

VOLUMEN 5 - NÚMERO 8
ENERO - JUNIO 2023

ISSN: 2710-0537

ISSN-L: 2710-0537



RebE

Revista Boliviana de Educación

UAB

UNIVERSIDAD ADVENTISTA
DE BOLIVIA

VOLUMEN 5 - NÚMERO 8
ENERO - JUNIO 2023

ISSN: 2710-0537
ISSN-L: 2710-0537



RebE

Revista Boliviana de Educación

UAB

UNIVERSIDAD ADVENTISTA
DE BOLIVIA

EQUIPO EDITORIAL

Editor

- **MSc. Edwin Saúl Siñani Alaro**
Centro de Estudios y Formación de Posgrado de Investigación “CEFOPRI”, Bolivia

CONSEJO EDITORIAL

- **Dr. José Francisco Ochoa Alfaro**
Universidad Nacional de Loja, Ecuador
- **Dr. Medardo Ulloa**
Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador
- **Dra. Ana Luisa Mera Pazmiño**
Universidad Técnica de Machala, Ecuador
- **Dra. Zaida Samanta García Valecillos**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela

COMITÉ CIENTÍFICO

- **MSc. Vicente Ramón Ureña Torres**
Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador
- **MSc. Mayra Isabel Barrera Gutiérrez**
Universidad Técnica de Ambato, Ecuador
- **MSc. Johnny Xavier Bajaña Zajia**
Universidad de Guayaquil, Ecuador
- **MSc. Juverly Zambrano Zambrano**
Universidad Técnica de Machala, Ecuador

COMITÉ EVALUADOR

- **MSc. Jaime Enrique Maza Maza**
Universidad Técnica de Machala, Ecuador
- **MSc. Víctor Trajano Gallo Fonseca**
Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador
- **MSc. Jacqueline Alexandra Villacís Tagle**
Escuela Superior Politécnica del Litoral, Ecuador
- **MSc. Grace Elizabeth Escobar Medina**
Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
Perú
- **MSc. Deixy Ximena Ramos Rivadeneira**
Institución Universitaria Cesmag, Colombia
- **MSc. Dalia Carmencí Moreno Ullauri**
Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador
- **MSc. Johana Anabel Garzón González**
Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador
- **MSc. Fabiola Soledad Cando Guanoluisa**
Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador
- **MSc. Andrea Imaginario Bingre**
Universidad Central de Venezuela

EQUIPO TÉCNICO

Diseñadora

Lic. Danissa Colmenares

Diagramador

Lic. Antony Parra

Soporte

Lic. Lian Machado

►► Enfoque y alcance

REBE es una revista de publicación científica arbitrada, bajo la dirección de la Editorial RELE. Los objetivos hacia los cuales está enfocada la revista son los siguientes:

- Aportar conocimientos de índole científica en el área de educación cuya trascendencia contribuya al desarrollo de la humanidad en este siglo XXI.
- Convertirse en una herramienta de difusión, promoción y debate crítico de los avances, problemas y construcción de conocimiento en el área de educación, dirigida principalmente a países de habla hispana a través de una publicación digital.

La revista tiene en cuenta al momento de realizar las evaluaciones, correcciones, sugerencias y publicaciones de los diversos autores, criterios de ética y buenas prácticas, los cuales, junto con la política de secciones que explica las características de los artículos a publicar, deben ser consultados y cumplidos por los autores interesados en postular artículos dentro de nuestra revista.

La gestión, administración y publicación de la revista se realiza a través de la plataforma Open Journal Systems (OJS), con la que se fortalecen las orientaciones institucionales de promoción del acceso abierto al conocimiento a toda la comunidad científica. La revista se enmarca en una modalidad semestral, teniendo sus inicios en julio del 2019.

►► Políticas de sección

REBE se encargará de difundir artículos originales derivados de investigaciones científicas, resúmenes de eventos académicos y científicos tales como congresos, jornadas, simposios entre otros, siempre y cuando sean una versión revisada y actualizada y no hayan sido publicados previamente. Igualmente, los autores deben comunicar previamente a la revista las fechas de presentación, para que, de ser posible, contar con un especialista dentro del evento o cubriendo los escritos acerca del mismo. Los trabajos de tesis o trabajos a grados aprobados con calificación sobresaliente o menciones destacadas podrán ser considerados para su publicación previa revisión por parte del equipo editorial.

Editorial: es la sección que hace una presentación del tema monográfico y los contenidos que se desarrollan en el número, dando cuenta del contexto general del tema y la postura institucional por parte de la revista. Normalmente se trata sobre un tema específico de cada número.

Artículos de revisión: documento resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no, sobre un campo en ciencia, tecnología, pedagogía, educación, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se pueden incluir artículos de diversas fuentes, regiones o países para propiciar la multiculturalidad y colaboración entre los diversos investigadores.

Artículos de investigación: presenta de manera detallada los resultados originales obtenidos durante el desarrollo de un proyecto de investigación. Debe contener una estructura similar a la del trabajo de investigación, presentando de forma resumida los elementos que se desarrollan dentro del escrito. Se puede incluir opiniones, comentarios u otros aspectos que el autor o revisor consideren incluir.

Artículos de reflexión: presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica o crítica del autor sobre un tema específico, fomentando el análisis y reflexión sobre las obras de terceros, aportando elementos novedosos acerca de esa temática, recurriendo a fuentes originales que permitan complementar lo ya visto en el escrito.

►► Proceso de revisión por pares

Los artículos con aprobación del Comité Editorial son enviados a pares evaluadores nacionales e internacionales elegidos por su trayectoria investigativa y experiencia académica. El proceso de revisión se realizará a través del sistema “doble ciego”, es decir los autores no conocen la identidad de los evaluadores y los evaluadores no conocen la identidad de los autores. La decisión se notificará al autor bajo los siguientes criterios: publicable con modificaciones de forma, publicable con modificaciones forma y fondo o no publicable. En el caso de encontrar discrepancias entre los evaluadores, el texto se someterá a un tercer evaluador, quien determinará la publicación del mismo. Por otro lado, si uno o varios de los evaluadores sugieren cambios, el autor debe preparar una segunda versión para ser revisada nuevamente.

►► Frecuencia

El lapso de publicación de la Revista Boliviana de Educación **REBE** es semestral, cada número aparece publicado una vez se ha cumplido con todo el proceso de recepción, evaluación de árbitros, corrección, y diagramación para poder ofrecer a su público dos números por año, en los meses de enero y julio.

►► Normas de entrega

- **Originalidad:** Se requiere la responsabilidad de los autores tanto de la originalidad de su trabajo como de no remitir su texto simultáneamente a otros medios para su publicación durante el proceso evaluativo.
- **Resumen:** debe sintetizar el contenido de todas las secciones del artículo de manera breve y sucinta.
- **Introducción:** Contiene de forma sintetizada la relevancia del trabajo como una aportación original para el campo de estudio en el cual se enfoca y establecer el marco contextual del problema a resolver, además de indicar qué aportación económica, social, tecnológica científica resolverá el problema identificado.

-
- **Método:** responderá principalmente a la pregunta ¿Cómo se estudia el problema? Asimismo se plantea cuestiones acerca de la población a estudiar, métodos de recolección de información y demás aspectos de índole metodológica dentro de la investigación.
 - **Resultados:** expresa de manera exhaustiva y clara las deducciones producto de la metodología empleada, así como las pruebas que sustentan dichos resultados.
 - **Conclusiones:** debe interpretar los resultados obtenidos y colocarlos en un contexto más amplio que el de la investigación llevada a cabo, planteando ideas propias que permitan generar nuevos temas de discusión sobre ese tema.
 - **Referencias:** incluirá las fuentes de los trabajos citados en el texto bajo las normas APA.
 - **Síntesis Curricular:** el autor deberá anexar su actuación académica en un formato proporcionado por la Revista.

▶▶ Acceso abierto

REBE considera el acceso libre e inmediato a los contenidos de publicación, con la finalidad de divulgar el conocimiento y promocionar las investigaciones científicas de manera inmediata.

▶▶ Derecho de autor

Los autores conservan los derechos de propiedad y patrimonio intelectual de sus manuscritos y le conceden a la revista el derecho de una primera publicación en la obra autorizada, lo que permite difundir y reproducir los trabajos de investigación en otros medios, bajo las condiciones de reconocer los créditos de la obra inédita de la manera específica por el autor o el licitante.

▶▶ Principios éticos y buenas prácticas

La política de ética y buenas prácticas de la revista **REBE** responde a la regulación de la calidad y la transparencia, para vigilar que el equipo editorial, las personas evaluadoras, los autores cumplan con las normas éticas necesarias a lo largo del proceso editorial y a su vez garantizar los derechos y asegurar que se cumplan los deberes, por parte de todas las personas implicadas, bajo los lineamientos del Comité de Ética para Publicaciones. (COPE)

▶▶ Exigencia de originalidad

La revista les solicita a los autores que dejen expresamente asentado que el manuscrito enviado es de su autoría, original e inédito y no ha sido presentado simultáneamente en ninguna otra entidad editorial.

El contenido es responsabilidad del autor y su publicación no significa acuerdo de la revista con el mismo.

►► Antiplagio

El contenido de los artículos podrá ser reproducido siempre que respete la procedencia o se solicite la correspondiente autorización.

Se considera plagio a toda aquella acción que atente con el no reconocimiento de ideas, trabajos intelectuales, artísticos, técnicos, tecnológicos y toda producción humana patentada y no patentada. Por tanto **REBE** no se hace participante de prácticas fraudulentas y no sinceras con el tratamiento y difusión del conocimiento científicos.

Los autores de los artículos son los garantes de obtener el debido permiso para incluir textos e imágenes de otras obras así como de citar su procedencia. Y de respetar los derechos de propiedad intelectual de los terceros.

►► Visibilidad

La Revista Boliviana de Educación **REBE** alcanza su visibilidad debido al alto compromiso por ofrecer investigaciones de vanguardia, en la cual participa con parámetros de alta calidad editorial en sus publicaciones, ofreciendo su contenido de manera gratuita y de fácil descarga a toda su comunidad nacional e internacional.

►► Autoarchivo

REBE maneja el depósito, resguardo y preservación de los archivos de los manuscritos, con fines de difusión, divulgación, bajo la dirección de la Editorial RELE y portales de interés para la revista.

CONTENIDO

EDITORIAL	8
INVESTIGACIONES	
El Diario Reflexivo como herramienta didáctica para producir aprendizajes con sentido <i>The reflective diary as a didactic tool to produce meaningful learning</i> María Marcela Magne La Fuente y Silvia Leonor Galván Fonseca	9
Ciencia y Axiología. Algunas reflexiones teórico-metodológicas para la educación CTS. <i>Science and Axiology. Some theoretical-methodological reflections for CTS education</i> Anselmo Bandera Comerón y Frank García Martínez	20
Estrategias de Evaluación y Pensamiento Crítico en estudiantes universitarios de Huanuco 2022 <i>Evaluation strategies and critical thinking in university students of Huanuco 2022</i> Susan Vega Zevallos	31
Bienestar emocional y clases virtuales en la Carrera Profesional de Ciencias de la información. 2021-2022. <i>Emotional well-being and virtual classes in the Professional Career of Information Sciences. 2021-2022.</i> Julio César Olaya Guerrero y Fortunato Contreras Contreras	50
Competencia digital y desarrollo profesional docente en el Perú <i>Digital competence and teacher professional development in Peru</i> Félix William Pinedo Acero; Rosa Esther Muñoz Valera; Edgard Ernesto Cárdenas Astete y Dora Marianela Huamán Ramos	55
Experiencias del estudiantado sobre el aprendizaje virtual del chino en Costa Rica <i>Student experiences on virtual Chinese learning in Costa Rica</i> Kuok Wa Chao Chao; María del Pilar Cambronero Artavia y Laura Castro Esquivel	66
ENSAYO	
Actualidad el pensamiento pedagógico de Herbart en la educación ecuatoriana actual <i>Herbart's pedagogical thinking in current Ecuadorian education is current</i> Lenín J. Veintimilla; Steeven Andrés Moreira Cedeño Y Andrea Eloisa Monroy Villón	82
CURRÍCULO DE AUTORES	94

EDITORIAL

MSc. Edwin Saúl Siñani Alaro
Editor de la Revista Boliviana de Educación
REBE

La Revista Boliviana de Educación Vol.5 N° 8- enero-junio 2023- expresa su profundo agradecimiento a todos los colaboradores que con su mirada crítica y dedicación investigativa abren espacios para la difusión de planteamientos complejos de la educación latinoamericana actual.

Cada artículo es un detenerse en la toma de conciencia de las múltiples tareas y análisis que exigen todos los que hacemos vida en las comunidades pedagógicas.

Para el Consejo Editorial de la Revista Boliviana de Educación es perentorio coadyuvar en el eje investigación-docencia-comunicación científica. La investigación educativa es alimento para el docente actual. No se puede ser docente sin investigar. Y los estudios deben publicarse para que se dé el progreso de la ciencia y la sociedad. Así los lectores pueden debatir y generar nuevas visiones del hecho educativo desde la teoría o la praxis.

Por tanto el apoyo de la investigación como parte esencial del hacer docente posibilita que los profesores, maestros y facilitadores involucrados abran otras maneras de interpretación, diálogo y acción tanto en el contexto local.

Los autores de este número proponen desafíos para todos los que apostamos por la investigación educativa latinoamericana.

Nuestro reconocimiento a María Marcela Magne La Fuente y Silvia Leonor Galván Fonseca; Anselmo Bandera Comerón y Frank García Martínez; Susan Vega Zevallos; Julio César Olaya Guerrero y Fortunato Contreras Contreras; Félix William Pinedo Acero; Rosa Esther Muñoz Valera; Edgard Ernesto Cárdenas Astete y Dora Marianela Huamán Ramos; y Kuok Wa Chao Chao; María del Pilar Cambronero Artavia y Laura Castro Esquivel.

En nombre del equipo editorial de REBE les recordamos la invitación permanente a nuestros docentes investigadores para que difundan sus estudios en nuestra revista. Que disfruten de la lectura el debate propiciado por las ciencias de la educación.



El Diario Reflexivo como herramienta didáctica para producir aprendizajes con sentido

The reflective diary as a didactic tool to produce meaningful learning

María Marcela Magne La Fuente

magne.maria@usfx.bo

<https://orcid.org/0000-0001-7264-7661>

Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca,
Sucre, Bolivia

Silvia Leonor Galván Fonseca

gsilvaleonor@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3188-848X>

Escuela Superior de Formación de Maestros
“Mariscal Sucre”, Sucre, Bolivia

<http://doi.org/10.61287/revistarebe.v.5i8.1>

Recibido en octubre 2022 | Arbitrado en noviembre 2022 | Aceptado en diciembre, 2022 | Publicado enero 2023

Resumen

Palabras clave:

Diario reflexivo; Herramienta didáctica; Estrategia didáctica; Formación inicial docente; Práctica educativa

El objetivo del artículo es brindar elementos de análisis que permitan comprender el uso del Diario Reflexivo como dispositivo que posibilita el desarrollo de aprendizajes con sentido (imbuidos de lo afectivo, cognitivo y procedimental) para una formación consciente del docente desde los momentos metodológicos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, como herramienta que promueve la concienciación crítica de experiencias educativas. Para la elaboración del escrito académico se emplearon de manera integral las vivencias pedagógicas en el uso del diario reflexivo durante el primer trimestre, de la gestión 2022, en la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Mariscal Sucre”, la revisión bibliográfica y la experiencia de las autoras. Desde el análisis de la práctica encarada y de la validación académica de grupo se concluye que la elaboración del Diario Reflexivo posibilita al/la futuro/a docente analizar contenidos, momentos y secuencias de los procesos de aprendizaje y enseñanza, desarrollar habilidades, expresar sentimientos, comunicar pensamientos y hacer consciente la práctica educativa para mejorarla.

Abstract

Keywords:

Reflective diary; Didactic tool; Didactic strategy; Initial teacher training; Educational practice

The objective of the research is to provide elements of analysis that allow us to understand the use of the Reflective Diary as a device that enables the development of meaningful learning (imbued with the affective, cognitive and procedural) for a conscious training of teachers from the methodological moments of the Educational Model. Productive socio-community, as a tool that promotes critical awareness of educational experiences. For the elaboration of the academic writing, the pedagogical experiences in the use of the reflective diary during the first quarter, of the 2022 administration, were used in an integral way in the Higher School of Teacher Training “Mariscal Sucre”, the bibliographic review and the authors’ experience. From the analysis of the practice undertaken and the academic validation of the group, it is concluded that the elaboration of the Reflective Diary enables the future teacher to analyze contents, moments and sequences of the learning and teaching processes, develop skills, express feelings, communicate thoughts and make educational practice conscious in order to improve it.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo de investigación se ubica en el área Sociales y Humanidades; tiene como objetivo brindar elementos de análisis que permitan comprender el uso del Diario Reflexivo como una herramienta didáctica que posibilita el desarrollo de aprendizajes con sentido (imbuidos de lo afectivo, cognitivo y procedimental) para una formación consciente del docentado desde la lógica de trabajo del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESP)

Considerando que en formación inicial de maestras/os se busca que las/os futuras/os maestras/os reflexionen la práctica educativa, la analicen, interpreten, comprendan, cuestionen, propongan mejoras y escriban de manera coherente y cohesionada sobre sus experiencias formativas, emplazando la teoría crítica y propositivamente desde la práctica educativa.

Las/os docentes de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros utilizan estrategias didácticas que permiten desarrollar los temas de las Unidades de Formación que acompañan, para que las/os estudiantes desde la práctica, resignifiquen la teoría, valoren aprendizajes y produzcan elementos tangibles y no tangibles; para ello, emplean técnicas, métodos, medios, recursos y herramientas que son empleados a través de acciones que apoyan el fortalecimiento de capacidades, potencialidades y cualidades de las/os futuras/os maestras/os.

En el artículo se muestra que una herramienta didáctica que promueve la reflexión en la acción es el Diario Reflexivo, que si es empleada como promotora del aprendizaje de las/os futuras/os maestras/os, lleva a éstas/os a aprender a

través de la escritura sobre sus propias vivencias pedagógicas, describiéndolas, interpretándolas, obteniendo aprendizajes de las experiencias narradas y transfiriendo lo aprendido en la mejora de su práctica educativa, desde la lógica de trabajo del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

MÉTODO

La investigación que se expone, desde el pluralismo epistemológico, es descriptiva, aplicada, contextual y con enfoque metodológico cualitativo; en ella se explican e interpretan elementos esenciales de la utilización del Diario Reflexivo como herramienta didáctica, desde la experiencia gestada en espacios de desarrollo curricular áulico en la ESFM “Mariscal Sucre”, en el primer trimestre de la gestión académica 2022. Al utilizar el enfoque metodológico cualitativo no se excluyeron posiciones de las personas con las que se interactuó en el contexto formativo citado, sino que se enriqueció la experiencia desde el conocimiento, la interpretación y la comprensión de sus miradas, para ello y de manera complementaria se acudió a lo cuantitativo para poder valorar la experiencia.

El proceso investigativo aplicado fue articulado con la experiencia docente de las autoras, de 23 y de 29 años de servicio en formación inicial docente, y con el método bibliográfico, discriminando componentes teóricos recuperados desde diferentes fuentes de información bibliográfica impresa y virtual, que permitieron conocer e interpretar las nociones y las características esenciales del Diario Reflexivo.

Para la valoración de uso de la herramienta didáctica se acudió a la validación académica de grupo, efectivizada a través una consulta a través de un cuestionario, que permitió recoger la apreciación de la del uso del Diario Reflexivo desde los directos implicados: las y los estudiantes de la ESFM “Mariscal Sucre” que participaron en la experiencia pedagógica, seleccionados como unidades de estudio por criterio de conveniencia de la investigadora de acuerdo a la función docente asignada en la gestión 2022.

RESULTADOS

La didáctica, en atención a Atehortúa y Bonilla (2019), precisa del esbozo y ejecución de estrategias de enseñanza con intención pedagógica, transformadora y significativa, así como, de la organización de acciones secuenciales e integradas en procesos de aprendizaje de temáticas o áreas del conocimiento (p. 205), por lo que es necesario que las/os docentes planifiquen y empleen procedimientos pertinentes para acompañar procesos educativos.

Las estrategias didácticas son, de acuerdo con Feo (2010) los procesos afectivos, cognitivos y procedimentales que posibilitan cimentar aprendizajes en las y los estudiantes a través de procedimientos deliberados de enseñanza (métodos, técnicas, herramientas y/o actividades) empleados por las y los docentes (pp. 221 y 222).

El Diario Reflexivo es una herramienta didáctica de aprendizaje metacognitivo, que contribuye a que las/os estudiantes describan acerca del proceso de aprendizaje y enseñanza en el que participaron, pudiendo destacar el desarrollo conceptual que han alcanzado, los

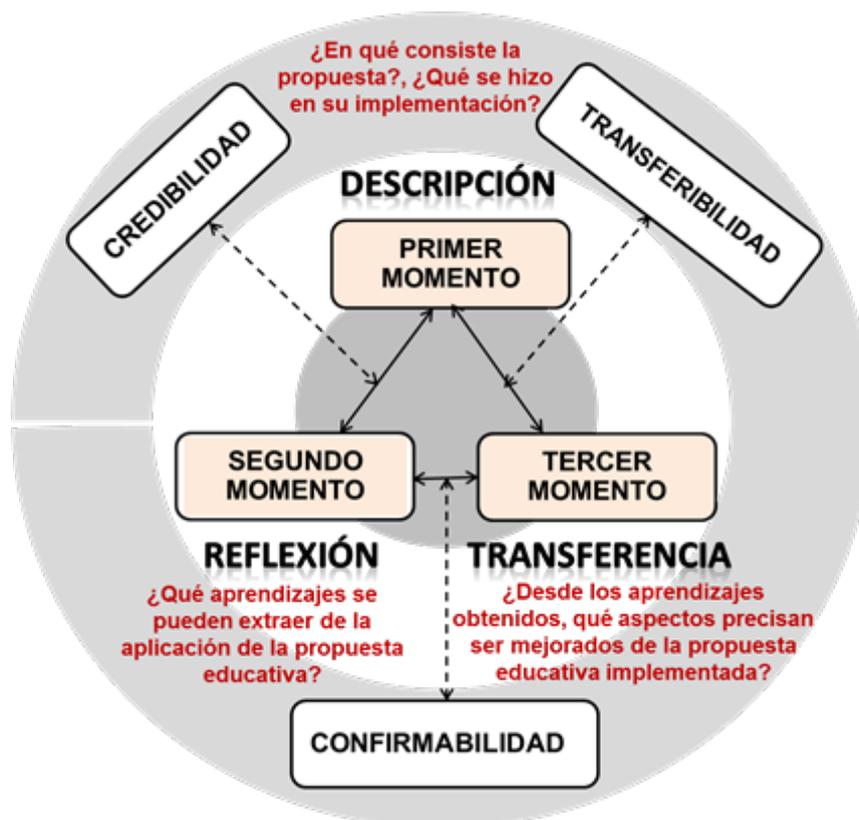
sentimientos y actitudes que experimentaron y los procesos mentales que siguieron, reflexionen sobre los aprendizajes que obtuvieron a partir de lo que se hizo y los transfieran para mejorar su futuro rol docente y puedan ser maestros “con pensamiento crítico, promotores de acciones para comprender y cuestionar la realidad y ayudar a transformarla para el bien común” (Chacón, 2008, p. 277).

A continuación, se expondrá la herramienta didáctica, describiendo su uso en función de los espacios de concreción en formación inicial docente y de su relación con los momentos metodológicos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESP).

Espacios de aplicación del Diario Reflexivo en formación inicial docente

Espacios de aplicación del Diario Reflexivo

En las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros el diario reflexivo puede emplearse en procesos investigativos y curriculares; en investigación educativa es una técnica cualitativa de recolección de información basada en la observación que posibilita narrar y orientar el análisis y reflexión de la Práctica Educativa Comunitaria (PEC) en tres dimensiones: personal, académica y profesional.

Gráfico 1. Momentos de aplicación del diario reflexivo en la dimensión profesional

- En la dimensión personal el/la estudiante practicante fortalece con la elaboración del diario reflexivo sus habilidades para el análisis, la reflexión, la argumentación, el aprendizaje autónomo y la transferencia de aprendizajes; además al ser la información recogida procesada, organizada, sistematizada y socializada (con el/la docente tutor/a acompañante y con sus compañeros/as entre otros actores de la PEC) alcanza un sentido de trabajo colaborativo.

- En la dimensión académica el uso del diario reflexivo ayuda a transferir las capacidades, las potencialidades y las actitudes adquiridas por el/la estudiante practicante desde su especialidad al conocimiento y la comprensión de experiencias obtenidas en el desarrollo de la Práctica Educativa Comunitaria que posteriormente serán sistematizadas.

- En la dimensión profesional el/la estudiante practicante emplea el diario reflexivo como un instrumento que insta - en un primer momento - a describir la implementación de la propuesta formativa en las Unidades Educativas; a partir de la descripción realizada se lleva a cabo la reflexión desde la pregunta: ¿qué aprendizajes se pueden extraer de la aplicación de la propuesta educativa?; y el tercer momento es encarado desde las preguntas: ¿desde los aprendizajes obtenidos, qué aspectos precisan ser mejorados de la propuesta educativa implementada?

El Diario Reflexivo como técnica de recolección de información, ayuda al/la practicante a valorar como auténticos (credibilidad) los resultados de la implementación de la propuesta educativa registrando, analizando e interpretando la información recogida (confirmabilidad) y proponiendo la aplicación

de los aprendizajes obtenidos en otros contextos educativos, así como en la mejora de su acción docente (transferibilidad).

En **procesos formativos** el diario reflexivo es una herramienta didáctica de aprendizaje que apoya el desarrollo curricular y de transferencia de los aprendizajes; su estructura y lógica de trabajo pueden aplicarse en varios ámbitos y espacios como la lectura de un libro o la toma de apuntes de las experiencias áulicas.

Su utilización en el desarrollo curricular permite que las/os estudiantes establezcan un diálogo consigo mismos que coadyuva en: i) La concienciación de lo que han aprendido desde la descripción de las acciones realizadas, contenidos abordados y actitudes demostradas, y en ii) la autoevaluación desde la reflexión, para ello pueden responder a tres preguntas: ¿qué hemos aprendido?, ¿cómo lo aprendimos? y ¿qué sentimientos despertó el proceso de aprendizaje?

También es una herramienta didáctica para la transferencia de los aprendizajes al instar al/la estudiante para que durante su proceso de redacción establezca conexiones con otros aprendizajes, para ello pueden formularse preguntas como: ¿Qué aspecto (contenido o momento metodológico) de la clase de hoy les parecieron más importantes?, ¿sobre qué aspectos de los aprendidos hoy les gustaría conocer más?, ¿qué dificultades se manifestaron para aprender lo que se trabajó en el aula?, ¿me produce satisfacción con lo realizado en la clase de hoy?

Es importante destacar que para que el diario reflexivo tenga efectividad debe realizarse periódicamente. Al principio puede que no sea una tarea fácil para la/el estudiante, ya que no todas/os están acostumbradas/os a reflexionar y escribir sobre las acciones en las que participaron, por lo que es conveniente orientarlas/os, de acuerdo con Vain (2003) a que fortalezcan la práctica de la observación de manera gradual y sistemática, registren sus observaciones, realicen reflexiones acerca de los elementos recogidos y los relacionen con componentes teórico conceptuales, para

luego los transfieran a la proyección de mejora de su accionar y formación docentes (p. 62)

Estructura y acciones del Diario Reflexivo integradas a los momentos metodológicos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

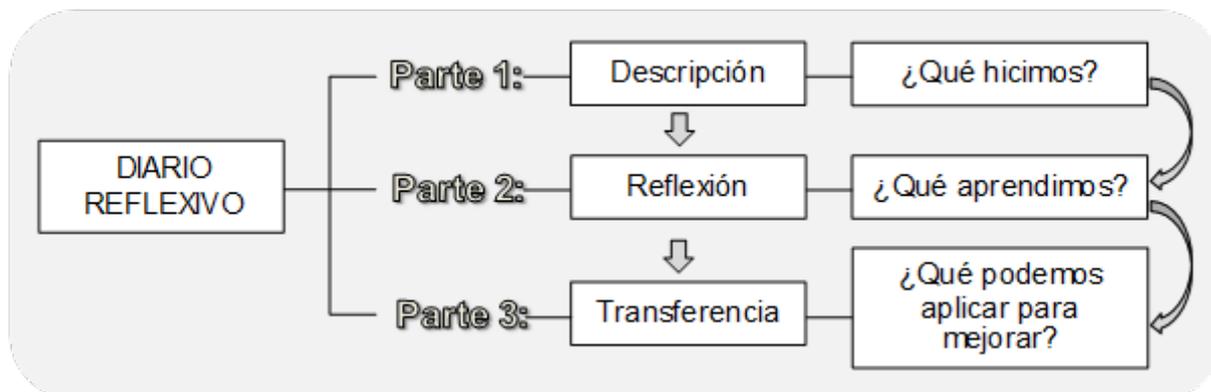
El diario es uno de los instrumentos básicos situado en el contexto de los documentos personales (junto con las biografías, autobiografías, historias de vida, cartas, informes, entre otros), es definido como un documento personal en el que el/la autor/a escribe sus vivencias, que integradas a la reflexión se convierten en experiencias. De acuerdo con Rodríguez, Cárdenas y Blando (2012) los diarios “se presentan como herramientas que permiten el acceso al pensamiento, fijando la acción en el contexto en que ella ocurre y deja explícitas las comprensiones del sujeto, en un movimiento que permite volver a la experiencia” (p. 11)

Un tipo de diario es el reflexivo, en el que se registra, describe, analiza, valora y transfiere acontecimientos observados, experiencias, sentimientos, interpretaciones, pensamientos, prácticas formativas y formas de actuar (de otros y la suya) de manera cotidiana reflexiva y creativa. El Diario Reflexivo, en concordancia con Feo (2010), se constituye en un procedimiento a través del cual, tanto docentes como estudiantes, organizan acciones conscientes para cimentar y alcanzar logros de aprendizaje y enseñanza previstos e imprevistos, registrando sus experiencias formativas (p.222)

Un diario reflexivo se estructura en tres apartados: la descripción, la reflexión y la transferencia, cada uno de ellos apunta a la resolución de una pregunta, cuya respuesta posibilita activar la atención e interés de quien lo elabora, focalizar la atención de procesos formativos, procesando la información y los momentos metodológicos en los que participa y registra, revisa y resume las temáticas abordadas y transfiere aprendizajes.

Gráfico 2. Estructura del Diario Reflexivo

harán de las interrogantes un asunto permanente



Los apartados del Diario Reflexivo están relacionados directamente con los momentos metodológicos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, así: la descripción está asociada a la Práctica, la reflexión a la Teoría, la transferencia a la Valoración y la elaboración de la herramienta como tal a la Producción; a continuación, se detallan lo citado.

a. Momento metodológico de PRÁCTICA: Desde las vivencias aprendidas en la gestión formativa a la narración analítica. En la *descripción* se relata de manera secuencial y analítica la experiencia o la práctica formativa, procurando captar en el diario lo experimentado sin tergiversar los hechos. Responde a la pregunta ¿qué hicimos?

Para redactar la descripción, la/el estudiante de formación inicial docente parte de la experiencia formativa en la que participó (como estudiante o como practicante) para narrar desde la observación atenta, la escucha activa y el diálogo lo realizado en el desarrollo de la práctica educativa.

En este primer momento si bien prima el relato descriptivo, la elaboración del Diario Reflexivo insta al/la estudiante a que desde la reconstrucción de lo vivido perciban la práctica educativa como un espacio para la reflexión; si se logra que la acción de escribir sobre lo vivido se incorpore como un hábitus, las/os estudiantes

para desarrollar actitudes propicias para la reflexión sobre, desde y en la práctica vivenciada.

Al describir la situación vivenciada se contribuye a que los estudiantes analicen la realidad educativa como totalidad, superando una lógica de comprensión parcelada y atomizada de los contextos en donde se desenvuelven.

b. Momento metodológico de TEORÍA: De la experiencia a la resignificación teórica. La *reflexión* es una parte del diario en la que se recoge la “conversación reflexiva” entre la persona que realiza el diario y los significados que construyó en su experiencia y/o práctica. En este apartado se considera los aspectos más relevantes y significativos de lo vivido, justificando de manera argumentada los motivos por los que se considera importantes. En la reflexión se puede expresar pensamientos, ideas, sugerencias, sentimientos y sensaciones experimentadas en las actividades, integrando a estos elementos reflexiones, ideas y conceptos que se generaron a lo largo de la experiencia práctica. Responde a las preguntas ¿qué aprendí?

En este apartado, al reflexionar la/el futura/o maestras/o sobre lo que aprendió trabaja directamente con el momento metodológico de la Teoría, ejercitando la crítica en la profundización y comprensión de los conceptos y teorías que en la realidad observada, experimentada y descrita abordaron.

Desde esta lógica no se pretende formar especialistas que apliquen a raja tabla una teoría descontextualizada, sino maestras/os que produzcan conocimientos comprometidos que les ayuden a asumir los roles que desempeñan con respeto, responsabilidad y orientados al bien común.

Con la reflexión las/os estudiantes aprenden a relacionar integralmente la práctica con la teoría y tal como señalan Aranda-Vega, Corral-Carrillo y Martín-Cuadrado (2020) reconceptualizan esquemas teóricos interactuando de forma práctica con la situación vivida, resignifican lo teórico dándole sentido desde las vivencias aprendidas, valorándolas de manera personal y estableciendo puntos de análisis entre los contenidos abordados, la metodología desarrollada, las actitudes y conductas de quienes participaron en la situación educativa (p.246).

c. Momento metodológico de VALORACIÓN: Del emplazamiento de aprendizajes a la toma de decisiones para la mejora de la acción docente. En la *transferencia*, se identifican aspectos abordados en el anterior apartado que podrían ser aplicados a mejorar las prácticas, enfatizando en la explicación del proceso de aplicación; puede también consignarse la re-significación retrospectiva de una o varias situaciones experimentadas bajo la orientación de lo aprendido en dichas experiencias.

Con la transferencia la/el futura/o maestra/o asume una postura ética, para que, desde la aplicación de los aprendizajes obtenidos y declarados, tome decisiones de mejora de su acción como docente desde la práctica de valores socio-comunitarios y la reivindicación de sabidurías propias.

En este acápite en el/la estudiante que elabora el Diario Reflexivo, en correspondencia con Magne, Uño y Ayllón (2018), entran en dinámica sus imaginarios personales, es decir valoraciones, representaciones y deseos que tienen de la educación para provocar en ellas/os que reflexionen, desde sus experiencias, acerca de: i) su actitud (o predisposición) que tiene sobre el hecho formativo, ii) el campo de representación que poseen (o cómo interpretan

la realidad educativa a partir de sus experiencias) para plantear estrategias que posibiliten su participación activa y iii) la información (o conocimientos, copiosos o pobres, que poseen sobre la educación, su propósito y el rol que tienen en la misma) que adquieren a través de procesos formativos (curriculares y extracurriculares), la experiencia o la formación que tienen (p. 39)

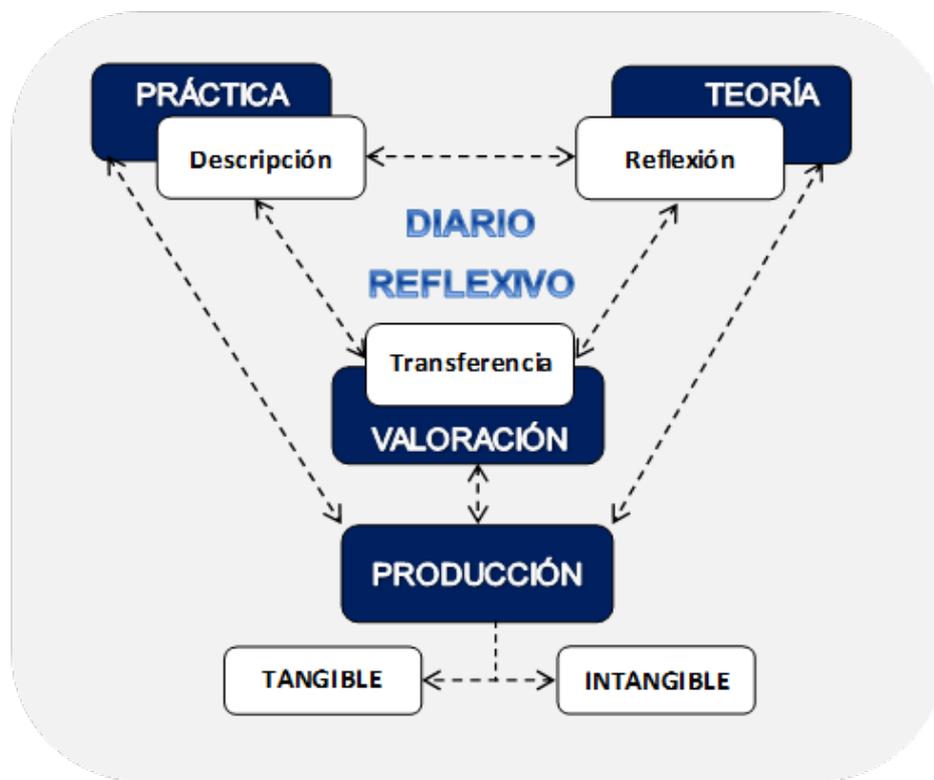
Con el diario reflexivo las/los estudiantes de formación inicial docente tienen la oportunidad de efectuar una reflexión diaria o por actividad de la clase o taller, sobre su desempeño, el de sus compañeras/os de trabajo y el del/la maestro/a y de hacer de la reflexión, como afirma Lee, un elemento curricular visible y permanente que permite a las/os estudiantes avanzar hacia mayores niveles de pensamiento reflexivo (citada por Chacón, 2008, p. 277)

En los tres apartados del diario pueden usarse diferentes elementos de síntesis, representación o ampliación reflexiva, como mapas conceptuales, historias, esquemas u otros organizadores gráficos.

d. Momento metodológico de PRODUCCIÓN: De la experiencia al sentido del proceso formativo encarado. El Diario Reflexivo posibilita que las/os estudiantes que lo elaboran produzcan conocimientos del proceso educativo, en el que la/el futura/o maestra/o hace consciente la práctica educativa en la que participó, describiéndola, reflexionándola y transfiriendo aprendizajes obtenidos en y desde ella hacia la optimización de su quehacer docente.

Esta producción se manifiesta como tangible con el cuaderno de campo en el que se asientan los Diarios Reflexivos y que pueden tener diversos usos, como por ejemplo: emplearlos posteriormente de referente para analizar el proceso educativo como tal, reconociendo problemas, contradicciones, potencialidades, actitudes, percepciones y otros aspectos del quehacer formativo, así como utilizarlos como base para poder categorizar desde lo escrito y organizar sistematizaciones de experiencias educativas, o valerse de ellos para poder evaluar.

Gráfico 3. Representación de la relación de los momentos metodológicos con la estructura del Diario Reflexivo



Entre de los productos intangibles que se puede lograr a través del uso del Diario Reflexivo es el desarrollo del pensamiento crítico que coadyuva a comprender la complejidad del aula y los procesos educativos que se desarrollan en ella, desde la gestión de un ambiente comunitario afectivo, de respeto, diálogo y escucha.

Experiencia en la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Mariscal Sucre” y valoración del uso del Diario Reflexivo

El Diario Reflexivo, como herramienta didáctica de aprendizaje, fue empleado durante procesos curriculares del primer trimestre de la gestión 2022 en la ESFM “Mariscal Sucre”, con segundos cursos de las Especialidades de Educación Primaria Comunitaria Vocacional y en Ciencias Naturales: Física-Química, en la Unidad de Formación de Taller de Producción de Investigación Educativa I.

Se vio como pertinente el uso del Diario Reflexivo porque en el diagnóstico realizado al inicio de la gestión académica se apreció que en las/os estudiantes, con los que se realizó la experiencia, primaba el estilo de aprendizaje reflexivo (más que el lógico, el pragmático y el teórico) por lo que “disfrutaban observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación” (Quintanal, 2011, p. 1146)

Las/os estudiantes elaboraron cuadernos de registro de los procesos de aprendizaje y enseñanza emplazados en la Unidad de Formación señalada, mismos que estaban estructurados en i) Datos informativos (nombre de la persona que registra, Unidad Temática abordada, lugar, número de diario, día y fecha), ii) Desarrollo del Diario Reflexivo, con la estructura declarada en el acápite 2.2. (Descripción, reflexión y transferencia), complementada con un bloque destinado a categorías e ideas fuerza (identificadas

en equipos de trabajo en los que cada estudiante socializa sus diarios y analiza de manera comunitaria aprendizajes), y iii) al final de cada Unidad Temática elaboran un gráfico conceptual del contenido de la misma.

Para evaluar la experiencia se utilizó la técnica de valoración académica de grupo, por lo que se acudió a 59 estudiantes que participaron de la elaboración de Diarios Reflexivos como herramientas didácticas de aprendizaje, quienes contestaron un cuestionario conformado por preguntas abiertas y escalares orientadas a nueve criterios.

Desde las respuestas brindadas por las/os estudiantes se infiere que el Diario Reflexivo es percibido por un 79,66% como una herramienta didáctica de aprendizaje pertinente, en el que

76,27% de las/os cuestionadas/os piensan que durante su elaboración se integran la acción y la reflexión, el 64,40% sienten que les ayuda a implicarse en las actividades de desarrollo de la Unidad de Formación de manera comprometida, el 62,71% opinan que al elaborar el diario se fortalecen habilidades comunicacionales para estar más atentas/os en clases (como la escucha, la expresión y el diálogo), el 72,88% señalan que al elaborar los Diarios Reflexivos se mejoran las habilidades cognitivas (como la escritura y la lectura críticas, la comprensión, el análisis y la síntesis), el 77,97% indican que coadyuva en pensar sobre cómo mejorar su rol y desempeño como futuras/os maestras/os y el 72,88% afirman que posibilita fortalecer conocimientos desde la observación y reflexión de la práctica.

En el siguiente cuadro se resumen los resultados obtenidos en la valoración académica de grupo:

Tabla 3. Distribución de frecuencia y porcentaje de las opiniones aportadas por los docentes en relación a motivar a los padres y representantes para la participación en las actividades del área de matemática

Criterio de valoración	Índices de valoración referenciales		
	Si	No	En parte
1. Se integran la acción y la reflexión durante la elaboración de los Diarios Reflexivos.	76,27%	11,86%	11,86%
2. El uso del Diario Reflexivo ayuda a implicarse en las actividades de desarrollo de la Unidad de Formación de manera comprometida.	64,40%	15,25%	20,34%
3. Tener que elaborar el diario fortalece habilidades comunicacionales para estar más atentas/os en clases (escucha, expresión, diálogo)	62,71%	22,03%	15,25%
4. Al elaborar los Diarios Reflexivos se mejoran las habilidades cognitivas (como escritura y lectura críticas, comprensión, análisis, síntesis)	72,88%	23,73%	3,39%
5. La elaboración de Diarios Reflexivos coadyuva en pensar sobre cómo mejorar el rol y desempeño como futuras/os maestras/os.	77,97%	16,95%	5,08%
6. El Diario Reflexivo posibilita fortalecer conocimientos desde la observación y reflexión de la práctica.	72,88%	20,34%	6,78%
7. El Diario Reflexivo es una herramienta didáctica de aprendizaje pertinente.	79,66%	20,34%	0%
Pregunta abierta			
8. ¿Qué emociones te provocó el escribir Diarios Reflexivos?			
9. ¿Cómo valoras el uso del Diario Reflexivo (puedes emplear una palabra o una frase)?			

En cuanto a las emociones positivas que provocó el escribir Diarios Reflexivos, las/os estudiantes señalan que sintieron entusiasmo, confianza y satisfacción, y como emociones negativas nerviosismo, preocupación y vergüenza (esta última asociada con la redacción y la ortografía). Finalmente, las palabras y frases que más emplearon para valorar el uso del Diario Reflexivo fueron: “interesante”, “muy exigente”, “nos ayuda a reflexionar sobre lo que hacemos y aprendemos”, “útil”, “ayuda a mejorar la expresión de nuestros pensamientos y sentimientos”, “debe ser elaborado en audio y no sólo por escrito”, “adecuado para reflexionar”.

Al revisar los Diarios Reflexivos se pudo apreciar que las/os estudiantes tienen diversas formas de registro (algunas/os emplean además de lo escrito, imágenes y gráficos), les llama más la atención los momentos metodológicos, la dinámica interactiva de la clase y la relación de contenidos con los aprendizajes. Los aspectos que solicitan mejorar están relacionados al poco hábito por escribir (expresando lo que observa, los contenidos abordados, la dinámica interactiva que se manifiesta en la clase y los afectos que se exteriorizan) que por el momento tienen algunas/os futuras/os maestras/os.

CONCLUSIONES

Tomando en cuenta el objetivo declarado, la experiencia emplazada y el análisis de elementos teóricos se concluye que en formación docente el Diario Reflexivo puede ser utilizado como herramienta didáctica que ayuda a las y las/os futuras/os maestras/os a hacer consciente la práctica pedagógica en la que participan, emplazándolas desde una postura crítico propositiva para que desde las vivencias formativas puedan aprender a mejorar su rol profesional.

La utilización del Diario Reflexivo es relevante en procesos de aprendizaje y enseñanza en formación docente, pues su realización implica reflexión para quienes lo aplican, ya que no reproducen una determinada experiencia

pedagógica, sino que acceden al discernimiento de conocimientos, acciones y procedimientos realizados de manera significativa, es decir que van construyendo estructuras cognitivas que favorecen los niveles de comprensión del abordaje técnico pedagógico.

La y el estudiante, a través de la aplicación práctica del Diario Reflexivo: i) Desarrolla comprensiones profundas sobre una experiencia pedagógica orientadas hacia un proceso de construcción crítica de significados, ii) Potencia habilidades de escritura y de pensamiento, pues la elaboración del diario reflexivo es un proceso dialéctico en el que la/el futura/o maestra/o se confronta con su propio pensamiento al reflexionar sobre la práctica pedagógica, y de esta manera las habilidades de pensamiento de orden superior (que incluyen dimensiones cognitiva, afectiva, lógica, social y actitudinal) se potencian a través del análisis de la experiencia vivencial en las diferentes situaciones de acción docente, iii) Fortalece capacidades investigativas como la observación, la escucha, la crítica creativa y propositiva, para que puedan implicarse en la educación de manera real y activa a partir de la lectura de su propia realidad formativa, iv) Reflexiona en la acción al narrar sus vivencias aprendidas, reconstruyendo sus experiencias en procesos educativos, asignándoles sentidos a la dinámica dialéctica de aprendizaje y enseñanza entre lo que debía ser o se planificó y lo que es o se ejecutó, v) Aprende a organizar mejor sus ideas para narrarlas y de esta manera tiene nuevos elementos para la comprensión de la práctica educativa.

Como docentes, los Diarios Reflexivos elaborados por los/las futuras/os docentes permiten conocer sus pensamientos sobre el proceso metodológico, los contenidos, las percepciones, actitudes, afectos y conductas de situaciones formativas desarrolladas, además de orientar la evaluación de aprendizajes y la autorreflexión, constituyéndose en insumos para reorientar de manera más pertinente y coherente futuros procesos de aprendizaje y enseñanza.

AGRADECIMIENTOS.

Se agradece a la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros (ESFM) “Mariscal Sucre” y a la Dirección de Investigación Ciencia y Tecnología (DICyT) de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

REFERENCIAS

- Aranda-Vega, E. M., Corral-Carrillo, M. J., y Martín-Cuadrado, A. M. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y Educadores*, 23 (2), 243-266. [fecha de Consulta 28 de abril de 2022]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83466582005>
- Atehortúa, C. O. M. A., y Bonilla, P. G. A. (2019). Estrategias didácticas en la enseñanza de la gestión ambiental. *Biografía: escritos sobre la biología y su enseñanza*, Extra 1, 203-212. Bogotá, Colombia.
- Chacón Corzo, M. A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, 12 (41), 277-288. [fecha de Consulta 12 de abril de 2022]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35611336007>
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de Estrategias Didácticas. *Revista Tendencias Pedagógicas*; N° 16. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Caracas, Venezuela.
- Magne L. F., M. M., Uño M., C. A., y Ayllón M., A. D. (2018). WhatsApp como espacio para la formación crítica de madre y padres de familia. *Huellas Pedagógicas*. Revista de difusión académica de la Universidad Pedagógica de Bolivia.
- Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM). (2022). Los momentos metodológicos. *Información del Aula Virtual*. Disponible en: <https://sites.google.com/site/aulavirtualprofocom/los-momentos-metodologicos>
- Quintanal-Pérez, F. (2011). Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento escolar en Física y Química de Secundaria. *Vivat Academia*, (117), 1143-1153. [fecha de Consulta 24 de abril de 2022]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525752959077>
- Rodríguez Jiménez, S., Cárdenas Jiménez, M., y Blando Palomino, A. (2012). Los diarios reflexivos en la tutoría clínica de enfermería. Significados atribuidos por los tutorados. *Enfermería Universitaria*, 9 (4), 9-20. [fecha de Consulta 15 de abril de 2022]. ISSN: 1665-7063. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358733509002>
- Vain, P. D. (2003). El diario académico: una estrategia para la formación de docentes reflexivos. *Perfiles Educativos*, XXV (100), 56-78. [fecha de Consulta 2 de abril de 2022]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210005>



Ciencia y Axiología. Algunas reflexiones teórico-metodológicas para la educación CTS.

Science and Axiology. Some theoretical-methodological reflections for CTS education

Anselmo Bandera Comerón

abandera@uij.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0002-4051-1513>

Universidad de la Isla de la Juventud,
Nueva Gerona, Cuba

Frank García Martínez

fgarcia@uij.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0002-8066-2690>

Universidad de la Isla de la Juventud,
Nueva Gerona, Cuba

<http://doi.org/10.61287/revistarebe.v.5i8.2>

Recibido en octubre 2022 | Arbitrado en noviembre 2022 | Aceptado en diciembre, 2022 | Publicado enero 2023

Resumen

Palabras clave:

Ciencia; Axiología; Ética de la ciencia; Proceso social

El artículo, aborda algunas reflexiones teórico-metodológicas del problema de la relación ciencia-axiología, donde se tiene en cuenta los factores valorativos de la ciencia como proceso social y como una forma fundamental de actividad investigativa, valorativa y orientadora, desde un enfoque marxista y leninista. Se destaca la ciencia como valor, la cual adquiere su verdadero sentido por sus fines cognoscitivos y prácticos, como funciones sociales esenciales y la multiplicidad de valores que les dan sentido como praxis científica. El trabajo contribuye a la educación CTS de los profesionales de cualquier especialidad y expresa la necesidad de la asimilación de sus factores valorativos y los problemas ético-morales de la ciencia que manifiestan en la práctica. El trabajo puede constituir una referencia teórica para la educación axiológica de los profesionales y a la crítica de las concepciones burguesas contemporánea de la Filosofía de la ciencia.

Abstract

Keywords:

Science; Truth; Ethics of science; Social process

The article addresses some theoretical-methodological reflections on the problem of the science-axiology relationship, where the evaluative factors of science are taken into account as a social process and as a fundamental form of investigative, evaluative and guiding activity, from a Marxist and Leninist Science is highlighted as a value, which acquires its true meaning for its cognitive and practical purposes, as essential social functions and the multiplicity of values that give them meaning as scientific praxis. The work contributes to the STS education of professionals of any specialty and expresses the need to assimilate its evaluative factors and the ethical-moral problems of science that they manifest in practice. The work can constitute a theoretical reference for the axiological education of professionals and the criticism of the contemporary bourgeois conceptions of the Philosophy of science.

INTRODUCCIÓN

En los inicios del siglo XXI y del tercer milenio, los retos de la ciencia y la tecnología nos proporcionan una gran capacidad para explicar, controlar y transformar el mundo en que vivimos. La ciencia contemporánea se ha institucionalizado y se ha convertido en una gran industria, una institución especializada, en una fuerza social súper activa que influye determinantemente en todas las dimensiones de la vida de la sociedad: la producción, el modo de vida, la política, la ciencia, el medio ambiente y la cultura en general.

En el contexto actual, la problemática axiológica (valor y valoración) es un tema de obligada reflexión y de debate en el pensamiento filosófico y sociológico contemporáneo y de gran importancia para la educación CTS. Filósofos, científicos y sociólogos se interesan por el estudio de los factores axiológicos de la ciencia, dado el lugar que ocupan sus logros y especialmente el conocimiento científico como su producto principal en la vida social, el cual se extiende al consumo de la totalidad de la sociedad y de la humanidad, para la vida de los individuos, por un lado y, por el otro lado, por el papel y función que desempeñan los conceptos y juicios valorativos en los conocimientos científicos.

El problema de la relación ciencia - axiología debe ser comprendido en dos dimensiones fundamentales: una descriptiva, que trata sobre la axiología de la ciencia y otra normativa, en la que se analiza y promueve los nuevos valores epistémicos y prácticos, los cuales deben constituirse en innovaciones axiológicas para los propios científicos y profesionales. Desde el punto de vista de la actividad o el enfoque

valorativo este se concibe no como elemento externo, complementario o incompatible con el enfoque científico objetivo, sino como forma de conocimiento que alcanza su más alto nivel en la ciencia, a su vez, la propia ciencia debe ser entendida como una forma de actividad valorativa y orientadora.

Se trata de esclarecer la naturaleza de los valores, al utilizar esta categoría valor y las dimensiones valorativas de la ciencia, este fenómeno axiológico constituye elemento de la cultura y de la ciencia. La filosofía de la ciencia debe hacerse consciente de que la ciencia adquiere su verdadero sentido por sus fines teóricos y prácticos y no por su origen, sino que está gobernada por una multiplicidad de valores que les dan sentido a la praxis científica

Un pensamiento axiológico en la ciencia bien estructurado sirve como base para el estudio y desarrollo de los valores de la ciencia, proporciona una teoría basada en principios y modelos que proporcionan una adecuada metodología mediante la cual los profesionales de cualquier especialidad puede regular su actuación y comprender cabalmente lo indispensable de establecer una adecuada relación ciencia-valor y situar la ciencia en el lugar que le corresponde en nuestros días, en que tiene diferentes enfoque de la ciencia.

El objetivo de este artículo consiste en exponer algunas reflexiones teórico-metodológicas generales de la correlación dialéctica ciencia-axiología, en algunas de sus aristas fundamentales, a partir de las múltiples conexiones de la ciencia con la sociedad, su naturaleza social y algunos de los problemas sociales, éticos-morales

relacionados con ella y más estrechamente, con el conocimiento, como una forma específica de actividad, de trabajo especializado en búsqueda de la verdad, en la que está inmersa la necesaria la relación sujeto-objeto y sujeto-sujeto: el valor de la ciencia en relación con la sociedad y la presencia de los aspectos valorativos en la misma.

La educación científica en nuestras universidades en la formación de profesionales, no debe apoyarse en imágenes caducas de la ciencia, sino en abordar el fenómeno científico como proceso social, como compleja empresa en la que los valores culturales, políticos y económicos ayudan a configurar el proceso que, a su vez induce sobre dichos valores y sobre la sociedad, teniendo en consideración nuestras condiciones concretas.

La ciencia como proceso social

La ciencia en una empresa compleja, por las características e impactos para el hombre, la sociedad y toda la humanidad. Por su gran desarrollo alcanzado en la contemporaneidad, se hace un poco difícil definirla, de acuerdo con los estudiosos de este fenómeno. Proponer una definición acabada de ella, sus objetos y prácticas son de naturaleza heterogénea. Algunos filósofos y sociólogos de la ciencia insisten en la especificidad de cada ciencia concreta, provista de sus propias herramientas e instrumentos deductivos, con lo que consienten los autores de este trabajo

Núñez (1999), la define así:

El concepto de ciencia suele definirse por oposición al de técnica, según las diferentes funciones que ellas realizan, (...) la función de la ciencia se vincula con la adquisición de conocimientos al proceso de conocer, cuyo ideal

más tradicionales la verdad, en particular la teoría científica verdadera. La objetividad y el rigor son atributos de ese conocimiento. (s.n)

La ciencia supone la búsqueda de la verdad, es arte todo, producción, difusión y aplicación de conocimientos y ello la distingue, la califica, en el sistema de la actividad humana. .

Según Króber (1986) entendemos la ciencia no sólo como un sistema de conceptos, proposiciones, teorías, hipótesis, etc., sino también, simultáneamente, como una forma específica de la actividad social dirigida a la producción, distribución y aplicación de conocimientos acerca de las leyes objetivas de la naturaleza y la sociedad, aún más, la ciencia se nos presenta como una institución social, como un sistema de organizaciones científicas, cuyas estructuras y desarrollo se encuentran estrechamente vinculada con la economía, la política, los fenómenos culturales, con las necesidades y las posibilidades de la sociedad dada.

“La ciencia debe ser entendida como institución, método, tradición acumulativa de conocimientos, factor principal en el entendimiento y desarrollo de producción y una de las influencias más poderosas en la conformación de opiniones respecto al universo y el hombre” (Bernal, 1954, s.n). Estas definiciones de ciencia son bastante abarcadoras, más reales, permiten una aproximación rica y diversa al fenómeno ciencia, según los autores citados, con los que concuerdan los autores de este trabajo, teniendo en cuenta la complejidad del fenómeno ciencia en la actualidad.

Carlos Marx en El Capital, T.III, P.127 define a la ciencia como “trabajo general”...” Trabajo general

es todo trabajo científico, todo descubrimiento, todo invento...”

En los estudios CTS se vienen abriendo pasos dos enfoques contradictorios, los cuales son necesarios estudiar. Uno es el enfoque tradicional, positivista o hereditario, como algunos autores lo llaman, el cual centra la ciencia en el sistema de conocimientos formado, que describe la realidad del mundo, siendo acumulativa y progresiva; la ciencia es separable de otras formas de conocimiento, es unitaria, neutra y libre de valores. Este enfoque solo se interesa por la verdad y la búsqueda de la coherencia lógica del lenguaje científico, el cual se considera sólo si se refiere a hechos comprobables. Esta tendencia no se interesa y desconoce el enfoque social de la ciencia, no tiene en cuenta que esta actividad es un proceso social, en su análisis filosófico reduccionista.

El enfoque social de la ciencia, contrario al ya citado, se viene abriendo paso al reconocer la ciencia como un proceso social, vista en el marco de la relación sujeto-objeto y sujeto-sujeto, donde el principal sujeto de la ciencia es la sociedad, en la cual se amplían las relaciones sociales, más allá de las comunidades científicas y además interpreta la ciencia tal como ella es, como un proceso social complejo que impacta de la vida de las personas y de la sociedad para el bien y para el mal, en correspondencia con el uso que se le den a sus logros.

Para el estudio de la ciencia, como proceso social, es importante tener en cuenta sus factores sociales, internos y externos en su relación dialéctica: económicos, sociales, culturales, políticos, medioambientales, etc., que impulsan el

proceso, lo que demuestra que la ciencia se hace con determinados intereses y fines, lo mismo ocurre con la aplicación de los resultados de la ciencia. Por todo esto y mucho más, la ciencia no es ni puede ser neutral, en contra del enfoque lógico-positivista tradicional, al que se enfrenta el enfoque social o CTS. ¿Cuál es el valor y cuáles son los factores valorativos de la ciencia? Para responder estas interrogantes es necesario definir brevemente estos conceptos axiológicos.

Valor y valoración

La axiología (gr, axia: valor, y logos: doctrina, palabra. Investigación filosófica de la naturaleza de los valores. Los valores son determinaciones sociales de los objetos del mundo circundante, que ponen de manifiesto su significación positiva o negativa para el hombre y la sociedad (bien y mal, bello y feo, que se contienen en los fenómenos de la vida social y de la naturaleza. No son innatos, en virtud de la estructura interna del objeto por sí mismo, sino porque este último está incorporado a la esfera del ser social del hombre y se ha convertido en vínculo de las relaciones sociales.

Entre sus múltiples definiciones, los autores se acogen la definición del filósofo cubano Febelo J.R. (1998), para el cual “el valor debe ser entendido como la significación socialmente positiva que tienen los objetos y fenómenos, a partir de las posibilidades que tienen estos de satisfacer necesidades sociales, es cierta forma de manifestación de la relación entre el sujeto y el objeto, en la cual las características del objeto son valoradas a partir de las necesidades del sujeto social. Por cuanto las necesidades del sujeto social las origina la sociedad, la evaluación de unos u

otros fenómenos materiales o ideales de la realidad se presenta como socialmente importante, según “El valor se forma como resultado de la actividad práctica que al socializar el mundo exterior al hombre. Dota a los objetos y fenómenos de la realidad de una determinada significación o valor, “los valores son depositarios de una significación peculiar, no ajena al universo humano, pero sí condicionada por los intereses de la sociedad en su conjunto y no simplemente por los de uno u otro sujeto aislado” (Febelo J.R.,1998)

Los valores existen tanto objetiva (valores de las cosas) como subjetivamente (valores de la conciencia). Unos y otros se deben a la actividad práctico-social de los hombres (...). Los valores de las cosas son objetos de valor y de las prescripciones humanas, los valores de las cosas subjetivos constituyen los modos y criterios de esos valores objetivos y de esas prescripciones. Son, en realidad, dos polos de una misma relación: los valores de las cosas expresan sólo de modo externo la necesidad activa de los hombres (...) los valores subjetivos sirven de forma normativa de orientación del hombre en la realidad natural y social. (Rodríguez, 1985)

Al intentar definir la categoría valor en su mayor amplitud debe tenerse en cuenta el carácter multidimensional y poli semántico de la categoría. Esto responde a los diferentes tipos de valor y a su estructura de diferentes niveles. Es muy importante establecer la diferencia entre el aspecto semántico y pragmático del término valor. El lenguaje natural tiene sentido no sólo en relación con los objetivos significativos, sino también, en relación con los múltiples fines y

necesidades del sujeto portador del lenguaje. El valor es un instrumento cognoscitivo y un medio de regulación y orientación de la actividad humana.

Existen diferentes criterios en la clasificación de los valores a partir de la diferenciación del contenido de distintas esferas, en las que se manifiesta el valor. Algunos parten de un esquema abstracto de necesidades humanas, de la estructura organizativa de la actividad humana: los deseos y las normas o las prescripciones, etc., los que sirven para definir el valor como objeto de cualquier necesidad y como el resultado de conocimiento, de los deseos y prescripciones y prácticas del hombre..

Por su parte, la valoración comprende el reflejo subjetivo en la conciencia del hombre de la significación que para él poseen los objetos y fenómenos de la realidad. Ella (la valoración) es resultado de la aparición diferenciada del sujeto (individual o social) y depende de los intereses, necesidades, deseos, aspiraciones e ideales de este, etc. Ella (la valoración) es resultado de la aparición diferenciada del sujeto (individual o social) y depende de los intereses, necesidades, deseos, aspiraciones e ideales de este, etc.

La valoración es una interpretación subjetiva, pero no pura, lo que no niega que refleje acertadamente el valor y que pueda coincidir con él. La valoración puede convertirse en valor. Un mismo juicio valorativo puede ser a la vez valoración y valor. Existe una estrecha relación dialéctica entre valor y valoración, lo es muy importante tenerlo en cuenta en el análisis del valor como el objeto principal de la axiología.

Entonces, ¿qué relación guarda la ciencia

con el valor?, ¿constituye la ciencia por sí misma un valor?, ¿en qué medida, las proposiciones científicas pueden tener premisas valorativas, y cuál es la influencia de los factores valorativos y normativos sobre el desarrollo de la ciencia?

Ciencia y valor

De acuerdo con Marx y Hacking la ciencia es una actividad no solo de conocimiento, sino también de transformación del mundo, por lo que la filosofía de la ciencia debe ir más allá del estudio epistemológico y lo metodológico, debe incluir los valores que subyacen y que guían la actividad científica.

Echeverría J. (1995) existe una estrecha relación entre el pluralismo metodológico de la ciencia con el pluralismo axiológico de la propia empresa científica. Este autor trata de mostrar cuatro contextos en estrecha relación: enseñanza de la ciencia, innovación tecnocientífica, evaluación y aplicación.

La valoración de propuestas científicas es un proceso que ocurre en todas las fases de las prácticas científicas, y que no se limita a la elección racional entre teorías alternativas, sino que incluye una serie de valores generales de tipo social, no fundado en la naturaleza del ser humano ni en leyes naturales, ni inferidos a partir de hechos naturales (Echavarría, 2006)

Para este autor, el programa axiológico se desarrolla en dos dimensiones: una descriptiva, que trata sobre la axiología de la ciencia y otra

normativa, la cual analiza y promueve los nuevos valores epistémicos y prácticos, los cuales deben constituirse en innovaciones axiológicas para los propios científicos.

El problema ciencia-valor responde al lugar que ocupa la ciencia en la vida de la sociedad contemporánea, en el destino de la humanidad y en la vida de los individuos aislados. La ciencia se ha convertido no sólo en una de las fuerzas productivas de las economías nacionales, y de la economía mundial en su conjunto, es casi la más potente de estas fuerzas, directa y como fuente universal y del progreso técnico.

La axiología de la ciencia estudiaría la ciencia tal como ella se produce tanto a nivel individual, como grupal, institucional, y social, en la que estudian y utilizan filósofos, historiadores y sociólogos de la ciencia, pero también expertos en la incidencia de la tecnociencia en la sociedad, y ojalá también científicos. La ciencia constituye un tipo especial de actividad humana que, junto a la tecnología como parte de ella, condiciona la actividad del hombre frente a la naturaleza, revistiendo especial significación para comprender la especificidad de la ciencia, de las instituciones creadas al efecto, así como del papel en el contexto social, que ella desempeña en el desarrollo de la producción y la vida social en general.

La ciencia no es sólo una riqueza ideal, sino también práctica, en tanto que el desarrollo de la ciencia constituye un aspecto de vital importancia para la evolución de las fuerzas productivas, en tanto fuerzas productivas directas, y el desarrollo de la gran industria es una expresión de la penetración del saber humano en los dominios de la producción. Al respecto

plantea Jover N., J. (1999). “La ciencia es además una actividad profesional institucionalizada que supone la educación prolongada, internalización de los valores, creencias, desarrollo, de estilo de pensamiento y actuación (...) es toda una cultura. La ciencia como fuerza social integral, en unidad de todas sus ramas: ciencias naturales, técnicas y sociales, permite una utilización plenamente científica de todos sus resultados y logros, que responden a cabalidad a los intereses y valores esenciales del individuo, de la sociedad y de toda la humanidad”.

En esta definición se enfoca la ciencia como un proceso social institucionalizado, una empresa productora de valores para el hombre y la sociedad, al convertirse en una fuerza poderosa en el la transformación de la sociedad, en función del bien o del mal. En dependencia de como la sociedad usa los resultados obtenidos, la ciencia puede ser un valor o un antivalor. Su valorpráctico se expresa con gran fuerza en la esfera de los conocimientos sociales y humanísticos, donde el conocimiento se convierte en un instrumento teórico de la comprensión y la transformación social al establecer las bases y las vías de estos cambios y revoluciones sociales.

La ciencia —como afirma el filósofo español Javier Echeverría— “es una actividad transformadora del mundo, que por tanto no se limita a la indagación de cómo es el mundo, sino que trata de modificarlo en función de valores y fines [...]”.

Tal como veremos más adelante, la ciencia está cargada de valores. Y no solo de valores epistémicos, sino también de aquellos (llamados extra-epistémicos) que se extienden más allá del

ideal de objetividad, búsqueda desinteresada de la verdad, adecuación empírica o rigor lógico.

La ciencia, como institución social especial, determina su valor como medio para lograr objetivos prácticos de la humanidad, y esto no sólo se refiere a las ciencias aplicadas, sino también a las fundamentales: no hay nada más práctico que una buena teoría. La ciencia en su totalidad puede cumplir su función básica sólo cuando se orienta directamente a la búsqueda de la verdad con su objetivo, arranca de la objetividad del saber cómo valor supremo, porque esta empresa supone ese objetivo, se esfuerza a favor del rigor y de la objetividad, es arte ante todo producción, difusión y aplicación de conocimientos, que se dan en el marco de las relaciones sociales penetradas de determinaciones práctico-materiales e ideológico-valorativas.

Desde el interior de las instituciones científicas, la producción de conocimientos puede lograrse sólo estableciendo un conjunto de relaciones sociales e intracientíficas. Estas relaciones son diversas: informativas y sociales, etc. La participación del científico en estas relaciones está influida por factores propios del contenido social en que ellas se envuelven.

Otro grupo de relaciones de variados carácter son: las jurídicas, morales, psicológicas, ideológicas, etc., propia de la producción científica y de las peculiaridades de la sociedad en que ellas se desenvuelven.

Para la comprensión de los factores axiológicos en la ciencia no se puede dejar de tener en consideración la comprensión de la interacción sujeto-sujeto en la actividad científica, la cual se manifiesta más allá de comunidades. “En el marco

de relación sujeto-sujeto, el sujeto de la ciencia no es el individuo aislado, no es un hombre abstracto (...), pudiera indicarse como sujeto a la sociedad toda”. (Núñez, 2007)

La ciencia se presenta como un valor social: ciencia para algo, ciencia para un fin, ciencia para alguien. A ella se asigna determinado interés o importancia, se le orienta en una u otra dirección, o simplemente se menosprecia. En cualquier caso se manifiesta una definida proyección valorativa de las clases sociales respecto a la misma.

La ciencia constituye un valor liberador, en la medida que el conocimiento penetra en la vida y se hacen más amplias y plenas la libertad y la creación en tantos valores permanentes del hombre. El principio fundamental del conocimiento científico es la verdad objetiva, ella es un atributo de los conceptos, los juicios, las teorías, etc. Como modo de existencia y desarrollo del conocimiento, no puede concebirse al margen del hombre y la sociedad, del sujeto cognoscente. El crecimiento del contenido objetivo de ese conocimiento (científico) es, al mismo tiempo, el resultado de la elevación del papel y la efectividad de lo subjetivo, la creatividad del sujeto.

Uno de los objetivos de la ciencia es la búsqueda de la verdad y probarla. ¿Qué es la verdad? Ya Hegel se había referido a la audacia de buscar la verdad, a la fe en ponerlo de la razón como primera condición de las preocupaciones científicas (filosóficas para él). La verdad tiene un carácter objetivo y subjetivo. Como objetiva, tiene carácter metodológico y normativo (axiológico). La ciencia se apoya en estos valores, que en muchos casos poseen significados absolutos, universal (principios y leyes generales de la actividad

cognoscitiva: la observación, el experimento, la deducción y otros), por eso el relativismo solo puede derrubar el criterio de la verdad objetiva del saber y derivar en el subjetivismo.

V.I. Lenin en *Materialismo e Empiriocriticismo* apunta sobre la verdad objetiva “que esta no depende del sujeto, que no depende ni del hombre ni de la humanidad...” (Vladimir)

La verdad científica, en tanto reflejo de la ciencia, tiende a ser un conocimiento de carácter universal, pero ese conocimiento está condicionado por el contexto histórico-social y el nivel de praxis que es propio de cada época. La verdad objetiva (científica) conjuga orgánicamente con la existencia de relaciones axiológicas tanto del propio conocimiento científico (logro de un determinado objetivo, la verdad) con los medios que le corresponden, como también por parte de la sociedad, que concuerda la ciencia en general, comprendida como medio especialmente humano de orientación del hombre en el mundo, con sus objetivos, que aparecen como criterios práctico-utilitarios y normativos o ideales de la apreciación que se extrae como resultado.

Para la axiología burguesa contemporánea, el valor constituye un aspecto particular de la realidad incompatible con las ciencias naturales. Según esta perspectiva, dentro de los límites del conocimiento científico no hay lugar para el análisis de las determinaciones valorativas de los fenómenos. Estas concepciones son irracionalistas y subjetivistas, para estos pensadores la ciencia no representa un valor real, aunque de ella se obtengan beneficios prácticos, sino un valor instrumental, utilitarista, etc. Según esta concepción, tanto la ciencia como la tecnología

son útiles, pero indiferentes a los fines que sirven. Otras concepciones como el instrumento pragmático contra la exclusión de la ciencia y el valor del conocimiento humano, reconocen la particularidad y capacidad de la ciencia para resolver problemas incluidos la del análisis de los valores, pero como un instrumento, o un género de tecnología para obtener éxitos beneficios independientemente de su contenido objetivo. La interpretación subjetivista de las relaciones axiológicas de la ciencia deforma los propios valores y el valor de la ciencia como tal.

En la axiología marxista, los valores, lejos de ser separados del conocimiento científico, se analizan en ligazón indiscutible e interacción con este. La filosofía marxista hace una interpretación científica de los valores, nos ofrece las bases metodológicas para el análisis y trabajo con los valores, a partir de su partidismo objetivo, del monismo materialista y la unidad de la naturaleza y la sociedad. Tiene en consideración, además, el criterio diferenciador entre ciencia y valor, de los valores dados por la axiología burguesa y sus corrientes filosóficas contemporáneas. La citada disciplina filosófica analiza el valor a partir de la dialéctica de lo universal y particular, de lo objetivo y lo subjetivo. Sólo la filosofía marxista-leninista puede aportar a la ciencia y a la educación CTS una concepción gnoseológica y metodológica del mundo, que constituye una guía para la acción científica.

¿En que consiste la valoración en la ciencia, qué relación tiene con el valor de esta?

La valoración en la ciencia

Los valores y valoraciones sociales se convierten en reguladores valorativos internos

del desarrollo del científico y el mediador fundamental de este paso es el propio sujeto del conocimiento. Es el sujeto, quien bajo la influencia de la conciencia social valorativa (ética, filosófica, religiosa) y de los factores socioculturales en general, establece con el objeto del conocimiento una relación emocionalmente marcada que expresa determinados intereses, inclinaciones y preferencias, es ese sujeto del conocimiento científico el portador de determinada orientación valorativa dentro de la propia ciencia, la cual guía la elección de los parámetros lógico-metodológicos, sobre cuya base se valoran y escogen las formas y modos de descripción, explicación, demostración y organización del conocimiento, los criterios de científicidad, las normas e ideales de investigación. Es ese sujeto quien, por lo general, emite la primera valoración sobre la significación metodológica (y social en Genaro) de los resultados obtenidos en la investigación científica.

Lo valorativo en la ciencia se pone de manifiesto en los juicios axiológicos, los cuales se refieren a la estructura lógica del saber, así como a la base axiológica de las normas y relaciones metodológicas dentro de la comunidad científica y son inherentes, en igual medida, no solo a las ciencias sociales, sino también a las ciencias naturales. La actividad cognoscitiva está orientada axiológicamente. El sujeto del conocimiento es la sociedad la cual no es un espejo que reproduce con absoluta indiferencia el mundo existente fuera de ella, sino que es un ser vivo, activo y creador que valora de acuerdo con sus intereses y necesidades. El conocimiento se hace acompañar constantemente de la interpretación y de la valoración, por parte del hombre y la sociedad. Por cuanto en la

búsqueda del conocimiento científico, el científico es, no sólo el sujeto de este conocimiento, sino también el sujeto de conciencia valorativa, y en la cognición científica de los fenómenos naturales o sociales, es imposible pasar por alto las formas de la conciencia valorativa, las cuales pueden servir de estímulo en el conocimiento científico o convertirse en un freno para el mismo.

La importancia de los factores valorativos en la actividad científica, lo constituye el propio reflejo cognoscitivo de la realidad, a partir del análisis objetivo de los hechos. Los factores valorativos intracientíficos se refieren principalmente a la asignación metodológica que poseen los resultados obtenidos en una esfera determinada de la ciencia para otras esferas o para el conocimiento científico en general.

Corresponde al campo de las ciencias sociales no sólo la formulación de hechos científicos descriptivos sino también de los juicios de valor y del asesoramiento preceptivo para la realización de los valores humanos. Dicho conocimiento experto es esencial y necesario para la evaluación de los valores económicos, legales, políticos y sociales. (Lewis, 1970, pág. 183)

Hoy se debate mucho acerca del papel transformativo de la ciencia en cuanto a valor y su papel destructivo en cuanto a antivalor, muestra de este aspecto redundante en la aparición de construcciones pseudo científicas y anticientíficas, que dan una imagen deformada de la ciencia. Los resultados del progreso técnico ofrecen posibilidades para su empleo racional y en perjuicio del hombre (la industria atómica y el peligro de su radiación; el aumento de los

recursos naturales; el incremento del potencial de los medios de información de masas; el torrente de medicamentos nuevos, etc. Por otro lado, están los problemas globales que demandan de una solución para poder salvar la vida en el planeta y la humanidad de una hecatombe.

La problemática axiológica de la ciencia también tiene su espacio en la ética de la ciencia, en la que se ha avanzado mucho en la identificación de múltiples problemas ético-morales que se derivan de las ciencias biomédicas y nucleares, enfatizando en los conflictos y dilemas éticos que emanan de las ciencias mencionadas, donde el valor y la valoración de la ciencia y de los científicos también forman parte de esta disciplina.

La Ética de la ciencia como disciplina es objeto de mucha atención. “Por ética de la ciencia se entiende, a menudo, el sentido de la responsabilidad que se asume desde el hecho mismo de hacer ciencia o; para decirlo con otras palabras, la responsabilidad y los deberes que emanan de la investigación científica y en la que se ven implicados, científicos, tecnólogos y otros profesionales inmerso en el procedimiento de la investigación científica” (López B., 2009)

En su actividad, el científico asume una responsabilidad de carácter humano universal. Es genuino pensar que las acciones y el comportamiento de un científico por separado repercutirán en el surgimiento o transcurso de una u otra crisis.

La ciencia, no puede regularse sólo en el ámbito ético, su capacidad de control ético no lo resuelve todo. Los principios éticos de la ciencia no pueden considerarse aislados de las demás formas de su orientación axiológica, ante todo,

de los factores sociales, diferentes y a veces contrarios en el capitalismo y el socialismo. En la actualidad se necesita un control más eficaz sobre el cumplimiento de las orientaciones, códigos y acuerdos socio-éticos y jurídicos ya aprobados.

La comunidad científica internacional necesita revalorizar su código de ética, la realidad científica de hoy lo exige, el cual es objeto de análisis en la agenda de los congresos internacionales de ciencia. Es el hombre, su vida, bienestar, salud, cultura, libertad, y progreso, quien le confiere sentido a la ciencia.

CONCLUSIONES

Una mirada al desarrollo histórico-social de la ciencia nos permite comprender la complejidad de este fenómeno social, cuyo principal producto, el conocimiento, el cual tiene aplicación en todas las dimensiones de la sociedad, con un valor instrumental, orientador y transformador al erigirse en fuerza productiva de la sociedad y portadora de su propia cultura y con funciones sociales bien definidas.

Los factores axiológicos desempeñan un papel central en la ciencia, los cuales son inherentes a su propia estructura de búsqueda racional de comprensión y acomodación al mundo natural y social que constituye el entorno de nuestra vida. No hay, por lo tanto, cabida para separar la ciencia de las cuestiones evaluativas, ni de la ética. Al contrario se impone la necesidad de incluir dentro del ámbito de la filosofía de la ciencia, no sólo una axiología enfocada hacia los valores epistémicos y metodológicos, sino también hacia los valores sociales, éticos, estéticos y ecológicos en la ciencia.

Los juicios axiológicos en la ciencia, los que

se refieren a la estructura lógica del saber, así como a la base axiológica de las normas y relaciones metodológicas dentro de la comunidad científica son inherentes en igual medida, no sólo a las ciencias sociales, sino también a las ciencias naturales. La actividad cognoscitiva está orientada axiológica. El sujeto del conocimiento es la sociedad, el hombre, el cual no es un espejo que reproduce con absoluta indiferencia el mundo existente fuera de él, sino que es un ser vivo, activo y creador que valora de acuerdo con sus intereses, en función de él y de la sociedad en que vive y se desempeña como sujeto.

REFERENCIAS

- Bernal, J. D. (1954). *La ciencia en su historia* (Vol. I Dirección General de Publicaciones). México: UNAM
- Echavarría, J. (2006). El pluralismo axiológico de la ciencia. En *Temas de debate científico. Selección lectura*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela
- Kröber, G. (enero-abril de 1986). Acerca de las relaciones entre la historia y la teoría del desarrollo de las ciencias. *Revista Cubana de Ciencias Sociales*, IV(No. 10).
- Lewis, C. I. (1970). *Collected papers*. Stanford: Stanford University Press
- López B., L. (2009). La ética de la ciencia y la responsabilidad del científico. En M. C. Valdés, *Ecología y Sociedad*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela
- Marx, C., & F, E. (1999). *La ideología alemana*. La Habana, Cuba: Editorial Política.
- Núñez, J. J. (2007). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela
- Rodríguez, Z. U. (1985). *Ciencia y Valor*. En C. d. Autores, *Filosofía y Ciencia*. La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Sociales
- Vladimir, I. L. (s.f.). *Materialismo y Empiriocriticismo*. En *Obras Completas* (Vol. 14). La Habana, Cuba: Política



Estrategias de Evaluación y Pensamiento Crítico en estudiantes universitarios de Huanuco 2022

Social intelligence and school coexistence in a public institution in Peru

Susan Vega Zevallos

susan23ucv@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4558-7506>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima Perú

<http://doi.org/10.61287/revistarebe.v.5i8.3>

Recibido en octubre 2022 | Arbitrado en noviembre 2022 | Aceptado en diciembre, 2022 | Publicado en enero 2023

Resumen

Palabras clave:

Estrategia de evaluación;
Pensamiento crítico;
Lectura crítica; Análisis de
información; Habilidades
críticas; Pensamiento activo

La humanidad ha sobrevivido ante esta amenaza de la Pandemia del Covid-19, donde nos ha llevado como seres humanos a pensar y razonar sobre la forma de vivir; motivo por lo cual esta investigación propuso determinar la coherencia entre las estrategias de evaluación y pensamiento crítico en estudiantes de educación superior universitaria en la ciudad de Huánuco, 2022. El enfoque utilizado fue el cuantitativo, se utilizó el diseño descriptivo correlacional. La muestra obtenida por 386 estudiantes de educación superior universitaria, seleccionados por muestreo no probabilístico, con la ayuda del instrumento encuesta determinados con datos cuantitativos, que obtuvo el grado de confiabilidad excelente de 0,873 en la prueba de Alfa de Cronbach. Los resultados indican el grado de correlación significativa correlación positiva considerable con un coeficiente de correlación de Rho de Spearman ($\rho = 0,505$; Sig. = 0,000) entre las variables. El resultado es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$; por lo tanto, las dos variables están correlacionadas positivamente. En conclusión, el estudio contribuye al desarrollo de estrategias de evaluación sobre pensamiento crítico, que moviliza la lectura crítica, análisis de información, habilidades críticas, y pensamiento activo.

Abstract

Keywords:

Assessment strategy; Critical
thinking; Critical reading; Data
analysis; critical skills; Active
thinking

Humanity has survived in the face of this threat from the Covid-19 Pandemic, where it has led us as human beings to think and reason about how to live; reason for which this research proposed to determine the coherence between evaluation strategies and critical thinking in university students of higher education in the city of Huánuco, 2022. The approach used was quantitative, the correlational descriptive design was used. The sample obtained by 386 university higher education students, selected by non-probabilistic sampling, with the help of the survey instrument determined with quantitative data, which obtained the excellent reliability degree of 0.873 in the Cronbach's Alpha test. The results indicate the degree of significant correlation considerable positive correlation with a Spearman's Rho correlation coefficient ($\rho = 0.505$; Sig. = 0.000) between the variables. The result is statistically significant at the level of $p < 0.05$; therefore, the two variables are positively correlated. In conclusion, the study contributes to the development of evaluation strategies on critical thinking, which mobilizes critical reading, information analysis, critical skills, and active thinking.

INTRODUCCIÓN

“La educación no es preparación para la vida; la educación es la vida en sí misma”. frase citada por Dewey, J. (1938).

En este estudio nos centraremos en las estrategias de evaluación, descritas como un conjunto de métodos, técnicas y recursos que maneja el profesorado universitario en relación con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, dejando de lado la era tradicional, digital, que en reiteradas ocasiones ha dificultado la enseñanza y frustrado en el aula el proceso estudiantil, especialmente con el sistema tradicional de calificaciones que se imparte de manera obligatoria en el sistema universitario.

El pensamiento crítico en los estudiantes surge de acuerdo a las leyes de la naturaleza, su capacidad de analizar y recibir información veraz, esta se ve desafiada por los resultados de aprender y recibir información de acuerdo a hechos que anteceden a su experiencia vivida. Por ello, muchos autores coinciden en que el pensamiento crítico en la educación superior se extiende a grados superiores con estudiantes que aún están preparados sólo académicamente, pero que se enfrentan a otra realidad en la vida cotidiana.

A nivel internacional, un estudio realizado por la (UNESCO, 2021) en América Latina, mostró que en 2000 y posteriormente en el 2018 el acceso a la educación superior universitaria se vio incrementado a nivel mundial, demostrándolo con una matriculación que pasó del 19 al 38%. Por otro lado, presentó el segundo resultado de matriculados en educación superior del 23% al 52% ya que diversas casas de estudios universitarios modificaron su sistema de evaluación como

estrategias para el acceso a una nueva población estudiantil. Por el contrario, (UNESCO, 2021) informó que aún persisten desigualdades en las tasas de retención de estudiantes universitarios en América Latina y el Caribe, amenazadas por el rigor tradicional de los programas de estudio que no se adaptan a la realidad producto del contagio del virus COVID-19 y la mayoría de los egresados no desarrollaron habilidades de pensamiento crítico para resolver los problemas potenciales en cada profesión que estudiaron y desarrollaron en la universidad que es requisito indispensable para una parte de la población industrial, productiva y tecnológica. López (2021), Canese (2020), Cangalaya (2020), Rivadeneira et al. (2019), Manassero y Vázquez (2020), Bezanilla (2018), Betancourt (2020), Ali (2019), Adharini y Herman (2020), etc. se centra en el pensamiento crítico, cerca de 6.000.000 de estudios y evaluaciones generales, porcentajes similares, también el hecho de que investigaciones recientes sobre evaluaciones en el nivel postsecundario muestran los resultados de la formación recibida por los estudiantes y su aplicación no solo a materias y temas, sino a su vida profesional y personal y su desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, en 2020 se llevó a cabo una conferencia internacional para tratar la desigualdad de género, donde los estudiantes puedan brindar soluciones a través del pensamiento crítico preciso, el análisis y las soluciones para la toma de decisiones acertadas y que haya un cambio en el desarrollo de estudiantes capaces de resolverlos. A raíz de esta pandemia del COVID-19, muchos aspirantes a la educación superior en América Latina en desventaja demográfica se han visto obligados por autoridades universitarias,

académicos, docentes y profesionales a desarrollar planes estratégicos a través de la Red Nacional de Oportunidades Educativas (NEON) destinados a prepararse. Comenzando en América del Norte, Australia, Europa, Asia y África, y luego llegando a América Latina, se tiene un gran compromiso con toda la comunidad científica para desarrollar estrategias que brinden información veraz sobre el crecimiento y desarrollo del conocimiento, especialmente en los sistemas de evaluación.

A nivel latinoamericano, informes como de Betancourth et al. (2017) para estudiantes de universidades públicas de Chile, los participantes demuestran bajos niveles de pensamiento crítico, descritos es los test de capacidad de lograr demostración científica, recuperación de información, análisis, asistencia y resolución. Muchos autores, como Guzmán (2017), coinciden en que la educación superior va más allá de preparar a los estudiantes en el desarrollo de las carreras y profesiones elegidas. Sobre todo, a través de las inteligencias múltiples, los estudiantes fortalecen su pensamiento crítico a través de estrategias adecuadas, especialmente cuando se trata de temas de evaluación que muchas veces determinan el futuro de un estudiante. Por otro lado, a nivel nacional en los últimos años, las competencias exigentes del siglo XXI se sumergen en problemas reales, brillan en las estrategias de evaluación que enseñan los estudiantes, brindan soluciones e integran los aprendizajes de los estudiantes no solo en su vida profesional, para lo cual el estudio realizado por Afandi ¿? tuvo como objetivo determinar desde un enfoque cuantitativo básico no experimental, una estrategia basada en argumentos para lograr un

mayor desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la Politécnica Babajoyo Quevedo, la encuesta arrojó un nivel medio de lectura del 33% y un nivel medio de análisis y evaluación del 52%, 55% y 78%. soporte. La Universidad Nacional Herminio Valdizán supera los 11,000 estudiantes, ofreciendo 14 carreras en pregrado; y la Universidad de Huánuco cuenta con una población estudiantil de 15,281 estudiantes ofreciendo 14 carreras en pregrado, estas dos casas de estudio superior son las únicas en la provincia de Huánuco. Los estudiantes enfrentan varios problemas mientras toman exámenes utilizando estrategias de evaluación tradicionales u obsoletas donde se enfocan solo en memorizar teorías, conceptos, etc. Esto se convierte en un tema muy controvertido porque según las normas, los profesores pueden enseñar materias de nivel superior aledañas a su especialidad, pero no expertos en el campo de estudio, además de la problemática de catedráticos en proceso de jubilación con problemas de salud y muchos profesionales no se actualizan o simplemente se niegan a aplicar nuevas estrategias de evaluación porque han sido formados en otros tiempos y en base a las necesidades mencionadas anteriormente.

Es por ello que se formuló el siguiente problema general ¿Cómo se da la relación entre las estrategias de evaluación y pensamiento crítico en estudiantes de educación superior universitario – Huánuco, 2022?; asimismo, se planteó el siguiente problema específico ¿Cómo se da la relación entre las estrategias de evaluación con la lectura crítica, análisis de información, habilidades críticas, y pensamiento activo en estudiantes universitarios – Huánuco, 2022?

El conjunto de métodos, técnicas y recursos que utilizan los docentes para evaluar el progreso de los estudiantes se integran a las estrategias, procesos, prácticas y procedimientos de evaluación que utilizan los docentes locales (Díaz y Hernández, 2006, p. 18). Otras definiciones más utilizadas en la educación superior universitaria son las de algunos autores como Moeiniasl et al. (2022), Barell (2012), Carrión (2021), Zhao et al. (2022), Mansell et al. (2020) quienes explican que el componente cognitivo es fundamental para el pensamiento crítico y su desarrollo y debe demostrarse a través de la autoevaluación de lecturas o textos para estimular suficientemente las habilidades que los estudiantes deben evaluar a través de la evaluación formativa o sumativa; si la evaluación va más allá del área de simples números, el plan de evaluación debe realizarse de acuerdo con las necesidades planteadas, ya que el proceso también debe compararse con los resultados, es decir, tanto la evaluación formativa como la sumativa deben ser consideradas porque cada evaluación tiene un propósito diferente y sus medidas para desarrollar y aplicar otras habilidades. En segundo lugar, existen diversos estudios como el de Mansell (2020), Zhao (2022), Kleemola (2022), Mussawy (2021), Ibarra (2020) afirmando que la evaluación no debe basarse únicamente en el contenido, sino que debe incluir otros factores como el contexto, que la evaluación no debe abusarse y no solo proporcionar a los estudiantes trabajo innecesario, y debe centrarse en garantizar que satisfaga las necesidades de los estudiantes, nuevas habilidades, actitudes y tareas conductuales que demuestren la participación activa de los estudiantes en el

proceso de evaluación, ya que está determinado por su calidad a través del juicio y la aplicabilidad, ya que la educación superior debe priorizar la generación de contenidos integrales en las etapas de las calificaciones formativas, sumativas, formulando tentativamente la distribución de calificaciones que evitan que los estudiantes se centren solo en calificaciones parciales o finales como evitar en fortalecer el proceso de transferencia de conocimientos y afirman que no existe una evaluación integral con solo opciones de opción múltiple, porque solo la combinación de conocimientos complejos puede desarrollar el pensamiento crítico en el pensamiento de los estudiantes. Las dimensiones de evaluación formativa y sumativa fueron consideradas para el desarrollo de la primera estrategia de evaluación variable por sus diversas e incomparables posibilidades.

La dimensión de evaluación formativa es la etapa donde se evalúa el progreso mediante preguntas que determinan el nivel educativo actual del estudiante, tratando de reforzar dicho aprendizaje en el proceso mismo (Cowie y Bell, 1999, p. 3) mencionado por (MINEDU, 2022). El indicador selecciona información, que es un elemento basado en la percepción y selección. En general, para determinar la complejidad, es necesario buscar y seleccionar la información necesaria, las fuentes de donde se obtuvo y para qué tipo de trabajo de investigación se utilizó tesis, monografía, artículos, etc. (Bastidas, 2019, p.3). Este indicador extrae conclusiones de la información recibida, lo que permite a través del diálogo entre el docente y el estudiante analizar qué aspectos de la información el estudiante duda

en recibir, cuáles debe utilizar el estudiante para la autoevaluación, lo que ayuda a desarrollarse independiente como aprender habilidades que te permitan analizar tus debilidades. De esta forma, los docentes pueden medir el nivel alcanzado por cada estudiante (Pérez, 2017). Por otro lado, este indicador arroja resultados que evidencian las dificultades de los estudiantes para el desarrollo o la toma de decisiones en diferentes situaciones, utilizando las habilidades adquiridas, logrando la integración necesaria en cada situación (MINEDU, 2020) p. 177. La dimensión de evaluación sumativa trata de crear un equilibrio estable entre los resultados obtenidos al final de la investigación y su progreso. Enfatiza la recopilación de información y la mejora de herramientas que permitan la evaluación confiable de conocimientos evaluables (MINEDU, 2022, p. 2). Las pruebas de lenguaje oral son una herramienta importante para determinar los objetivos educativos relacionados con la comunicación oral y el aprendizaje por intervención del estudiante: contenidos de aprendizaje, habilidades de comunicación, actitudes, procesos de reflexión, etc. (MINEDU, 2020, pág. 4).

El examen elaborativo es una prueba en la que se formula a los estudiantes una pregunta o un enunciado que debe ser analizado y respondido con enunciados razonados (MINEDU, 2020, p. 5). Un examen calificado es un examen tipo test que se califica entre múltiples opciones, lo que tiende a confundir a muchos estudiantes cuando las alternativas en cada pregunta o enunciado son muy similares, y se presenta como un desafío para evaluar los conocimientos de cada estudiante (Universia, 2019).

En la segunda variable, denominada pensamiento crítico, según Saiz y Rivas (2008), incluye un proceso que implica una búsqueda sistemática, utilizando habilidades de razonamiento, para encontrar soluciones a problemas y tomar decisiones que reconozcan el rango para obtener los mejores resultados en la exposición. Asimismo, autores tan importantes como Villarini (2003), Basri (2019), Caneze (2020), López, (2021), lo definieron como el estudio y evaluación de las propias habilidades de razonamiento, ya que creían que el éxito de los estudiantes en el pensamiento crítico depende no solo de ellos, sino también de la capacidad del docente para apoyar a los estudiantes en el aprendizaje y la adaptación del pensamiento crítico a través de la evaluación, el aprendizaje, el pensamiento crítico sub reflexivo y su desarrollo se refleja en la información en la evaluación para resolver problemas, fortalecerlo al incluir la lectura crítica para aumentar el análisis del problema y desarrollar la capacidad de observación global para ampliar la perspectiva de los estudiantes, lo que contribuirá a un mejor aprendizaje si se utilizan estrategias de formación adecuadas. El desarrollo de estudiantes de alto nivel que prosperan en el aprendizaje basado en el aprendizaje independiente para identificar, investigar, evaluar, inferir y articular problemas en su entorno. La dimensión de lectura crítica es un tipo de lectura activa en la que el individuo analiza críticamente, lo que significa cuestionar y evaluar lo que dice el autor, lo que le permite crear ensayos, diálogos y declaraciones coherentes que explican la interacción con el papel de la vida con los suyos. Fons, (2006); Freire, (2002); Peppino,

(2006) y Morales, (2018). Por otro lado, el índice refleja información, incluyendo la organización y representación de la información, que permite la síntesis de pensamientos y opiniones sobre un tema específico, utilizando una estructura con un conjunto organizado de proposiciones que pueden ser representadas de una manera altamente interpretable (Castillo y Pérez, 2017, p.4).

En cuanto a la información relacionada con el índice, significa que los estudiantes usan información previa cuando aprenden nuevos conocimientos. Así, participando en este proceso, los estudiantes logran adquirir nuevos conocimientos de manera más efectiva, (Martínez, 2018, p. 108). Por otro lado, el indicador muestra resultados y analiza las capacidades institucionales, organizacionales y de gestión de proyectos. Esta evaluación se puede realizar en dos años después de la creación del proyecto, (Martínez, 2018, p. 77). En la dimensión de análisis de la información, es una forma de invocar el pensamiento crítico en un estudio para realizar detalladamente lo real, considerando sus partes para comprender sus características y sacar conclusiones, (Bezanilla, 2018, p, 13). En cuanto al indicador, se desglosa en sus partes, por lo que la evaluación se realiza en unidades más simplificadas, más fáciles de gestionar, de manera que es más fácil retroalimentar en cada proceso de evaluación antes de llegar al contenido final de la evaluación. Lo anterior se puede evidenciar en el desarrollo de foros de discusión, como un estudiante demostrando y expresando su aprendizaje en contenidos (Castro y Moraga, 2020, p. 5).

Por otro lado, el indicador predice resultados

relacionados con la identificación de estrategias que pueden ser apropiadas para una tarea y el orden en que se realizan las acciones dentro de cada estrategia; también predice los resultados mediante el análisis de las diversas acciones que se pueden tomar. Esto ayudará a los estudiantes a comprender por qué ocurren tales resultados, (Avolio de Cols y Lacolutti, 2018 p. 13). Con respecto al análisis de indicadores, realidad basada en evidencia, esto se refiere a un estudio basado en evidencia que muestra una práctica obsoleta, una fuente importante de desperdicio de investigación y pone a los participantes de la investigación en riesgo de daño innecesario (Lunda, 2018, p.3).

La dimensión habilidades críticas son aquellas que permiten un análisis más preciso de la información recibida, de modo que las ideas puedan ser asimiladas y expresadas con cierta originalidad. Estas habilidades son útiles en las tareas de afinar y refinar (Sánchez, 2018, p.1). Esta medida equilibra información relevante, que es información que domina el argumento y se basa en evidencia o fuentes confiables, e información irrelevante, que no es importante, es decir, información superficial (Seneca, 2020, p. 5). Por otro lado, el indicador examina los resultados, lo que permite el autoanálisis de los argumentos sobre el razonamiento y la presentación, identifica ventajas y desventajas. Las perspectivas alternativas se pueden analizar a la luz de la suya. Solo de esta manera podemos sacar conclusiones más razonables y coherentes. Los resultados y los procedimientos clave explican las suposiciones y las razones (Richards, 2020, p. 1). La analítica es la capacidad de generar argumentos válidos para las métricas que miden su visión.

El pensamiento crítico no corresponde a nuevos conocimientos porque sus orígenes se remontan a la Antigua Grecia, Platón y su dialéctica, Aristóteles y su retórica, Sócrates y su medicina (Richards y Elder, 2022, p. 2). En cambio, en la dimensión de pensamiento activo, es cuando las decisiones y acciones se toman de manera consciente. El pensamiento reactivo, por otro lado, es un pensamiento que reacciona automáticamente a los estímulos sin pensar realmente en ellos (Borba, 2019, p. 2). Algunos autores, como Moeinias. (2022), Barell (2012), Carrión (2021), Zhao (2022), Mansell (2020), quienes afirman que el componente cognitivo y el pensamiento crítico son esenciales y deben mostrarse en la autoevaluación de las lecturas o textos que brindamos, para lograr las competencias en los estudiantes de manera holística. Se miden mediante evaluación formativa o sumativa; si la evaluación va más allá de simples números, el plan de evaluación debe crearse en relación con las necesidades identificadas, ya que el proceso también debe compararse con los resultados; es decir, tanto evaluaciones formativas como sumativas, porque cada evaluación tiene un propósito diferente, midiendo diferentes habilidades en su desarrollo y aplicación. El Indicador de elección de respuestas, donde los alumnos eligen la alternativa correcta en respuesta a una pregunta planteada por el profesor; a menudo se les pide que determinen la verdad de una declaración (verdadero/falso), opción múltiple y relevancia. Por ello, a estas preguntas se las denomina preguntas de respuesta cerrada (González, 2017, p. 46). Por otro lado, el indicador desarrolla sus propias respuestas, es decir, los estudiantes formulan afirmaciones sobre

las preguntas realizadas en la prueba. Suelen ser oraciones que los estudiantes deben preparar para completar oraciones o respuestas cortas. A la larga, la respuesta requiere papel o te pide que resuelvas el problema, especificando el procedimiento utilizado; normalmente requieren que el alumno exprese y justifique su opinión sobre un enunciado. Estas preguntas se denominan preguntas abiertas (González, 2017, p. 12). En cuanto a la escritura de preguntas, se relaciona con ejemplos de preguntas individuales o respuestas generales. El debate depende de las habilidades que el profesor indique en su evaluación (González, 2017, p. 47).

MÉTODO

El paradigma de la presente investigación es positivista, método hipotético deductivo. La investigación es tipo aplicada y se direccionó con enfoque cuantitativo en su metodología, debido a que, según lo que señala Valderrama (2013), se obtuvieron datos para reforzar la información presentada con respecto a las estrategias de evaluación. El Diseño de la Investigación resulta fundamental (CONCYTEC, 2018) de un diseño no experimental, de corte transversal, así mismo no hay manejo de variables. Por lo tanto, se da como un iniciador para acercarse al problema que se investiga (Hernández et al., 2014). Presenta un nivel descriptivo, basado en el análisis del problema, basado en problemas de interés, donde edifica indagaciones que son necesarias para adquirir una altitud descriptiva avanzada (Muntané, 2010). Esta investigación presenta dos variables a las estrategias de evaluación como variable independiente, y al pensamiento crítico como variable dependiente, las dos variables

tienen el enfoque cuantitativo y los instrumentos de medición son según la escala de Likert. Se usó el cuestionario de las estrategias de evaluación hacia el pensamiento crítico con sus indicadores respectivos. La población fue asignada por 386 estudiantes de la Universidad de Huánuco y Universidad Nacional Hermilio Valdizán, cuya selección se realizó por medio del muestreo no probabilístico, porque no utiliza fórmula matemática, conveniente por el investigador.

El instrumento para la medición del pensamiento crítico y estrategias de evaluación fue el cuestionario, Valenzuela y Nieto (2008). Esta prueba permite evaluar los componentes que actúan en las estrategias de evaluación, donde se detalla que la evaluación va más allá de simples números porque el proceso debe ser comparado con el resultado, para lo cual se propone considerar a la evaluación formativa y sumativa, la cual se determina como dimensiones en esta investigación porque cada una tiene un propósito diferente, en su desarrollo y aplicación midiendo determinadas destrezas. El instrumento consta de 12 preguntas con 6 ítems para la dimensión evaluación formativa y 6 ítems para la evaluación sumativa. Con respecto a los instrumentos aplicados para medir el pensamiento crítico, se elaboró un cuestionario basado en 16 preguntas distribuidas en las dimensiones propuestas por Aiyub (2021) destacando a la lectura crítica para incrementar el análisis del problema, desarrollar la habilidad crítica, análisis de información, observando de manera global la perspectiva del estudiante mediante el pensamiento activo. El instrumento consta de 16 preguntas con 4 ítems para la dimensión lectura crítica, 4 ítems para la

dimensión análisis de información, 4 ítems para la dimensión habilidades críticas y 4 ítems para pensamiento activo.

Para el cálculo de confiabilidad del instrumento, los datos fueron sometidos a métodos de consistencia interna y estadísticos alfa de Cronbach, lo que resultó en órdenes de magnitud muy alta 0,873. Con respecto a la aplicación del instrumento de recolección de datos se aplicó un cuestionario para cada variable, la herramienta consta de 28 preguntas con tres operadores de respuesta (nunca=1, a veces=2, siempre=3). Las pruebas solo se utilizan durante una fracción de segundo. Se procesaron los cuestionarios tomados mediante los programas Excel y el programa SPSS para obtener los resultados estadísticos, interpretarlos y redactarlos en el estudio.

El análisis de resultados fue de forma descriptiva, presentados estadísticamente en gráficos, figuras y tablas, incluyendo frecuencia y porcentajes, con su propia interpretación. En ese sentido, se seleccionaron y se describieron: variable 1) estrategias de evaluación que fue medido por una encuesta aplicado mediante un cuestionario considerando las dimensiones: lectura crítica, análisis de información, habilidades críticas, pensamiento activo conformado por 16 ítems, 2) pensamiento crítico fue medido a través de una encuesta aplicada mediante un cuestionario considerando las dimensiones: evaluación formativa y evaluación sumativa, conformado por 12 ítems.

RESULTADOS**Descripción de resultados.****Análisis de frecuencias y porcentajes**

Variable: estrategias de evaluación en estudiantes universitarios

Interpretación: de acuerdo a la Tabla 1 y la Figura 1 se advierte que de los 386 estudiantes de educación superior universitario - Huánuco, 2022, respecto a los niveles estimaron que, el 0,3% es bajo, el 8,80% es regular y el 90,9% es alto en relación a la variable estrategias de evaluación.

Respecto de la dimensión evaluación formativa, del mismo modo calificaron: el 0,3% bajo, el 12,40% regular y el 87,30% alto. Con relación a la dimensión evaluación sumativa ponderaron: el 0,3% bajo, el 17,10% regular y el 82,60% alto.

En concordancia con la variable pensamiento crítico, y sus dimensiones lectura crítica, análisis de información, habilidades críticas y pensamiento activo estudiantes de educación superior universitario - Huánuco, 2022, estudiantes de educación superior universitario - Huánuco, 2022, los resultados se evaluaron mediante estadística descriptiva de la encuesta a los estudiantes, variables de respuesta y sus dimensiones; también se obtuvieron las subsiguientes resoluciones:

Tabla 1. Descripción de niveles de la variable estrategias de evaluación y sus dimensiones

Rangos/ Niveles	Estrategias De Evaluación		Formativa		Sumativa	
	F	%	F	%	F	%
Baja	1	,3	1	,3	1	,3
Regular	34	8,8	48	12,4	66	17,1
Alta	351	90,9	337	87,3	319	82,6
Total	386	100,0	386	100,0	386	100,0

Fuente: Elaboración propia

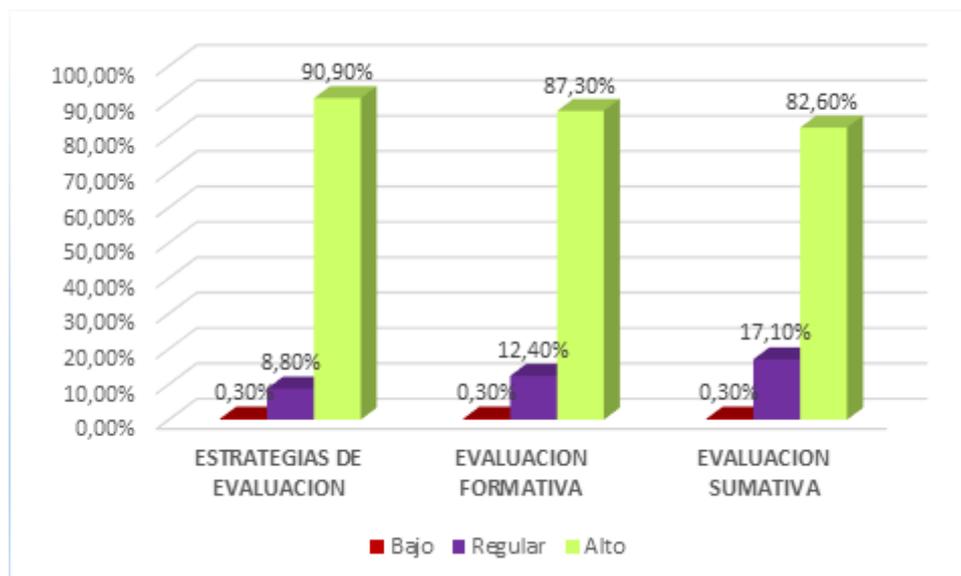


Figura 1. Descripción de niveles de la variable estrategias de evaluación y sus dimensiones
Fuente: Elaboración propia

Análisis de frecuencias y porcentajes

Variable: *pensamiento crítico* en estudiantes universitarios

Interpretación: de acuerdo con la Tabla 2 y la Figura 2 se advierte que, de los 386 estudiantes de educación superior universitario - Huánuco, 2022, respecto a los niveles estimaron que, el 0,0% es bajo, el 5,44% es regular y el 94,56% es alto en relación a la variable pensamiento crítico.

Respecto de la dimensión lectura crítica, del mismo modo calificaron: el 0,0% bajo, el 11,66% regular y el 88,34% alto. Con relación a la dimensión análisis de información ponderaron: el 0,00% bajo, el 18,65% regular y el 81,35% alto. Por su parte, la dimensión habilidades críticas se apreciaron: el 1,04% revela nivel bajo, el 29,53% regular y el 69,43% alto. Finalmente, el pensamiento activo señala: el 0,00% nivel bajo, el 11,66% regular y el 88,34% un nivel alto respectivamente.

Tabla 2. Descripción de niveles de la variable pensamiento crítico y sus dimensiones

Rangos/ Niveles	Pensamiento Crítico		Lectura Critica		Análisis De Información		Habilidades Críticas		Pensamiento Activo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Baja	0	0	0	0	0	0	4	1.0	0	0
Regular	21	5.4	45	11.7	72	18.7	114	29.5	45	11.7
Alta	365	94.6	341	88.3	314	81.3	268	69.4	341	88.3
Total	386	100.0	386	100.0	386	100.0	386	100.0	386	100.0

Fuente: Elaboración propia

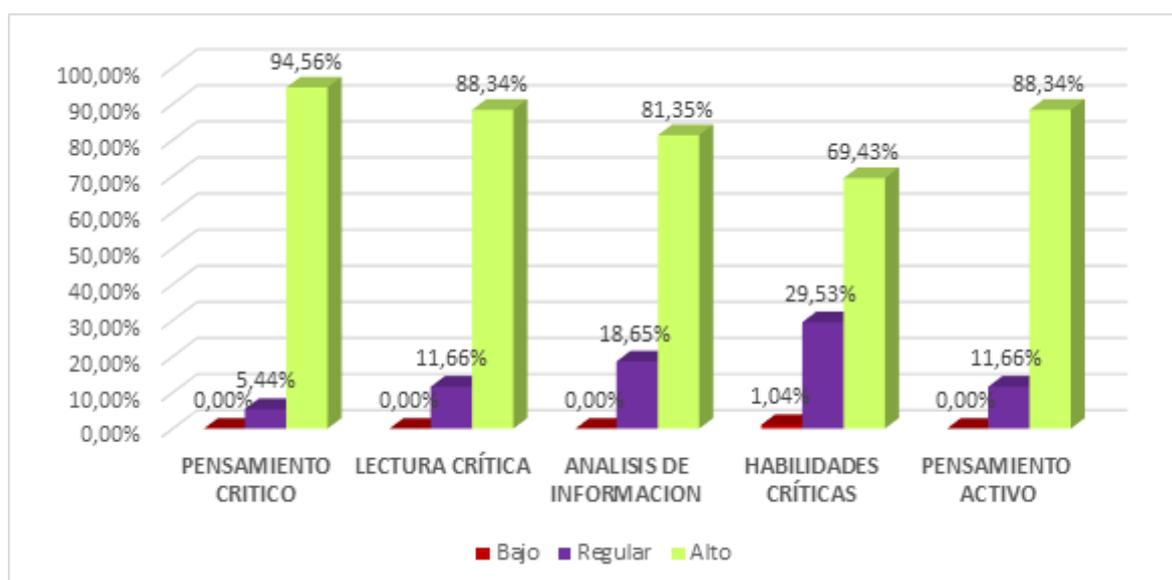


Figura 2. Descripción de niveles de la variable pensamiento crítico y sus dimensiones
Fuente: Elaboración propia

Prueba de normalidad

Anticipadamente a la evaluación, se aplicó una prueba de normalidad hipotética a los datos para cada variable de estudio, es decir, las estrategias

de evaluación y pensamiento crítico para seleccionar adecuadamente las pruebas estadísticas apropiadas. El resultado es el siguiente:

Test de normalidad de Kolmogorov-Smirnova

Variables de estudio	Kolmogorov-Smirnova		
	Estadístico	gl	Sig. p-valor
Estrategias de Evaluación	0,127	386	0,000
Pensamiento Crítico	0,129	386	0,000

(NS) No significativo al nivel de $p < 0,05$.

Fuente: Elaboración Propia

Interpretación: Esta tabla muestra los resultados de la prueba de ajuste. Se observaron los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S), así como las variables estrategias de evaluación y pensamiento crítico, resultando puntuaciones totales no cercanas a una distribución normal ($p < 0,005$) porque para estos hallazgos se utilizó una estadística no paramétrica: la prueba de correlación de Spearman.

Las hipótesis de normalidad para los datos de la variable estrategias de evaluación se muestran a continuación:

H_0 : Los datos de la variable **estrategias de evaluación** presentan distribución normal

H_a : Los datos de la variable **estrategias de evaluación** NO presentan distribución normal. El valor de p de Kolmogorov-Smirnov obtenido se confirmó como nivel estadísticamente significativo ($p < 0,005$) después de obtener un valor de Shapiro-Wilk de 0,136, correspondiente al valor de significancia obtenido de 0,000. Por lo tanto, se decidió aceptar la hipótesis nula. En otras palabras, es claro que los datos de la variable estrategias de evaluación tienen una distribución no normal.

Al calcular estrategias de estimación de variables con datos normalmente distribuidos, se realizó la aplicación de la correlación de Spearman como prueba estadística adecuada de la hipótesis de contracción. Del mismo modo, las hipótesis de normalidad para los datos de la variable **pensamiento crítico** se formulan de la manera siguiente:

H₀: Los datos de la variable **pensamiento crítico** presentan distribución normal.

H_a: Los datos de la variable **pensamiento crítico** NO presentan distribución normal.

Se obtuvo un valor de Shapiro-Wilk de 0,138, resultando un valor de p significativo igual a 0,099, lo que confirma la significación estadística del valor de Kolmogorov-Smirnov obtenido a nivel ($p < 0,005$). Consiguientemente, se decidió aceptar la hipótesis nula. Esta decisión significa que los datos para la variable de encuesta de pensamiento crítico se distribuyen normalmente.

Conclusión: Al calcular la variable pensamiento crítico con datos normalmente distribuidos, se realizó el uso de la correlación de Spearman como prueba estadística adecuada para comparar las hipótesis.

Contrastación de hipótesis

Prueba de hipótesis general

H₀: Las **estrategias de evaluación** NO se relacionan significativamente con el **pensamiento crítico** en estudiantes de educación superior universitario - Huánuco, 2022.

H_a: Las **estrategias de evaluación** se relacionan significativamente con el **pensamiento crítico** en estudiantes de educación superior universitario - Huánuco, 2022.

Interpretación: como se observa en la Tabla 3, se presentan los resultados para contrastar la hipótesis general: se obtuvo un coeficiente de correlación de Rho de Spearman ($\rho = 0,505$; Sig. = 0,000) entre las variables estrategias de evaluación con el pensamiento crítico, es un valor que indica una correlación positiva considerable entre estas variables. No obstante, el resultado es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$; además es un indicador de que las dos variables están correlacionadas positivamente; es decir, cuanto mayor sea la puntuación de la variable estrategias de evaluación, mayor será el pensamiento crítico en estudiantes de educación superior universitario - Huánuco, 2022.

Decisión: por lo tanto, en base a los resultados obtenidos, se decidió rechazar la hipótesis nula de la hipótesis general del estudio.

Hipótesis específica

H₀: NO existe relación significativa entre las **estrategias de evaluación**, con la **lectura crítica**, **análisis de información**, **habilidades críticas**, y **pensamiento activo** en estudiantes de educación superior universitario - Huánuco, 2022.

H_a: Existe relación significativa entre las **estrategias de evaluación**, con la **lectura crítica**, **análisis de información**, **habilidades críticas**, y **pensamiento activo** en estudiantes de educación superior universitario - Huánuco, 2022.

Tabla 3. Correlación y significación entre la planificación del desarrollo y el crecimiento urbano

Estrategias de Evaluación y Pensamiento Crítico		Pensamiento Crítico	
		Coeficiente de correlación	,505**
Rho de Spearman	Estrategias de Evaluación	Sig. (bilateral)	,000
		N	386

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración Propia

Interpretación de la variable estrategias de evaluación y la dimensión lectura crítica: como se observa en la Tabla 4, se presentan los resultados para contrastar la hipótesis específica: se obtuvo un coeficiente de correlación de Rho de Spearman ($\rho = 0,200$; Sig. = 0,000) entre la variable estrategias de evaluación con la dimensión lectura crítica, es un valor que indica una correlación positiva débil entre estas variables. No obstante, el resultado es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$; también es un indicador de que las dos variables están correlacionadas positivamente, es decir, cuanto mayor sea la puntuación en la variable estrategias de evaluación, mayor será la lectura crítica en estudiantes de educación superior universitario - Huánuco, 2022.

Decisión: con base en los resultados obtenidos, se decidió rechazar la hipótesis nula de la hipótesis específica de la investigación.

Explicación de las variables de la estrategia de evaluación y dimensiones de análisis de información: como se muestra en la Tabla 4, los resultados se dan para probar hipótesis específicas: Se obtuvieron coeficientes de correlación Rho de Spearman entre variables ($\rho = 0,456$; Sig. = 0,000) para estrategias de evaluación con dimensiones de análisis de información. Es un valor que indica una débil correlación positiva promedio entre estas variables. Sin embargo, el resultado fue estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$; también un indicador de una relación positiva entre las dos variables; es decir, a mayor puntaje en la variable Estrategias de evaluación, más información se analiza sobre los estudiantes de educación superior en las universidades - Huánuco, 2022.

Decisión: con base en los resultados obtenidos, se decidió rechazar la hipótesis nula de la hipótesis específica de la investigación.

Interpretación de la variable estrategias de evaluación y la dimensión habilidades críticas: como se muestra en la Tabla 4, los resultados se usaron para probar hipótesis específicas: coeficiente de correlación Rho de Spearman ($\rho = 0,382$; Sig. correlación positiva media. No obstante, este resultado fue estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$; también un indicador de una relación positiva entre las dos variables; es decir, a mayor puntaje en la variable estrategia de evaluación, mayores habilidades críticas de los estudiantes de educación superior - Huánuco, 2022.

Decisión: en base a los resultados obtenidos, se decidió rechazar la hipótesis nula de la correspondiente hipótesis específica de la investigación.

Interpretación de la variable estrategias de evaluación y la dimensión pensamiento activo: como se muestra en la Tabla 4, los resultados se utilizaron para probar hipótesis específicas: se obtuvo el coeficiente de correlación Rho de Spearman ($\rho = 0,400$; Sig. = 0,000) entre la variable estrategia de evaluación y la dimensión de pensamiento activo, valor que indica una relación débil entre estos valores las variables Valor medio están correlacionadas positivamente. Empero, este resultado es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$; también un indicador de una relación positiva entre las dos variables; es decir, a mayor puntaje en la variable de estrategias de evaluación, más pensamiento activo tendrán los universitarios en la universidad - Huánuco, 2022.

Decisión: con base en los resultados obtenidos, se decidió rechazar la hipótesis nula de la hipótesis específica de la investigación.

Tabla 4. Correlación entre la variable estrategias de evaluación y las dimensiones lectura crítica, análisis de información, habilidades críticas, y pensamiento activo

VARIABLE / Dimensiones			Lectura Crítica	Análisis de Información	Habilidades Críticas	Pensamiento Activo
Rho de Spearman	Estrategias de Evaluación	Coefficiente de correlación	,200**	,456**	,382**	,400**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
		N	386	386	386	386

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración Propia

DISCUSIÓN

De acuerdo con la Tabla 1 y la Figura 1, los resultados del análisis descriptivo de la estrategia de evaluación en el nivel de frecuencia y datos porcentuales de las variables de la estrategia de evaluación, se puede observar que una gran cantidad de estudiantes universitarios tiende a reconocer alta 90.9%, normal 8,80%. bajo 0,3%, completo Sin objeciones; también tienen índices de similitud en cuatro dimensiones: en la primera dimensión el 87,30% de los estudiantes universitarios en su mayoría se encuentran en un nivel alto en las evaluaciones formativas, el 8,80% se encuentran en un nivel normal, seguido del nivel bajo de la segunda dimensión, el 0,3%; en la segunda dimensión el 82,6% de docentes en su mayoría alcanzó un nivel alto en la evaluación sumativa, el 17,10% alcanzó un nivel medio, seguido del 0,3% nivel bajo, de acuerdo a los resultados del nivel frecuencia y porcentaje, se concluyó que Conclusiones: La mayoría de los estudiantes de educación superior en Huánuco 2022. es progresiva y formal; supera significativamente las expectativas, lo que indica que las estrategias de evaluación facilitan la evaluación formativa y sumativa de los estudiantes de educación superior para lograr la calidad deseada de la educación universitaria.

De acuerdo con la Tabla 2 y la Figura 2, los resultados del análisis descriptivo de la variable pensamiento crítico nivel de frecuencia y datos porcentuales, se ha observado que, entre los estudiantes de educación superior, los estudiantes de último año tienen un alto grado de identificación

con el pensamiento crítico y alcanzan el 94,56%. Su tasa general fue de 5,44% y los estudiantes de menor nivel fueron de 0,00%, indicando que no aprobaron. De manera similar a las cuatro dimensiones, se obtuvieron los siguientes resultados: en la primera dimensión de lectura crítica, el 88,34 % de los estudiantes universitarios superiores con puntajes superiores al 11,66 % se encuentran en el nivel medio, seguido del 0,00 % en el nivel alto. Evaluación. Nivel bajo; en la segunda dimensión del análisis de la información, el 81,35% de los docentes se encuentran en su mayoría en nivel alto, el 18,65% de docentes en nivel medio, seguido del 0,00% de docentes en nivel bajo; en la tercera dimensión de competencias básicas, el 69,43% de los docentes se ubicaron en el nivel Alto, el 29,53% en el nivel medio, seguido del 1,04%; finalmente, en la cuarta dimensión de pensamiento activo, el 88,34 % se encontraba en un nivel alto, el 11,66 % se encontraba en un nivel normal, seguido del 0,00 % en un nivel bajo. De los resultados de los niveles de frecuencia y porcentaje, se puede observar que, en el 2022, la mayoría de los estudiantes universitarios de alto nivel en Huánuco están en el nivel alto, seguidos del nivel medio, y algunos están en el nivel alto o bajo, lo que indica que existe un nivel crítico. lectura, análisis de la información. Todavía existen brechas en las habilidades críticas y el pensamiento positivo, lo que sugiere que estas dimensiones aún deben mejorarse para garantizar una educación universitaria de alta calidad.

De igual manera, en cuanto a los resultados del análisis de correlación de la estrategia de evaluación y el pensamiento crítico de los

estudiantes universitarios, con base en el nivel de frecuencia y datos porcentuales para las variables de estrategia de evaluación en la Tabla 4, se observó que una gran proporción de la educación superior. los estudiantes indicaron una relación significativa entre estas variables con valores de correlación positivos. Sin embargo, este resultado es estadísticamente significativo, lo que nuevamente muestra que las puntuaciones de las dos variables están correlacionadas positivamente; es decir, a mayor calificación en la variable estrategia de evaluación, más fuerte es el pensamiento crítico entre los estudiantes universitarios de educación superior - Huánuco, 2022. Asimismo, en cuanto a los resultados del análisis de correlación sobre estrategias de evaluación y lectura crítica de estudiantes universitarios de educación superior, se puede observar que una gran cantidad de estudiantes presentan valores de correlación positivos débiles. Sin embargo, este resultado fue estadísticamente significativo y nuevamente las puntuaciones en las dos variables se correlacionaron positivamente; es decir, a mayor puntaje en la variable estrategia de evaluación, más críticamente leen los estudiantes de educación superior - Huánuco, 2022. Además, en cuanto a los resultados del análisis de correlación de las estrategias de evaluación y el análisis de la información de los estudiantes de educación superior, se observó que una gran proporción de estudiantes presentaba valores de correlación moderadamente positivos. Sin embargo, este resultado fue estadísticamente significativo y nuevamente las puntuaciones en las dos variables se correlacionaron positivamente; es decir, a mayor puntaje en la variable estrategia de evaluación, más informativo fue el análisis de los estudiantes de educación superior - Huánuco, 2022. Asimismo, en cuanto a los resultados del análisis de correlación sobre las estrategias de evaluación y las competencias básicas de los estudiantes universitarios de educación superior, se puede observar que un gran número de estudiantes presentan valores de correlación moderadamente positivos. Sin embargo, este resultado es estadísticamente significativo y nuevamente las puntuaciones de las dos variables están correlacionadas positivamente; es decir, cuanto mayor sea el puntaje de la variable estrategia

de evaluación, mayores serán las competencias básicas de los estudiantes de educación superior - Huánuco, 2022. Finalmente, en cuanto a los resultados del análisis de correlación entre estrategias de evaluación y pensamiento activo para estudiantes universitarios, se puede observar que un gran número de estudiantes tienen valores de correlación moderadamente positivos. Sin embargo, este resultado fue estadísticamente significativo y nuevamente las puntuaciones en las dos variables se correlacionaron positivamente; es decir, a mayor puntaje de la variable estrategia de evaluación, más pensamiento activo fue en los estudiantes universitarios de educación superior - Huánuco, 2022.

Al comparar los resultados (UNESCO, 2021) se observa que entre el 2000 y el 2018 la tasa de matrícula universitaria en América Latina aumentó del 19% al 38%, el otro resultado es que la tasa bruta de matrícula de la raza aumentó del 23% al 52%. A medida que los institutos universitarios de investigación cambiaron sus sistemas de calificación como una estrategia para llegar a nuevos estudiantes, otro resultado positivo fue que la cantidad de mujeres en la educación superior fue del 19 por ciento, gracias a las políticas para garantizar que la paridad latina aumentara año tras año. También por el contrario (UNESCO, 2021) reporta que las poblaciones de América Latina y el Caribe siguen siendo desiguales y se ven amenazadas por currículos rígidos tradicionales que aún están poco adaptados a la nueva realidad actual, y por ende un gran número de egresados lo hacen. no desarrollan un pensamiento crítico basado en la resolución de los principales problemas de cada profesión, que aprenden y desarrollan durante sus estudios universitarios. Tãpẽc Bezanilla et al. (2018), López et al. (2021), Betancourt et al. (2020), Kaneze (2020), Ali et al. (2019), Champaña (2020), Rivadeneira, etc. llegar. (2019), Manassero (2020), Vázquez (2020), Adharini y Herman (2020), etc., centrándose en el pensamiento crítico, retuvieron un total de cerca de 6.000.000 de personas en la evaluación en comparación con los estudiantes recibidos y tuvieron un porcentaje similar de formación. en sus aplicaciones, los resultados benefician a los estudiantes y extienden el pensamiento crítico más allá de la disciplina o el tema de

su vida profesional y personal. Campos (2020) afirmó que el pensamiento crítico y sus impulsos contribuyen a la enseñanza de las matemáticas a los estudiantes que ingresan a la universidad. Refiriéndose al autor, los mejores impulsos de pensamiento crítico permiten a los estudiantes universitarios principiantes lograr resultados positivos en la enseñanza de las matemáticas que una variedad de cursos puede brindar. De igual forma, Medina (2020) identificó el pensamiento crítico, las habilidades metacognitivas y su incidencia en el progreso de los estudiantes de arquitectura de segundo ciclo de la Universidad de Lima. De igual forma, en su estudio sobre la promoción del pensamiento crítico entre los estudiantes universitarios, analizando 25 artículos científicos, Lopes (2021) concluyó que el desarrollo del pensamiento crítico entre los estudiantes universitarios es fundamental; Una habilidad esencial que está suficientemente demostrada en la enseñanza para asegurar un buen proceso de aprendizaje tanto para los profesores como para los alumnos.

También estudiado por Betancourth et al. (2017) evaluaron el bajo nivel de pensamiento crítico de los participantes entre los estudiantes universitarios de una institución de educación pública chilena y realizaron un estudio que muestra que mejorar el pensamiento crítico requiere aprender habilidades de razonamiento científico como la investigación, el análisis, la argumentación y el análisis. Toma de decisiones. Por otro lado, Guzmán (2017) y otros argumentan que la educación superior no solo prepara a los estudiantes para carreras o desarrollo profesional a través de las inteligencias múltiples, sino estrategias para que los estudiantes fortalezcan el pensamiento crítico, especialmente cuando se trata de evaluar la materia.

Del mismo modo, Afandi et al. (2019) y Maya y Prasetyo (2021) sugieren que el pensamiento crítico debe definirse no solo por el desarrollo de ciertas habilidades, sino también por la forma en que estas habilidades se aplican en la sociedad. Por lo que concluyeron que es importante utilizar estrategias que puedan promover el pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. De igual forma, Cangalaya (2020) en su publicación sobre

la relación entre el desarrollo del pensamiento crítico y el trabajo de investigación para estudiantes de instituciones de educación superior encontró que las habilidades de razonamiento, resolución de problemas, análisis y evaluación son fundamentales para el logro del pensamiento crítico. Se avanza en forma de una revisión del trabajo que fomenta activamente el pensamiento y la reflexión; proporciona a los estudiantes las características generales de un pensador crítico.

En el caso de Hernández (2019) al estudiar la relación entre el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios y las estrategias de evaluación, señaló que las prácticas de evaluación mantienen un vínculo distinto en el proceso de enseñanza de los estudiantes, lo cual es muy importante para poder determinar las mejores estrategias de evaluación y garantizar que los estudiantes tengan suficiente desarrollo de aprendizaje. Por el contrario, en su estudio, Arenas (2021) propuso un modelo intertextual virtual como estrategia de aprendizaje para ampliar el pensamiento crítico y las habilidades cognitivas de los estudiantes universitarios mediante la lectura e interpretación intertextual de mensajes en redes sociales, que 160 estudiantes universitarios consideraron necesario mejorar. habilidades cognitivas. habilidades. Las capacidades, concluyó, requieren la introducción de un modelo que incluya actividades estratégicas. De igual forma, Ramírez (2021) investigó la relación entre el pensamiento crítico y el aprendizaje basado en proyectos en un estudio de estudiantes de pregrado en historia de las civilizaciones en una universidad privada de Lima; Predomina la crítica al texto, las habilidades críticas de los estudiantes son débiles y no pueden ver con claridad la situación real del entorno, por lo que se concluye que se deben utilizar métodos de enseñanza a través de proyectos promotores del desarrollo. Criticar, pensar. En ambos estudios, los resultados fueron opuestos a los resultados de este estudio porque, a diferencia de este estudio, el índice de pensamiento crítico fue más bajo. Los resultados se compararon con las hipótesis generales; se utilizaron pruebas estadísticas de correlaciones descriptivas para determinar si existe una relación significativa entre las estrategias de evaluación y el pensamiento crítico en estudiantes universitarios

de educación superior - Huánuco, 2022; De acuerdo con la Tabla 4, se muestra que las estrategias de evaluación tienen un efecto significativo en el pensamiento crítico. El pensamiento tiene un impacto significativo. El pensamiento crítico tuvo un efecto significativo y se correlacionó más con las estrategias de evaluación, con una significación $> 0,05$. Se utiliza para comparar resultados con hipótesis específicas; Se utilizan pruebas de estadística descriptiva para determinar si existe una relación significativa entre las dimensiones del pensamiento crítico entre los estudiantes de la Universidad de Huánuco - 2022; Según la Tabla 09, la revisión estadística muestra que el 90,90% de ellos tiene una estrategia de evaluación alta afecta significativamente las dimensiones del pensamiento crítico.

REFERENCIAS

- Abahussain M., Shah U., Abdul S. (2022). Intertextual reading: Analyzing EFL context via critical thinking. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(5), 964-973. <https://doi.org/10.17507/tpls.1205.18>
- Adharini D., Herman T. (2020). Critical thinking skills and self-confidence of high school students in learning mathematics. *Journal of Physics: Conference Series* PAPER, 1521, 1-7. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1521/3/032043>
- Aiyub, Suryadi D., Fatimah S., Kusnandi (2021). Investigation of Watson-Glaser critical thinking skills of junior high school students in solving mathematical problems. *Journal of Physics: Conference Series*. 1806. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1806/1/1/012090>
- Ali N., Crawford R., Horn M. (2019). Critical thinking in PBL: Development of a bespoke tool for critical thinking. *Editorial Universitat Politècnica de Valencia*, 513-520. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAD19.2019.9366>
- Alshaye S., (2021). Digital storytelling for improving critical reading skills, critical thinking skills, and self-regulated learning skills. *Cypriot Journal of Educational Science*. 16(4), 2049-2069. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i4.6074>
- Alvarez P., Muela A., Larrea I. (2022). Disposition toward critical thinking and creative confidence beliefs in higher education students: The mediating role of openness to diversity and challenge. *Thinking Skills and Creativity*. 43. 101003. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101003>
- Amalia R., Wahyuni S. (2021). Analysis of Higher Order Thinking Skills (HOTS) Content of SBMPTN Physics Problems. *Journal of Physics: Conference Series*. 1918. 052055. <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1918/5/052055>
- Arenas, L. (2021). La intertextualidad en entornos virtuales como estrategia didáctica para desarrollar habilidades cognitivas de pensamiento crítico en estudiantes universitarios [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/58994>
- Ayçiçek, B. (2021). Integration of critical thinking into curriculum: Perspectives of prospective teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100895. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100895>
- Canese M. (2020). Percepción del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. *Perfiles Educativos*, 42(169), 21-35. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.169.59295>
- Baki Y. (2020). The effect of critical reading skills on the evaluation skills of the creative reading process. [Elektir okuma becerilerinin yaratıcı okuma sürecini değerlendirme becerileri üzerindeki etkisi] *Eurasian Journal of Educational Research*, 2020(88), 199-224. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.88.9>
- Barell J. (2012). How do we know they're getting better? assessment for 21st century minds, K-8. How do we know they're getting better? assessment for 21st century minds, K-8 (pp. 1-252) <https://doi.org/10.4135/9781452275376>
- Basri H., Purwanto P., As'ari A., Sisworo S. (2019). Investigating Critical Thinking Skill of Junior High School in Solving Mathematical Problem. *International Journal of Instruction*, 12(3), 745-758. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12345a>

- Basyoni A., Bee M., Seng G. (2020). The effectiveness of using students' created digital storytelling in enhancing Saudi ninth graders' critical listening skills. *Journal of Education and Social Sciences*, 16(1), 58 – 72. Available Online at: <https://www.jesoc.com/wp-content/uploads/2020/12/JESOC16-030.pdf>
- Bellaera L, Weinstein Y, Ilie S, et al. (2021) Critical thinking in practice: The priorities and practices of instructors teaching in higher education. *Thinking Skills and Creativity* 41: 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100856>
- Berrocal S., Camac M., Montalvo W., Macazana D. (2022). Evaluación de la formación investigativa en estudiantes universitarios: estudio comparativo en dos universidades estatales. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 39-46. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n1/2218-3620-rus-14-01-39.pdf>
- Betancourth S., Martínez V., Tabares Y. (2020). Evaluación de Pensamiento Crítico en estudiantes de Trabajo Social de la región de Atacama-Chile. *Entramado*, 16(1), 152-164. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.6139>
- Bezanilla M., Fernández D., Poblete M., Galindo H. (2019) Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Think Skills Creat*; 33. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584>
- Bezanilla M., Poblete M., Fernández D., Arranz S., Campo L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos*, Valdivia, 44(1), 89-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Canese M. (2020). Percepción del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. *Perfiles Educativos*, 42(169). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59295>
- Cangalaya L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), 141-153. <https://doi.org/10.21142/des-1201-2020-0009>
- Carrió M. (2021). A comparative analysis of the use of metadiscourse markers in online formative and summative assessment. [Análisis comparativo del uso de marcadores metadiscursivos en la evaluación formativa y sumativa online] *Tejuelo*, 34, 261-292. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.261>
- Echeverría Á. (2018) Teoría Educativa desde el Paradigma de la Complejidad para Formar Pensamiento Crítico y Complejo. *Revista Científica*, ISSN-e 2542-2987, 3, 9, 257-274. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.9.13.257-274>
- Francois C., Hood M. (2021). Rethinking the role of reading assessments for real learning. *Journal for Multicultural Education*, 15(3), 299-312. <https://doi.org/10.1108/JME-03-2021-0027>
- Guevara F., Pérez Y., Macazana D. (2019). Pensamiento crítico y su relación con el rendimiento académico en la investigación formativa de los estudiantes universitarios. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 13. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v30i1.1141>
- Hernández M. (2019). Estrategias de evaluación y proceso de aprendizaje en estudiantes de la Universidad Privada de Ica. [Tesis doctoral]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/38305/hernandez_lm.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernandez R., Fernandez C., Baptista P. (2014). Metodología de la investigación (6ta ed.). México, D.F.: Ed. Mc Graw Hill.
- Ibarra M., Rodríguez G., Boud D. (2020). Developing student competence through peer assessment: The role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80, 137–156. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Jiménez J., López M., Castro M., Martín B., Cao M., Fernández M. (2021). Development of critical thinking skills of undergraduate students throughout the 4 years of nursing degree at a public university in Spain: A descriptive study. *BMJ Open*, 11(10) <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-049950>

- Kassaman D., Corlett J. (2019). From a nursing diplomato to bachelor's degree: Critical thinking. *Africa Journal of Nursing and Midwifery*, 21(1) <https://doi.org/10.25159/2520-5293/4086>
- Khonamri F., Amirdehi M., Pavlikova M., Tkacova H. (2021). EFL teachers' perceptions of implementing critical thinking in teaching reading: Focus on the possible hindrances. *Education and Self Development*, 16(4), 48-63. <https://doi.org/10.26907/esd.16.4.05>
- Kleemola K., Hyytinen H., Toom A. (2022). Exploring internal structure of a performance-based critical thinking assessment for new students in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 47(4), 556-569. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1946482>
- Kocak O., Coban M., Aydın A., Çakmak N. (2021). The Mediating Role of Critical Thinking and Cooperativity in the 21st Century Skills of Higher Education Students. *Thinking Skills and Creativity*. 42. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100967>
- Liyanage I., Walker T., Shokouhi H. (2021). Are we thinking critically about critical thinking? Uncovering uncertainties in internationalised higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100762>
- López C., Flores R., Galindo A., Huayta Y. (2021). Pensamiento crítico en estudiantes de educación superior: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 2(3), 374-385. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.006>
- Macazana D., Rodríguez C., Collazos E., Pastor J., Castañeda R. (2022). Evaluación auténtica y autonomía estudiantil. *Universidad y Sociedad*, 14(S2), 185-193. <http://www.scopus.com/inward/record.url?scp=85128306692&partnerID=8YFLogxK>
- Mafarja N., Zulnadi H., Mohd, Fadzil H. (2022). Using reciprocal teaching strategy to improve physics students' critical thinking ability. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(1) <https://doi.org/10.29333/EJMSTE/11506>
- Manassero M., Vázquez A. (2020). Evaluación de destrezas de pensamiento crítico: validación de instrumentos libres de cultura. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 47, 15-32. <https://doi.org/10.17227/ted.num47-9801>
- Mansell S., Gravelles A., Hampel A. (2020). 50 assessment approaches: Simple, easy and effective ways to assess learners. Sage Publication. <https://books.google.com.pe/>



Bienestar emocional y clases virtuales en la Carrera Profesional de Ciencias de la información. 2021-2022.

Emotional well-being and virtual classes in the Professional Career of Information Sciences. 2021-2022.

Julio César Olaya Guerrero

Jolayag@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-4273-3654>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
Lima, Perú

Fortunato Contreras Contreras

fcontrerasc@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0001-6060-0321>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
Lima, Perú

<http://doi.org/10.61287/revistarebe.v.5i8.4>

Recibido en octubre 2022 | Arbitrado en noviembre 2022 | Aceptado en diciembre, 2022 | Publicado enero 2023

Resumen

Palabras clave:

Bienestar emocional; clases virtuales; Ciencias de la Información; UNMSM; Perú

El estudio se propuso describir el bienestar emocional y las clases virtuales de la carrera profesional de Ciencias de la información de la UNMSM, en el periodo 2021 y 2022, durante la pandemia del COVID-19 y la post pandemia. Es importante destacar la salud mental de los estudiantes y docentes en el periodo de confinamiento y las estrategias de aprendizaje que se utilizaron en los diferentes cursos que se dictaron. Es fundamental enfocarse en la tutoría, como un componente de acompañamiento permanente para el bienestar de los alumnos. Desde el año 2020, se viene poniendo en práctica la tutoría universal en la especialidad con buenos resultados. Cada docente dictó dos o tres cursos según su especialidad y la cantidad de alumnos fue significativa en relación a las clases presenciales. Se destaca el análisis e interpretación desde el inicio de la sesión de aprendizaje, desarrollo y cierre, donde los protagonistas principales fueron los alumnos.

Abstract

Keywords:

Emotional well-being; virtual classes; Information Sciences; UNMSM; Peru.

The study set out to describe the emotional well-being and the virtual classes of the UNMSM Information Sciences career, in the period 2021 and 2022, during the COVID-19 pandemic and the post-pandemic. It is important to highlight the mental health of students and teachers in the period of confinement and the learning strategies that were used in the different courses that were taught. It is essential to focus on tutoring, as a component of permanent accompaniment for the well-being of students. Since 2020, universal tutoring in the specialty has been put into practice with good results. Each teacher taught two or three courses depending on her specialty and the number of students was significant in relation to the face-to-face classes. The analysis and interpretation stands out from the beginning of the learning, development and closing session, where the main protagonists were the students.

INTRODUCCIÓN

El bienestar emocional involucra estar bien y considerar emociones positivas en todo ámbito, para estudiar, compartir con la familia, realizar tareas de la universidad, participar en otros espacios de voluntariado y que generen satisfacción en las personas.

Según Rodríguez-Rodríguez et al. (2021) destacaron que conviene mejorar las condiciones laborales, la capacitación académica y profesional (acorde a los cambios sociales), y el cuidado del bienestar emocional de las y los profesionales (p. 253).

Por otra parte, Reimers y Marmolejo (2021) evidenciaron que la pandemia de Covid-19 cambió la vida tal como la conocíamos, causando trastornos en muchas esferas del quehacer humano.

Es importante valorar el aporte de las habilidades blandas en la práctica docente, donde destaca la relación con el otro y el contexto social, afianzando aspectos desafiantes en forma cotidiana.

En ese sentido, Mateo- Berganza et al. (2019) indicó que “hay que revolucionar el modelo de formación y desarrollo de talento con mecanismos disruptivos para desarrollar habilidades tales como pensamiento crítico, creativo e innovador” (p. 27).

Necesitamos personas entusiastas, empáticas, líderes y muchas ganas de aprender. En esta perspectiva, la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM, cuenta con ocho escuelas profesionales y una de ellas es Ciencias de la Información que imparte enseñanza sobre organización de la información, gestión de la información, recursos de información, tecnología,

gestión archivística y cultural.

Lograr que las clases virtuales sean dinámicas, creativas es parte de una planificación de equipo, donde el docente tiene que manejar una serie de herramientas digitales para que los estudiantes desarrollen sus habilidades y tengamos vidas saludables y exitosas.

Las clases virtuales han sido un referente importante para el proceso de enseñanza y en donde los alumnos y docentes han adquirido nuevas competencias digitales.

El objetivo del trabajo es describir y analizar el bienestar emocional y las clases virtuales de la carrera profesional de Ciencias de la información de la UNMSM, en el periodo 2021 y 2022, durante la pandemia del COVID-19 y la post pandemia.

El trabajo se justifica en la medida que el bienestar emocional es parte de la persona humana y se necesita mucha motivación para poder realizar las actividades académicas en las universidades.

En ese sentido, las habilidades blandas son fundamentales para lograr un bienestar emocional con liderazgo, trabajo en equipo, comunicación asertiva y confianza con los otros.

Desarrollo

Nuestra Facultad de Letras y Ciencias Humanas (UNMSM), implementó las clases virtuales como un proyecto piloto en el año 2020. La EPBCI asumió en primer lugar el reto de su implementación.

Durante los años 2020 y 2022, primer y segundo semestre los docentes de la especialidad han venido utilizando una serie de herramientas digitales para las actividades académicas como, Google Jamboard, Google Meet, Kahoot, Google

Drive, Canva para presentaciones, Padlet, entre otras.

Blanco y Blanco (2021) precisó que las emociones indican la necesidad de huir o de luchar, así mismo coadyuvan al establecimiento de las relaciones sociales, impulsan a las transformaciones cuando son necesarias y posibilitan el aprendizaje (p. 23).

Para este trabajo, seleccionamos dos docentes para que elaboren relatos sobre su práctica docente durante la pandemia. Fue una experiencia retadora. A continuación, presentamos dos extractos de dos docentes de la especialidad.

Escribe un relato sobre una situación vivida en el aula durante las clases virtuales en la pandemia por COVID. Describe con el máximo de detalle ¿Qué te pasó? ¿Qué hiciste tú? ¿Qué hicieron tus estudiantes?

Docente 1

El inicio del semestre 2022-I, generó una alta expectativa negativa entre los estudiantes por el temor del retorno a clases presenciales en vista de que la pandemia seguía produciendo muertes, infecciones, el temor a contagiarse, se seguía viviendo como la pandemia afectaba la economía, a la salud, a la educación, al cierre de negocios, a las limitaciones del transporte público, etc.

Por el cumplimiento de los protocolos sanitarios, ningún alumno de mi clase se infectó con el COVID; lo que si se evidencio es que este tema del COVID-19 genera en los estudiantes preocupación y ansiedad que incide en el rendimiento académico.

Aprendizaje desde la práctica docente.

El concepto o tema implícito en la historia es sobre el tema del cumplimiento estricto de los protocolos biomédicos que prevengan el contagio del COVID-19 y no afecte el proceso de enseñanza aprendizaje.

Docente 2

Soy docente universitario de Humanidades. Durante la pandemia me pasaron muchas cosas significativas y no tan buenas. ¿Qué te paso?, en primer lugar, hubo días que la conectividad no era buena y los alumnos eran sacados de la plataforma Google Meet. También, estudiantes que estaban presentes y no contestaban las preguntas que les hacía o no tenían micro. Eso sí deseaban notas altas y felicitaciones.

¿Qué hiciste? Dejaba las clases con anticipación y los materiales como lecturas, ejemplos, casos de estudio y las tareas para la casa. Las videograbaciones a veces demoraban dos días en tener el enlace de la grabación y los alumnos reclamaban.

Aprendizaje desde la práctica docente.

Pienso que me detuve a reflexionar muchas veces sobre la forma que dicté las clases virtuales, ya sea por mi experiencia o los diversos cursos que hemos llevado en mi vida personal y profesional.

El docente necesita escribir sus necesidades, retos, desafíos para sentir bien. Cada día sigo aprendiendo y me doy cuenta que me falta mucho. Necesito aprender y reflexionar sobre mi práctica docente para seguir dando lo mejor a los estudiantes.

Análisis de los relatos

La práctica reflexiva se presenta como una herramienta para el desarrollo profesional docente, sustentado desde los paradigmas interpretativo-reflexivo y crítico, que supone un alejamiento de los paradigmas tradicional y tecnológico. (Stenhouse, 1987; Elliot, 1989, citado por Bustamante & Cabrera, 2022, p. 27).

La experiencia del uso del relato docente permite una mayor compenetración con la necesidad de comunicar, pero también de hacer visible el pensamiento y exteriorizar las emociones y sentimientos.

En los relatos de los dos docentes se evidencian emociones, reflexiones diferentes, expectativas hacia la mejora educativa. Un aporte significativo fue que los alumnos y alumnas reconocieron que necesitan atención, mayor acompañamiento con los tutores, ser escuchados y valorados. Valorar los logros del otro es muy importante y decirle que estamos para apoyarlo en forma incondicional.

Poner por escrito una experiencia de aula, de la forma cómo se ha vivido, requiere la necesidad de buscar las palabras precisas y apropiadas; es describir y diferenciar lo que realmente se quiere comunicar; es ser lo más sincero y consciente del hecho vivido; es tener una actitud positiva hacia el aprendizaje experiencial (Apolinario, et al., 2022).

Mientras el mundo siga girando existirá la posibilidad de ofrecer un saludo agradable, inyectar vida donde no existe esperanza y tener la firme decisión que poder seguir mejorando para ser felices a nuestras familias, amigos y estudiantes. Es el reto a seguir.

El mundo es parte de nuestra vida y sigue girando a nuestro alrededor con posibilidades de ser empáticos con los otros. Ofrecer palabras positivas, aprendizaje donde no existe esperanza y seguir mejorando mediante capacitación permanente para mejorar la calidad de vida de las familias. Asimismo, nuestros amigos y estudiantes tienen el reto de lograr becas, ganar concursos y el reto es lograrlo con dedicación y esfuerzo. Sigamos adelante.

CONCLUSIONES

Podemos concluir que el bienestar emocional tuvo como efecto el estrés, elemento constante, debido a la falta de conectividad, los alumnos no tenían tablets, solo acceso al celular para las clases. La relevancia e impacto de este trabajo nos compromete a seguir trabajando para tener jóvenes seguros para la toma de decisiones, mayor participación y acompañamiento.

El bienestar emocional debe ser valorado en las universidades públicas y privadas, mediante actividades orientadas a los estudiantes de todos los semestres para que tengan liderazgo y motivación permanente a lo largo de su vida profesional. Las Unidades de Bienestar de las Facultades de las Universidades deben elaborar planes de bienestar emocional durante el año para servir de modelo a la comunidad educativa nacional e internacional.

El bienestar emocional y las clases virtuales produjeron el relato docente que profundiza una significativa enseñanza y construye nuevamente la experiencia vivida para alcanzar una actuación pedagógica transformadora y se contrasta en

el diálogo reflexivo. Una transformación social, cultural y académica de un centro educativo y de su entorno, se basa en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos.

A partir de las clases virtuales, se destacan los relatos de los dos docentes donde se evidencian emociones, reflexiones diferentes, expectativas hacia la mejora educativa (bienestar emocional). Reflexionar sobre nuestra práctica docente significa seguir actualizándonos en forma permanente para seguir ofreciendo un servicio de calidad a los estudiantes de la especialidad.

REFERENCIAS

- Apolinario, L. (2022). Experiencia de relatos docentes. Lima: S. E
- Blanco, M., y Blanco, M. (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia. *Revista Ciencia UNEMI*, 14(36), pp. 21-33. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol14iss36.2021pp21-33p>.
- Bustamante, G., & Cabrera, L. (2022). Fundamentos de la práctica reflexiva en la docencia. Lima: PUCP
- Mateo-Berganza, M. (2019). El futuro ya está aquí: Habilidades transversales de América Latina y el Caribe en el siglo XXI. BID. <https://publications.iadb.org/es/el-futuro-ya-est%C3%A1-aqui-habilidades-transversales-de-america-latina-y-el-caribe-en-el-siglo-xxi>
- Reimers, F., & Marmolejo, F. (2021). La colaboración escuela-universidad durante la pandemia: manteniendo las oportunidades educativas y reinventando la educación México, Ciudad de México: ANUIES, Dirección de Producción Editorial. 211001101752Colaboracion+escuela-universidad+Libre+acceso.pdf (anuies.mx)
- Rodríguez, J. et al (2021). Bienestar emocional y resiliencia en profesionales de la educación social durante el confinamiento por la COVID-19. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 8(2), pp. 242-260. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8692>



Competencia digital y desarrollo profesional docente en el Perú

Digital competence and teacher professional development in Peru

Félix William Pinedo Acero | willypinedoacero@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9297-9794
Universidad Tecnológica del Perú, Lima, Perú.

Rosa Esther Muñoz Valera | lromuva20@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2996-8096
Universidad César Vallejo, Lima, Perú

Edgard Ernesto Cárdenas Astete | cardenasmh2020@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2729-5465
Universidad César Vallejo, Lima, Perú

Dora Marianela Huamán Ramos | marianella304@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4155-511X
Universidad César Vallejo, Lima, Perú

<http://doi.org/10.61287/revistarebe.v.5i8.5>

Recibido en junio 2022 | Arbitrado en julio 2022 | Aceptado en diciembre, 2022 | Publicado enero 2023

Resumen

Palabras clave:

Competencia; Digital;
Desarrollo; Profesional;
Docentes

El trabajo de investigación titulado: “Competencia digital y desarrollo profesional de los docentes en la Institución Educativa Humanismo y Tecnología, Comas, 2021. Tuvo como objetivo determinar la relación entre competencia digital y desarrollo profesional de los docentes en la Institución Educativa Humanismo y Tecnología, Comas, 2021. La metodología fue tipo básica, buscó información sobre la problemática de estudio, el diseño no experimental, correlacional de corte transversal. La población censal estuvo conformada por 70 docentes; se emplearon dos cuestionarios uno sobre la competencia digital y el desarrollo profesional, ambos cumplieron con los requisitos de validez por juicio de expertos y la confiabilidad. Se empleó la prueba Rho Spearman para determinar la relación entre variables cuyo resultado que la competencia digital se relaciona con el desarrollo profesional, con un nivel de correlación positiva media (Rho 0,360 y p-valor 0,002).

Abstract

Keywords:

Competence; Digital;
Development;
Professional; Teachers

The research work entitled: “Digital competence and professional development of teachers at the “Institución Educativa Humanismo y Tecnología, Comas, 2021”. Its objective was to determine the relationship between digital competence and professional development of teachers at the Humanism y Technology Educational Institution, Comas, 2021. The methodology was basic type, it sought information on the study problems, the non-experimental design, cross-sectional correlation. The census population was made up of 70 teachers; Two questionnaires were used, one on digital competence and professional development, both met the requirements of validity by expert judgment and reliability. The Rho Spearman test was used to determine the relationship between variables whose result that digital competence is related to professional development, with a mean positive correlation level (Rho 0.360 and p-value 0.002).

INTRODUCCIÓN

El coronavirus, ha llegado para cambiar la vida de muchas personas a nivel mundial, ha creado nuevos patrones culturales, en especial en el ámbito educativo quizá uno de los sectores más golpeados junto con el sector económico. Esto ha puesto en evidencia que la tecnología es el principal complemento de la educación, según la Unesco (2018) el 95 % de la población mundial tiene una cobertura a una red móvil permitiendo que los mercados se conecten vía internet lo que también ha creado desigualdades en el acceso a la tecnología principalmente en el sector educativo.

Futuras generaciones como los “hijos de la era digital”, “nativos digitales” en estos tiempos es evidente que “la generación de internet” o la “generación smartphone” tiene una gran capacidad de ejecutar actividades relacionado con la tecnología, los medios visuales son de gran interés entre los jóvenes y es necesario adaptarse tanto los profesionales y las instituciones a esta era de la generación del internet (Bennett,2021).

En el Plan bicentenario (2011) se proyectaba al 2021 una economía estable, de alto nivel tecnológico y alta productividad, la empresa privada que invierta en la educación y tecnología, de esta manera los futuros profesionales se inserten mercado laboral. (Ceplan,2011). Los esfuerzos del Estado por aplacar la pandemia y responder de manera inmediata las necesidades del sector educativo lo llevaron a utilizar los medios audio visuales. (Anaya, et al., 2021).

Por otra parte, el docente como parte de su desarrollo profesional, sobre la base de su formación y la racionalidad debe estar preparado para enfrentar situaciones difíciles (Miranda,2015). Uno de los retos del docente fue enfrentar la situación emocional, laboral, tecnológico y la posibilidad de estar al frente de estudiantes que poseen un dominio más sobresaliente en relación con él. La pandemia ha mostrado muchas fortalezas y debilidades que no son ajenas a los docentes, pero el compromiso sigue siendo el desarrollo profesional. Por tanto, algo que será complicado de trabajar en el entorno virtual y un reto es el clima escolar, esa relación directa entre profesor-estudiante, la interacción entre los estudiantes (Moreno, Estévez, Murgui & Musitu.2009), son tareas que aún están pendientes y quizá un gran reto para la tecnología.

Se atisbó que el personal docente del centro educativo Humanismo y Tecnología de comas, hacen poco uso de las herramientas tecnológicas en sus actividades cotidianas, la mayoría de los recursos digitales con los que cuenta la institución son utilizadas únicamente para enviar correos y registrar las asistencias. En el marco de la pandemia, los docentes fueron sorprendidos y enfrentaron retos tecnológicos como el uso de las herramientas digitales de video conferencia como Zoom, Blinklearning, SieWeb, concluyendo el año escolar 2020, con balance aceptable. El 2021 las clases virtuales continuarían, sin embargo, los ajustes económicos llevaron a cambiar de plataforma de video conferencia a Google Meet, generando una vez más una inestabilidad en el confort del uso de la tecnología, la nueva

plataforma implicada una serie de herramientas novedosas, pero implica el desarrollo de una gran variedad de herramientas tecnológicas que no son aprovechadas y el uso básico.

Marco Teórico

En referencia a los trabajos previos internacionales; Moreno (2019) que analiza el progreso de las competencias digitales en el entorno virtual, lo cual utilizó un enfoque que articula de lo cualitativo al cuantitativo de tipo descriptivo, donde 25 docentes llevaron el curso virtual de Moodle y que fueron encuestados, observando que la mayoría de los docentes lograron cumplir la expectativa y es recomendable una formación tecnológica más constante en los maestros.

Fuentes, et al. (2019) en su investigación buscan conocer la competencia TICs en los docentes y su aplicación en los entornos virtuales de realidad aumentada, es una investigación descriptiva, correlacional con el método cuantitativo, se aplicó un cuestionario a 2631 docentes, lo resultados demuestra una formación continua de los docentes cada dos a tres cursos al año.

En referencia a los trabajos previos nacionales, Sarmiento (2020) buscó establecer el nexo que existe entre las competencias digitales y el desarrollo profesional de los docentes. La investigación es descriptivo correlacional, no experimental transversal y cuantitativo. Se utilizó la técnica de encuestas aplicada a 160 docentes, arrojando que existe un nexo directo de las competencias digitales con el desarrollo profesional de los maestros.

Vílchez (2020) en su tesis buscó definir el nexo existente de las competencias digitales con el desarrollo personal, enfoque cuantitativo, no experimental y correlacional, donde 30 docentes de nivel inicial y primaria fueron censados con 80 preguntas, los resultados fueron muy favorables con nivel moderado, demostrando una relación directa entre las dos variables.

Las competencias digitales hacen referencia a la unión de destrezas y conocimientos que permiten lograr objetivos esperados en base a la tecnología y que todas las disciplinas deben colaborar con su desarrollo (Boris 2009). También es el uso racional de las tecnologías, el buen uso de los ordenadores que permiten obtener información, sintetizar, producir y socializarlo mediante el internet (Esteve, et al .2016).

En relación a la primera dimensión, el aprendizaje es el traslado de la información al conocimiento, es decir adquiere y construye nuevos conocimientos (Boris,209).El conocimiento es el fin que se busca mediante el razonamiento, apoyándose en el conductismo, cognitivismo y el constructivismo para observar el proceso de aprendizaje (Siemens,G.2004).El aprendizaje es innato al ser humano, es una constante desde su nacimiento y su desarrollo en la vida, en donde por su experiencia va cultivando nuevos conocimientos (Daros, W.2009).

La siguiente dimensión Informacional trata de la recopilación, evaluación y organizar la información en la virtualidad (Boris,2009), considerada como la “alfabetización informacional”, es tener el conocimiento de la búsqueda de, procesamiento y llevarla a la práctica éticamente (Gómez,2007).

Comunicativa es la dimensión relacionada con el intercambio, la colaboración de información entre dos o más personas y la socialización de estas. (Boris,2009).

Nos encontramos frente a la sociedad del conocimiento, el estadio desarrollado de la humanidad en donde la transmisión de la información se hace en el instante, sin considerar la distancia y el lugar (Coll,2008).

Cultura digital está relacionada con las prácticas socio culturales en los entornos de la virtualidad (Boris,2009).

Las sociedades del conocimiento con todas sus complejidades son consecuencia de los avances tecnológicos que entre sus características destaca: creación y distribución de la información, el aprendizaje constante para la resolución de los conflictos sociales como consecuencia de los avances tecnológicos, consigna a ciudadanos activos que se adapten al entorno (Lasén,2016).

Tecnológica Trata del conocimiento de los recursos tecnológicos, la alfabetización digital (Boris,2009).

En cuanto a la segunda variable desarrollo profesional, existen varias concepciones. Según, Escribano (2018) refiere que es la creatividad, motivación y preparación pedagógica; es decir, dominando el conocimiento en desarrollar y lograr el nivel educativo. Primer intento por encontrar un indicador cuantitativo de la efectividad. De acuerdo con la teoría del capital humano, es un derivado de la inversión en las personas, incluido el gasto en educación. Asimismo; Martínez, Guevara

y Valles (2016) refieren al respecto: “Actuación del docente, que expresa la interrelación dialéctica de las competencias profesionales pedagógicas para orientar, guiar y controlar la producción intelectual, demostrando el dominio en los diferentes contextos de actuación” (p. 45). Entendemos que está asociada a la intervención de diversos factores, como motivación, preparación y conciencia; como del otro lado, la disposición de participar en ello.

En cuanto a la segunda variable tenemos el desarrollo profesional es entendida como una acción y estrategias que se utiliza para tener un óptimo desempeño profesional (Miranda, et al.,2015). Para contar con un buen profesional es necesario reflexionar sobre su función, dejar de ser el transmisor de conocimientos, sino estar actualizado y tener un dominio en su área, de las metodologías y habilidades sociales que permitirán una adecuada transmisión de conocimientos siempre basado en la ética (García, et al.,2011). El desarrollo profesional está relacionado con el crecimiento, la mejora tanto personal como organizacional (Miranda, et al.,2015). El contexto social fue determinante en el rol del docente y su práctica, sin embargo, muchos docentes e instituciones educativas no se han adaptado. (Vélaz, et al.,2021).

En cuanto a la primera dimensión pedagógica hay que considerar que es uno de los pilares de todo docente cultiva para poner en práctica la teoría sosteniéndose en diversos saberes (Guizado et al.2019). Pero que además responde a un modelo educativo dándole un contexto y contenido al proceso de enseñanza – aprendizaje (Ballester et al .2011).

La segunda dimensión es la Teleológica que está basado en el ideario, es decir la orientación y finalidad del centro educativo (Guizado, et al 2019), es por ello que es importante considerar la ideación o la acción previa y lograr los resultados propuestos al inicio de un proyecto (Gianna,2011). La formación continua de los profesionales debe responder a un proyecto a largo plazo, estar pendiente de los nuevos cambios y enfrentarlos con innovación y ética (Montalvo,2012).

La tercera dimensión deontológica es donde el respeto es la base para el profesional docente quien debe manejarse bajo normas y principios que le permitan el buen ejercicio de su profesión (Guizado, et al 2019). Para promover un profesional competitivo es necesario tener una reflexión constante de la realidad, dar alternativas de solución, fomentar el pensamiento crítico, científico, analítico y la participación activa para proponer alternativas de solución con una gran responsabilidad social (Abad, 2020).

En conclusión, el desarrollo profesional se basa en el cumplimiento estricto de la ética, la educación continua de los docentes, con un espíritu innovador y comprometido con su propio desarrollo plasmado en un modelo educativo acorde al contexto, guiado por un ideario institucional que respalde un proyecto de corto y largo plazo. Un docente con un gran desarrollo profesional puede garantizar lograr objetivos en beneficio de la comunidad educativa.

MÉTODO

Es de tipo básica o teórica, persigue nuevos saberes de la realidad problemática en base a los principios científicos. (Sánchez.2018)

El diseño es no experimental, dado que se observa hechos ya existentes y no genera ninguna situación nueva y no se manipulan las variables. (Hernández; y Mendoza, C. 2018).

Es correlacional porque permite comprender el nexo entre las dos variables (Sanchez,2018). Es de corte transversal por que se da en un tiempo presente. Hernández; y Mendoza, C. (2018)

Se hizo uso una población censal porque se trabajó con la totalidad de sujetos de análisis. Se contó con 70 docentes. Se realizó la solicitud de autorización a las autoridades del centro educativo a quienes se les expuso los objetivos de la investigación, los cuestionarios fueron elaborados por la aplicación web Google Forms y enviado a los docentes mediante la mensajería instantánea de WhatsApp Messenger, luego los datos fueron recolectados y almacenados en Excel, posteriormente para el análisis inferencial y descriptivo fueron procesados por el Spss 26.

Finalmente, el método de análisis de datos consistió en el ordenamiento de la información recibida y examinada metódicamente (Guizado, et al 2019). El producto de los cuestionarios fueron listados en hojas electrónicas (Excel), posteriormente se ingresó la información en el programa SPSS 26; lo que generó tablas y figuras estadísticas tanto para el análisis descriptivo e inferencial debido a que el enfoque empleado fue el cuantitativo.

RESULTADOS

De los resultados anteriores comprobamos qué entre la competencia digital y el desarrollo profesional, existe una relación positiva moderado al obtener un valor de rho de Spearman de 0.360; es decir a mayor competencia digital mejor será el nivel de desarrollo profesional. Así mismo comprobamos que existe una relación moderada de 36,0% entre ambas variables. Al obtener un valor de significancia de $p(\text{sig})=0.002$ y es menor de 0.05; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, demostrando que si hay relación entre ambas variables.

De acuerdo con la hipótesis específica 1, establecimos una significación menor a 0.05, presentándose una relación directa entre la dimensión aprendizaje y la variable desarrollo profesional, la correlación fue de 0.312, así como un $p=0.009 <0.05$, con lo cual se evidencia que hay una relación moderada entre la dimensión aprendizaje y el desarrollo profesional.

A partir de la hipótesis específica 2, establecimos una significación menor a 0.05, presentándose una relación directa entre la dimensión informacional y la variable desarrollo profesional, la correlación fue de 0.370, así como un $p=0.002 <0.05$, con lo cual se evidencia que hay una relación media entre la dimensión informacional y el desarrollo profesional.

De acuerdo con la hipótesis específica 3, establecimos una significación menor a 0.05, presentándose una relación directa entre la dimensión comunicativa y la variable desarrollo profesional, la correlación fue de 0.443, así como un $p=0.000 <0.05$, con lo cual se evidencia que hay una relación moderada entre la dimensión

informacional y el desarrollo profesional.

Según la hipótesis específica 4, establecimos una significación menor a 0.05, presentándose una relación directa entre la dimensión cultura digital y la variable desarrollo profesional, la correlación fue de 0.329, así como un $p=0.005 <0.05$, con lo cual, se evidencia que hay una relación media entre la dimensión cultura digital y el desarrollo profesional.

De acuerdo con la hipótesis específica 5, establecimos una significación menor a 0.05, presentándose una relación directa entre la dimensión tecnológica y la variable desarrollo profesional, la correlación fue de 0.334, así como un $p=0.005 <0.05$, con lo cual se evidencia que hay una relación media entre la dimensión tecnológica y el desarrollo profesional.

Sobre los resultados inferenciales tenemos:

Tabla 4. Correlación entre la variable estrategias de evaluación y las dimensiones lectura crítica, análisis de información, habilidades críticas, y pensamiento activo

Hipótesis	VARIABLES * Correlación	Rho-Spearman	Significatividad Bilateral	N	Nivel
Hipótesis general	Competencia digital* Desarrollo profesional	,360**	,002	70	Moderado
Hipótesis específica-1	Aprendizaje * Desarrollo profesional	,312*	,009	70	Moderado
Hipótesis específica-2	Informacional* Desarrollo profesional	,370**	,002	70	Moderado
Hipótesis específica-3	Comunicativa* Desarrollo profesional	,443**	,000	70	Moderado
Hipótesis específica-4	Cultura digital* Desarrollo profesional	,329**	,005	70	Moderado
Hipótesis específica-5	Tecnológica* Desarrollo profesional	,334**	,005	70	Moderado

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración Propia

DISCUSIÓN

Con relación a la hipótesis general: La competencia digital se relaciona con el desarrollo profesional, con un grado de nivel positiva media (Rho 0,360 y p-valor 0,002). Al respecto, Chávez (2020) indicó una alta correlación porque se desarrollaron talleres de alfabetización o capacitación digital que fortalece el desarrollo académico y profesional de los docentes, en contraste, Fernández, F., y Fernández, M. (2016) mencionaron que hay una falta de preparación de los docentes en competencias digitales y que es necesario su avance. Estos resultados se distinguen de los recogidos estando en un nivel en proceso, debido a que los docentes presentan desconocimiento sobre el manejo de las TICs lo que dificulta el desarrollo de competencias digitales y a su desarrollo profesional.

La hipótesis específica 1: El aprendizaje se relaciona con el desarrollo profesional, con un nivel de correlación positiva media (Rho 0,312 y p-valor 0,009). Al respecto Sarmiento (2020) debido a que los docentes poseen un alto nivel de conocimiento sobre los recursos tecnológicos o las Tics lo que permite el mejor desarrollo de actividad pedagógica, en contraste Sánchez (2019) refiere que el nivel considerable de los docentes sobre las herramientas tecnológica debe ser tomado en cuenta para desarrollar talleres de aprendizajes en distintas áreas curriculares. Estos resultados son contrarios a la presente investigación que presenta un nivel en proceso, por lo cual es necesario profundizar el aprendizaje de los entornos digitales para lograr un mayor desarrollo profesional.

La hipótesis específica 2: El informacional se vincula con el desarrollo profesional con un nivel de correlación positiva media (Rho 0,370 y p-valor 0.002). Por el contrario, Moreno (2019) donde la mayoría de los docentes cumplieron satisfactoriamente con un nivel considerable en relación con el manejo de información tecnológica pero que es necesario una capacitación más continua, en contraste Aviles (2019) mostraron una correlación positiva muy media que se manifiesta en una vinculación entre el conocimiento de las herramientas tecnológicas y el software. Estos resultados difieren de la presente investigación porque se requiere una constante capacitación de los docentes en el conocimiento de las herramientas y soporte tecnológico para mantenerse en un nivel desarrollado.

En cuanto a la hipótesis específica 3: La dimensión comunicativa se vincula con el desarrollo profesional, con un nivel de correlación positiva media (Rho 0,443 y p-valor 0,009). Acevedo (2018). El resultado obtenido fue de un nivel considerado, lo que demuestra que a mayor competencia digital permite el desarrollo profesional de los profesores, en contraste Serrano (2018) muestran un resultado bajo donde los docentes no aplican las herramientas TIC en sus actividades de aula, sin embargo, cuentan con una gran predisposición de aprender y potenciar incluso al personal administrativo del centro educativo. Estos resultados difieren de la presente investigación porque presenta un nivel desarrollado, pero sin embargo se requiere de una capacitación y comunicación constante entre los docentes y el personal administrativo para lograr resultados duraderos.

En cuanto a la hipótesis específica 4: La dimensión cultura digital se vincula con el desarrollo profesional, con un nivel de correlación positiva media (Rho 0,329 y p-valor 0,005). Hernández. et al (2016) logrando un nivel alto de los conocimientos en recursos tecnológicos de los docentes que permite integrar las TICS en el aula, por el contrario, Vílchez (2020) los resultados fueron favorables con un nivel considerable, sin embargo, es necesario la capacitación en los entornos digitales que les permita desarrollarse como profesionales. Estos resultados se contrastan con la investigación donde los docentes se encuentran en proceso en relación con el entorno digital.

En cuanto a la hipótesis específica 5: La dimensión tecnológica se vincula con el desarrollo profesional, con un nivel de correlación positiva media (Rho 0,334 y p-valor 0,005). Barbaran (2018) docentes con un nivel bajo, pero por consecuencia de capacitaciones e impulso del conocimiento de las herramientas digitales logrará superar su nivel de competencia. En contraste Fuentes, A., López., Pozos. (2019) lo resultados demuestra una formación continua de los docentes cada dos a tres cursos al año, lo que incrementa sus conocimientos tecnológicos. Estos resultados se contrastan con la presente investigación donde se evidencia un nivel de proceso y que es importante los talleres relacionados al uso de las tecnologías.

CONCLUSIONES

Existe una vinculación media entre la competencia digital y el desarrollo profesional, al mismo tiempo, el coeficiente de Rho de Spearman denota una correlación moderada de 0.360. De esta forma, involucramos la hipótesis alterna original procediendo a rechazar la hipótesis nula, quedando: La competencia digital es vinculante con el desarrollo profesional en la Institución Educativa HUMTEC, Comas 2021 .

Se develó una vinculación media entre la dimensión aprendizaje y el desarrollo profesional, al mismo tiempo, el coeficiente de Rho de Spearman denota una correlación moderada de 0.312. De esta forma, involucramos la hipótesis alterna original procediendo a rechazar la hipótesis nula, quedando: La dimensión aprendizaje es vinculante con el desarrollo profesional en la Institución Educativa HUMTEC, Comas 2021 .

Se destacó una vinculación media entre la dimensión informacional y el desarrollo profesional, al mismo tiempo, el coeficiente de Rho de Spearman denota una correlación moderada de 0.370. De esta forma, involucramos la hipótesis alterna original procediendo a rechazar la hipótesis nula, quedando: La dimensión informacional es vinculante con el desarrollo profesional en la Institución Educativa HUMTEC, Comas 2021.

Hay una vinculación media entre la dimensión comunicativa y el desarrollo profesional, al mismo tiempo, el coeficiente de Rho de Spearman denota una correlación moderada de 0.443. De

esta forma, involucramos la hipótesis alterna original procediendo a rechazar la hipótesis nula, quedando: La dimensión comunicativa es vinculante con el desarrollo profesional en la Institución Educativa HUMTEC, Comas 2021.

Existe una vinculación media entre la dimensión tecnológica y el desarrollo profesional, al mismo tiempo, el coeficiente de Rho de Spearman denota una correlación moderada de 0.334. De esta forma, involucramos la hipótesis alterna original procediendo a rechazar la hipótesis nula, quedando: La dimensión tecnológica es vinculante con el desarrollo profesional en la Institución Educativa HUMTEC, Comas 2021.

REFERENCIAS

- Abad, A. (2020). Dimensión deontológica del docente como referente de la formación ética del estudiante universitario. *Revista Cedotic*, 5(2), 195-218. <https://doi.org/10.15648/cedotic.2.2020.2737>
- Acevedo, L. (2017). Competencias digitales y desarrollo profesional en docentes de los colegios Fe y Alegría de Año Nuevo Collique en el 2017 (Tesis de maestría) Universidad César Vallejo
- Anaya, T; Montalvo, J; Ignacio A; y Arispe, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID- 19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación*, 30(58): Recuperado: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/23568>
- Avilés, A. (2019) Competencias digitales y desarrollo profesional de los docentes de la Unidad Educativa “El Triunfo”, 2019. (Tesis de Maestría) Universidad César Vallejo
- Ballester, M.; y Sánchez, J. (2011): “La dimensión pedagógica del enfoque de competencias en educación obligatoria”, en ENSAYOS, Revista

- de la Facultad de Educación de Albacete, N° 26, 2011. Recuperado: Enlace web: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Barbaran, M. (2018) Competencias digitales en docentes de la I.E.E. José María Arguedas Altamirano del distrito de Anco - Huallo, Chincheros - Apurímac <http://repositorio.unajma.edu.pe/handle/123456789/439>
- Boris, M. (2009). Competencia digital, competencia metodológica. <https://es.slideshare.net/Musicarraona/boris-mir-competencia-digitalcompetencia-metodologica-cuimpb-2009>
- Ceplan (2011) Plan Bicentenario .2011. [Www.ceplan.gob.pe](http://www.ceplan.gob.pe)
- Chávez, D.(2020) Competencia digital y desarrollo profesional de los docentes en la institución educativa 22023, Huaytará Huancavelica, 2020 . (Tesis de Maestría) Universidad César Vallejo.
- Coll,C; y Monereo,C. (2008) Psicología de la educación virtual. Ediciones Morata, S. L.España
- Daros,W. (2009).Teoría del aprendizaje reflexivo. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación Unr - Conicet
- Esteve-Mon, Francesc M., & Gisbert-Cervera, Mercè, & Lázaro-Cantabrana, José Luis (2016). La competencia digital de los futuros docentes: ¿cómo se ven los actuales estudiantes de educación?. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(2),38-54. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333346580004>
- Fernández, N. (2002) El desarrollo profesional de los trabajadores como ventaja competitiva de las empresas. Universidad de La Rioja. España
- Fernández-Cruz, F., & Fernández-Díaz, M. (2016). Generation Z's teachers and their digital skills. [Los docentes de la generación Z y sus competencias digitales]. *Comunicar*, 46, 97-105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Fuentes, A., López, J., & Pozo, S. (2019). Análisis de la Competencia Digital Docente: Factor Clave en el Desempeño de Pedagogías Activas con Realidad Aumentada. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(2). Recuperado <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.002>
- García López, R., Verde Peleato, I. & Vázquez, V. (2011.) ¿Por qué es necesario trabajar la dimensión ética en la docencia?.XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación
- Gianna, S; Mallardi,M.(2011) Tensiones y contradicciones en la teleología de los procesos de intervención en trabajo social. Recuperado: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=4929363>
- Gómez Hernández, José A. (2007) “Alfabetización informacional: cuestiones básicas”. En: *Anuario thinkipi*, 2007, pp. 43-50
- Guizado, F., Menacho, I. & Salvatierra, A. (2019). Competencia digital y desarrollo profesional de los docentes de dos instituciones de educación básica regular del distrito de Los Olivos, Lima-Perú. *Hamut'ay*, 6(1), 54-70. [Http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1574](http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1574)
- Hernández, C; Arévalo M; y Gamboa, A. (2016). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en educación básica. *Praxis & Saber*, 7(14),41-69. ISSN: 2216-0159. Recuperado: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477249927002>
- Hernández, R y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Universidad de Celaya, México
- Lasén,A y Puente,H. (2016) La cultura digital. *Universitat Oberta de Catalunya*.
- Montalvo, Antonio (2012) Visión teleológica de la enseñanza .Teleological vision of education. Dpto. De Biología Molecular, Facultad de Medicina, Universidad de Cantabria, Av. C.Herrera Oria s/n, 39011 Santander, España. Recuperado : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=4679768>

- Moreno, D; Estévez, E; Murgui, S; y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1),123-136. ISSN: 1577-7057. Recuperado : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56012876010>
- Sánchez, H ;Reyes,C ;y Mejía,K. (2018) Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística. Universidad Ricardo Palma. Vicerrectorado de Investigación
- Sarmiento, A. (2020) Competencias digitales y desarrollo profesional en docentes de EBR de Lima, 2020. (Tesis de Maestría) Universidad César Vallejo
- Serrano,G.(2018) Análisis de las competencias digitales de los docentes según factores personales, contextuales y sus percepciones hacia las Tic en la educación, en la unidad educativa Calasanz de la ciudad de Loja. (Tesis de Maestría) Universidad Casa Grande, Guayaquil, Ecuador
- Siemens, G (2004) Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital (gsiemens@elearnspace.org) diciembre 12, 2004 Traducción: Diego E. Leal Fonseca1 (diego@diegoleal.org) febrero 7, 2007. Recuperado de: <https://skat.ihmc.us/rid=1J134XMRS-1ZNM413CN/George%20Siemens%20-%20Conectivismo%20una%20teor%C3%ada%20de%20aprendizaje%20para%20la%20era%20digital.pdf>
- Vélaz,C; Vaillant,D. (2021) Aprendizaje y desarrollo profesional docente .Fundación Santillana
- Vilchez,T. (2020) Competencias digitales y el desarrollo profesional del personal docente de la I.E San Martín de Porres de Lurín 2020 .(Tesis de Maestría) Universidad César Vallejo



Experiencias del estudiantado sobre el aprendizaje virtual del chino en Costa Rica

Student experiences on virtual Chinese learning in Costa Rica

Kuok Wa Chao Chao | kuok.chao@ucr.ac.cr
<https://orcid.org/0000-0003-0683-1481>
Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

María del Pilar Cambronero Artavia | maria.cambronero@ucr.ac.cr
<https://orcid.org/0000-0001-6894-5957>
Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

Laura Castro Esquivel | laura.castroesquivel@ucr.ac.cr
<https://orcid.org/0000-0001-5023-302X>
Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

<http://doi.org/10.61287/revistarebe.v.5i8.6>

Recibido en diciembre 2022 | Arbitrado en noviembre 2022 | Aceptado en diciembre, 2022 | Publicado en enero 2023

Resumen

Palabras clave:

Lengua extranjera;
Ventajas; Desventajas;
Dificultades; Virtualidad

El presente análisis tiene como objetivo documentar las experiencias del estudiantado de chino como lengua extranjera sobre el aprendizaje virtual de este idioma en Costa Rica. Se identifican tres objetivos específicos: identificar las ventajas experimentadas por el estudiantado de chino durante el aprendizaje virtual de esta lengua, describir los inconvenientes e identificar las dificultades del estudiantado de chino durante el aprendizaje virtual de este idioma en Costa Rica durante los años 2020 a 2022. Esta investigación tiene como base el paradigma positivista con un enfoque cuantitativo de tipo transversal que describe los datos de manera estadística de 57 estudiantes costarricenses. Dentro de los principales resultados obtenidos se pueden citar la flexibilización del proceso de aprendizaje, la posibilidad de continuar sus estudios de chino a pesar de estar confinados por la pandemia, el incremento de la motivación y un alto grado de autonomía. El principal inconveniente y /o dificultad a la que debieron enfrentar a parte de los desafíos tecnológicos, se encuentra en la disminución de la interacción oral en clase con sus pares. Se concluye que, este campo de investigación es tan vasto que se podría explorar realizando un estudio sobre la experiencia docente en la virtualidad en la pandemia.

Abstract

Keywords:

Foreign language; Advantages;
Disadvantages; Difficulties;
Virtuality

The purpose of this analysis is to document the experiences of students of Chinese as a foreign language on the virtual learning of this language in Costa Rica from 2020 to 2022. Three specific objectives are established: to identify the advantages these students experienced, to describe the drawbacks they endured, and to identify the difficulties they faced. This research is based on the positivist paradigm with a cross-sectional quantitative approach that statistically describes the data of 57 Costa Rican students. Among the main results obtained were the flexibilization of the learning process, the possibility of continuing their Chinese language studies despite being confined by the COVID - 19 pandemic, and the increased motivation and a high degree of autonomy. The main inconvenience and/or difficulty that they had to face, besides the technological challenges, is the decrease in oral interaction with their peers. It is concluded that this field of research is very vast so that it could be explored by conducting a study on the online teaching experiences during the COVID - 19 pandemic.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera ha despertado mucho interés en los individuos, ya que les permite tener diferentes opciones laborales y educativas o les permite mejorar sus condiciones económicas. Su estudio se ha dado sobre todo presencialmente; sin embargo, en estos últimos años, ha habido la posibilidad de estudiarlo en espacios telemáticos permitiendo una interacción inmediata y un alcance para un mayor número de personas, y se aceleró con la pandemia del COVID-19 en la cual todo el sector educativo tuvo que utilizar la virtualidad para dar continuidad del proceso educativo (Garduza Alejandro y Toledo García, 2021).

Todo tipo de aprendizaje a distancia o por medios virtuales posee sus ventajas y desventajas. Es importante realizar una distinción entre los diferentes modelos de aprendizaje en línea que ha existido. Por ejemplo, el e-learning es un modelo de enseñanza-aprendizaje que se realiza completamente a distancia en una plataforma para tal fin en la que se accede vía Internet; el m-learning es también un modelo de educación a distancia vía Internet por medio de dispositivos móviles; el b-learning combina sesiones presenciales con la educación a través de un aula virtual y el u-learning muestra el carácter ubicuo del aprendizaje que puede llevarse a cabo en cualquier sitio debido a los servicios multiplataformas, las redes móviles y los nuevos medios digitales (Álvarez Ramos, 2017).

Múltiples personas autoras han estudiado el tema, particularmente la educación virtual potenciada por la pandemia del COVID-19 que obligó a las instituciones a reinventarse para asegurar la continuidad pedagógica, y se destacan

algunas similitudes de una investigación a otra. Entre los elementos que han mostrado tener tanto beneficios como limitaciones se encuentran la flexibilidad, la autonomía en el aprendizaje, la motivación a aprender, el uso de la tecnología, la afectación sobre las relaciones humanas (docente-estudiante/ estudiante-estudiante), los efectos sobre la salud y el componente pedagógico en sí. Todos estos elementos son tratados a continuación.

Se muestra por ejemplo la variable de la flexibilidad, destacada por autores como Alvarado (2021), Fajardo Pascagaza y Cervantes Estrada (2020), Garduza Alejandro y Toledo García (2021), García Merino y Garzón Quintana (2020), Hens (2021), Pando (2018), Tolentino Quiñones (2021) y Wang (2021), quienes identificaron que esta modalidad de aprendizaje es viable, flexible y eficaz, ya que el estudiantado tiene acceso a los cursos y materiales de acuerdo con su disponibilidad, desde cualquier lugar del mundo, permitiendo interactuar con personas de diferentes lugares e incluso aprender nuevos idiomas como es el caso que se interesa en esta investigación. En esta modalidad cada estudiante tiene una cierta libertad de determinar cuándo y dónde estudiar, permitiéndole ser protagonista como creador y recreador de su propia cultura, favorecido por la interconexión ágil, interactiva e incluso asíncrona (según la propuesta de actividades) que la virtualidad permite.

La flexibilidad guarda una estrecha relación con otra variable, que puede ser ventajosa si se sabe aprovechar, pero también puede representar todo un reto para la persona estudiante, como lo es la autonomía en el aprendizaje. Gutiérrez Ochoa y Díaz Torres (2021) hacen ver que, si se cuenta con cierta madurez, el estudiantado

tiene la posibilidad de trabajar a su propio ritmo asumiendo precisamente ese rol de protagonista de su aprendizaje del que se había hablado anteriormente; con un buen diseño de estudio, cada persona puede decidir cuándo, cómo y con qué aprender, promoviendo una formación autónoma y autodidacta, en un entorno educativo previsto para afrontar los avances de las nuevas tecnologías (siempre que ese sea el contexto de aprendizaje preparado por el docente o la institución). Se refiere a nuevas metodologías que han venido dando paso a una enseñanza más centrada en el estudiantado y que llegan a tener una consecuencia directa sobre su motivación a aprender (Echauri-Galván et al., 2021), tema al que se detallará más adelante. Estas ideas concernientes a los beneficios del uso de actividades que promocionan y facilitan la autonomía del estudiante son compartidas por otros autores como Cáceres Würsig et al. (2020), Cervantes Estrada (2020) y García Merino y Garzón Quintana (2020); sin embargo, no son consideradas como beneficiosas por otros como Fajardo Pascagaza y Cervantes Estrada (2020) o Hens (2021), quienes reconocen que hay personas que no tienen el sentido de la autonomía y la independencia o que tienen dificultades para organizar el trabajo y aprender de forma independiente, puesto que la enseñanza virtual requiere una mayor responsabilidad de asumir su propio aprendizaje. Los mismos Gutiérrez Ochoa y Díaz Torres (2021) admiten que, si bien esa autonomía puede ser vista como una ventaja, también es posible que el educando se aisle y no planifique correctamente sus actividades y horarios.

Tal como se había mencionado anteriormente, la posibilidad de aprender por vías menos

tradicionales ha demostrado ser una oportunidad de incentivar y contar con estudiantado motivado al aprendizaje. Esto fue importante en la educación remota de emergencia (ERE) puesta en práctica súbitamente durante la pandemia porque se requirió de una estimulación extra para que el estudiantado que la vivió desde su realidad se sintiera motivado a seguir su aprendizaje con el mismo o mayor entusiasmo que tenía en la modalidad presencial (Cervantes Cerra, 2021). Es importante señalar que la ERE es concebida como la adaptación inmediata en un lapso corto de tiempo del profesorado con pocos recursos a los diferentes contextos educativos (educación a distancia con la televisión, la radio o el teléfono, con las fichas de trabajo o con materiales impresos, educación virtual con el uso de la computadora o del Tablet e Internet) de forma impuesta, temporal e improvisada para responder a las necesidades institucionales y al estudiantado (García, 2021; López-Morocho, 2020; Ruiz, Castillo y Miramontes, 2021; Ruz-Fuenzalida, 2021).

Autores como Hens (2021) y Liu (2020) destacaron en sus respectivos estudios el carácter motivador y de impacto hacia una actitud positiva en el estudiantado, reforzado por estrategias basadas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) donde se mezclan los métodos tradicionales con lo tecnológico (Durán Rodríguez, 2015; Echauri-Galván, García-Hernández y Fernández-Gil, 2021). Se debe comprender las TIC como el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, el procesamiento, la creación

y la transmisión digitalizados de la información (Adell, 1997; Alkamel y Chouthaiwale, 2018).

Precisamente el uso de las TIC es lo que permite que la enseñanza virtual ofrezca procesos de fortalecimiento a la enseñanza tradicional, a través de métodos, modelos, espacios e interacción donde se da la posibilidad de anexar documentos, videos, audios, presentaciones para ser descargados por los estudiantes, ejercicios automatizados, actividades y pruebas, e incluso complementos como wikis y blogs (Zambrano et al., 2020). La lista de ventajas identificadas por los autores Garduza Alejandro y Toledo García (2021), Gutiérrez Ochoa y Díaz Torres (2021), Hens (2021), Martínez García (2020) y Tolentino Quiñones (2021) incluyen:

- Adquisición de habilidades no solo teóricas sino operativas al familiarizarse con distintas funciones online (desarrollo de una cultura computacional amplia y usar tecnología de punta)
- Aumento de posibilidades de aprendizaje cooperativo por las diversas herramientas de comunicación disponibles, tales como los grupos de discusión, el correo electrónico y las salas de chat.
- Habilitación de un aprendizaje activo gracias a material interactivo como juegos, ejercicios y modelos de lengua online.
- Alfabetización digital por medio del recurso multimedial utilizando material audiovisual, lecturas, links, blogs, foros, etc.
- Acceso a infinidad de contenidos y recursos en las diferentes plataformas web.

Ahora bien, por muy beneficiosa que sea esta modalidad, se debe considerar que se puede ver afectada por limitaciones técnicas como las

desconexiones que pueden interrumpir las clases generando un impedimento para el adecuado desarrollo de la docencia virtual síncrona, con lo cual se llega a percibir que en ocasiones el tiempo para la clase era más limitado que en la modalidad presencial. Además, el manejo de plataformas o herramientas digitales puede representar un reto para muchas personas instructoras y estudiantes a nivel global, los materiales pueden no estar bien diseñados y confeccionados e incluso la navegación libre también puede formar un obstáculo en el proceso de aprendizaje si no es correctamente encauzada (Alvarado, 2021; Cáceres Würsig et al., 2020; Gutiérrez Ochoa y Díaz Torres, 2021; Hens, 2021; Tolentino Quiñones, 2021).

En palabras de Alvarado (2021) “aquí se combina la pedagogía y la cultura por medio de diseños lúdicos, los cuales invitan a los estudiantes a pensar críticamente en el aprendizaje de idiomas en tiempos de distanciamiento social”. No basta con reproducir la clase presencial tradicional en una videollamada; se debe ser consciente de la labor docente en cuanto a la adaptación de sus cursos. Paras (citado por Fajardo Pascagaza y Cervantes Estrada, 2020) afirma que: “sería una grave irresponsabilidad histórica no asimilar que los aportes de la revolución tecnológica representan una extraordinaria oportunidad para avanzar en el perfeccionamiento de los sistemas educativos y en la democratización de la información y del conocimiento”. En términos pedagógicos, las ventajas del aprendizaje virtual son numerosas, y como ejemplo, se citan algunas enlistadas por García Merino y Garzón Quintana (2020):

- Posibilita la privacidad, individualidad e

interactividad.

- Permite realizar avances en ambientes reales, trabajando los niveles fonético, sintáctico, morfológico y semántico de forma simultánea.
- Facilita recibir una retroalimentación de una persona docente o un hablante nativo que puede corregir formas de expresión, errores o frases que quizás no se entiendan.
- Habilita a los interlocutores para coincidir en espacio y en tiempo, pudiendo desarrollar la comprensión y la oralidad en espacios entretenidos y dinámicos.
- Hace del estudiante el actor principal de su propio aprendizaje.

Sin embargo, los mismos autores aceptan que, por una parte, hay cierta tendencia en el estudiantado de esta modalidad a no participar de actividades sincrónicas preparadas para toda la clase; y, por otra parte, algunas personas docentes se limitan a replicar sus clases presenciales y estilos de enseñanza tradicional en la red, sin afrontar la enseñanza virtual como una nueva forma de aprendizaje o aprovechar las nuevas capacidades que ofrecen las redes de información.

Otros autores, como Cáceres Würsig et al. (2020) y Pando (2018) se refieren igualmente a la desventaja que representa el haber perdido el contacto con el entorno físico, tan importante para el aprendizaje, así como el hecho de que la clase virtual llegue incluso a favorecer distracciones debido a la distancia física con la figura de autoridad del profesorado, sin mencionar con las opciones de evasión disponibles al poder acceder a variedad de ventanas de internet mientras se debe estar en clase sincrónica. En efecto, Hens (2021) por su parte analiza cómo la

enseñanza virtual debilita en especial la relación entre alumnos y docentes debido a la pérdida de la interacción cara a cara de la clase tradicional y con el posible sentimiento de aislamiento que esto puede crear; y no es únicamente la interacción entre profesores y estudiantes la que se ve debilitada, sino también entre pares, lo que puede resultar en un sentimiento de aislamiento de los estudiantes. ¿Cómo se puede paliar esta situación? Creando aprendizajes colaborativos y favoreciendo dinámicas grupales como lo sugieren Alvarado (2021), Gutiérrez Ochoa y Díaz Torres (2021), Martínez García (2020) y Tolentino Quiñones (2021). De hecho, Echaury-Galván et al. (2021) resalta la posibilidad de combinar varios instrumentos multimedia y lo destaca como un medio para lograr una mejor concentración en la tarea, unos niveles de atención más altos y una mayor interacción con otros recursos disponibles y con sus compañeros en actividades grupales.

Es de suma importancia que la persona docente busque favorecer esa conexión entre las personas como apoyo ante los retos que el aprendizaje virtual genera por su naturaleza, en aras de reducir otros problemas como frustración, ansiedad y confusión que esta modalidad puede generar (Hens, 2021). La afectación a la salud es una desventaja que no debe minimizarse; además del aspecto emocional, se debe considerar que el estudiantado llega a pasar varias horas del día frente a su computador, muchas veces sin la costumbre de hacer descansos y pausas activas, lo que puede causar problemas visuales, musculares, por movimientos repetitivos y malas posturas ergonómicas, ya que en ocasiones las personas no tienen un lugar cómodo donde estudiar (Fajardo

Pascagaza y Cervantes Estrada, 2020).

Amén de todo lo expuesto, se considera prudente concluir que, tal como indicaron Fajardo Pascagaza y Cervantes Estrada (2020), la educación virtual es vista por la mayoría de las personas como una oportunidad de crecimiento tanto a nivel personal, laboral y profesional.

Como síntesis, se puede decir que las investigaciones que ha habido sobre esta temática han tratado sobre todo el caso del inglés o de otros idiomas extranjeros. No ha habido muchos estudios sobre las experiencias que ha tenido el estudiantado en chino sobre el aprendizaje virtual de una lengua. Por lo tanto, la presente investigación busca enriquecer los estudios sobre este tema y contribuir a ofrecer un panorama general sobre las experiencias que ha tenido el estudiantado en chino con respecto a las ventajas, las desventajas y las dificultades en el aprendizaje virtual de ese idioma. Por lo tanto, se busca primordialmente documentar las experiencias del estudiantado en chino como lengua extranjera sobre el aprendizaje virtual de un idioma. Por lo tanto, se proponen como objetivos específicos: identificar las ventajas experimentadas por el estudiantado en chino durante su aprendizaje virtual de una lengua y describir los inconvenientes y las dificultades del estudiantado en chino durante el aprendizaje virtual de ese idioma.

MÉTODO

Se trata de una investigación que se sitúa desde el paradigma positivista con un enfoque cuantitativo de tipo transversal que busca describir los datos de manera estadística.

La investigación se realizó en Costa Rica durante el año 2022. Para reclutar a la población participante, se tomaron en cuenta los siguientes criterios de inclusión: estudiantes de chino, haber llevado el curso en modalidad virtual, haber estudiado el chino en el 2020, 2021 o 2022. Por lo tanto, en este estudio participaron 57 estudiantes costarricenses que tienen las siguientes características sociodemográficas:

Tabla 1. Información sociodemográfica de las personas participantes

Información	N	%
<i>Sexo</i>		
hombre	14	24,5%
mujer	41	72%
otro	2	3,5%
<i>Edad</i>		
10 a 20	17	30%
21 a 30	30	52,6%
31 a 40	6	10,5%
41 a 50	3	5,2%
51 o más	1	1,7%
<i>Lugar de residencia</i>		
San José	25	43,8%
Cartago	7	12,4%
Heredia	14	24,6%
Alajuela	6	10,5%
Puntarenas	2	3,5%
Limón	2	3,5%
Guanacaste	0	0%
Otro país	1	1,7%
<i>Nivel</i>		
Básico	37	65%
Intermedio	15	26,3%
Avanzado	5	8,7%

Fuente: Elaboración propia de las autoras

Las personas participantes fueron reclutadas durante el primer semestre del 2022. Se trata de un muestreo no probabilístico intencional. Se envió la invitación a estudiantes que cumplieran los criterios establecidos en la investigación por medio de correo electrónico. Una vez que las personas estudiantes aceptaran participar en el estudio se les explicó en qué consistía su participación y se les pidió completar el consentimiento informado.

Como instrumento utilizado para recolectar los datos, se empleó un cuestionario con 31 preguntas. El cuestionario fue creado en el segundo semestre del 2021. Contiene preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas cerradas son

la información sociodemográfica de las personas participantes, las estrategias de aprendizaje empleadas en la virtualidad y los medios de comunicación empleados. Las preguntas abiertas consisten en la experiencia y la percepción que han tenido con el aprendizaje del chino en la virtualidad. En esta investigación, se tomará en cuenta solamente el apartado sobre la experiencia y la percepción que el estudiantado ha tenido con la virtualidad. Las preguntas cerradas sobre las estrategias son objeto de estudio en otro artículo.

El cuestionario fue validado primeramente por el equipo investigador en el mes de diciembre del 2021. Se realizaron algunas modificaciones en la redacción de las preguntas y se agregaron

otras. En el mes de enero de 2022, se envió el cuestionario a cinco estudiantes para ver si las preguntas eran claras y permitían recolectar la información deseada. Se realizaron otros ajustes al cuestionario. Finalmente, se envió a las personas participantes por medio de un correo electrónico a través de un enlace de Google Forms en el mes de marzo del 2022. El tiempo que le tomaba al estudiantado contestar fue de 20 a 40 minutos.

Para el análisis de las preguntas abiertas, se empleó una codificación abierta. Las categorías usadas para clasificar la información obtenida fueron: experiencia positiva, negativa o neutra, ventajas y desventajas de la virtualidad, dificultades. Con respecto a las ventajas, desventajas y dificultades, estas se clasificaron

en las siguientes subcategorías: personales, pedagógicas, técnicas y financieras y de salud mental o física. Estas subcategorías son tomadas del estudio de Lassoued, Alhendawi y Bashitialshaaer (2020). La categorización de la información fue realizada por uno de los investigadores. Se realizó de manera manual con un documento Word.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta sección, se presentan los resultados de la investigación. Por lo tanto, se analizaron las ventajas, los inconvenientes y las dificultades en los siguientes tipos: personal, técnico, financiero, organizacional, pedagógico y salud mental y física.

En cuanto a las ventajas, en la siguiente tabla se detalla lo mencionado por el estudiantado sobre el aprendizaje virtual de una lengua extranjera:

Tabla 2. Las ventajas en torno al aprendizaje virtual de una lengua extranjera

Tipo de ventaja	N	%
<i>a. Personal</i>		
- Ahorro de tiempo	20	35,1%
- Comodidad de la casa	9	15,8%
- Facilidad de conocer personas del exterior	1	1,7%
<i>b. Técnico</i>		
- Accesibilidad de los cursos en diferentes partes	10	17,5%
<i>c. Financiero</i>		
- Ahorro de dinero en desplazamiento	19	33,3%
<i>d. Organizacional</i>		
- Conveniencia de los horarios de los cursos	6	10,5%
- Conveniencia de ajustar los cursos con el horario de trabajo	4	8%
- Conveniencia de ajustar los cursos con el horario de la universidad	2	3,5%
- Conveniencia de ajustar los cursos con el quehacer del hogar	1	1,7%
- Grupos pequeños	1	1,7%
<i>e. Pedagógico</i>		
- Flexibilización del proceso educativo	15	26,3%
- Disponibilidad de los recursos de aprendizaje	10	17,5%
- Ordenamiento de los recursos de aprendizaje	2	3,5%
- Incremento de tiempo de estudio	3	5,3%
- Personalización del aprendizaje	3	5,3%
- Utilización de diversidad de herramientas tecnológicas	3	5,3%
- Interacción en diferentes grupos	1	1,7%
- Autonomía de estudio	1	1,7%
- Inmediatez de respuesta del profesorado	1	1,7%
<i>f. Salud mental y física</i>		
- Evitar contagiarse del virus	4	8%
- Disminución del estrés	1	1,7%

Fuente: Elaboración propia de las autoras

Como se observa en la tabla anterior, existe una diversidad de ventajas desde el ámbito pedagógico para el estudiantado estudiar una lengua virtualmente, sobre todo por la flexibilización del espacio físico y del tiempo, ya que no es necesario seguir las clases en un lugar determinado o en un horario determinado, sino que los recursos están disponibles para que se puedan reutilizarlos o visionarlos en otro momento de la clase. Otra ventaja que ha sido muy mencionada es la de tipo financiero en cuanto al ahorro de dinero. Esto se debe a que al recibir las clases desde sus hogares o su lugar de trabajo no es necesario desplazarse a la institución para sus cursos. Por lo tanto, esto implica no tener que gastar dinero en el transporte o el pago de estacionamiento para el carro o la compra

de comida durante los recesos. Por último, otra ventaja que comparten muchas personas estudiantes es la de tipo personal con respecto al ahorro de tiempo. Esta situación es muy particular, puesto que con las clases presenciales, el estudiantado tenía que dirigirse al lugar en el cual recibía los cursos y esto podía tomar una hora o dos en el transporte en Costa Rica debido al congestionamiento vial. Con los cursos virtuales, se ahorra ese tiempo en el desplazamiento, porque se puede recibir la clase desde la casa o en el lugar de trabajo sin tener que perder el tiempo en el transporte.

En cuanto a los inconvenientes, el estudiantado ha identificado también varios que se puede visualizar en la tabla 3:

Tabla 3. Los inconvenientes en torno al aprendizaje virtual de una lengua extranjera

Tipo de dificultad	N	%
<i>a. Personal</i>		
- Falta de socialización con compañeros de clase	4	8%
- Facilidad de distracción en la casa	1	1,7%
- Atención en clases	2	3,5%
<i>b. Técnico</i>		
- Acceso a Internet	21	36,8%
- Problemas de audio	1	1,7%
- Fallo de la corriente eléctrica	4	8%
- Ruido externo	1	1,7%
- Fallo en la tecnología	1	1,7%
<i>c. Organizacional</i>		
- Horario no adecuado	1	1,7%
<i>d. Pedagógico</i>		
- Monotonía de la clase	1	1,7%
- Pérdida de la práctica individualizado frente a frente con el profesorado	2	3,5%
- Interacción con los otros estudiantes en clase	6	10,5%
- Falta de preparación del profesorado con los recursos digitales	2	3,5%
- Interacción con el profesorado	4	8%
- Disminución de la práctica de escritura	1	1,7%
- Corrección de la pronunciación en la virtualidad	4	8%
- Visualización de los órganos articulatorios del profesorado	1	1,7%
- Comunicación con el profesorado	1	1,7%
- Ausencia de interacción con el espacio físico	1	1,7%
- Disminución de la práctica oral en clase	2	3,5%
<i>e. Salud mental y física</i>		
- Agotamiento en frente de la computadora por largas horas	1	1,7%

Fuente: Elaboración propia de las autoras

Como se observa en la tabla 3, el estudiantado encuentra como uno de los grandes inconvenientes el problema de la accesibilidad a una buena conexión a Internet como uno de los mayores problemas técnicos en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera desde la virtualidad, ya que para garantizar un aprendizaje óptimo del idioma se necesita que la conexión a Internet sea

bastante buena para poder participar activamente durante las clases sincrónicas. Es importante señalar también que hubo 14 estudiantes (24,6%) que mencionaron no haber encontrado ningún tipo de inconveniente en el aprendizaje virtual de un idioma.

Con respecto a las dificultades, estas están reflejadas en la tabla 4:

Tabla 4. Las dificultades en torno al aprendizaje virtual de una lengua extranjera

Tipo de dificultad	N	%
<i>a. Personal</i>		
- Distracción fácil		5,3%
- Falta de interacción social		3,5%
- Falta de concentración durante las clases		8%
<i>b. Técnico</i>		
- Conexión a Internet estable		40,3%
- Situación climática		1,7%
- Fallo en la corriente eléctrica		3,5%
<i>c. Organizacional</i>		
- No conveniencia del horario		3,5%
- Gran cantidad de estudiantes por grupos		1,7%
<i>d. Pedagógico</i>		
- Falta de preparación tecnológica por parte del profesorado		3,5%
- Falta de creatividad en el proceso de enseñanza del profesorado		1,7%
- Pesadez de las clases virtuales		1,7%
- Disminución de la interacción en clases		12,3%
- Falta de claridad de las instrucciones de trabajo o de tareas		1,7%
- Dificultad para escuchar claramente al profesorado		3,5%
- Dificultad para el profesorado realizar la corrección de la pronunciación		3,5%
- Estudiantes sin nivel requerido atrasan el aprendizaje de otros		1,7%
- No se escucha bien al profesorado		5,3%
- Aprendizaje en solitario		1,7%
- Disminución del contacto con elementos culturales		1,7%
<i>e. Salud mental y física</i>		
- Cansancio		3,5%

Fuente: Elaboración propia de las autoras

Como lo muestra en la tabla 4, existe una diversidad de dificultades sobre todo en el ámbito pedagógico, ya que el estudiantado plantea diferentes razones en su aprendizaje desde la virtualidad. Además, se observa que la

dificultad técnica en cuanto a los problemas de conexión a Internet es una de las mayores causas que entorpece el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera virtualmente. Existen también 13 personas que indican que no encuentra ningún tipo de dificultad.

A continuación, se presenta la discusión de los resultados de este estudio sobre las experiencias del estudiantado sobre el aprendizaje virtual de chino en Costa Rica durante el periodo 2020 a 2022.

Las ventajas que indican las personas informantes están directamente relacionadas con las virtudes del aprendizaje virtual, ya que coinciden con un ahorro de tiempo en desplazamientos y en el acceso a los cursos desde donde se encuentren, por lo tanto es comprensible que escojan cursos que puedan realizar según su disponibilidad horaria, situación que les brinda cierta flexibilidad en su proceso educativo, además de asegurar su continuidad y avance, ya que la pandemia no los detuvo en su afán de aprender chino. Este aspecto ya fue encontrado por otras investigaciones como Alvarado (2021), Fajardo Pascagaza y Cervantes Estrada (2020), Garduza Alejandro y Toledo García (2021), Hens (2021), Pando (2018), Tolentino Quiñones (2021) y Wang (2021) quienes mencionaron la flexibilidad del proceso educativo, puesto que al no existir barreras de tiempo ni de espacio, el estudiantado puede seguir su aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar.

A este respecto, los datos obtenidos muestran que la gran mayoría de la población que participa en este estudio son mujeres entre 21 a 30 años, residentes de la gran área metropolitana de Costa Rica, con un nivel de chino básico. Dado

estos datos y las condiciones que se vivieron debido a la pandemia, los cursos los siguieron mayoritariamente desde la comodidad de sus casas.

Es necesario mencionar que las ventajas antes mencionadas también implican para el estudiantado realizar ciertos ajustes en su dinámica de aprendizaje, tales como un incremento en las horas de estudio o en la utilización de diversas herramientas tecnológicas, lo que redundará en un proceso complementario de aprendizaje, ya que debían adaptarse a una situación desconocida para la mayoría, con características y dinámicas muy diferentes al aula tradicional, sino que también debían resolver ciertas necesidades técnicas necesarias para poder asistir a los cursos y cumplir desde la virtualidad con las asignaciones de estos o incluso con las evaluaciones. Esta situación también coincide con los estudios de Zambrano et al. (2020) quienes indicaron que las TIC en este tipo de enseñanza pueden tener un rol esencial, ya que su uso es necesario para poder continuar el proceso educativo; sin embargo, permite también complementar las clases sincrónicas por medio de una diversidad de materiales a disposición del estudiantado.

En ese orden de ideas, otra de las ventajas advertidas por las personas estudiantes es el hecho que las lecciones virtuales asincrónicas les permitían cierto grado de personalización de su proceso de aprendizaje, ya que iban a su ritmo, podían buscar más recursos, estas condiciones sin duda generan mayor interés y motivación dentro del estudiantado, además de propiciar espacios de autonomía con mucha más frecuencia que una lección por decirlo así presencial tradicional.

Este aspecto coincide también con el estudio de García Merino y Garzón Quintana (2020) quienes mencionaron que el estudiantado se convierte en el actor principal de su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, se podría decir de un cambio de paradigma en la educación virtual, ya que el profesorado no tendría el rol central del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino sería más que todo un mediador y un guía y dejando así al estudiantado protagonizar y participar activamente de su aprendizaje.

Adicionalmente, cabe señalar que las personas informantes indican que el hecho de salvaguardar su salud física siguiendo los cursos virtuales, representa una ventaja significativa. Sin embargo, por las mismas condiciones de la virtualidad es comprensible que existan cambios sustanciales en la manera en cómo interactúan con las personas docentes e inclusive con sus pares, ya que adolecen de estar frente a frente, los diversos procesos de socialización, tal y como se entendía previamente, cambiaron abruptamente y la práctica individual es la que tiene mayor prevalencia.

A este respecto, se ha de recalcar que en varias preguntas del cuestionario se aborda el tema de los aspectos interpersonales y académicos en el ámbito del aprendizaje del chino y es en donde se registran ciertas preocupaciones que tienen que ver directamente con aspectos técnicos que pueden interferir en el aprendizaje como fallas técnicas en cuanto al acceso a Internet, baja calidad del sonido, problemas técnicos propios de las plataformas utilizadas y escasa participación oral con las personas estudiantes. Esto está también presente en los estudios de Alvarado (2021), Cáceres Würsig

et al. (2020), Gutiérrez Ochoa y Díaz Torres (2021), Hens (2021) y Tolentino Quiñones (2021).

Un dato que se repite de manera constante es el hecho que las personas informantes aducen que uno de los inconvenientes principales es la corrección fonética desde la virtualidad, por lo está en concordancia con lo expresan anteriormente sobre los problemas de audio que enfrentan, se ha de hacer la acotación que este aspecto es de vital importancia, ya que el chino al ser un idioma tonal, requiere ser escuchado perfectamente y el no poder escucharlo con claridad, el o los sonidos producidos por la persona docente, es totalmente perjudicial para el proceso de adquisición y asimilación de los sonidos, lo que genera sentimientos como inseguridad, ansiedad y estrés entre otros.

Resulta necesario acotar que las personas informantes consideran que durante el periodo 2020 al 2022, existe una disminución en la práctica oral en clase, lo que coincide con la percepción que indicaron previamente con respecto a la manera en que se relacionan durante el curso y las actividades propuestas por la persona docente y que posiblemente se deba en alguna u otra medida con el grado de preparación del personal docente con los recursos digitales, puesto que si los estudiantes debieron haberse preparado para seguir un curso virtual, los docentes tuvieron que hacerlo de una manera más rápida e inicialmente con pocos recursos, sin que esto represente a su entender falta de creatividad para llevar a buen puerto el proceso de enseñanza del chino o bien una falta de claridad en las instrucciones que brindan para realizar las diferentes actividades de la clase. Como lo mencionaron también Cáceres Würsig et

al. (2020) y Pando (2018) en sus investigaciones, la falta de interacción es uno de los problemas más grandes en la enseñanza virtual de un idioma. Esto fue uno de los aspectos que ocasionaron varios inconvenientes y dificultades para el estudiantado de chino.

Para concluir esta discusión, cabe citar que otra de las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes de chino es la fácil distracción durante las clases sincrónicas, esto debido posiblemente a los estímulos externos propios de un lugar de habitación y al no ser un ambiente relativamente controlado como lo es un aula de clase, o que también puede deber al agotamiento que causan las lecciones, sincrónicas y asincrónicas o el exceso de tiempo frente a la pantalla realizando tareas propias del curso, aunado al hecho que pueden estar trabajando o atendiendo otros asuntos en línea.

CONCLUSIONES

Luego de haber presentado los resultados y la discusión de estos, resulta necesario mencionar los aspectos más importantes como lo es la flexibilización del proceso de aprendizaje, ya que dadas las condiciones que impuso la pandemia del COVID-19 las personas estudiantes pueden acceder a una serie de cursos o capacitaciones, incluso programas a lo interno del territorio nacional como en el extranjero. Además, se ha de mencionar que la implementación de cursos virtuales les ha permitido a las personas de fuera de la gran área metropolitana incorporarse a cursos que solamente se dan en el centro del país, la virtualización de los cursos les ha brindado la oportunidad de acceder a mejores y mayores

oportunidades en los lugares en los que viven y también pueden migrar a lugares en donde pueden aplicar los conocimientos adquiridos.

Dicho esto, los responsables de los programas y/o cursos deben plantearse fortalecer la oferta académica en la modalidad virtual y también volver a la presencialidad para poder satisfacer las necesidades del mercado, ya que es de todos conocido que el aprendizaje virtual para algunas personas estudiantes no es lo más atractivo, no se sienten cómodos y necesitan en alguna medida un acompañamiento más cercano de la persona docente a cargo del curso. De esta manera, la incorporación de los cursos virtuales representa un reto a nivel administrativo y académico, ya que los responsables, deben idear estrategias para poder mantenerse en un mercado muy dinámico en donde la virtualidad vino para quedarse y sus usuarios son cada vez más exigentes y por otra parte tienen la necesidad de capacitar al su cuerpo docente para estar acorde con los requerimientos desde el punto de vista tecnológico, pero también pedagógico.

Si se habla de virtualidad y flexibilización también se debe hablar de autonomía y en alguna medida de autoaprendizaje, la propuesta de asistir a un curso virtual representa un reto para el profesorado, también para la persona estudiante, debido a que se va enfrentar a una serie de retos tecnológicos, la plasticidad de su cerebro va a ponerse a prueba, la capacidad de adaptarse a lo “desconocido” y sobre todo a una nueva manera de relacionarse con su docente y especialmente con sus compañeros de curso. No es de extrañarse que esta sea una de las críticas más significativas que arroja los resultados de esta

investigación, porque finalmente el ser humano es un ser social, el cual, históricamente, se ha acompañado de otros seres humanos para realizar sus objetivos desde los más básicos hasta los más complejos, toda esta dinámica representa un gran reto para la virtualidad en sí, pero más para las personas docentes que deben buscar los medios para que el estudiantado no resienta este vacío de hablar hacia una pantalla negra, se requieren medidas para humanizar la práctica de la lengua y que las personas se sientan más cómodas, para que su experiencia de aprendizaje sea lo más grata posible. Por lo tanto, el desafío es ofrecer posibilidades de interacción social y académica en un contexto de aprendizaje colaborativo para no perder de vista la necesidad de comunicarse con las otras personas de nuestro entorno y disminuir el sentimiento de aislamiento que indican.

Así mismo, otro desafío al que se debe enfrentar una persona estudiante es el hecho que debe delimitar los espacios en los que aprende una lengua y asegurarse de no distraerse por cuestiones externas durante las clases sincrónicas, se debe autorregular, no se debe distraer con asuntos ajenos a la clase, como el teléfono, la televisión u otras situaciones que lo alejen de sus objetivos. Si bien es cierto, la grabación de las lecciones es una práctica frecuente con el aval de las personas participantes, no en todos los casos ocurre, por lo que el estudiantado no tendría a mano ese respaldo, por lo que necesitaría buscar el conocimiento que no adquirió por otro medio, en el mejor de los casos, en el peor se quedaría con ese vacío.

Tal y como se ha mencionado a lo largo de este estudio, las personas estudiantes pueden estar más conscientes de sus progresos en materia de aprendizaje del chino ya que según reportan, dedican más tiempo a su estudio, al hacer sus búsquedas sobre diferentes temas se vuelven más autónomos, además de adquirir habilidades tecnológicas para el diario vivir.

Finalmente, dada la discusión de resultados se llega a la conclusión que se debe investigar sobre la experiencia de las personas docentes sobre el aprendizaje virtual en chino en Costa Rica con el fin de obtener un panorama más completo de lo vivido y aprendido y porque no se pueden contactar a otros institutos que impartan chino para conocer si las experiencias son similares o diferentes, esto con el fin de estrechar lazos de cooperación pero también para diseñar estrategias de abordaje de la enseñanza de chino a nivel virtual, ya que no existen muchos estudios al respecto.

REFERENCIA

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (7), 1-21. <https://doi.org/10.21556/edutec.1997.7.570>
- Alkamel, M.A. y Chouthaiwale, S. (2018). The use of ICT tools in English language teaching and learning: a literature review. *Journal of English language and literature (JOELL)*, 5 (2), 29-33. <http://www.joell.in>
- Alvarado, B. (2021). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje de idiomas y culturas extranjeras: lo que nos viene enseñando el COVID-19. *Revista Internacional de Humanidades*, 8(2), 55-62. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.18848/2474-5022/CGP/v08i02/55-62>
- Alvarez Ramos, E. (2017). La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la plataforma Eleclips. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 6 (55), 1-20. <https://www.redalyc.org/pdf/547/54754072006.pdf>
- Cáceres Würsig, I., Arenas García, L., Echauri Galván, B., Muñoz Carroble, D., Fernández Gil, M. J., Alonso Moreno, M. A., y García Hernández, S. (2020). Estudio sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en grados de la UAH durante el periodo de enseñanza virtual (COVID-19). https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/49768/estudio_caceres_INFORME_2020.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Cervantes Cerra, D. (2021). En tiempos de pandemia: La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 10 (8), 192-198. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1399>
- Durán Rodríguez, R. (2015) La Educación Virtual Universitaria como medio para mejorar las competencias genéricas y los aprendizajes a través de buenas prácticas docentes. [Tesis de Doctorado]. Universidad Politécnica de Cataluña.
- Echauri-Galván, B., García-Hernández, S. y Fernández-Gil, M. J. (2021). Enseñanza virtual de lengua inglesa durante el confinamiento domiciliario: percepciones y reacciones del alumnado en una universidad española. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26 (3), 603-621. <https://www.redalyc.org/journal/2550/255070675008/html/>
- Fajardo Pascagaza, E., y Cervantes Estrada, L. C. (2020). Modernización de la educación virtual y su incidencia en el contexto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Academia y Virtualidad*, 13 (2), 103-116. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.18359/ravi.4724>
- García, L. (2021). Covid-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), 1-25. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García Merino, D. E., y Garzón Quintana, E. E. (2020). Entornos virtuales de aprendizaje de inglés como lengua extranjera [Tesis de Bachiller]. UCE.
- Garduza Alejandro, M. y Toledo García, J. (2021) Educación virtual: aprendizaje de una lengua extranjera. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9 (30), 1-13. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2936>
- Gutiérrez Ochoa, S.M. y Díaz Torres, C.H. (2021). La educación virtual en tiempos de pandemia. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 6 (11), 131-149. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/gestion_libre/article/view/8082
- Hens, L. (2021) Los efectos de la pandemia de la COVID-19 en la enseñanza de lenguas extranjeras: El paso de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual. [Tesis maestría], Utrecht University
- Lassoued, Z., Alhendawi, M. y Bashitialshaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the Covid-19 pandemic. *Education sciences*, 10 (232), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci10090232>

- Liu, L. (2020). La enseñanza de ELE en línea ante emergencias de salud pública. Estudio de caso: China. marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (30). <https://www.redalyc.org/journal/921/92161847011/html/>
- López-Morocho, L. R. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. Digital Publisher CEIT, 5 (5-2), 98-107. https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/347/539
- Martínez García, G. (2020). Recursos y herramientas comunicacionales ante los retos de la educación virtual. Correspondencias & Análisis, 12, 1-20. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.24265/cian.2020.n12.10>
- Pando, V. F. (2018). Tendencias didácticas de la educación virtual: Un enfoque interpretativo. Propósitos y Representaciones, 6 (1), 463-484. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.20511/pyr2018.v6n1.167>
- Ruiz, K., Castillo, K. y Miramontes, M. (2021). Conclusiones educativas a un año de la Covid-19: ventajas y desventajas de la Educación Remota de Emergencia. Revista Boliviana de Educación, 3 (5), 114-127. www.revistarebe.org/index.php/rebe/article/view/728/1926
- Ruz-Fuenzalida, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras. Revista Saberes Educativos, 6, 128-143. <https://revistas.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/60713/64507>
- Tolentino Quiñones, H. (2021). Uso del material auténtico en las aulas virtuales para el aprendizaje de un idioma extranjero. Revista Educación, 45 (1), 631-639. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42297>
- Wang, H. (2021). La enseñanza del español lengua extranjera en modalidad no presencial: una propuesta didáctica para alumnos sinohablantes. [Tesis de Maestría en Lengua y Tecnología]. Universidad Politécnica de Valencia
- Zambrano, R. Y. C., Aguayo, P. Y. M., Cedeño, N. J. V., y Alarcón, M. D. C. T. (2020). E-learning en el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral en el aprendizaje del idioma inglés en la Educación Superior. Revista Cognosis, 5 (2), 71-82



Actualidad el pensamiento pedagógico de Herbart en la educación ecuatoriana actual

Herbart's pedagogical thinking in current Ecuadorian education is current

Lenín J. Veintimilla

Leino1981@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8975-7453>

Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador

Steeven Andrés Moreira Cedeño

steeven.moreira@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6696-4185>

Universidad Nacional de Educación UNAE, Chuquipata, Ecu-

Andrea Eloisa Monroy Villón

andreamonvi@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1419-3731>

Universidad Nacional de Educación UNAE, Chuquipata, Ecuador

<http://doi.org/10.61287/revistarebe.v.5i8.7>

Recibido en diciembre 2022 | Arbitrado en noviembre 2022 | Aceptado en diciembre, 2022 | Publicado en enero 2023

Resumen

Palabras clave:

Educación; Pedagogía;
Instrucción, liberalismo,
moral, civismo

El presente trabajo expresa los pensamientos de Johann Friedrich Herbart en contraste a la realidad educativa ecuatoriana, realizando un recorrido a través de la historia y ubicando aquellos elementos fundamentales en la implantación de una nueva pedagogía para la época donde el autor vivió y se desarrolló, logrando grandes avances tanto en la pedagogía como en la psicología, atravesando esta pequeña línea de tiempo ubicaremos el accionar de la pedagogía en la historia de la educación en el Ecuador para así poder llegar a la comprensión desde el pensamiento de Herbart hacia el estado actual educativo del país. La historia del Ecuador está configurada desde los momentos políticos que llevan tanto al levantamiento del pueblo como al estancamiento del progreso por este elemento tan nocivo que es la falta de educación y como resultado la elección de demasiados malos gobernantes y pocos patriotas que han dejado huella en la historia positiva del país; el aporte de quienes proponen reflexionar en la educación está marcada desde aquella época donde se elevó a la educación al pedestal que le merece por ser el fenómeno que puede guiar o enderezar el curso de la historia para el desarrollo social.

Abstract

Keywords:

Education, pedagogy,
instruction, liberalism, morals,
civics

This investigation seeks to locate the postulates of Johann Friedrich Herbart, making a journey through history and locating those fundamental elements in the implementation of new pedagogy for the time where the author lived and developed, achieving a great advance in pedagogy and psychology. Through this short timeline, we will see the actions of pedagogy in the history of education in Ecuador in order to understand the moments of educational actions that have passed and also the individual behavior. The history of Ecuador starts from the political moments that lead to the uprising of the people and the stagnation of progress due to this harmful element which is the lack of education and as a consequence, the election of too many bad rulers and few patriots who have left their mark on the positive history of the country; The contribution of those who propose to reflect on education is marked from that time when education was raised to the pedestal that it deserves because it is the phenomenon that can guide or straighten the course of history for a better one.

INTRODUCCIÓN

El pensamiento pedagógico fundamentado por Herbart tiene algunos ingredientes producto del pensamiento contemporáneo europeo, con gran agudeza busca separar los conceptos metafísicos de la realidad material sin olvidar aquellos elementos que hacen al individuo un ser humano que difiere de la demás criaturas por su capacidad de cuestionar, reflexionar y emitir criterios, Herbart en las ciencias que incurrió tanto como filosofía, pedagogía y psicología tiene su galardón bien ganado como magnífico pensador y fundamentado de estas ciencias, la investigación bibliográfica que se propone realizar en este trabajo recoge distintos aportes que a través del tiempo han ido afianzando el carácter de la pedagogía herbartiana como un elemento clave en el desarrollo del individuo pensante como el desarrollo de la sociedad, los elementos que se proponen como vitales para la fundamentación de la pedagogía herbartiana tienen una validez inmediata en el que hacer educativo actual. Las características del contexto social cuando se inició el movimiento Herbartiano tienen tintes parecidos a los actuales y por lo tanto es pertinente hacer un estudio de aquellos momentos sui géneris del programa Herbartiano en Ecuador.

Breve recorrido histórico y presentación de los postulados de Herbart

Es necesario suscitar un breve recorrido histórico por la biografía del autor del Método Herbartiano, pues esto lleva a situarse en el contexto de la línea de tiempo así como también en el escenario donde se desarrolló

este modelo pedagógico, tomando en cuenta las particularidades de aquella época como una época donde se produjo grandes reflexiones del pensamiento las cuales también giraron en torno al fenómeno educación y que enriquecieron los movimientos filosóficos de aquella época.

Johann Friedrich Herbart nace en Oldenburg una ciudad de la actual Alemania en el siglo XVIII, fue un filósofo, psicólogo y pedagogo, se relacionó con grandes pensadores de esta época que fue fecunda en respetables pensadores también se relacionó con importantes desarrolladores de teorías y herramientas pedagógicas como Pestalozzi, lo propio además es que fue una figura respetada e importante, al punto de sustituir al Filósofo Immanuel Kant para asumir la cátedra de filosofía que impartía en la universidad de Königsberg, fundador no solo de una nueva corriente pedagógica sino también cristalizando sus aportes en instituciones donde se reproducirá el modelo del cual fue autor. (Aguerrondo, 2005, pág. 45)

El momento cuando sucede todo esto es a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, donde se ubica la era filosófica contemporánea, y grandes cambios de pensamientos se dan en Europa provocada desde la cuna de importantes filósofos, Alemania. En aquella época en la filosofía se discute y reflexiona acerca de la corriente idealista para superarla y promover el realismo.

En Herbart se aprecia ya con claridad la transición del idealismo alemán al realismo del siglo XIX. Se designa a sí mismo aun como kantiano, pero como

kantiano de 1828. Ha pasado el tiempo. La crítica de Kant se hace ahora más a fondo que en los idealistas alemanes. No se avanza ya “en la línea de Kant”, sino que se ataca de raíz al idealismo. Lo real, captado y aprehendido tan solo en la representación, según Kant, vuelve a mirarse en su propia realidad y a constituirse en objeto del conocimiento. (Hirschberger, trad. 2011, p. 345)

La finalidad que Herbart procura al superar el idealismo por el realismo se conecta con la crítica que realizan los pensadores realistas a los idealistas y se fundamenta en que el mundo de las ideas deja de ser un depósito universal que permita conocer al estudiante por capacidades innatas sino que el educando llega a conocer por medio de la experiencia material desde sus sentidos que le informan de la realidad en un proceso al cual quiere formalizar estructurando por medio de sus postulados, anclando esta noción Herbart desarrolla su modelo pedagógico fundamentando la psicología para ser la ciencia que apuntale sus teorías.

Herbart sostiene que si un ser real entra en contacto con otro de cualidad esencial distinta, produce en él una perturbación y éste reacciona con un acto de autoconservación. Estas acciones y reacciones forman el tejido del acontecer universal. También el alma es uno de los entes reales simples e inmutables. Por sí misma no es activa ni contiene ninguna determinación originaria. Cuando entra en reacción con otros entes reales, ante su acción

perturbadora reacciona con actos de auto conservación que son las representaciones. De este modo Herbart explica como hace en el alma la representación. (Soto & Bernardini, 1984, pág. 61)

La representación, parte de la primacía de la realidad lo que esta externo al Yo, ajeno al sujeto, es la primacía de la realidad sobre la mente que lo piensa.

Superando la sombría educación vertical

La psicología como ciencia fue apuntalada por Herbar y esta dio soporte a la pedagogía que fue su gran aporte para las ciencias de la educación “Los mayores méritos de Herbart están en el terreno de la pedagogía y en el de la psicología, base de aquella.” (Hirschberger, trad. 2011, p. 346) es así que los pilares de la pedagogía moderna que aún se usa hoy en día, se las puede presentar así: Herbart apuesta por la construcción del espíritu del niño mediante experiencias claras, precisas y sencillas de un modo sistemático, la razón por la que este pensador busca superar la vieja escuela tiene que ver con los “medios” que esta usaba para hacer llegar la información es decir el conocimiento a los alumnos, Mariano Fernández Enguita hace una analogía de pinturas artísticas desde el medioevo, describiendo los cuadros donde se representa la educación y sus elementos visibles dentro del aula, a la perspectiva actual sería un franco escandalo sin embargo la historia está para ser escudriñada y así poder comprender la realidad del presente. Esta pedagogía se resume en el título del lienzo de Francisco de Goya, La letra con sangre entra (Imagen 7, p. 92), hoy en el Museo de Zaragoza.

El cuadro, de finales del XVIII, representa a un maestro sentado y aplicado fríamente a azotar con un latiguillo las nalgas desnudas de un alumno, mientras otros dos se muestran llorosos por haberlo sufrido ya y el resto se reparte entre la contemplación curiosa del espectáculo y la aplicación a sus tareas. Es cierto que un pedagogo tras otro, desde Quintiliano a nuestros días, vinieron siempre a recomendar evitar los castigos corporales —no sólo por el daño físico sino, asimismo, por el simbólico y moral, y por considerarlos antipedagógicos, al menos a partir de cierto punto—, y sustituirlos por la convicción, la persuasión, el estímulo, la prevención, etc., pero no parece ser menos cierto que han perdurado hasta bien entrado el siglo XX. Cabría decir que fueron la forma dominante de la relación de poder en la escuela hasta que, con la organización del aula convencional (o, si se prefiere, con la nueva gramática de la escolaridad), éste vio despersonalizado su ejercicio y se incorporó a la estructura cotidiana.

(Fernández Enguita, 2018, pág. 53)

Se debe tener claro el panorama de la razón por la que Herbart fundamenta el cambio de la forma como la acción educativa debe ser impartida, se estaba superando el periodo de pensamiento filosófico moderno época donde la educación era vertical, el docente tenía en una mano un libro y en la otra la vara, el docente impartía el conocimiento de forma transmisioncita y vertical y el alumno totalmente pasivo y si se comportaba mal se le otorgaba castigos anti pedagógicos, es entonces que Herbart reacciona contra este modelo y expone un nuevo al cual lo llama “apercionista” este indica que el docente debe impartir el

conocimiento pero no debe haber castigos que lastime la sensibilidad del niño o su autoestima pero a la vez descarta que el proceso de enseñanza sea rígidamente vertical de la educación de tal modo que el niño interactúe con otros y con el objeto de aprendizaje este puede ser contenidos, actividades, etc., va produciendo un cambio en la pedagogía en un sistema en base a las experiencias del alumno, algo revolucionario para la época. Herbart promueve el cambio en la educación por medio de la pedagogía, supera la limitación de la acción educativa que se anclaba en la lectura de forma memorística de contenidos de la edad media y moderna, claro está la incomodidad que siente hacia el castigo físico que denigra a la persona.

Herbart propone un proceso denominado “apercepción” el cual va construyendo el conocimiento, con esto fundamenta su teoría del conocimiento desde una situación concreta que es medible y propensa a la experimentación.

el proceso de asimilación de las ideas nuevas sobre las ya existentes se conoce como apercepción (...) A causa de ello, la actividad psíquica constituye una lucha de representaciones, que son como átomos, y poseen un carácter dinámico de manera que mientras unas emergen, otras retroceden a través de la apercepción. Desde esta perspectiva, para Herbart todo se resuelve en la apercepción. (Vilanou, Garcia Farrero, & de la Arada, 2018, pág. 226)

Para Herbart, la educación tiene que impartir conocimientos con claridad, no puede haber contenidos aislados sino que debe haber una asociación de conocimientos, bajo un sistema ordenado claro y un método de enseñanza.

En la teoría educativa de Herbart (1806) podemos encontrar los gérmenes de un aprendizaje configurativo, cuando sugiere que al niño no se le deben presentar contenidos nuevos aislados y sin relación con los contenidos anteriores. Es importante que se establezca siempre una relación entre los conocimientos nuevos y los conocimientos precedentes, debe haber siempre un punto de interconexión entre lo nuevo que aprende el estudiante y lo ya aprendido. (Ortiz Ocaña, 2015, pág. 129)

Herbart atiende la educación de un modo revolucionario no hay educación distinta de la instrucción, “Herbart (1806), quien nos muestra el camino de educar a través de la instrucción” (Ortiz Ocaña, 2015, pág. 127) la disciplina debe ser aplicada de un modo correctivo sin invadir sensibilidades, promueve la importancia de centrar la educación en el niño algo que para la época no se tomaba en cuenta ya que estaba centrada en el docente no en el niño, procura que la instrucción sea fecunda y que vaya despertando el interés y produzca placer al conocer, es decir motivar al educando para que aprenda, revela la importancia de la percepción del niño y la atención para causar al niño a aprender con el propósito de motivar desde la experiencia, el aprendizaje toma un sentido más práctico, más experimental. Componentes necesarios en el acto educativo tienen que formar al alumno en la libertad, la perfección, la benevolencia, el derecho, la justicia, esto va a privilegiar la cultura moral

antes de que la cultura intelectual, formar buenas personas antes que formar académicamente capaces. A decir de Aguilar:

El objetivo de este enfoque es que la felicidad perfecta se alcanza a través de la educación y luego de alcanzar el desarrollo de hábitos que puedan demostrar un correcto uso de la razón que permite obtener sabiduría y prudencia como herramientas importantes para la formación del carácter. Este enfoque busca la vinculación e interrelación del saber con la realidad; busca el predominio de la observación y de la experimentación. (Aguilar Gordon, 2020)

Herbart propone un sistema educativo y lo demarca ubicando algunos elementos que considera adecuados para formar al niño en la cultura moral tomando en cuenta que hay que guiar al niño para que pueda tener contacto con la realidad, de este modo también provocar que sea bueno en su obrar, es decir, que tiene que caer en la cuenta de que existen reglas en el aula, en el trabajo, la vida diaria y pueda discernir entre el bien y el mal, siempre animarle a mantener el espíritu en reposo y serenidad, esto también va de la mano con la pertinente y discreta corrección sin herir su sensibilidad. “Herbart hizo importantes contribuciones a la Psicología asociacionista, investigando sobre las regularidades según las cuales el hombre relaciona representaciones, pensamientos y conceptos entre sí, y sobre los

efectos que esa relación tiene para su conducta y sus actitudes, es decir, para su desarrollo moral.” (Tiana Ferrer, Ossenbach Sauter, & Sanz Fernández, 2012, pág. 145). Herbart propone la enseñanza de forma metódica postulando los grados formales en primer lugar la apercepción que lleva al educando desde su intelecto a relacionar entre la representación antigua y la nueva representación recordando ideas pasadas para establecer relaciones con el nuevo conocimiento; en segundo lugar se ubica la elaboración la cual consiste en ir de lo conocido a lo desconocido a través de la explicación que provoca dentro de sí el educando; en tercer lugar la aplicación (experiencia), el niño es entrenado a través de una serie de ejercicios seleccionados para asegurar su comprensión (la práctica); y finalmente la recapitulación (reflexión) síntesis del conocimiento adquirido.

...la Pedagogía de Herbart se concretó en la teoría de los «grados formales», según los cuales el individuo se va apropiando, a través de los contenidos de la instrucción, de las representaciones del mundo y va adquiriendo su carácter a través de una serie de pasos: la claridad, la asociación, la sistematización y el método. (Tiana Ferrer, Ossenbach Sauter, & Sanz Fernández, 2012, pág. 145)

La pedagogía herbartiana en Ecuador

Escudriñar el pasado provoca comprender el presente, tratar de entender las razones por las que ha ido evolucionando la educación tanto a nivel

mundial como del Ecuador, desde su concepción como colonia, donde aún no se otorgaba la calidad de ser humano al indio por carecer de “alma”, Bleitrach y Dejaj comentan: “la pregunta central sigue siendo la de la controversia de Valladolid sobre la naturaleza del indio (...) 1550 a 1551, en el curso de la cual fue planteada la cuestión de saber si el indio pertenecía a la especie humana tenía un alma.” (Bleitrach & Dedaj, 2005, pág. 50) En pleno siglo XVI, en donde también inicia a funcionar el colegio San Andrés en Quito, pero poco tiempo después cierra por falta de recursos. En Europa se gestaba nuevos rumbos del pensamiento superando la corriente escolástica se promueve nuevos modelos de educación muchos de los cuales serían implementados en la colonia, sin embargo no había un interés lo suficientemente concreto para implementar una educación pública y de acceso social; pasaría casi mitad de un milenio para que ocurra la independencia y da un giro la educación a nivel de las ex colonias, en Ecuador luego de fracasar el proyecto de Bolívar con la Gran Colombia, los primeros dictadores o presidentes electos se encontraron con la ardua tarea de organizar el estado desde 1830 a 1859 tiempo en el cual quedo subordinada la educación a la iglesia católica “La burocracia eclesiástica no solo tenía a su cargo la evangelización de las masas indígenas y la función educativa” (Ayala Mora, 2008, pág. 16). Sin embargo llega un periodo donde el Gral. Gabriel García Moreno asume el poder y promueve la organización del estado y es entonces cuando se toma en cuenta a la educación con un tinte social más abierto a la ciudadanía, un compromiso firme, en palabras de Ayala Mora:

El programagarciano refleja el carácter de esa alianza de consolidación estatal. Mediante la renegociación de sistemas de la recaudación fiscal, se logró centralizar y administrar con mayor eficiencia buena parte de las rentas públicas. Con el impulso dado al desarrollo de los bancos, se controlaron las emisiones monetarias, poniéndose, al mismo tiempo, las bases del endeudamiento crónico con el sistema financiero. Las obras públicas se construyeron por primera vez en forma planificada y su crecimiento fue notable. Se crearon nuevas escuelas, colegios, institutos especializados y centros de educación superior como la Escuela Politécnica Nacional. Se fundó el Observatorio Astronómico. El ejército fue reorganizado y modernizado. En suma: el Ecuador comenzó a ser un país organizado, mejor comunicado y con un creciente nivel de escolarización. (Ayala Mora, 2008, pág. 16)

Las propuestas herbartianas no son una ley que se pudo imponer a muchos grandes pensadores, también fue criticada en su momento pero reafirmada cuando se llegaban a dar cuenta que Herbart proporciono elementos claves en el desarrollo de la pedagogía y esto debese gracias a los momentos experimentales que aplico en su quehacer diario tomando en cuenta los elementos que le llevaban a postular sus ideas.

En efecto, a finales del XIX, el herbartismo es la corriente pedagógica que domina Estados Unidos. Dewey será de los primeros, junto a Rice, que se atreva a criticar el formalismo Herbartiano. En sus primeras obras pedagógicas, y en particular en *Escuela y sociedad* (1899), Dewey se sitúa en una óptica froebeliana, con la intención de destacar la importancia del elemento activo e impulsivo del niño en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, desde esos años finales de siglo Dewey enfatiza la necesidad de combinar el enfoque activo centrado en las capacidades infantiles con el enfoque social del proceso educativo. Así, este pedagogo busca la conciliación de elementos que aparentemente son opuestos, pero que tienen en sí mismos algún grado de verdad o validez. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010, pág. 73)

Cuando el estado da el giro de un gobierno cuya tutela dependía de España a una república soberana cambia el contingente humano a mestizos, hay un periodo donde se gesta un evolucionar de la educación y sucede en “La Revolución Liberal (1895-1912)” (Ayala Mora, 2008, pág. 32) durante esta época mestiza la educación sufrió un cambio radical, tanto así que la modernidad y el laicismo fueron las piezas claves para la educación de aquellos tiempos, la creación de colegios laicos en el estado da paso a la independencia de la educación de la tutela de la iglesia católica.

Esta fue una etapa de consolidación del Estado Nacional en el Ecuador y de inicio de la vigencia de un proyecto nacional mestizo. Ello supuso, por una parte, un programa orientado a la integración económica de las regiones naturales mediante obras como el ferrocarril Guayaquil-Quito. Por otra parte, el proyecto liberal trajo también la mayor transformación político-ideológica en la historia del país. El Estado consolidó su control sobre amplias esferas que estaban en manos de la Iglesia. La educación oficial, (...) fueron violentamente arrebatadas de manos clericales y confiadas a una nueva burocracia secular. (Ayala Mora, 2008, pág. 32)

Al ritmo de toda esta revolución provocada por el liberalismo se va dando en Ecuador una escalada de ideas y pensadores que ubican en la educación el germen de la evolución de pensamiento del ciudadano, se toma en cuenta la necesidad de todo el pueblo de adquirir educación y por medio de ella progresar y ser “útil para la sociedad”, en Europa se consolidó la pedagogía Herbartiana y comparten con la República del Ecuador sus conocimientos con las misiones pedagógicas alemanas.

Podemos afirmar, sin lugar a equivocarnos, que la orientación y verdadera reforma técnica en la preparación de los educadores laicos de los normales, se operó con la llegada de la Primera Misión Alemana, que vino al país en Noviembre de 1913 (...) Estos pedagogos llegaron formados en una severa y meditada técnica de ese tiempo y su preparación y conocimiento los entregaron con

generosidad, (...) Traen al país la Pedagogía Herbartiana con todas sus características y exigencias. Los alemanes de la primera Misión salieron de su país, justamente, cuando el Herbartianismo puro tenía su mayor apogeo y desarrollo. 3) Esta Misión orientó el estudio de la Psicología infantil como disciplina fundamental y básica para la labor docente sobre bases de conocimiento exacto del educando. 4) El estudio del niño permitía atender sus intereses en la obra educativa. (RUBIO ORBE, 1951, pág. 35)

La propuesta de la educación desde la pedagogía herbartiana en el Ecuador promueve utilizar la psicología, imponiendo nuevos métodos de enseñanza, cultivar las emociones, la voluntad y el carácter del niño, pues estos elementos afectivos influyen en el aspecto intelectual, a través del método Herbartiano.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

La pedagogía herbartiana se convierte en el instrumento de la reorientación científica y técnica del periodo liberalista, lo intelectual y conceptual siempre viene vinculado con lo concreto y material a través de la observación, aplicación y práctica, el proceso de aprendizaje es en sí científico no porque enseña temas exclusivamente científicos, sino, porque adopta un enfoque basado en la observación de los hechos para llegar a la abstracción y a la ley proponiendo así el acercamiento del sujeto al objeto, el propósito ulterior de la implementación de la pedagogía herbartiana puede fomentar

el conocimiento técnico y científico, según la voluntad del Estado liberal para la modernización nacional, parafraseando a Sinardet se tiene que los contenidos de la enseñanza que promueve el método Herbartiano:

- La observación de lo que rodea al alumno, en el estudio sistemático de su medio, permite el desarrollo de una curiosidad y de un conocimiento de lo genuino.

- El punto de partida de la lección es un fenómeno que se puede producir en la escuela, la familia, la casa, la naturaleza, la geografía, etc., y que poco a poco el alumno va descubriendo.

- Se favorece un conocimiento más amplio del Ecuador en general y del lugar natal en particular.

Las misiones alemanas que se encargan de sistematizar la enseñanza del Herbartianismo en los normales proponen también programas, incluyendo la:

- Geografía nacional,
- La historia nacional
- Lugar natal

Que se introducen clases de educación cívica, y en la escuela:

- La celebración de los grandes héroes nacionales
- La conmemoración de los grandes episodios históricos de la constitución de la “nación” ecuatoriana.

Este conocimiento y valoración de lo propio debe suscitar, según el programa liberal, el orgullo de ser ecuatoriano y por ende una sensibilidad “ecuatorianista” que desemboque en la conciencia de una identidad ecuatoriana, la “ecuatorianidad”. De nuevo, la orientación pedagógica herbartiana en

su campo sirve a las reformas educativas liberales para crear una verdadera “Nación” ecuatoriana. Pero más que un instrumento de reforma, el herbartismo es en sí una reforma misma. Con eso quiero decir que el herbartismo permite no solo fomentar nuevas orientaciones de acuerdo con el proyecto liberal, sino fomentar directamente la adhesión a los valores liberales y positivistas.

- El progreso

- la modernidad

Como principios de “civilización”.

El liberalismo a través de la reforma de la educación se propone crear:

- a un ciudadano nuevo

- dotado de una moral laica orientada ya no hacia los valores católicos que definen al hombre pro su relación con Dios, sino hacia valores inspirados del positivismo que promueve un nuevo humanismo.

Los liberales emprenden toda una serie de reformas que reorganizan la institución escolar en una Instrucción Pública y secularizada y centralizada. (Sinardet, 1999)

Actualidad de la pedagogía herbartiana y su aplicabilidad en la educación Ecuatoriana

Las propuestas pedagógicas del movimiento Herbartiano tienen su razón de ser, la instrucción viene a ser un proceso esencial en el desarrollo del ser humano que viene a ser el ciudadano funcional del estado por lo tanto tiene que llegar a adquirir la conciencia de ser parte de un pueblo, a pesar de negar las ideas innatas y con esto una metafísica romántica, Herbar encara la realidad subjetiva y trata el asunto del comportamiento del estudiante desde la psicología y sabe que para poder educar

un buen hombre se debe educar primero un buen niño. Analizando el pensamiento de Herbart Aguilar y otros citan:

La instrucción y la educación – la instrucción educativa – se fundamentan psicológicamente en el interés polivalente del alumno –interés empírico, especulativo, estético, individual, social y religioso– que le permite el desarrollo de espíritu humano partiendo de la sensación obtenida –la experiencia– y sobre la que construirá el conocimiento de lo real; y aunque lo experiencial pudiera parecer arbitrario, no por ello carece de juicio o de lógica interna (Herbart, 1935, p. 19). (Aguilar , y otros, 2019, pág. 35)

Para Herbart la educación debe tener un fundamento empírico denominado fundamento científico, revela que toda educación debe tener un principio psicológico y un fin moral a esto lo llama la educación del carácter, “Para Herbart es sólo en torno a la moralidad que adquiere sentido de sistematicidad todo el trabajo, las tareas y las metas de la educación y, por tanto, el pensamiento pedagógico.” (Runge Peña, 2009, pág. 20) Es decir su concepto de disciplina es muy distinto al generalmente pensado como en esa época donde era sinónimo de castigo o algo malo que era necesario aplicar, pero para Herbart la disciplina estaba relacionada con la vida moral, la disciplina se empieza a gestar cuando se ejerce una gobernanza pedagógica sobre el educando y se debe ejercer con autoridad y el amor.

El docente es el encargado de procesar el conocimiento adquirido para transmitirlo a los estudiantes de manera atractiva, clara e interesante de tal forma que los sujetos educativos asimilen el aprendizaje de manera provechosa. El maestro tiene la obligación de profundizar los conocimientos previos del niño e intereses para adecuar los métodos a la experiencia del niño y potencializar las nuevas habilidades a adquirir. (Aguilar F. A., 2021, pág. 28)

El éxito de esta gobernanza se logra en el momento en que ya no es necesaria cuando los buenos hábitos adquiridos por estudiante continúan manifiestos autónomamente, en esta autonomía reposa la disciplina; para Herbart el interés es fundamental para el buen desarrollo de la pedagogía, propone que el estudiante no posee conocimientos innatos por descubrir sino que debe tener estos saberes del mundo a su rededor, también postula que la instrucción cuenta con una tarea muy importante producir interés, este a su vez no se debe confundir con motivación no es un asunto de unas dinámicas para que los alumnos se motiven a aprender se trata más bien de un acto de curiosidad para generar este interés, Herbart desarrollo una didáctica basada en la interacción y el intercambio con otros seres humanos, este pedagogo procura dejar en claro que hacen falta escuelas normales y escuelas de experiencia, y con esto proponen que hay que crear lugares de experimentación pedagógica.

El destinatario de la acción educativa en el estado ecuatoriano es el educando, desde muy pequeño tiene el derecho y acceso a la educación

y por lo tanto esta educación debe ser impartida con los mejores modelos pedagógicos, para la UNICEF el papel del educando es primordial en la cotidianidad del estudiantado, quienes vivencian la realidad de cada educando son su familia y de forma inmediata el cuerpo docente, ya que la convivencia es algo real y en los resultados se puede inferir la funcionalidad del educando.

Según estos datos, del total de estudiantes que han sentido angustia o tensión, 3 de cada 10 han recibido apoyo emocional por parte de docentes y de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE). La labor de los profesores es muy valiosa en este sentido, pues son ellos quienes están brindando el 20% de este soporte. (UNICEF, 2020)

CONCLUSIONES

Tanto para la pedagógica Herbartiana como para la necesidad urgente de la población estudiantil del estado ecuatoriano, se hace necesaria la intervención por parte del docente en la formación del educando, de una forma firme pero con amor, se debe tomar en cuenta que el niño que en la actualidad recibe o se le facilita acceder al conocimiento en el mañana será quien guie el destino del país y con decir país no solamente se hace referencia a los límites geográficos, o la incursión a la globalización como un estado pudiente, cuando se trata del educando se está hablando de una planificación de forma reflexiva y cuidadosa a largo plazo con la que pueda no solo existir, sino también convivir, tomar en cuenta que este es un mudo que tiene sus particularidades, y dependiendo del modo en que se va agudizando

la vista se lo ve y se lo vive. Para Brito (2019) desde su investigación aporta la idea clara de la concreción de la acción educativa herbartiana con la visita de las misiones alemanas al Ecuador, denota con claridad el propósito y legado que las instituciones normales operaron en el país y cuál fue su propósito al ser tan evidente su lineamiento desde la forma de vestir de un docente como ejemplo de pulcritud. El llamado a los docentes del Ecuador es a replantearse la vocación con la cual acudieron al llamado de ser educadores, en la actualidad se vive un nivel de irreverencia con la nación, con el vecino, con la familia y porque no con los mismos compañeros y profesores, hay una acción que puede devolver la cordura a todo este sistema violentado y violentador, y es la educación en su formalidad, que busca el educar para pensar, vivir, convivir, deber cívico, deber moral y demás ingredientes que postula Herbart.

No se debe perder de vista el hecho de que aquí, en este mismo momento, estamos siendo protagonistas, actores y autores de una pinta histórica en la educación ecuatoriana y todos debemos contribuir a escribir un reglón de ella. Con esta pinta nos presentaremos y seremos juzgados por las futuras generaciones. En este sentido, es nuestro deber contribuir a la generación de nuevos referentes profesionales, de un renovado habitus docente, que se haga reconocible en los destellos de una sociedad innovadora, justa y solidaria, o lo que es lo mismo, de un futuro mejor. (Brito Román, 2019)

Como resultado de los grandes hitos de la historia y la acción crítica y reflexiva de los pensadores europeos progresistas se fue develando nuevas formas de educar, creando y aplicando métodos que se centran en el ser humano desde su cuna, porque el comportamiento desde el punto de vista psicológico siempre se ve afectado por como el individuo descubre el mundo desde su infancia. En la actualidad la generación que despierta un milenio y besa al nuevo milenio grandes acontecimientos están ocurriendo, es necesario que los docentes tomen la batuta y puedan apropiarse de deber ser educadores educándose.

REFERENCIA

- Aguerrondo, M. (2005). *Grandes pensadores: historia del pensamiento pedagógico occidental*. Buenos Aires: Argentina
- Aguilar, F., Villamar, J., Bolaños, R., Silvaje, J., Baldeón, J., Carbonel, E., . . . Sandoval, L. (2019). *Enfoques y perspectivas del pensamiento pedagógico latinoamericano*. Quito: ABYA YALA
- Aguilar Gordon, F. (2020). *Contribuciones de la filosofía para la consolidación de la filosofía de la educación*. Scielo, 4
- Aguilar, F. A. (26 de 11 de 2021). <https://avac.ups.edu.ec>. Obtenido de <https://avac.ups.edu.ec/posgrados/course/view.php?id=307#section-1>: https://avac.ups.edu.ec/posgrados/pluginfile.php/9777/mod_resource/content/0/texto_guia_unidad1.pdf
- Ayala Mora, E. (2008). *Resumen de Historia del Ecuador*. Quito: Corporación editora nacional
- Bleitrach, D., & Dedaj, V. (2005). *Cuba es una Isla*. Madrid: El Viejo Topo
- Brito Román, J. C. (2019). *PENSAMIENTO EDUCATIVO INTERNACIONAL Y ECUATORIANO EN LAS DIFERENTES ETAPAS HISTÓRICAS (ABORIGEN, COLONIAL Y REPUBLICANA)*. Publicaciones institucionales, 23-60
- Fernández Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula*. Madrid: Morata
- Harsch Bolado, C. (2005). *Identidad del psicólogo*. México DF: Pearson Educacion
- Hirschberger, J. (2011). *Historia de la Filosofía*. (L. M. Gómez, Trad.) Madrid: Herder
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2010). *Curso de Pedagogía y Didáctica*. Quito: DINSE
- Ortiz Ocaña, A. (2015). *METODOLOGÍA PARA CONFIGURAR EL MODELO PEDAGÓGICO DE LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA*. Santa Marta: EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA
- RUBIO ORBE, G. (1951). *Las corrientes pedagógicas que han dominado el Ecuador desde la fundación de los normales*. Ecuatoriana de educación, 29-38
- Runge Peña, A. K. (2009). *La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación*. *Revista Educación y Pedagogía*, 55-74
- Sinardet, E. (1999). *LA PEDAGOGIA AL SERVICIO DE UN PROYECTO POLITICO*. *PROCESOS*, 33, 34
- Soto, J. A., & Bernardini, A. (1984). *La educación actual en sus fuentes filosófica*. San José: EUNED
- Tiana Ferrer, A., Ossenbach Sauter, G., & Sanz Fernández, F. (2012). *HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED
- UNICEF. (7 de 10 de 2020). *La salud mental es determinante para que niños, niñas, adolescentes, familias y comunidades puedan salir adelante*. Obtenido de <https://www.unicef.org/>: <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/la-salud-mental-es-determinante-para-que-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-adolescentes-familias-y>
- Vilanou, C., Garcia Farrero, J., & de la Arada, R. (2018). *De la pedagogía de Herbart a la pedagogía culturalista. Un episodio de la crisis en la europa de entreguerras (1919-1939)*. *ARS BREVIS*, 226

CURRÍCULO DE AUTORES

Anselmo Bandera Comerón

Licenciado en Marxismo-Leninismo e Historia y Master en Ciencias Pedagógicas. Profesor Auxiliar y Jefe de disciplina de Marxismo de la Universidad “Jesús Montané Oropesa”, de la Isla de la Juventud, Cuba. A participado en diversos eventos locales, regionales, nacionales e internacionales de carácter pedagógico, histórico y filosófico. Integra el Proyecto de pensamiento martiano en la formación del estudiante pinero. Miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba y de la Unión de Historiadores de Cuba.

María del Pilar Cambroner Artavia

Magister Literarum de la Universidad de Costa Rica y Master en Ingeniería de Formación de la Universidad de Nantes, es docente en las carreras de Bachillerato en Francés y Bachillerato en la Enseñanza del Francés, así como de la Maestría en Literatura Francesa de la Universidad de Costa Rica. Cuenta con más de 15 años de experiencia en enseñanza universitaria y tres años previos de experiencia en enseñanza secundaria en Francia y en Costa Rica.

Edgard Ernesto Cárdenas Astete

Maestría en Educación, docente práctico de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (2 años), docente de práctica y tutor de internado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (9 años), Terapeuta Ocupacional en PRITE María Montessori – UGEL 03 (10 años), responsable y honesto, con disposición para el trabajo a presión y en equipo.

Laura Castro Esquivel

Profesora asociada de la Universidad de Costa Rica. Posee una Maestría en didáctica del francés y de gestión en el medio plurilingüe de la Universidad de las Antillas, una Licenciatura en Literatura Francesa de Universidad de Costa Rica y una Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia de la Universidad Americana. Es actualmente coordinadora del Programa de Cursos de Conversación y de la Sección de Francés para Otras Carreras de la Universidad de Costa Rica.

CURRÍCULO DE AUTORES

Kuok Wa Chao Chao

Profesor catedrático de la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica, director del Instituto Confucio, antiguo coordinador de la Comisión de Autoevaluación y Gestión de la Calidad de la carrera de Bachillerato en Francés. Posee una licenciatura en docencia universitaria, una maestría en lingüística y doctorado en medición y evaluación de la Universidad de Montreal, Canadá.

Fortunato Contreras Contreras

Doctor en Administración. Profesor Principal en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM, con más de 26 años. Magister en Administración, ha publicado una serie de materiales y libros en administración y gestión. Es docente investigador RENACYT. Con estudios de maestría en Gestión de Proyectos Sociales, Política Social; Medición, Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación, entre otros.

Silvia Leonor Galván Fonseca

Magíster en Innovación Pedagógica y Formación Docente. Magíster en Educación Superior. Con Diplomado en Investigación Educativa. Con Especialidad en Gestión para la Transformación Educativa. Licenciada en Psicología. Licenciada en Educación Inicial en Familia Comunitaria. Maestra en Educación Urbana. Docente institucionalizada de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Mariscal Sucre”. Docente de pre y posgrado.

Dora Marianela Huamán Ramo

Maestría en Educación, docente de instituto pedagógico (4 años), capacitadora y monitora en DREC (2 años), perteneciente al comité de evaluación del (PELA) DREC (2 años) y actualmente, encargada de la dirección de varias instituciones y programas del Callao.

CURRÍCULO DE AUTORES

Frank García Martínez

Licenciado en Marxismo-Leninismo e Historia. Profesor Asistente del Departamento de Marxismo-Leninismo e Historia y Presidente del Observatorio Social, de la Universidad “Jesús Montané Oropesa”, de la Isla de la Juventud, Cuba. A participado en diversos eventos locales, regionales, nacionales e internacionales de carácter pedagógico e histórico. Integra el Proyecto de Guerra de Liberación Nacional. Ha incursionado en investigaciones acerca de la personalidad histórica de Fidel Castro Ruz. Miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba y de la Unión de Historiadores de Cuba.

María Marcela Magne La Fuente

Maestra de Filosofía, Psicología y Orientación, Licenciada en: “Ciencias de la Educación”, “Cosmovisiones, Filosofías y Psicologías”, “Derecho, Ciencias Políticas y Sociales”. Doctorado en Ciencias de la Educación, Maestrías: “Formación Docente e Innovación Educativa”, “Generación, Diseño y Gestión de Proyectos en Educación Virtual”, Especialidades: “Educación a Distancia”, “Gestión educativa del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”, Diplomados: “Integración Andina”, “Metodologías de la Investigación Cualitativa”, “Educación Superior”, “Investigación Científica”, “Formación para la Transformación de la Gestión Educativa en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”, “Resolución de Conflictos y Mediación”.

Andrea Eloisa Monroy Villón

Licenciada en Educación Intercultural Bilingüe, Master en educación inclusiva e interculturalidad. Capacitadora Independiente con código ministerial y avalado por el Ministerio del Trabajo (Ecuador). Docente Universitario.

CURRÍCULO DE AUTORES

Steeven Andrés Moreira Cedeño

Licenciado en Ciencias de la Educación Básica con itinerario académico en Pedagogías de las Matemáticas. Master en Docencia Universitaria, Master en educación mención Desarrollo del Pensamiento. Especialista en Educación Básica en Contexto Rurales, Especialista en Administración de Ambientes Virtuales, Especialista en Atención a la diversidad. Capacitador Independiente con código ministerial y avalado por el Ministerio del Trabajo (Ecuador) y docente universitario.

Rosa Esther Muñoz Valera

IMaestría en educación, once años como docente de aula en un colegio privado.

Julio César Olaya Guerrero

Magister en Gestión Pública. Estudios de maestría concluidos en Evaluación y Acreditación de la calidad de la educación en la UNMSM; estudios concluidos en Gestión de la Educación; Estudios de maestría en comunicación y sociología en la PUCP. Licenciado en Ciencias de la Información por la UNMSM. Docente investigador RENACYT. Con estudios de Doctorado en la UNMSM y UCV Lima Norte. Experiencia en educación superior con 22 años de servicio y actualmente es docente asociado de la UNMSM.

Félix William Pinedo Acero

Licenciado en Antropología por la Universidad Nacional Federico Villarreal, Bachiller en Educación por la Universidad Mayor de San Marcos y Magister en Educación por la Universidad Privada César Vallejo, con 20 años de experiencia en la docencia. Actualmente docente de la Facultad de Derecho en la Universidad Tecnológica del Perú (UTP).

CURRÍCULO DE AUTORES

Susan Vega Zevallos

Licenciada en Comunicación Social y en Educación en la especialidad de Inglés-Castellano, egresada de la Universidad Nacional Hermilio Valdizan y de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Docente de cátedra en educación superior, con más de dieciséis años de servicio en la enseñanza, y en educación básica; magister en Docencia y Gerencia Educativa.

Lenin José Veintimilla Bravo

Licenciado en Filosofía y Pedagogía, Maestrante, Maestría en Educación mención Desarrollo del Pensamiento. Educador Comunitario del Proyecto Atención a la primera infancia, de la Unidad Patronato Municipal San José, Municipio de Quito, Quito, Ecuador.

RebE

Revista Boliviana de Educación

VOLUMEN 5 - NÚMERO 8

ENERO - JUNIO 2023

ISSN: 2710-0537

ISSN-L: 2710-0537

UAB

UNIVERSIDAD ADVENTISTA
DE BOLIVIA