las necesidades individuales de cada estudiante al momento de diseñar instrumentos de comprobación; de igual manera, se debe velar por el cumplimiento de las adecuaciones

curriculares al aplicar las pruebas y asegurar un aprendizaje significativo. Esta entidad apunta hacia un modelo de evaluación contextualizado, lo cual demanda el diseño de pruebas que cobren validez, esto en relación con el contexto costarricense, pero, que al mismo tiempo, fomenten el pensamiento crítico y la búsqueda continua de soluciones para las diversas problemáticas actuales. El *Instituto Cervantes (2018)* menciona la importancia de “velar por la calidad de la evaluación— asegurar la validez y la fiabilidad y actuar de acuerdo con principios éticos” (p. 15). La transparencia debe regir en todo momento; desde la praxis pedagógica hasta el diseño de instrumentos evaluativos, pues son acciones paralelas y complementarias, tanto a nivel de evaluación formativa como sumativa.

Dentro de las funciones del profesorado, se destacan la provisión de retroalimentación constante, efectiva y oportuna. La retroalimentación entendida como componente esencial para el aprendizaje de una lengua extranjera; por cuanto se pretende identificar las destrezas y habilidades desarrolladas, corregir errores y asegurar un progreso gradual. En su papel formador, la persona docente debe fomentar espacios de mejora continua, ya sea de una manera vertical, es decir, docente-estudiante u horizontal estudiante-estudiante. Otro aspecto por considerar es cómo se da; tomando en cuenta la variedad de tipos de retroalimentación existentes: inmediata, tardía, implícita, explícita, escrita, oral y no-verbal. Al considerar al estudiantado como actor principal de su proceso de aprendizaje y en virtud de que el aprendizaje de una lengua también tiene implicaciones emocionales (*Krashen, 2009*), deben prevalecer espacios de retroalimentación que no alimenten sentimientos como la inseguridad, el temor, la tensión, la vergüenza, etc.



Competencias tecnológicas

El aprendizaje del inglés ha atravesado incontables transformaciones a lo largo de la historia; una de ellas ha sido la proliferación de las tecnologías de la información y comunicación como herramientas de enseñanza y aprendizaje. Tanto el personal docente como el estudiantado han sido expuestos a una vasta e infinita cantidad de aplicaciones y software cambiantes e innovadores. Por ende, el desafío a nivel del profesorado es la actualización y capacitación para enfrentar cambios constantes. No está de más afirmar que el manejo de las tecnologías es parte de la realidad educativa e inherente a la función del profesorado universitario costarricense; desde esta perspectiva, la incursión de las tecnologías emergentes ha modificado el papel docente y estudiantil. Anteriormente, la persona estudiante se caracterizaba por ser receptora pasiva de información, centrada en su individualismo; en cambio ahora, *García et al. (2017)* indican que la contemporaneidad busca y requiere discentes activos, que se apropien de su proceso de aprendizaje, capaces de construir y compartir el conocimiento, y de interactuar de una manera participativa y abierta. Si bien es cierto, los cambios han sido vertiginosos; la implementación de la tecnología acompañada de prácticas docentes adecuadas favorece el desempeño estudiantil.

La amplia variedad de recursos y materiales didácticos permite potenciar modificaciones adaptadas a cada estilo de aprendizaje, brindar retroalimentación constante, potenciar la interacción, la autonomía, el empoderamiento y la puesta en práctica del idioma inglés en contextos reales y con personas nativas de la lengua meta.

Sin embargo, para aprovechar los beneficios de las TIC y de los entornos virtuales es indispensable que las universidades cuenten con un cuerpo docente capacitado en cuanto a alfabetización digital; pues no solo

es necesario el conocimiento técnico para el uso de las herramientas, sino que este proceso también implica una convergencia entre los componentes lingüísticos, pedagógicos y tecnológicos. Para el año 2015, *Chaves et al.* realizaron una investigación sobre la realidad del uso de las TIC en la mediación pedagógica, en la ELCL, de la Universidad Nacional (UNA). Los resultados mostraron que hubo un uso amplio y variado de herramientas tecnológicas, tales como los recursos digitales de Internet y otros más tradicionales como el uso de la grabadora, celular, correo electrónico, foros (alojados en el Aula Virtual Institucional), Prezi, Skype, YouTube, Voicethread y wikis. El cuerpo académico afirmó que las TIC son recursos que complementan herramientas más tradicionales como las antologías y los libros de texto. Asimismo, *Chaves et al. (2015)* indicaron que dentro de las ventajas de la utilización de medios tecnológicos se menciona la importancia de la interacción con personas nativas del inglés y el enriquecimiento cultural que se puede adquirir por medio de documentales, lecturas, redes sociales y videos. Asimismo, el proceso de aprendizaje va más allá del espacio áulico, ya que plataformas como el Aula Virtual Institucional permitieron extender el espacio pedagógico desarrollado en el aula.

Finalmente, este estudio revela un uso frecuente de las TIC y afirma que estas permiten, también, abordar necesidades educativas especiales, motivan al grupo, fomentan la autonomía y aprendizaje independiente, brindan confianza en cuanto al aprendizaje del inglés, promueven el dinamismo de clase, permiten acercarse a la realidad discente, incentivan la tolerancia e interés hacia otras culturas, y propician el pensamiento crítico y las habilidades de investigación. De este modo, es evidente que la enseñanza del inglés requiere de escenarios que faciliten el aprendizaje activo y significativo; en consecuencia, el papel docente es esencial en el diseño de entornos mediados a escala tecnológica. Es labor del profesorado preguntarse ¿qué



acciones a nivel tecnológico se deben realizar para mediar efectivamente el aprendizaje del inglés en educación superior? Para encontrar una respuesta a este cuestionamiento es imperativo comprender el alcance que tiene la tecnología al potenciar la praxis pedagógica, así como el impacto que genera a nivel estudiantil mientras se hace un uso adecuado y eficiente de la misma.

Ramírez *et al.* (2015) enumeran los saberes digitales-tecnológicos que caracterizan al estudiantado de la sociedad actual, los cuales están vinculados al aprendizaje de una lengua. La literacidad digital además de involucrar la implementación de las TIC implica otras habilidades como creación, divulgación, investigación y pensamiento crítico. Dentro de las ventajas que ofrece la incorporación de las tecnologías emergentes está la búsqueda de información o recursos digitales que brindan insumos auténticos de las culturas anglohablantes y que funcionan para enriquecer léxico, pronunciación, entonación, entre otras macro y micro destrezas. Es importante reconocer que el estudiantado se va a exponer a una vasta cantidad de información, aspecto que obliga al personal docente a alfabetizarse en cuanto a la selección de fuentes confiables y actualizadas, así como en la organización, uso y síntesis ética-responsable de los recursos y materiales disponibles. El cuerpo docente debe percibir el idioma y los recursos tecnológicos como insumos promotores de pensamiento crítico dado que ambos le permiten al estudiantado identificar problemáticas actuales y trabajar colaborativamente para planear soluciones; para esto, se debe promover la criticidad por medio de preguntas generadoras y reflexivas que fomenten la expresión de opiniones y la construcción de conocimiento.

Conclusiones

El dominio del idioma inglés es un requisito indispensable para el profesional del siglo XXI. La educación superior costarricense está sujeta a transformaciones de índole económica, política y social, características de una sociedad globalizada. Por consiguiente, el manejo de una lengua extranjera, en este caso inglés, va a posicionar en ventaja a aquellas personas profesionales que sean capaces de comunicarse adecuadamente en este idioma. En ese marco, a las universidades estatales costarricenses les compete garantizar el personal académico con competencias lingüísticas, pedagógicas y tecnológicas necesarias para formar profesionales con un perfil de salida que responda a las necesidades del mercado y sociedad actual. Es ineludible reconocer que el aprendizaje de un idioma no está condicionado exclusivamente por el conocimiento lingüístico; es decir, por el conjunto de reglas gramaticales, semánticas, sintácticas, ortográficas, etc.; por lo contrario, se debe comprender que se requieren de habilidades tanto a nivel técnico (manejo de la lengua), como cultural, social y tecnológico.

Estos aspectos están estrechamente vinculados con el papel docente en términos de cómo desarrolla la mediación pedagógica, pues los paradigmas educativos han cambiado drásticamente; en el pasado, se concebía al profesorado como dueño de la verdad absoluta y al estudiantado como receptor pasivo de información. En la actualidad, se está frente a una educación liberadora, en la cual la población discente se posiciona como la figura más importante y el personal docente como facilitador y guía del proceso de aprendizaje. Para el profesorado de una universidad estatal costarricense, es fundamental actuar de conformidad con los principios de la entidad para la cual labora. Cada centro de educación superior posee una visión, misión, reglamentos y un modelo pedagógico que lo distingue. Si bien es cierto, la



libertad de cátedra otorga potestad al momento de mediar procesos; esto no significa una desvinculación con los principios establecidos. Los salones de clase son un claro ejemplo de diversidad en cuanto a estilos de aprendizaje, intereses individuales, necesidades y multiculturalismo.

Los entes de educación superior costarricense garantizan, en sus principios, la inclusión efectiva dentro de los entornos educativos, tal y como se menciona en el *Modelo pedagógico* de la UNA (2007); por tanto, es ineludible gestionar, informarse, actualizarse y crear redes de apoyo que mejoren sustantivamente la praxis pedagógica. Los cambios de la era digital han transformado significativamente la manera de aprender y, por tanto, de enseñar. Las tecnologías emergentes nutren el aprendizaje del idioma inglés al brindar una amplia variedad de recursos, rompen barreras geográficas y logran un acercamiento virtual con contextos nativos que son enriquecedores durante el aprendizaje de la lengua meta. Por lo contrario, la mediación pedagógica define cuán valiosos podrían resultar los recursos y materiales tecnológicos. Una vez más, entran en juego los papeles que debe asumir el personal docente ante el desafío de la digitalización.

En las instituciones de educación superior costarricense, es posible observar cómo las tecnologías han incursionado en el aprendizaje del inglés y cómo la implementación de recursos tradicionales como el proyector y la computadora han avanzado en términos de la incorporación de herramientas más novedosas; a pesar de ello, es necesario indicar que aún hay carencias en la formación docente, las cuales deben ser resueltas con prontitud. Más allá de identificar cuáles herramientas se utilizan o no dentro de la mediación pedagógica, es fundamental interiorizar cómo se utilizan y con qué propósito.

La evaluación garantiza el desarrollo de competencias y el logro de metas dentro del proceso de aprendizaje; en este sentido, en la educación superior se insta a adoptar un modelo que garantice la convergencia entre

la evaluación formativa (proceso) y sumativa (resultado) por medio de la autoevaluación, coevaluación y evaluación docente-estudiante. Adicionalmente, los escenarios actuales, por lo general, asocian el término evaluación con la práctica docente, esto con el fin de valorar el rendimiento y optar por mejoras que repercutan positivamente en el proceso formativo estudiantil.

La formación docente de una lengua extranjera en educación superior no culmina en un tiempo definido y se caracteriza por ser desafiante. El cuerpo docente, al estar inmerso en una sociedad que demanda altos parámetros de calidad y exigencia, se ve obligado a mantenerse en constante crecimiento profesional. La calidad docente va a repercutir directamente en el perfil de las personas egresadas, quienes, a su vez, impactarán el mercado laboral y la sociedad. De este modo, las demandas y tendencias nuevas se deben concebir como una invitación para autoevaluar la mediación pedagógica, reflexionar y transformar toda acción que no responda al orden actual. Se debe estar consciente de que uno de los recursos más valiosos con los que cuenta la sociedad costarricense es el personal docente, pues con su labor puede formar y transformar la fuerza profesional integral que requiere el siglo XXI.

Finalmente, cabe destacar que desde la UNA, recientemente, se han llevado a cabo cambios importantes en cuanto a los perfiles laborales y se han realizado modificaciones de fondo al *Reglamento de Contratación Laboral de Personal Académico* (UNA, 2024a), lo cual ha generado mejoras en cuanto al perfil del profesorado en inglés y cuyas modificaciones han repercutido y fomentado la actualización en relación con las competencias del cuerpo docente a nivel superior y con respecto a los cambios que se deben realizar para enfrentar los retos de la era actual.



Referencias

- Alfaro, G. y Alvarado, S. (2018). El perfil de profesores universitarios de universidades públicas y privadas en la carrera de Educación. *Revista Actualidades Investigativas en la Educación*, 18(2), 1-21. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33161>
- 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. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4414693.pdf>
- Chaves, O., Chaves, L. y Rojas, D. (2015). La realidad del uso de las TIC y su mediación pedagógica para enriquecer las clases de inglés. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 10(1), 159-183. <https://doi.org/10.15359/rep.10-1.8>
- Chiny, J., Salas, K. V. y Vargas, M. C. (2008). Accesibilidad para ingresar a la educación superior: desafíos y logros desde el enfoque de la diversidad. *Revista Educare*, 12(1), 71-82. <https://doi.org/10.15359/ree.12-1.5>
- España, C. (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Revista Electrónica Educare*, 14(2), 63-69. <http://doi.org/10.15359/ree.14-2.4>
- García, M., Reyes, J. y Godínez, G. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12). <https://www.redalyc.org/pdf/5039/503954320013.pdf>
- Hernández, A. (2008). El inglés en Costa Rica: requisito indispensable en un mundo globalizado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v8i2.9332>
- Instituto Cervantes. (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y el aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 111-124. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/7633/8130>
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 15(3), 195-211. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>

- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83-104. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Olivares, C., Barrantes, L. y Brenes, V. (2020). The SAR framework: towards a more communicative EFL class [El formato STAR: hacia una clase de ESL más comunicativa]. *Revista de Lenguas Modernas*, 32, 11-30. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rfm/article/view/42499/42723>
- Páez, V. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y sus competencias. *Revista Comunicación*, 11(003). <https://www.redalyc.org/pdf/166/16611306.pdf>
- Pizarro, G. y Cordero, D. (2015). La enseñanza del inglés como segunda lengua a estudiantes universitarios con discapacidad y necesidades educativas especiales: un reto académico. *Repertorio Americano*, 25, 165-178. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/repertorio/article/view/9400>
- Ramírez, A., Morales, A. T. y Olguín, P. A. (2015). Marcos de referencia de saberes digitales. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(2), 112-136. https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/02/edmetic_saberes_digitales.pdf
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2005). *Modelo pedagógico* <https://www.uned.ac.cr/docencia/images/igesca/materiales/24.pdf>
- Universidad Nacional (UNA). (2007). *Modelo pedagógico*. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/3084/Modelo%20Pedagogico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Universidad Nacional (UNA). (2020). *Ideario Pedagógico*. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/11024/ideario%20UNA%20full.pdf?sequence=3&isAllowed=y#:~:text=En%20t%C3%A9rminos%20pedag%C3%B3gicos%2C%20el%20ideario,la%20construcci%C3%B3n%20de%20sus%20realidades>
- Universidad Nacional (UNA). (2024a). *Reglamento de Contratación Laboral de Personal Académico*. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/5552>
- Universidad Nacional (UNA). (2024b). *Acreditación Institucional Internacional Hcéres*. <https://www.gestiondecadidad.una.ac.cr/index.php/acreditaciones/acreditacion-institucional-internacional-hceres>
- Yance, L. L., Beltrán, M. I. y Alfonso, A. (2011). El profesor de idioma inglés de excelencia. *Educación Médica Superior*, 25(2), 178-185. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v25n2/ems14211.pdf>



Revista Ensayos Pedagógicos

Vol. 19(1), enero-junio, 2024

EISSN: 2215-3330 / ISSN: 1659-0104

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Propensiones educativas: aprender, enseñar, mediar

Educational Propensities: Learning,
Teaching, Mediating

Recibido: 9 de mayo de 2023. Aprobado: 26 de junio de 2024

<http://doi.org/10.15359/rep.19-1.11>

Rodrigo Espinoza Vásquez¹

Escuela de Educación Coquimbo

Universidad Católica del Norte

Chile

rodrigo.espinoza@profe.umc.cl

¹ Académico e investigador de la Universidad Miguel de Cervantes, Chile. Profesor de pre y posgrado de la Universidad Central y Universidad Santo Tomás, Chile. Licenciado en Educación, profesor de Educación Diferencial y psicopedagogo, magíster en Gestión y Liderazgo Educacional y doctor en Educación. <https://orcid.org/0000-0002-8743-1908>



RESUMEN

Este artículo tiene como propósito indagar sobre la propensión a mediar que surge en las experiencias educativas, a partir de dos conceptualizaciones previas: la propensión a aprender y a enseñar. Referirse a este tema implica visibilizar las prácticas que ocurren en el quehacer educativo. Se parte de la concepción que la educación es la creación de relaciones posibles y que ocurre y va más allá de la escuela. La propensión a mediar se compara con el tejido de un telar, donde se desdibujan las fronteras entre aprender y enseñar. Se menciona la importancia de la paciencia y el sentido estético en el acto de mediar, así como la necesidad de despojarse del miedo. Se aborda la mediación como un acto de ternura, paciencia y compasión, destacando la importancia de dejar aprender y respetar la libertad del aprendiz. En conclusión, se resalta que la propensión a mediar implica ampliar las fronteras educativas, moviéndose más hacia la casualidad que hacia la causalidad. Se destaca la importancia de la empatía en las relaciones de mediación y se subraya el cambio de disposición hacia una relación de escucha y disponibilidad hacia el otro.

Palabras clave: Aprendizaje, educación, enseñanza, mediar, relaciones pedagógicas.



ABSTRACT

This article aims to investigate the inclination to mediate that arises in educational experiences, based on two previous conceptualizations: the inclination to learn and to teach. Referring to this topic implies making visible the practices that occur in educational activities. It starts from the conception that education is the creation of possible relationships and extends beyond the school. The inclination to mediate is compared to the weaving of a loom, where the boundaries between learning and teaching blur. The importance of patience and aesthetic sense in the act of mediating is mentioned, as well as the need to let go of fear. Mediation is approached as an act of tenderness, patience, and compassion, highlighting the importance of allowing learning and respecting the freedom of the learner. In conclusion, it is emphasized that the inclination to mediate involves expanding educational boundaries, moving more towards chance than causality. The importance of empathy in mediation relationships is highlighted, and the shift in disposition towards a listening relationship and availability to the other is underscored.

Keywords: education, learning, mediating, pedagogical relationships, teaching



“Y lo que haremos es vivir. Como cada vez que tiembla el día. Lo contrario de la nube, que es belleza y pasa. La vida es oruga y sigue.”
No tienen prisa las palabras, Carlos Skliar

Introducción

Propender a mediar es una idea-concepto que abre la frontera entre aprender y enseñar. Surge como una creación humana, en la medida que interpreta las necesidades y oportunidades de aprendizaje que las personas pueden generar a partir de nuevas experiencias.

Referirse a la propensión a mediar implica visibilizar las prácticas que ocurren en el quehacer educativo. Se parte de la concepción que la educación es la “creación de relaciones posibles” (Calvo, 2014) y que ocurre y va más allá de la escuela; por lo tanto, educar y escolarizar no son sinónimos. La educación apunta a una comprensión propia de la vida, en la que las relaciones con otras y otros, nutren a quienes se encuentran en situación de aprendizaje.

Las prácticas pedagógicas, mal llamadas *tradicionales*, -en el entendido de referirse a la escuela, como consecuencia de la Revolución Industrial y que apuntan a metodologías expositivas por parte del profesorado y pasivas por parte del estudiantado- han hecho creer, a quienes desarrollan la actividad docente, que existe una forma hegemónica y única de vivirla. Es así como desde una perspectiva histórico-filosófica se atiende a la forma aristotélica, platónica y cartesiana, de que el conocimiento se aprende de

forma separada, minimizada y poco vinculada con otros saberes. Dicho sea de paso, que la herencia platónica relega a un lugar de baja categoría la *poiesis*, es decir, la creatividad, cuando la escuela como tal debería estimular el asombro permanente.

La escuela actual ha utilizado como marco de referencia los saberes occidentales para disponer de un quehacer pedagógico, donde se simplifica el conocimiento y cuya posibilidad de interrelacionar no es tenida a la vista; donde, además les asigna valor e importancia sustantiva a los saberes racionales y encefalocéntricos; esto es, una escolarización basada fuertemente en los talentos cognitivos.

La complejidad del conocimiento invita a la implicación e imbricación (anidamiento) de múltiples y diversos saberes y conocimientos en el escenario actual. La escuela hace esfuerzos por lograr estas implicancias, por ejemplo, a través de redes de mentorías, aprendizaje basado en equipos, en problemas, en investigación, en proyectos, entre otros. No obstante, esto es incipiente.

Una escuela *-skholé* (ocio)- que propende a ser lo que alguna vez fue, pero que conversa con los tiempos actuales, requiere también de experiencias educativas que vayan más allá de lo que anteriormente se ha denominado como tradicional. La implicancia de estudiantes y profesorado que puedan comprender otros modos de pensar y accionar la educación, constituye una de las necesidades de este ensayo: mostrar posibilidades en espacios y tiempos educativos que rompen con la lógica de poder-saber y que se generan a través de la propensión a mediar.



Vivir, aprender

Pensar-sentir sobre el aprendizaje humano es una actividad que nos lleva a la praxis. Cuando vemos las implicancias que tiene el hecho de aprender, aparece, en el horizonte, el hacer. Aprender es vincularse corporalmente con las nuevas experiencias que surgen en la vida. Varela (2016) lo denominó como enacción (*embodiment*), idea que surge a raíz de sus investigaciones en Neurobiología, respecto de que el aprendizaje ocurre únicamente en el cerebro: el aprendizaje y, por ende, el conocer, están siendo-ocurriendo en el cuerpo, en nuestra totalidad.

El cuerpo es el territorio del aprendizaje, donde la singularidad cobra sentido, a partir de las experiencias y subjetividades que emergen de lo que conocemos y denominamos realidad. Ejemplo de esto es cómo la *realidad* nace: según lo refiere Najmanovich (2018), lo sitúa a partir de la “Alegoría de la Caverna”, donde Platón muestra y accede a una verdad que el resto de los mortales solo pueden representar e interpretar desde su propio punto de vista: amarrados y obligados a ver lo que ocurre desde un único lugar; en cambio él, puede ver la escena completa y acceder a la verdad. Es por ello, por lo que no se puede hablar de una única realidad, sino, de múltiples realidades que están ocurriendo y que, de un modo u otro, se van entrelazando con otras a partir de lo que cada persona registre.

Propensión a aprender

El ser humano en su desarrollo más profundo, ontológico quizás, ha podido sobrevivir, como especie, a partir de su capacidad de aprender. Las experiencias histórico-ambientales han puesto como desafío la creación de constantes posibilidades para ir solucionando diversos problemas. En el

caso de las niñas y los niños, la experiencia de acercamiento con el mundo tiene un componente estético importante, casi epifánico, que les permite desplegar todo su ser en relación con el entorno. Hablamos de una ecología cognitiva-emocional que todo lo vincula:

El niño propende a aprender sin límites; todo lo entusiasmo y los desafíos los asume con alegría, tranquilidad y sin temor a que no podrá aprender o que lo hará mal y será sancionado por ello. Simplemente se aboca a aprender. Si durante el proceso las demandas del reto lo sobrepasan, abandonará momentáneamente la tarea para volver a ella más adelante cuando considere que se encuentra en condiciones de acometerla, aun cuando no tenga seguridad del resultado. Si vuelve a encontrar dificultades volverá a dejarla para regresar a ella hasta que logre hacerlo. Lo importante es que volverá a intentarlo. El freno inhibitorio que podría encontrar es que algún adulto le entregue la respuesta y/o le impida continuar. (Calvo, 2015, p. 23)

La experiencia de aprender con y en el mundo es parte de nuestra definición como especie: es inevitable. Aprender es sinónimo de vida, y la vida como tal, surge misteriosa en lugares y tiempos impensados; no como actividad planificada, sino como algo ineludible. Tanto la vida como el aprender son parte de esta experiencia vital:

Todo ser humano propende a aprender desde el momento en que comienza su relación con el medio circundante, independientemente de las capacidades que manifieste. Nace dotado de infinitas posibilidades de desarrollo a la espera de ser actualizadas. Algunos son capaces de nutrirse por sí solos de las experiencias del medio, otros necesitan de la guía de un mediador que las seleccione y organice. (Moreno y López de Maturana, 2015, p. 172)



El aprendizaje humano tiene la capacidad de generar ritmos y direcciones diversas, no necesariamente lineales, sino que rizomáticas en el sentido de que a partir de un conocimiento puede desplegarse uno nuevo, además, que puede ir “saltando” de un lugar a otro, tal como lo hacen los átomos y moléculas en la naturaleza. Esta idea se ejemplifica con la Figura 1, donde se presenta la espiral del aprendizaje.

Figura 1
Espiral del aprendizaje



Nota: Las flechas y sus curvas representan los saltos en el aprendizaje que puede experimentar un/a aprendiz, donde estos no ocurren de forma lineal, sino, que tienen la capacidad de ir, saltar y volver de forma no-lineal. La espiral presenta la idea de generar saltos cuánticos, referidos a aquellos que, exponencialmente, pueden pasar de un estado a otro (Adaptación propia con base en <https://www.shutterstock.com/es/image-vector/spiral-ribbon-original-painting-3d-effect-425619535>).

Los seres humanos aprendemos a medida que tenemos experiencias vitales y, en el nivel de especie, como muestra de nuestra evolución y supervivencia. Aquellos seres vivos que no aprenden, mueren.

Preguntarnos ser lo que somos suena desafiante. En la infancia, niñas y niños imaginan las preguntas que se van haciendo, pero, también pueden imaginar las respuestas, y es ahí, donde el pensamiento y el actuar se funden con el otro: es el nacimiento de la mente compleja.

El desarrollo de la estructura cognitiva de un ser humano se concibe como el producto de dos modalidades de interacción: el organismo y su medio. La primera considera que la exposición directa del organismo al estímulo produce cambios en el niño, pero carentes de intencionalidad, significado y trascendencia. La segunda se refiere a la transformación del estímulo a través de un mediador que selecciona y organiza los estímulos cuando el niño tiene dificultad para hacerlo por sí solo. Estos se encuentran en la familia, el jardín infantil, la escuela, el barrio, etc., (Feuerstein, 1991, según se cita en [Moreno y López de Maturana, 2015](#)).

Resulta difícil cuestionar que los procesos que se aprenden para siempre son aquellos en los que el aprendiente se involucra totalmente, en cuerpo y alma-espíritu-mente. Para conseguirlo, solo basta plantearle un desafío genuino, no ficticio. Es genuino cuando el educando no conoce la respuesta, aunque la ciencia la haya establecido hace siglos. Es responsabilidad del educador regular la complejidad del desafío, pero no la de evitar que el educando dude y se equivoque, porque las certezas de ayer no le sirven ahora; también deberá improvisar respuestas provisorias ante situaciones emergentes, proponiendo nuevos criterios para reorganizar la información hasta encontrar aquella que le satisfaga temporalmente y pueda poner a prueba, a fin de comprobar cuán confiable es la respuesta ([Calvo, 2014](#)). Si no lo consigue, deberá continuar el proceso. Si logra formular una respuesta que satisfaga a su comunidad escolar, en el futuro cercano, el profesor complejizará el fenómeno, cuestionando la respuesta del educando, presionándole por continuar el proceso, como si de un bucle de retroalimentación



se tratara. Educar no es enseñar contenidos, sino asombrar con algún misterio para que el educando cree relaciones inéditas gracias a su natural propensión a aprender.

Crear nuevas relaciones es la invitación que el mediador hace para que el niño, la niña, el adolescente y el adulto se maravillen con el mundo. Cuando surge el aprendizaje y se manifiesta en el cuerpo, nos encontramos frente a un misterio que todo lo inunda: el misterio del aprender humano.

Propensión a enseñar

Tal como propendemos a aprender, propendemos a enseñar. Pero este enseñar está suspendido en un paréntesis donde la idea más radical que surge es, que nadie le enseña a nadie. Nos vamos moldeando a medida que surge el diálogo y nuestras posiciones, de enseñante o aprendiente, se van moviendo hasta perder la línea que las separa:

Las características de la propensión a enseñar son Autonomía, Actitud Positiva, Aprendizaje, Vocación, Tacto y Resolución de Problemas. Dichas características develadas a partir de la inmersión temprana en el ambiente educativo desafiante, permitieron configurar la propensión a enseñar como la emergencia de conductas cognitivas, actitudinales y emocionales que constituyen el cimiento para la construcción de la identidad profesional pedagógica. (Leyton y Veas, 2014, p. 14)

La propensión a enseñar pone a sus actores en la vereda del diálogo pedagógico y educativo. Enseñar no es una receta donde se dicte y haga lo que el currículum prescrito señala, sino que es la puesta en escena de las habilidades humanas donde se da espacio al otro. Es la apertura del umbral.

En palabras de Espinoza (2020, p. 39): “[El] mediador hábil se sitúa en el umbral, capta el momento en que puede entrar en esta escena, no interrumpe, toma el pulso de la situación y acompaña en la generación de posibles preguntas y a atreverse con respuestas a los cuestionamientos que surgen”.

Es así como, en este contexto, la comprensión del ambiente es relevante y este se concibe como educativo en la medida que quienes lo componen, fomentan el diálogo y la reflexión. Puede volverse desafiante mientras favorece, de mayor manera, la emergencia de la propensión a enseñar, donde, además, se pueda resolver problemas y lograr las metas propuestas (Leyton y Veas, 2014).

La propensión a enseñar, por lo tanto, se concibe como una disposición que fluye en las relaciones que ocurren en el acontecer educativo, pues implica la creación de nuevas condiciones en y para el aprender humano. En este sentido, Sandoval-Obando y Calvo (2022) le asignan diversas características a aquel/aquella educador/a que se relaciona desde la propensión a enseñar, al destacar que surge el afecto positivo, el compromiso por la labor educativa, la implicación pedagógica y la mediación pedagógica, todas ellas en el escenario de la generatividad. Es decir, se van creando nuevas relaciones y posibilidades de crecimiento entre quienes participan del vínculo educativo, tomando conciencia sobre el proceso de aprendizaje de otros (Leyton y Veas, 2014), en un constante desafío de poder valerse de la capacidad interpretativa para favorecer a otras personas, en la consecución de nuevos saberes y experiencias.



Propensión a mediar

Mediar es semejante al tejido de un telar. Las cuerdas y los hilos se van tejiendo con magistral sincronía, adaptándose y acomodándose al tejido anterior. Cada fibra interacciona con otras. Estas hebras parten desde la periferia al centro y ocupan un lugar específico en ese espacio-tiempo, como en la teoría de cuerdas. Podemos tirar de un hilo para ir conociendo el resto del tejido, en concreto, al igual que en el principio holográfico, podemos acercarnos a una realidad a partir de su frontera.

Los telares requieren paciencia y un sentido estético para lograr su avance. Cada trenza, cada punto, es una experiencia única. Nuestro cuerpo es el bastidor del aprendizaje, es experiencia. En este sentido, los telares son la obra de arte del aprender. El marco, el bastidor, es el territorio, el cuerpo. Las experiencias, el tejido. Pero el urdidor se va haciendo en la medida de la experiencia, requiriendo de la mediación para que los puntos y las trenzas vayan cobrando sentido. El tejedor va siendo tejido por la lana, llegando a un punto en que ambos son uno. Quien teje es el telar. El aprendizaje es la experiencia.

En la mediación se difumina la dicotomía aprender-enseñar, pues se vuelve totalidad. Emerge una relación mutua, pues ninguno de los que surgen en esta escena cumplen un rol único. Es mutable, no hay frontera plausible, simplemente ocurre:

Los niños que son mediados intencionalmente tienen mayores probabilidades de modificarse cognitivamente y aprovechar su propensión a aprender, en caso contrario, cuando no hay mediación intencional quedan expuestos, arbitrariamente, a los estímulos del medio y pueden correr el riesgo de privarse de los aprendizajes de su propia cultura. (Moreno y López de Maturana, 2015, p. 17)

Mediar implica despojarse del miedo. Es un acto donde nos encontramos tal y como somos, sin mentiras ni caretas, donde asumimos nuestra ignorancia como un hecho propio del significarnos como humanos. La acción de mediar rompe con esa pedagogía que disfruta del mal gusto, y no solo en términos estéticos, sino que también éticos y políticos. Una pedagogía donde la imposición campea y la creatividad se castra. Hablar del gusto por el mal gusto nos lleva a pensar en todo aquello que está de más en la educación: el control, el egocentrismo, la excesiva preocupación por cumplir, la burocracia y el tiempo cronológico que todo lo atrapa. Por lo tanto, nuestro desafío es mirar a la educación, no a la escolarización: salirse del aula -literal y metafóricamente- y habitar otros tiempos y espacios diversos.

Una comprensión de la mediación educativa en el seno mismo de la vida, desdibuja las fronteras tradicionales desde las cuales se han entendido los procesos de enseñar-aprender, puesto que entrama a aprendientes y mediadores en una relación vinculante, abriendo espacios a una pluralidad de formas y acercamientos al aprendizaje, involucrando coordinación de acciones respetuosas e implicadas entre los diversos actores, desde situaciones vitales y emergentes, hasta otras caóticas. La mediación busca perturbar para abrir nuevos canales expresivos, invitar al diálogo abierto y creativo, producir transformaciones existenciales y dotar al aprendizaje de un sentido ético-estético-político para la vida, por lo tanto, la mediación es entendida como una provocación educativa (Godoy *et al.*, 2021).

Aprender-enseñar se vuelven acciones recursivas, donde ambas, antes que competir, se complementan. Es necesario, por lo tanto, que la pedagogía conviva y se convierta en un quehacer permanente de compartir con el otro:



Es difícil enseñar. Pero es necesario “dejar aprender”, dar libertad/ de aprender. Y esto solo es posible si lo que decimos, si lo que hacemos, si lo que callamos, da a pensar al aprendiz. Para ello hay que abandonar toda pretensión de dominar al otro, al aprendiz, en el marco de una acción, la nuestra, que pretende expresarse como tal acción, pero que no deja de ser más que una técnica de dominio y de control de la realidad del otro. (Bárcena y Melich, 2014, p. 194)

En este sentido la mediación adquiere un carácter de actuar ético (Pastén, 2022) de quien está mediando, en el que se busca que este habitar -de éthos (hábito)- permita al mediado acceder a un tiempo y espacio diferente al cual se encuentra y cuya necesidad le es propia. Ahora bien, pensar, mirar, escuchar e imaginar la mediación, no como una técnica, sino, como un acto de ternura, permite abrir otro espacio de relación. Y es completamente necesario que, en este contacto con el otro, en esta relación de vida con el otro, surja el acto de la ternura, de la paciencia, de la compasión. No es un andar rápido ni mezquino, no es un hacer para cumplir un programa de estudio, sino un acto de entrega en el que nos volvemos uno en la complicidad de aprender cosas que quizás intuíamos, pero que no sabíamos:

La esencia del aprender radica también en la *libertad*, entendida como posibilidad y como *inicio*. A la experiencia del aprender le corresponde un sumo respeto a la libertad del que aprende. Hay que poder decidir libremente a aprender. Hay que poder decidir si se quiere o no aprender y tener la oportunidad de *decidir-se* a aprender. Esta es en verdad la condición de un auténtico aprendizaje: dejar que el otro aprenda, evitar toda tentativa de dominación del aprendiz. (Bárcena y Melich, 2014, pp. 192-193)

La propensión a mediar es posibilidad y apertura, puede moverse en diversas direcciones y hacer del aula y del cuerpo el territorio del aprendizaje. Un territorio que se mueve y es dinámico, que cambia, acierta y se equivoca, que vive. La propensión a mediar es el disfrute del aprender y del enseñar en una sola unidad.

Conclusiones

La propensión a mediar se presenta como posibilidad, en cuyo seno habita la hospitalidad por quien aprende-enseña. Es un acto de ética total -en el sentido de **Bárcena y Melich (2014)**- es decir, de responsabilizarse por otro, donde la responsabilidad implica disposición plena.

El análisis abordó la crítica a las prácticas pedagógicas tradicionales, al señalar la necesidad de superar concepciones que separan el conocimiento de manera fragmentada. Se enfatizó en la complejidad del conocimiento, al subrayar la importancia de la implicación e imbricación de diversos saberes en el escenario educativo.

Referirse a la existencia de diversas propensiones: a aprender, a enseñar y a mediar, permite configurar una comprensión clara: las relaciones pedagógicas se basan en el poder; las relaciones de mediación, en la empatía. Nos podemos mover entre diferentes tiempos y espacios educativos, pero es, en la mediación misma, que nuestra interacción heterárquica toma un rumbo distinto al del poder.

La disposición a aprender se exploró desde la perspectiva del desarrollo humano, destacando la vitalidad innata del ser humano para aprender desde el nacimiento. Se resalta la importancia de propiciar ambientes que fomenten la curiosidad y la exploración, reconociendo el aprendizaje como una experiencia inevitable y vital.



La propensión a enseñar se presenta como una disposición que surge de la inmersión temprana en un ambiente educativo desafiante, revelando características como la autonomía, actitud positiva, vocación, tacto y resolución de problemas. Se destaca la importancia del diálogo pedagógico, enfocándose en la apertura y la comprensión del ambiente educativo.

El acto de mediar se compara con el tejido de un telar, donde se busca desdibujar las fronteras entre aprender y enseñar. Se enfatiza la importancia de la paciencia, el sentido estético y la necesidad de despojarse del miedo en el acto de mediar. La mediación se presenta como un acto de ternura, paciencia y compasión, que implica dejar aprender y respetar la libertad del aprendiz.

En este caso, y para manifestar la necesidad de una mejor comprensión de lo que implica mediar, nos referiremos a ella como una experiencia humana que se da en el seno relacional de quienes coinciden en un acto educativo. Es así como la mediación educativa y su propensión, juegan un rol fundamental en el escenario de aprender en libertad. Tal como lo señalan **Bárcena y Melich (2014)** el aprender es posibilidad y se inicia con la libertad, una libertad donde el aprender humano no tiene fronteras.

Ser/estar propenso a mediar implica desdibujar las fronteras del aprender y del enseñar, quitarles la causalidad y acercarlo hacia la casualidad. También es un acto político, en el sentido de generar un trato humanitario, más allá de las competencias que proponen los sistemas escolares actuales. Mediar es hacer del tejido educativo un telar de aprendizajes, que van ocurriendo en la medida que, quienes se vinculan, dan paso a la “mente”, según **Varela et al. (2011)** y que conviven en ella.

En la mediación, el otro se asume con respeto y dignidad, no como un enemigo, ni un ser salvaje al que hay que domesticar, sino como aquel que abre su mundo y su contacto con él. Es así como la riqueza de la propensión

a mediar permite que quienes estén en esa consonancia epistémica (Cortés, 2023), puedan desplegarse en el acontecer educativo: un acto de humanidad y cercanía donde se diluye la frontera de la dominación y se entra en un estado de presencia plena.

En la propensión a mediar, cambia la disposición de quienes participan. Ya no es una relación abrumadora ni jerárquica, sino que es de escucha y disponibilidad hacia el otro, a partir de lo que el otro requiera, no de lo impuesto. Se caracteriza por ser un quehacer complejo, estableciendo múltiples relaciones posibles, en virtud del aprender humano y las experiencias que se vayan viviendo en el día a día.

En síntesis, la propensión a mediar implica trascender las dicotomías tradicionales entre aprender y enseñar, al moverse hacia la casualidad en lugar de la causalidad. Se destaca la importancia de la empatía en las relaciones de mediación y se subraya el cambio de disposición hacia una relación de escucha y disponibilidad hacia el otro. La mediación se presenta como una provocación educativa que busca perturbar para abrir nuevos canales expresivos, invitando al diálogo abierto y creativo, y dotando al aprendizaje de un sentido ético-estético-político para la vida. En última instancia, la propensión a mediar se revela como la posibilidad y apertura para disfrutar del aprender y enseñar en una unidad dinámica y cambiante.



Referencias

- Bárcena, F. y Melich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Calvo, C. (2015). La propensión a aprender entrampada por la escolarización. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 1(1), 22-42. <https://doi.org/10.22370/ieya.2015.1.1.569>
- Calvo, C. (2014). Propensión a aprender y desescolarización de la escuela. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 24(1), 66-74. <http://dx.doi.org/10.15443/RL2406>
- Cortés, J. (2023). *Consonancias epistemológicas en el encuentro educativo con las infancias* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de La Salle, Costa Rica.
- Espinoza, R. (2020). *Descolonizar la psicopedagogía. Una invitación epistemológica*. Trepén Ediciones.
- Godoy, M. H., Cortes, J., Espinoza, R. y Rengifo, M. (2021). Diez reflexiones sobre mediación pedagógica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(2), 42-51. <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.2.2886>
- Leyton, G. y Veas, P. C. (2014). Caracterización de ambientes educativos y la propensión a enseñar, y sus relaciones dinámicas a través de Modelamiento Fuzzy e ID3 Fuzzy, *Polis* 13(37), 63-84. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000100004>
- Moreno, A. y López de Maturana, S. (2015). Ambientes educativos escolares: Una investigación sobre la propensión a aprender en jardines infantiles chilenos. *Estudios Pedagógicos*, 41(Especial), 169-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300011>
- Najmanovich, D. (2018). Configurazoom. Los enfoques de la complejidad. En L. G. Rodríguez (Coord.), *La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina: desafíos, contribuciones y compromisos para abordar los problemas complejos del siglo XXI Tomo II* (pp. 47-78). Comunidad Editora Latinoamericana. https://comunidadeditora.org/wp-content/uploads/2018/10/RodriguezZoya_La-emergencia-Tomo-2.pdf

- Sandoval-Obando, E. E. y Calvo, C. M. (2022). Generatividad y propensión a enseñar en educadores rurales chilenos: saberes educativos desde la perspectiva narrativa-generativa. *Revista Innovaciones Educativas*, 24(37), 7-23. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v24i37.3820>
- Pastén, C. (2022). *Desarrollo emocional y cognitivo en la formación inicial docente*. Universidad Católica del Norte-Nueva Mirada.
- Varela, F. (2016). *Fenómeno de la vida*. J. C. Sáez Editor.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (2011). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.



Impreso por el Programa de Publicaciones e Impresiones
de la Universidad Nacional, en 2024.

La edición consta de 175 ejemplares
en papel bond y cartulina barnizable.

5012-24—P.UNA