

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)

Maestría en Educación: dos énfasis, UNA misión

Jesús Irán Barrantes León

Silvia Saborío Taylor

Juan Pablo Zúñiga Vargas

(Editores)



Maestría en Educación

Maestría en Educación: dos énfasis, UNA misión

Jesús Irán Barrantes León
Silvia Saborío Taylor
Juan Pablo Zúñiga Vargas
(Editores)

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)
Universidad Nacional, Costa Rica
2023

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), 2023

Esta obra está bajo una

[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Imagen de portada diseñada por Freepik from [Flaticon](https://www.flaticon.com/)



¿Cómo citar?

Barrantes, J. I., Saborío, S. y Zúñiga, J. P. (eds.). (2023). *Maestría en Educación: dos énfasis, UNA misión*. Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE). <http://hdl.handle.net/11056/26879>

378.17
M186m Maestría en Educación: dos énfasis, UNA misión/ Jesús Irán Barrantes León, Silvia Saborío Taylor, Juan Pablo Zúñiga Vargas
Editores -- 1. ed. -- Heredia, Costa Rica : Universidad Nacional. CIDE. División de Educología, 2023.
1 recurso en línea (xvi, 226 páginas) : archivo de texto, PDF.

ISBN 9789968852791

1. ENSEÑANZA SUPERIOR. 2. CURRÍCULO UNIVERSITARIO. 3. COSTA RICA. I. Barrantes León, Jesús Irán, editor. II. Saborío Taylor, Silvia, editora. III.. Zúñiga Vargas, Juan Pablo, editor.

Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional, Costa Rica
<https://www.cide.una.ac.cr/>
<https://ror.org/01t466c14>

Prefacio

Silvia Saborio Taylor

Los estudios de posgrado se consideran como un proceso de formación concluyente y sirven como preparación para la investigación, desarrollo y conexión con todos los sectores de la sociedad que requieran nuevos conocimientos e innovaciones. Un programa de maestría, por su parte, está diseñado para ofrecer una preparación avanzada en una disciplina particular o campo interdisciplinario y con énfasis en el avance teórico, tecnológico, profesional, de investigación y del conocimiento. Los profesionales que han completado este programa están equipados para participar en el desarrollo, análisis y adaptación innovadores, así como en la aplicación práctica de avances específicos en el campo o la práctica profesional (Reynaga, 2002).

La Maestría en Educación (ME) de la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) cuenta con una trayectoria de 28 años en formación de profesionales a nivel de posgrado, actualmente en dos énfasis específicos: Aprendizaje del Inglés y Pedagogía Universitaria. Se resalta la misión categórica de la ME la cual busca promover el desarrollo académico y socio afectivo de las personas docentes en formación superior, al utilizar métodos interdisciplinarios y brindar conocimientos pedagógicos integrales, así como la criticidad, la participación y la creatividad. Su objetivo es empoderar a estos académicos para involucrarse en diversos entornos educativos, no solo a través de la enseñanza, sino también de la investigación, la producción y la extensión de forma que se facilite el desarrollo de un enfoque educativo orientado en mejorar y transformar la sociedad (División de Educología, 2023).

Tanto esta misión, como la unificación del programa de estudios de la ME, se materializan a través de la cuidadosa integración y cohesión de su estructura modular, donde cada módulo se concibe como una pieza vital en la construcción del conocimiento integral del estudiantado. Se establecen vínculos y sinergias entre estos para demostrar la interconexión de las disciplinas, al permitirles percibir el aprendizaje como un todo coherente. Los diversos conceptos, conocimientos y habilidades adquiridos en los diferentes módulos se relacionan y fortalecen los unos con los otros, ofreciendo una visión panorámica e integral que va más allá de la fragmentación del conocimiento.

El compromiso del estudiantado con esta misión les conllevó a sumergirse en un viaje de aprendizaje significativo, motivación y reto constante. Sabemos que a medida que se avanzó en este viaje, se dio un crecimiento no solo en términos de conocimientos y habilidades, sino también a nivel de resiliencia, autodisciplina y autoconfianza. Sin duda alguna, este compromiso les impulsó a esforzarse más allá de sus límites, a explorar nuevas perspectivas y a convertirse en aprendices de por vida.

Para ambos énfasis, tanto Pedagogía Universitaria como Aprendizaje del Inglés, o lo largo de los cinco módulos de cada programa, se ha testificado cómo el estudiantado no solo ha asimilado esta misión fundamental de la ME, trascendiendo los límites tradicionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también la ha incorporado de manera constitutiva en su desempeño, praxis y desarrollo académico, profesional y personal.

Durante el recorrido en esta misión, los discentes de ambos énfasis no solo se han convertido en personas expertas dentro de su campo de estudio, sino que han abrazado un enfoque educativo más amplio, que intrínsecamente preside a mejorar y transformar la sociedad como tal. Ellos han demostrado una voluntad implacable de adaptarse y reinventarse como docente, capaz de enfrentar los desafíos y demandas cambiantes de los contextos educativos actuales. Sus compromisos con la misión de la maestría se reflejan en cada proyecto, investigación y contribución que han realizado a lo largo de su viaje académico, por lo que se les asegura que serán un agente de cambio valioso en la búsqueda de un mundo educativo más inclusivo y transformador.

Es un placer presentar una compilación que representa el fruto del arduo trabajo y la dedicación del estudiantado de los énfasis Pedagogía Universitaria y Aprendizaje del Inglés a lo largo de su programa de estudios. En esta edición, *Maestría en Educación: Dos énfasis, UNA misión*, reunimos un conjunto de once ensayos que encapsulan el resultado de los cinco módulos de aprendizaje. Ciertamente, cada uno de estos módulos ha aportado un componente profesional, transdisciplinario y académico invaluable para la creación de estos productos finales.

Ya lo dijo en algún momento Alison Bechdel... *es escribiendo, alejándonos un poco de la realidad para observarla, cuando estamos más presentes*. Así, lo que hace que esta colección sea verdaderamente excepcional es la perspectiva, visión y praxis individual que cada estudiante refleja en sus contribuciones, de cómo cada uno de ellos se alejó y se aproximó nuevamente a sus realidades, creando así un mosaico diverso de conocimiento y experiencia pedagógica que estamos ansiosos por compartir con nuestra comunidad educativa y el mundo en general.

Referencias

- División de Educología. (2023). *Educología*. <https://www.cide-educologia.una.ac.cr/>
- Reinaga, S. (2002). Los posgrados, una mirada valorativa. *Revista de la Educación Superior*, 31(4), 3-18. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista124_S3A3ES.pdf

Agradecimiento

Nos encontramos profundamente agradecidos con todas las personas que creyeron en la compilación de este libro electrónico y contribuyeron con sus escritos. Le agradecemos además a Rita Arguedas Víquez, coordinadora de la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional, Costa Rica, por su apoyo y motivación para escribir este libro.

Sobre los editores

Jesús Irán Barrantes León es formador de docentes de enseñanza en la División de Educología, en la Escuela de Ciencias Naturales, en la Escuela de Historia y en el programa de Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional, Costa Rica. Dentro de sus funciones también está ser tutor de los Trabajos Finales de Graduación, profesor de los talleres de investigación y colaborador en las Comisiones de Trabajos finales de Graduación. Es Bachiller en Ciencias de la Educación de la UNED, Magíster en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria, Universidad Nacional. <https://orcid.org/0000-0001-6020-5508>

Silvia Saborío Taylor es académica de la División de Educología, Universidad Nacional, Costa Rica. Es Licenciada en Enseñanza del Inglés, UCR y Magíster en Tecnología Educativa con énfasis en Diseño de Medios Instruccionales, UNED. <https://orcid.org/0000-0001-5295-9123>

Juan Pablo Zúñiga Vargas es formador de docentes para la enseñanza del inglés en la Universidad Nacional, Costa Rica. Posee un Bachillerato en Inglés, una Licenciatura en Docencia Universitaria y una Maestría en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, títulos obtenidos en la Universidad de Costa Rica. Es además el editor principal de la revista *Ensayos Pedagógicos*. <https://orcid.org/0000-0002-8717-3793>

Índice

Integralidad pedagógica universitaria: caso de la carrera de Ingeniería en Ciencias Forestales de la Universidad Nacional de Costa Rica	18
<i>Oscar Bermúdez Rodríguez</i>	
El aporte de la gestión académica en la docencia universitaria: su importancia y trascendencia en la praxis pedagógica	44
<i>David Carazo Chaves</i>	
Análisis reflexivo de la propia praxis pedagógica en un curso de química orgánica: la epistemología en torno a la didáctica	64
<i>Raúl Esteban Garro-Álvarez</i>	
Reflexión pedagógica y análisis de la praxis docente universitaria en la enseñanza de las ciencias	76
<i>Elías Natán Jiménez Alvarado</i>	
Un abordaje estético para reestructurar la enseñanza de la literatura en las aulas universitarias	102
<i>Adriana Marín Sandoval</i>	
La ausencia de la creación literaria en la universidad: el despertar de un sueño furtivo	120
<i>Luis Diego Rosales Marín</i>	
La mediación pedagógica en cursos prácticos de laboratorio	142
<i>Rolando Sánchez-Gutiérrez</i>	
The Pedagogical Role of Assessment in English as a Foreign Language	162
<i>Cecilia López-Morales</i>	
The Implementation of Critical Pedagogy and Comprehensible Input to Strengthen the Action-Oriented Approach in the English Classes for Seventh-Grade Students at a High School in Los Chiles, Costa Rica	178
<i>Christian Mora Guillen</i>	
Breaking Free from Methods, Taking Ownership of My Pedagogical Praxis and Becoming an Eclectic Teacher	194
<i>Shirley Morales Baldi</i>	
The Role of PBL on Enhancing Learners' Authentic Communication, Communicative Competence, Critical Thinking, Collaboration, Creativity, and Cross-Cultural Communication in English Language Learning	214
<i>Melissa Viales Guevara</i>	

Integralidad pedagógica universitaria: caso de la carrera de Ingeniería en Ciencias Forestales de la Universidad Nacional de Costa Rica

Oscar Bermúdez Rodríguez¹

Universidad Nacional

Costa Rica

oscar.bermudez.rodriguez@est.una.ac.cr

Resumen

Los escenarios dinámicos y cambiantes que imperan en el mundo han obligado a los centros de educación a responder activa y oportunamente a los nuevos desafíos y retos que trascienden los elementos asociados a la enseñanza y aprendizaje, a lo cual la integralidad pedagógica universitaria constituye el punto de partida de todo proceso formativo en donde se contemplan los requerimientos y necesidades de los actores. Para el caso específico de la carrera de Ingeniería en Ciencias Forestales de la Universidad Nacional, se analizaron elementos como la mediación pedagógica, los modelos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, el diseño curricular, la praxis, evaluación pedagógica, aspectos que son considerados como ejes estratégicos en la construcción del conocimiento del estudiantado. En dicho proceso, se identificaron fortalezas y debilidades, las cuales constituyen el punto de partida para definir líneas de acción para cumplir con la premisa de brindar una educación superior de calidad y educar para la vida.

Palabras claves: Diseño curricular, evaluación pedagógica, herramientas tecnológicas, mediación pedagógica, modelos y estrategias pedagógicas, praxis pedagógica

Abstract

The dynamic and changing scenarios that prevail in the world have forced educational centers to respond actively and in a timely manner to the new challenges that transcend the elements associated with teaching and learning, for which university pedagogical integrity constitutes the starting point. starting point of any training process where the requirements and needs of the actors are contemplated. For the specific case of the Forestry Engineering major at

1. Ingeniero en Ciencias Forestales del Sistema Nacional de Áreas de Conservación del Ministerio de Ambiente y Energía. Máster en Gerencia de Proyectos con énfasis en Proyectos Empresariales, Bachiller en Ingeniería en Ciencias Forestales y Licenciado en Ingeniería en Ciencias Forestales con énfasis en Ordenamiento y Restauración Forestal.

Universidad Nacional, elements such as pedagogical mediation, teaching and learning models and strategies, curricular design, praxis, pedagogical evaluation were analyzed, aspects that are considered as strategic axes in the construction of student knowledge. In this process, strengths and weaknesses were identified, which constitute the starting point to define lines of action to comply with the premise of providing quality higher education and educating for life.

Keywords: Curricular design, pedagogical evaluation, pedagogical mediation, pedagogical models and strategies, pedagogical praxis technological tools

Introducción

Los escenarios dinámicos y cambiantes que imperan en el mundo han obligado a los centros de enseñanza a responder activa y oportunamente a los nuevos desafíos y a los retos que trascienden los elementos pedagógicos al exigir una reivindicación de la educación superior en asocie a los procesos formativos, así como en la trascendencia hacia los órdenes y corrientes sociales, políticas públicas, propósitos académicos, entre otros. Se ha requerido dar un salto hacia modelos que formen el carácter crítico e incidan más allá de la vida universitaria, al educar para la vida y a tener una participación sustantiva en la resolución de los problemas que enfrenta la sociedad (Hernández *et al.*, 2015).

El Octavo Informe Estado de la Educación del año 2021 deja en evidencia la problemática que aqueja a los procesos pedagógicos universitarios, donde, la formación de capacidades, competencias y habilidades en el estudiantado, mismas que son fundamentales para el ejercicio de la profesión y para la cotidianidad, se ven seriamente afectadas por la persistencia de falencias asociadas a aspectos tan trascendentales como la mediación pedagógica, uso de herramientas tecnológicas, modelos pedagógicos, diseño curricular, entre otros (Programa Estado de la Nación, 2021).

En la actualidad, la educación universitaria demanda estar cimentada bajo visiones integrales y holísticas que consideren en plenitud los nuevos abordajes y requerimientos pedagógicos y que además de formar profesionales, logren educar para la vida, a lo cual resulta pertinente indagar y reconocer el estado de la integralidad pedagógica de la carrera de Ingeniería en Ciencias Forestales de la Universidad Nacional (en adelante UNA), específicamente asociado a los fundamentos epistemológicos, la mediación pedagógica, la praxeología, las prácticas evaluativas y los avances en la interiorización de las tecnologías, máxime que esta se concibe como una carrera universitaria que brinda soluciones a una serie de problemas sociales asociados a áreas como la calidad ambiental, bienes y servicios ecosistémicos, gestión del recurso hídrico, cambio climático,

ordenamiento territorial, fomento y aprovechamiento forestal, sostenibilidad social, entre otros, y que se ve fuertemente influenciada por los cambios en los ámbitos económicos, tecnológicos y políticos (Escuela de Ciencias Ambientales, 2022).

Integralidad pedagógica universitaria

La integralidad pedagógica universitaria constituye el punto de partida de todo proceso formativo en donde, en un sentido amplio, los nuevos requerimientos y necesidades de los actores son debidamente incorporados en el escenario pedagógico, al constituir claramente desafíos que demandan ser contemplados en aras de cimentar estructuras formativas acorde a las nuevas realidades, abocando a que el perfil de salida del estudiantado y las habilidades, competencias y capacidades desarrolladas estén alineadas a las dimensiones sociales, económicas, políticas, tecnológicas y ambientales (Barrientos, 2013; Bermejo, 2016).

La carrera de Ingeniería en Ciencias Forestales de la UNA no está exenta de la problemática que aqueja a la educación universitaria, tal como se destacada en el Octavo Informe del Estado de la Educación del año 2021, en donde bajo los escenarios actuales, se aboca a la definición de líneas de acción por parte de los centros de estudio tendientes a solventar las falencias o debilidades asociadas a la coordinación y equilibrio que tiene que existir entre los fundamentos pedagógicos (Programa Estado de la Nación, 2021).

Como parte del proceso de construir el estado situacional pedagógico que enfrenta la carrera de Ingeniería en Ciencias Forestales, se recopiló y analizó información disponible, como programas de cursos y el plan de estudio de la carrera, lo que permitió contextualizar un panorama inicial de la realidad pedagógica de esta, si bien es cierto no es la realidad definitiva, en el sentido de definir líneas de acción constituyen un esfuerzo válido para este ensayo.

Hechos como, mediación pedagógica poco efectiva o con un impacto mínimo en los procesos de construcción del conocimiento del estudiantado, praxeología alejada de la realidad e impráctica, persistencia de estrategias de enseñanza y aprendizaje tradicionales u obsoletas, prácticas o métodos de evaluación rígidos, poca o nula implementación de herramientas tecnológicas, entre otros, constituyen parte de los elementos pedagógicos que fueron identificados como debilidades institucionales en los programas de los cursos de la carrera en Ingeniería en Ciencias Forestales de la UNA que están vigentes hoy en día (Escuela de Ciencias Ambientales, 2022, 2023).

De igual forma, el escenario pedagógico que actualmente posee la carrera en cuestión, basado en los programas de los cursos, refleja, en primera instancia, la poca contextualización de las demandas, esquemas y estructuras sociales y

educativas que conviene ser integradas y afianzadas en el juicio formativo. Los esfuerzos implementados por parte la Escuela de Ciencias Ambientales de la UNA (tomadores de decisiones) en aras de atender los desafíos que actualmente enfrenta la educación superior constituyen medidas paliativas que buscan atender las exigencias, siendo claramente necesario un alineamiento de los elementos pedagógicos y una visión prospectiva que incida en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Escuela de Ciencias Ambientales, 2022, 2023).

Ahora bien, en un estudio realizado por Valverde *et al.* (2022), que llevó como título “Contrastes en el proceso de aprendizaje en estudiantes de la carrera de Ingeniería Forestal del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITEC)”, se determinó que aspectos como el trabajo en equipo, las habilidades blandas y el trabajo bajo presión favorecen a incrementar las capacidades de aprendizaje de los educandos, coadyubando en etapas iniciales donde el estudiantado tiende a tener deficiencias que inciden en el aprendizaje memorístico y significativo. Dicho estudio resalta la importancia que contemplar y enlazar elementos como la medicación pedagógica, el perfil del docente, el diseño curricular y la definición de modelos y estrategias de enseñanza y aprendizaje en el proceso de construcción de saberes, bajo los cuales se fundamenten las bases pedagógicas de las carreras en Ciencias Forestales.

De igual forma, Valverde *et al.* (2020) abordaron las tendencias actuales, retos y oportunidades de los procesos de aprendizaje universitario aplicados a las Ciencias Forestales, las que destacaron la necesidad de analizar y reestructurar los esquemas de aprendizaje actuales, esto a razón de que la utilización de modelos como los conductistas evitan la adaptación del sistema de aprendizaje a las cualidades, limitaciones y necesidades del estudiantado, siendo esencial enfatizar el proceso formativo a la implementación de técnicas que combinen la motivación, el conocimiento y experiencia previa, habilidades blandas y los valores, así como de nuevas tendencias como el *e-learning*, el cual constituye una modalidad educativa donde la planificación, implementación y seguimiento pedagógico se basa en el uso de plataformas y estructuras virtuales, cambiando de esquemas rígidos a flexibles.

Por su parte, Goya *et al.* (2020), como parte de un proceso de análisis de la enseñanza de las Ciencias Forestales en Argentina, evaluaron aspectos relevantes de la formación y el perfil de los egresados, resaltando núcleos problemáticos relacionados al ingreso (matrícula), trayectoria y egreso de las carreras sobre los cuales se debería trabajar en el corto y mediano plazo para optimizar la función educativa de los centros de educación superior. Asimismo, discutieron y cuestionaron los modelos de enseñanza a razón de la compleja realidad actual y con la singularidad del estudiantado, siendo indispensable

profesional y buscar las herramientas pedagógicas que mejor se adapten a las condiciones de los educandos para que estos alcancen los conocimientos, habilidades y capacidades deseables para su desempeño profesional, contextos que son compartidos por la carrera de Ingeniería en Ciencias Forestales de la UNA.

De manera complementaria, Riesco e Imaña (2020) resaltan que los contenidos de los programas de estudios universitarios de las ciencias forestales en los países iberoamericanos no pueden continuar desvinculados de los contextos actuales, siendo un reto integrar conceptos dinamizadores como la educación a distancia por medio de las ventajas que otorgan las tecnologías de la información y comunicación, métodos de enseñanza y la mediación pedagógica, dando el salto a una educación innovadora basada en la construcción del conocimiento.

Los desafíos asociados a la educación superior consignados en el Octavo Informe Estado de la Educación del año 2021, así como los abordajes realizados por los diferentes autores previamente destacados, constituyen el punto de partida para plantear alternativas de solución direccionadas a impactar, no solo en los procesos formativos profesionales, sino también en el desarrollo de competencias, capacidades y habilidades que le permitan al estudiantado atender y afrontar los nuevos retos y contextos de la sociedad, en donde se contemple el enfoque de una formación integral que procura poseer toda carrera universitaria con enfoque humanista, como es el caso de la carrera de Ingeniería en Ciencias Forestales de la UNA (Goya *et al.*, 2020; Programa Estado de la Nación, 2021; Riesco e Imaña, 2020; Valverde *et al.*, 2020, 2022).

Ahora bien, en el año 2022, se oficializó el nuevo plan de estudio de la carrera de Ingeniería en Ciencias Forestales de la UNA, proceso en el cual se realizó un reajuste y alineamiento de elementos como los objetivos de estudio, áreas disciplinarias, ejes curriculares, malla curricular y el perfil de la persona graduada, así como una secuenciación lógica de los cursos (Escuela de Ciencias Ambientales, 2022). Dicha medida es considerada como un acto abocado a atender las nuevas necesidades y requerimientos del estudiantado, no obstante, la realidad actual demanda una intervención integral que involucre otros aspectos pedagógicos y epistemológicos que permitan propiciar una complementariedad y sinergia de los condicionantes que inciden directamente en los procesos de construcción del conocimiento y formación profesional y social de cada estudiante.

A efectos de profundizar e individualizar el abordaje, a continuación, se detalla y analiza una serie de elementos propios de los procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados en la carrera de Ingeniería en Ciencias Forestales,

como lo es la mediación pedagógica, el uso de herramientas tecnológicas, los modelos pedagógicos, el diseño curricular, la praxis formativa y las prácticas evaluativas.

Mediación pedagógica y perfil del docente

La mediación pedagógica puede concebirse como la práctica intencionada en la que el docente funge como mediador del proceso de desarrollo y fortalecimiento de saberes a través de la definición e implementación de actividades, métodos y técnicas abocadas a abordar contenidos específicos, al ser considerado un proceso abierto, interactivo, propositivo y multidireccional donde el actuar didáctico interrelaciona y coloca como eje estratégico al educando (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020).

Gutiérrez *et al.* (2017) destacan que dentro de los procesos curriculares es necesario que los docentes realicen un análisis amplio de los aspectos que estén incidiendo en forma desfavorable en el aprendizaje del estudiantado, al determinar las dificultades en el área disciplinar para efectos de diseñar e implementar estrategias pedagógicas, por ejemplo, con apoyo de las tecnologías de la información y comunicación, que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ramírez (2018) reconoce que la mediación pedagógica no se limita únicamente a comprobar los niveles de conocimiento que posee el estudiantado, sino que también está orientado a buscar la innovación y creatividad en prácticas pedagógicas evaluativas que reten a los educandos y propicien en estos la interacción con entorno reales y desarrollen capacidades y competencias a través de una educación activa y dinámica.

Por su parte, Valles *et al.* (2021) efectuaron un abordaje pedagógico en el cual se recalca la responsabilidad de los docentes (mediación pedagógica) en los procesos formativos, donde señalan que:

Es preciso que todo el personal docente en su pleno ejercicio maneje y haga uso de todas las herramientas pedagógicas habidas y por haber dentro del plano educativo para favorecer y lograr con éxito un aprendizaje significativo en los educandos, por lo que todos los docentes deben estar prestos a incorporar y manejar nuevas alternativas y estrategias metodológicas que le permitan lograr el objetivo planteado, fortaleciendo tanto la praxis educativa como el aprendizaje significativo. (p. 1)

De Moraes *et al.* (2022) y Flores (2021) reconocen el papel como agente de cambio y dinamizador que recae en el docente, se le destaca la labor de facilitador, guía y motivador para el alumnado en los procesos de enseñanza y

aprendizaje, donde a través de estrategias pedagógicas basadas en la participación de los actores, retroalimentación e intercambio de experiencias se posibilita el desarrollo de competencias y habilidades como trabajo en equipo, comunicación asertiva, resolución de proyectos y problemas.

Indudablemente, la mediación pedagógica debe fundamentarse en la heterogeneidad de escenarios sociales, económicos, políticos, legales y ambientales bajo los que están circunscritos e inmersos los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo necesario que los modelos, estrategias y prácticas pedagógicas estén a razón de los nuevos requerimientos del público meta, por lo que resulta pertinente que el perfil del docente esté constituido de tal forma que dichos agentes posean las habilidades, conocimientos, aptitudes y competencias que son demandadas por los entornos formativos (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020).

Un elemento que incide directamente hacia el ideal de amalgamar una mediación pedagógica en concordancia con una praxis transformadora que permita un aprendizaje significativo, es el perfil del docente. La aún persistencia de docentes con bases pedagógicas pobres es visualizada como una debilidad que requiere ser atendida lo más pronto posible en cada centro de estudio, dado que constituye una condición que afecta negativamente los procesos de construcción del conocimiento. Por lo cual, en la actualidad se demanda una consolidación de la mediación pedagógica a través el rol del docente, en donde se adopten nuevas habilidades, competencias y aptitudes y se integren en los procesos de enseñanza y aprendizaje las nuevas realidades y requerimientos (Valles *et al.*, 2021).

Forero *et al.* (2016) plantean que las personas aprendientes inmersas en procesos de mediación pedagógica alternativos desarrollan capacidades que les faculta a identificar, analizar y atender problemáticas desde una óptica realista, lo que les permite proponer alternativas de solución creativas e innovadoras en asocia a elementos como la tecnología, al lograr contextualizar e implementar el conocimiento adquirido y desarrollado durante la formación educativa.

Tal y como lo destacaron diferentes autores, la mediación pedagógica cumple un papel trascendental en el proceso formativo, sin embargo, la academia se enfrenta a una serie de realidades que pueden condicionar como se lleva a cabo la enseñanza y aprendizaje. Un elemento que permite evidenciar la situación pedagógica es la evaluación del desempeño de los docentes que se lleva a cabo en los centros de enseñanza. En el caso de los docentes de la carrera de Ingeniería en Ciencias Forestales de la UNA resulta interesante como del año 2019 al 2022, período durante el cual suscitó la pandemia del Covid-19,

aunque no es la norma, se registran fluctuaciones en las calificaciones otorgadas por los estudiantes a los docentes, mismas que trascienden entre los rangos de 60 a 90 (Vicerrectoría de Docencia, 2023).

Los datos referenciados anteriormente demandan un análisis individualizado de las anotaciones o justificantes reportadas por el estudiantado, dado que las razones de las variaciones en las calificaciones pueden ser multifactoriales, desde la persistencia de estrategias y prácticas pedagógicas tradicionalistas y poco ajustadas a las demandas y requerimientos actuales, la inadecuada implementación de recursos y herramientas tecnológicas, problemática asociada a la praxis o experiencia de los docentes, métodos de evaluación rígidos, entre otros; lo que obliga al centro universitario a identificar y trabajar en dichas debilidades vinculadas a la mediación pedagógica.

Diseño curricular

Riesco e Imaña (2020) resaltan un hecho que es de reconocer en la educación superior y es la necesidad de la reestructuración de muchos de los programas de estudio de las carreras universitarias, lo anterior se fundamenta en una clara desvinculación de los escenarios y nuevos requerimientos actuales; el abordaje de elementos asociados a la globalización, desarrollo tecnológico, accesibilidad y visión integral y holística demandan dicha actualización curricular, ya que es pertinente cimentar un paralelismo con otros elementos como el de los perfiles de los docentes e implementación de modelos pedagógicos no tradicionalistas.

Forero *et al.* (2016) referencian que, en la mayor parte de las instituciones universitarias colombianas, las estructuras formativas se basan en contenidos preestablecidos, los cuales no consideran los requerimientos del entorno o los interesados, los educandos. Dichos contenidos han persistido a lo largo de los años y en pocas ocasiones se han realizado reajustes o actualizaciones considerando un entorno local, y propiciar que aumente la brecha entre lo que se enseña y lo que se demanda en los entornos profesionales reales (mercado laboral), por ejemplo, en el caso de las ingenierías, la academia no se retroalimenta de la industria y mucho menos del entorno social.

Las condiciones asociadas al diseño curricular mencionadas por Forero *et al.* (2016), son compartidas por muchas de las carreras universitarias de los centros de educación superior de Costa Rica. Tal y como se referenció, se reconocen los esfuerzos que se han realizado a lo interno de la Escuela de Ciencias Ambientales de la UNA en el año 2022, en aras de ajustar la carrera de Ingeniería en Ciencias Forestales a los escenarios actuales del estudiantado, mercado laboral y entorno general, siendo el rediseño de la malla curricular parte de dichas buenas intenciones, al priorizar el marco y secuencia lógica de

cursos (Escuela de Ciencias Ambientales, 2022, 2023). No obstante, aún persisten elementos propios de la pedagogía que demandan su pronta atención y abordaje, dado que inciden directamente en los procesos de construcción del conocimiento y de formación profesional y social de cada estudiante, como lo es la mediación pedagógica, el uso de herramientas tecnológicas, los modelos pedagógicos, la praxis formativa y las prácticas evaluativas (Escuela de Ciencias Ambientales, 2023; Escuela de Ciencias Ambientales, 2022; Goya *et al.*, 2020; Programa Estado de la Nación, 2021; Riesco e Imaña, 2020; Valverde *et al.*, 2020, 2022).

Modelo pedagógico y estrategias de enseñanza y aprendizaje

En el ámbito educativo, términos como teorías del aprendizaje, modelos pedagógicos y estrategias de enseñanza y aprendizaje constituyen parte de los pilares sobre los que se cimenta la formación y desarrollo de saberes en las personas dentro de estructuras formativas, compendios vinculados secuencialmente en el proceso de aprendizaje (Gómez *et al.*, 2019).

En el caso de los modelos pedagógicos, estos pueden entenderse como construcciones teóricas cuya finalidad es interpretar, diseñar, ajustar y consolidar interrelaciones de los diferentes elementos propios de la pedagogía que confluyen en los entornos formativos en contextos históricos determinados, en los cuales se define un marco de contenidos y lineamientos bajo los cuales se direccionará el proceso de enseñanza y aprendizaje (Gómez *et al.*, 2019).

Por su parte, “las estrategias de enseñanza y aprendizaje son concebidas desde diferentes visiones y a partir de diversos aspectos. En el campo educativo han sido muchas las definiciones que se han propuesto para explicar este concepto” (UNED, s. f.), no obstante, muchas coinciden y comparten el hecho de que estas constituyen procedimientos o planes que orientan la consecución de los objetivos y metas de aprendizaje preestablecidos, fundamentadas en prácticas dinamizadoras que habilitan entornos de desarrollo y construcción de conocimientos (Matzumura-Kasano *et al.*, 2018; Ortiz *et al.*, 2018; Roselli, 2016; Valle *et al.*, 1999).

Hoy en día, existen corrientes direccionadas a adaptar y potencializar los procesos formativos a través de estrategias pedagógicas innovadoras, sin embargo, aún se mantiene una resistencia a realizar dicha transición, esto señalado por Banoy (2019). El mismo autor se refiere a cómo la persistencia de clases magistrales (modelo tradicional) y la poca implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje modernas y dinamizadoras del conocimiento, uso deficiente de tecnológicos de la información y comunicación y la poca o nula capacitación y formación de los docentes en metodologías pedagógicas disruptivas, aunado a una deuda gubernamental en inversión, infraestructura,

formación e investigación, inciden en aspectos como la desmotivación del estudiantado, así como en la adopción y desarrollo de nuevos saberes y en el fortalecimiento de las habilidades duras y blandas.

Correlacionado con los términos antes citados se encuentra el término aprendizaje significativo desarrollado por Ausubel (2002), el cual de manera general lo aborda como los nuevos significados otorgados al material de aprendizaje presentado, donde el aprendizaje posee un carácter no arbitrario y no literal con cualquier estructura cognitiva. Autores como Baque y Portilla (2021), lo interpretan como una estrategia de enseñanza y aprendizaje que se enfoca en una educación con sentido con base en experiencias, conocimientos y motivaciones personales y de los actores involucrados en el proceso formativo (docentes y estudiantes), estando relacionado directa y estrechamente con el contexto socioeducativo de quien aprende, de tal modo que los saberes adquiridos y desarrollados se convierten en conocimiento que puede ser usado en la cotidianidad, principalmente, porque esta estrategia se sustenta en un enfoque participativo, interactivo e integrador, se propicia el pensamiento crítico y construcción y desarrollo cognitivo en los participantes.

La literatura hace referencia a una gran variedad de estrategias de aprendizaje, ya que poseen diferentes enfoques epistemológicos, objetivos y producen una diversidad de resultados e impactos cognitivos, al fungir como guías y medios facilitadores para la finalidad principal del proceso pedagógico, la construcción del conocimiento. Entre las principales estrategias destacadas y que son más comúnmente utilizadas en la educación superior están: aprendizaje basado en proyectos/problemas, aprendizaje cooperativo/colaborativo, aprendizaje por indagación, gamificación, aprendizaje invertido, entre otras, sin dejar de lado las clases magistrales, al predominar dentro de los enfoques pedagógicos tradicionalistas (Matzumura-Kasano *et al.*, 2018; Ortiz *et al.*, 2018; Roselli, 2016 y Uzcátegui y Betancourt, 2013).

El aprendizaje significativo, de igual forma, recae sobre el hecho de la adquisición y construcción de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad y la posibilidad de utilizarlos en escenarios que ameriten la explicación, argumentación y solución de problemas reales y atinentes a los entornos sociales, lo cual representa una estrategia para los docentes que confronta el aprendizaje mecánico y bancario que prevalece en muchas de las estructuras pedagógicas. De la misma manera, entrelaza los contextos y conocimientos previos del estudiantado a efectos de definir el modo de enseñar y los medios, recursos y métodos didácticos que generen un aprendizaje con significancia (Freire, 1970; Moreira, 2017, 2020).

García (2021) y Peñalver y Peñalver (2022) destacan que en total asocia a la temática de la mediación pedagógica y el aprendizaje significativo, surge la necesidad imperante de la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje innovadoras y no tradicionales, como es el caso del aprendizaje basado en proyectos o problemas y el aprendizaje invertido apoyado en recursos tecnológicos, estrategias que facilitan la construcción de conocimiento individual y colectivo, donde se privilegia la práctica por encima de la memoria y permite el fortalecimiento de habilidades blandas de la mano con competencias cognitivas, pero, es importante destacar la necesidad de perfiles del docentes debidamente capacitados.

Mendoza *et al.* (2015) resaltan que la implantación de modelos pedagógicos integrales y flexibles en la educación superior ha inducido pasar de las prácticas tradicionalistas basadas en la enseñanza memorística de transferencia del conocimiento, donde el estudiantado posee un carácter pasivo, a métodos centrados en el aprendizaje donde se le da nuevos significados a los saberes (construcción del conocimiento) y donde se considera plenamente los contextos sociales, económicos, políticos y ambientales actuales en el proceso formativo, lo cual va concatenado a la orientación pedagógica y rediseño curricular continuo.

Lentini (2021) aborda que, a pesar de que los procesos pedagógicos están inmersos en el dinamismo y el constante cambio, aún persisten situaciones en el que las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por los docentes no se adecuaron en su totalidad a los nuevos escenarios formativos, como es el caso de las modalidades virtuales. De igual forma, Córica (2020) reconoce que, en la educación superior, aún persiste la implementación de estrategias pedagógicas tradicionalistas, como lo son las clases magistrales, lo cual se debe en gran medida a la resistencia al cambio por parte de los docentes, condición que incide directamente en la selección e implementación de estrategias, prácticas y métodos de enseñanza y aprendizaje, esto a pesar de la existencia y disponibilidad de recursos metodológicos y tecnológicos, sin embargo, dicho cambio se visualiza como un desafío o reto con un enfoque negativo, lo que conllevaría a salir de la normalidad que soporta la formación pedagógica.

Garbey y Cruz (2017) realizaron un estudio abocado a proponer aspectos de mejora a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la carrera de Ingeniería Forestal de la Universidad de Granma; al elaborar un diagnóstico en donde al considerar el criterio de estudiantes y docentes lograron identificar que existía un predominio de métodos de enseñanza con carácter poco participativo y con poco énfasis en la innovación, creatividad, compromiso y responsabilidad social (desarrollo de habilidades blandas) y estrategias y prácticas pedagógicas poco

creativas y alejadas de la realidad, reflejando brechas entre la teoría y la práctica. Dicha situación constituye un claro ejemplo de los escenarios en que están inmersos las carreras universitarias con carácter técnico (ingenierías), como es el caso de la carrera de Ingeniería en Ciencias Forestales de la UNA.

Con la intención de contextualizar parte de la realidad de la carrera de Ingeniería en Ciencias Forestales de la UNA en el ámbito del modelo pedagógico y estrategias de enseñanza y aprendizaje, se efectuó una revisión de los programas de los cursos de la carrera, permitiendo identificar la atención parcial de los nuevos requerimientos que exige el mercado laboral, esto sustentado en factores como la desactualización de los docentes y el pobre conocimiento de la realidad del mercado laboral de la profesión, estrategias y prácticas pedagógicas tradicionalistas y poco apegadas a la realidad (académicas), aunado a que el modelo se centra en la transferencia del conocimiento y no en la construcción y formación de profesionales integrales y con visiones holísticas, entre otros (Escuela de Ciencias Ambientales, 2023).

Ahora bien, tal y como se ha destacado previamente, es de reconocer el esfuerzo del rediseño y actualización del plan de estudio de la carrera, el cual está direccionado en contemplar las necesidades y los requerimientos del estudiantado, mercado laboral y entorno general, aunque es una iniciativa que debe de ir de la mano con robustecer los fundamentos pedagógicos (Escuela de Ciencias Ambientales, 2022).

Lo anterior es compartido por Goya *et al.* (2020), quienes menciona lo imperioso que resulta contextualizar de una manera amplia y realista los futuros entornos laborales desde la academia, al ser el perfil del egresado parte de los puntos focales a la hora de definir y estructurar los modelos pedagógicos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje a utilizar.

Integración curricular de las tecnologías emergentes

En el entorno globalizado en que se ha visto inmerso la pedagogía en las últimas décadas, inevitablemente, la inserción de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ha sido un hecho que ha obligado a los centros de educación a integrarlas dentro de los procesos formativos y reajustar los planes, estrategias, métodos y prácticas comúnmente utilizadas por los docentes, llegando al punto que constituyen instrumentos indispensables en la consecución de los objetivos de aprendizaje (Cruz *et al.*, 2019).

Durango-Warnes y Ravelo-Méndez (2020) y Gómez Monroy y Bonilla (2019) plantean que, el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (2002), mediado por herramientas tecnológicas constituye un reto que involucra tanto a los docentes, al estudiantado y al sistema educativo, esto porque resulta necesario

la puesta en marcha de nuevas formas de orientar, guiar y desarrollar conocimientos, fundamentado en gran medida en un proceso de mediación pedagógica sólido.

El amplio espectro de oportunidades que han brindado las TIC compromete a los centros de enseñanza a evolucionar de la mano con las tecnologías, al fomentar el desarrollo de metodologías innovadoras, dinámicas y creativas que respondan y satisfagan las necesidades de estudiantado y del entorno. Al ser los docentes los mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje, la responsabilidad de fortalecer las capacidades y habilidades necesarias es inherente ante la responsabilidad que conllevan con los educandos (Cattán, 2019).

Asimismo, Bobadilla *et al.* (2020) destacan que las TIC se han convertido en elementos claves y estratégicos de los docentes del proceso formativo al agilizar y facilitar la planificación, ejecución, seguimiento y control de la construcción del conocimiento, y facilitar, por ejemplo, el intercambio multidireccional de la información entre el cuerpo docente y el estudiantado. De igual forma, las herramientas tecnológicas posibilitan cambiar y reajustar los roles y responsabilidades de los involucrados e interesados.

Ante el escenario dinámico y cambiante en que se desenvuelve la educación, y a pesar de que el apoyo de los procesos de aprendizaje en entornos virtuales se ha concebido por más de 15 años como una necesidad y una obligación para atender los requerimientos de la comunidad estudiantil, el lento avance en la incorporación de tecnologías de información y comunicación de manera organizada en la educación superior costarricense, se considera como un escollo, una problemática y dificultad que impide optimizar el desarrollo de las capacidades y competencias exhortadas por los paradigmas sociales, económicos y políticos (Programa Estado de la Nación, 2019, 2021).

De igual forma, el Programa Estado de la Nación (2021), en su *Octavo Informe del Estado de la Educación*, reconoce que es necesario la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación en los modelos pedagógicos donde se incorporen los componentes virtuales y sistemas híbridos, como alternativa para garantizar educación de calidad y coherencia de la oferta educativa con los contextos actuales.

Si bien la Vicerrectoría de Docencia de la UNA ha emitido circulares y directrices tendientes a promover la transición de los procesos pedagógicos a una nueva realidad propiciada por la pandemia del Covid-19, donde el uso de medios tecnológicos surge como eje transversal, la realidad es que los programas de los cursos y en el nuevo Plan de Estudio de la carrera en Ingeniería en Ciencias Forestales, aunque contemplan la incorporación de herramientas tecnológicas, no se visualiza la inserción y la transición de la presencialidad a

enseñanza y aprendizaje de acceso remoto con apoyo de recursos y herramientas tecnológicas como uno de los pilares, donde se procure que dicho proceso no caiga en una mera virtualización de la oferta presencial (Escuela de Ciencias Ambientales, 2022, 2023).

En concordancia a lo anterior, Valverde *et al.* (2020) y Riesco e Imaña (2020) enfatizan como parte de las tendencias y retos que deben afrontar la institucionalidad educativa pública el consolidar la integración curricular de las tecnologías emergentes, y trabajar en la dirección de solventar el retraso en equiparar la evolución tecnológica con los procesos formativos, en procura que corrientes como el *e-learning* y esquemas flexibles sean parte de la norma y no la excepción.

Praxeología pedagógica

La praxeología constituye un enfoque pedagógico que se fundamenta en la acción de reflexionar, pretende desarrollar un pensamiento crítico bajo un marco de referencia social en el que se adquiere y construye el conocimiento a partir de la práctica y el análisis metacognitivo, al ser una estrategia educativa efectiva y precursora del aprendizaje autónomo en el estudiantado (Conejo *et al.*, 2020).

Desde una visión del docente, Valdivia (2021) reconoce la importancia de realizar procesos de reflexión interna (autorreflexión) de la praxis pedagógica como mecanismo para identificar las debilidades que se asocian a la formación profesional; dada la incidencia que posee el docente en el desarrollo de saberes del estudiantado, resulta imperativo que se aboque a que la praxis de los docentes sea acorde a los marcos y estándares definidos.

Por su parte, Rey *et al.* (2011) muestran cómo aún persiste una limitada respuesta epistemológica y praxeológica a la sistematización del proceso de formación bajo modelos alternativos, como los basados en la semipresencialidad, donde se devela la necesidad de asociar las demandas y realidades de la sociedad actual con la praxis educativa, a efectos de facilitar la estructuración y apertura de nuevos contenidos, prácticas y métodos de trabajo formativos como alternativa flexible para la autoformación.

Con la intensión de forjar una praxis pedagógica acorde a las realidades vigentes, Gutiérrez *et al.* (2020) proponen un método pedagógico conocido como *Construcción de Conocimiento* como alternativa innovadora que busca favorecer los procesos formativos al dinamizar crecimiento continuo y de saberes complementado con herramientas tecnológicas. Bajo su implementación se logró evidenciar la mejora de la capacidad de desarrollo de conocimientos,

contribuciones más profundas en el entorno virtual por parte del estudiantado, fomento y desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo y colaborativo e influencia en la motivación de los interesados.

Asociado a la carrera de Ingeniería en Ciencias Forestales, es de reconocer iniciativas disruptivas planteadas e implementadas por docentes en su praxis educativa, como es el caso de la asignatura de Silvicultura de Bosques Naturales, en la cual, el programa del curso está diseñado de tal forma que aboga a teorías y enfoques no tradicionalistas, direccionando las estrategias, métodos y prácticas pedagógicas bajo un modelo constructivista donde el alumnado constituye el eje central y principal participe de la construcción del conocimiento, dando el salto hacia una pedagogía disruptiva alineada a los contextos y necesidades actuales (Escuela de Ciencias Ambientales, 2022, 2023; Valverde *et al.*, 2020, 2022).

Evaluación pedagógica

Al representar el proceso evaluativo un elemento constitutivo de la pedagogía que proporciona información para evidenciar el impacto de la educación en la construcción del conocimiento en los educandos, así como identificar fortalezas y debilidades en la implementación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, resulta necesario e imprescindible definir los métodos atinentes a razón del modelo, estrategias y prácticas formativas utilizadas. Es claro que la influencia de los contextos actuales demanda la adaptación y reajuste de los escenarios y prácticas evaluativas de los aprendizajes (Lezcano y Vilanova, 2017).

Peláez y Osorio (2015) lograron sistematizar las experiencias obtenidas a partir de la implementación de estrategias pedagógicas convencionales y no convencionales, esto al medir el impacto de estas en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante los resultados del proceso de evaluación. Se destacó entre los principales beneficios, la efectividad en los procesos formativos al utilizar estrategias innovadoras complementadas de tecnologías de la información y comunicación, y se reconoció de igual forma la mejora del interés, interacción y motivación del estudiantado al hacer uso de métodos y prácticas modernos y no tradicionales. Dichos referentes señalaron de la necesidad de buscar nuevos modelos, métodos y prácticas que permitan crear ambientes educativos ajustados a las realidades profesionales (entornos laborales), donde se asegure la pertinencia de los procesos evaluativos en asocie con la realidad que enfrentaran en un futuro próximo los educandos.

El centro de estudio como tal ha promovido acciones abocadas a buscar la integralidad entre la mediación y praxis pedagógica, integración de TIC y estrategias de enseñanza y aprendizaje con la evaluación pedagógica, no obstante, aún se reconocen aspectos que denotan que, a pesar de la evolución

de las tecnologías y el escenario disruptivo que provocó la pandemia de la Covid-19, han sido pocos los cambios sustanciales, persistiendo aspectos como las clases magistrales como estrategia pedagógica, modalidad presencial, prácticas evaluativas cuyos mayores porcentajes recaen en exámenes parciales y pruebas cortas enfocadas a la memorización, y, por último, la pobre planificación e implementación pedagógica basada en herramientas tecnológicas, siendo el aula virtual y el correo electrónico los únicos medios destacados a utilizar (Escuela de Ciencias Ambientales, 2022, 2023; Goya *et al.*, 2020; Programa Estado de la Nación, 2021; Riesco e Imaña, 2020; Valverde *et al.*, 2020, 2022; Vicerrectoría de Docencia, 2020, 2021).

Alternativas de solución

Si bien es cierto, las aristas anteriormente desarrolladas y analizadas bajo el marco de la carrera de Ingeniería en Ciencias Forestales de la UNA contemplan temáticas sumamente específicas y amplias en su abordaje, parte de la finalidad del presente ejercicio académico constituye el de plantear líneas de acción con un sentido orientador que, en primera instancia, ayuden a cimentar un proceso de mejora continua en la práctica de la docencia, buscando impulsar la integridad pedagógica universitaria, por lo cual, a continuación, se hace referencia a una serie de alternativas y medidas de solución y mejora continua.

- Capacitación continua de los docentes: Córlica (2020) destaca que el hecho de que aún persistan estrategias pedagógicas tradicionalistas está asociado a aspectos como la resistencia al cambio y la falta de capacitación y formación de los docentes, dado que, en muchos casos, quienes imparten los cursos son profesionales que no poseen bases pedagógicas. Vargas (2021) destaca que la capacitación tiene una influencia positiva en la labor del docente, lo cual se evidencia en la mejora en la aplicación metodologías y en la optimización en el uso de las TIC. Por lo anterior, promover la actualización y formación continua de los docentes en la amplitud de tópicos pedagógica, constituye una de las principales medidas que a corto o mediano plazo puede coadyubar a establecer la integridad en los procesos formativos.
- Retroalimentación e intercambio de experiencias: Campuzano *et al.* (2021) reconocen el aporte significativo de la retroalimentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el estudiantado. Aunque los autores se enfocan en los beneficios hacia los educandos, indudablemente, los alcances de dichas prácticas pueden ser replicados en los docentes, por lo cual, habilitar espacios interactivos donde se compartan buenas, malas o nuevas experiencias y se intercambien

visiones, posiciones y perspectivas asociadas a elementos pedagógicos surge como una medida viable dentro del interés mejora continua en la educación. Ahora bien, paralelo a habilitar los espacios de retroalimentación e intercambio de experiencias, es necesario la planificación e implementación de una estrategia que promueva e incentive a que los docentes a ser partícipes y se involucren de lleno a razón de que la medida sea efectiva.

- Evaluación de los docentes: Tal y como lo refieren Ronquillo *et al.* (2016), la evaluación del desempeño representa el punto de partida para la mejora continua del ejercicio del docente, donde en la medida en que se identifiquen las debilidades y fortalezas se pueden definir las metas para elevar la calidad de estos. Es así como realizar un análisis profundo, efectivo e individualizado de los docentes, además de un seguimiento periódico de los señalamientos, resulta trascendental en el sentido de atender las necesidades del proceso formativo, dando valor de una forma responsable y coherente al criterio del estudiantado. Es claro que, en la UNA, la evaluación del desempeño hacia los docentes está incorporado formalmente dentro de la estructura pedagógica, sin embargo, es necesario cuestionarse si las observaciones acotadas a cada profesor son verdaderamente discutidas y corregidas por estos.
- Diagnóstico del estudiantado: Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño (2020) señalan el hecho de que la mediación pedagógica en el proceso formativo se asocia en identificar plenamente a las personas en formación a razón de integrar los contextos bajo los que están inmersos en la planificación y definición, por ejemplo, de estrategias y prácticas pedagógicas, por lo cual, promover que los docentes realicen un reconocimiento previo de los deseos, intereses y características de los educandos puede representar una acción que de pie a rediseñar, ajustar o realizar cambios en la dinámica de los cursos.
- Fortalecimiento de las habilidades blandas en los docentes: Afín al proceso de capacitación continua, también está el fortalecimiento de las habilidades blandas por parte de los docentes. Rodríguez *et al.* (2021) recalcan la importancia que poseen dichas habilidades en el desempeño diario de los docentes, siendo cruciales para el crecimiento académico, profesional y personal, no solo de los educadores, sino también del estudiantado, generando habilitadores que facilitan la adaptabilidad ante escenarios educativos cambiantes. Las habilidades blandas adquieren mayor relevancia al generar condicionantes que favorecen en los procesos de construcción, intercambio y transformación de conocimientos, en donde, por ejemplo, la efectividad del manejo del escenario y la

interacción entre el docente y el estudiantado está correlacionado con el desarrollo de habilidades blandas (Muñoz y Huacón, 2021). Por lo anterior, promover el desarrollo y fortalecimiento de estas habilidades en el cuerpo docente a través de cursos o talleres constituye una práctica viable que favorece directa o indirectamente a las aristas analizadas en el presente documento.

- Evaluaciones externas: Conllevar un proceso de acreditación, así como mantener los estándares preestablecidos como parte de dicho reconocimiento, procura, al ser reconocidas las fortalezas y debilidades que posee la carrera, asegurar y promover la calidad educativa al traer consigo un plan de mejora continua sometido a verificación externa (Torres-Salas *et al.*, 2018). A sabiendas de que la carrera en cuestión está inserta en dicho proceso, resulta pertinente mantener el seguimiento y control efectivo del plan de mejora continua que responsablemente debe poseer la Escuela de Ciencias Ambientales e implementar las medidas correctivas oportunas a condiciones desfavorables del proceso formativo.
- Procesos de contratación: El perfil del docente demanda, no solo cualidades tan básicas como el dominio de la disciplina y temática que se enseña, cimentado experiencia y vivencias reales, sino también la necesidad del dominio de fundamentos pedagógicos (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020). Resulta necesario asegurar que los docentes a ser contratados e incorporados a la Escuela de Ciencias Ambientales posean las bases pedagógicas básicas, y no caer en el error e irresponsabilidad de únicamente considerar aspectos técnicos propios de la profesión.
- Evaluación pedagógica: Es bien sabido que las evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas brindan una diversidad de información que permite planificar, estructurar y dar seguimiento a los escenarios de enseñanza y aprendizaje bajo los contextos y realidades del estudiantado (Lezcano y Vilanova, 2017; Peláez y Osorio, 2015), por consiguiente, promover que los docentes incorporen dentro del diseño curricular de los cursos dichos tipos de evaluaciones pueden incidir positivamente en el proceso formativo del estudiantado, reconociendo la función inherente de facilitador, guía y motivador que posee todo docente.

Las alternativas y medidas previamente expuestas surgen del análisis realizado a la carrera de Ingeniería en Ciencias Forestales de la UNA, mismas que buscan brindar una solución integral a los tópicos de mediación pedagógica, modelos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, diseño curricular, praxis y

En un sentido lógico y formal, lo ideal es que la Escuela de Ciencias Ambientales construya un plan de intervención en el que se considere la factibilidad y viabilidad de la implementación de las alternativas referenciadas, así como otras medidas que complementen el objetivo e intensidad de lograr la integralidad pedagógica, sumando información que robustezca, complemente o refute las inferencias y deducciones planteadas por el suscrito, realizando un estudio multidisciplinario y multifactorial y desarrollando una herramienta dinámica con visión prospectiva, cuya temporalidad de los indicadores de éxito sean a corto, mediano y largo plazo.

Conclusiones

Claramente, hoy en día la educación universitaria demanda estar cimentada bajo visiones integrales y holísticas que consideren en plenitud los nuevos abordajes y requerimientos pedagógicos que subyacen en enfoques abocados en, además de formar profesionales, educar para la vida, al propiciar un mayor impacto en la persona estudiante, siendo necesaria la adaptabilidad de los diferentes programas, planes de estudio y los procesos asociados en la formación del estudiantado.

Indudablemente, a efectos de incidir en una verdadera construcción del conocimiento en el estudiantado y el desarrollo de capacidades, competencias y habilidades necesarias para el ejercicio profesional (aprendizaje significativo) es imperativo la sinergia entre aspectos como la mediación pedagógica, los modelos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, el diseño curricular, la praxis y evaluación pedagógica, a efectos de instaurar los condicionantes dinamizadores y potencializadores para propiciar el aprendizaje significativo que busca todo centro de enseñanza superior.

Analizar la relación y realidad existente de elementos como mediación pedagógica y perfil del docente, el diseño curricular, los modelos pedagógicos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, la integración curricular de las tecnologías emergentes, la praxeología pedagógica y la evaluación pedagógica que afronta la carrera de Ingeniería en Ciencias Forestales de la UNA permitió contextualizar y evidenciar las fortalezas, debilidades y falencias que subyacen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como identificar las oportunidades de mejora y esfuerzos necesarios a corto, mediano y largo plazo en aras de que la academia cumpla con la premisa de brindar una educación superior de calidad y educar para la vida.

La responsabilidad y compromiso que debe asumir la Escuela de Ciencias Ambientales en la búsqueda de alcanzar la integridad pedagógica en la carrera Ingeniería en Ciencias Forestales es ineludible, siendo la premisa la de promover un proceso que contemple alternativas y medidas que orienten la mejora

continua y el fortalecimiento de las debilidades asociadas a las aristas analizadas en el presente documento, en el cual la formalidad en el desarrollo de un plan de intervención se visualice como la punta de lanza en cimentar una educación de calidad.

Por último, a pesar de que el peso de la estructuración de los escenarios de enseñanza y aprendizaje recae en el cuerpo docente y administrativo, resulta imperativo que el estudiantado sea lo suficientemente consciente y racional de adoptar y asumir las responsabilidades asociadas a su rol en desarrollo y construcción cognitivo si pretende ser un profesional con las bases técnicas demandadas en el entorno laboral.

Referencias

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva* (2ª ed). Paidós Ibérica.
- Alzate-Ortiz, F. y Castañeda-Patiño, J. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Banoy, W. (2019). El uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación (tic) y su influencia en el aprendizaje significativo de estudiantes de media técnica en Zipaquirá, Colombia. *Revista Academia y Virtualidad*, 12(2), 23–46. <https://doi.org/10.18359/ravi.4007>
- Baque, G. y Portilla, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 75-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927035>
- Barrientos, P. (2013). Visión integral de la educación. *Horizonte de la Ciencia*, 3(4), 61-65. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/180>
- Bermejo, J. (2016). El desarrollo interior como eje de la integralidad educativa. *EDETANIA*, 51, 205-216. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6271851>
- Bobadilla, C., Galán, C. y Vásquez, M. (2020). Las tecnologías de la información y comunicación como herramienta pedagógica para el docente. *Conrado*, 16(77), 107-113. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600107&lng=es&tlng=es
- Cattán, M. (2019). *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramienta pedagógica en la era digital* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional UASB-DIGITAL. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6986/1/T2992-MIE-Cattan-Las%20nuevas.pdf>

- Campuzano, J., Zambrano, J., Mero, K. y Quiroz, L. (2021). La retroalimentación como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 57-69. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8229768.pdf>
- Conejo, F., Sánchez, J. y Mahecha, J. (2020). Una mirada praxeológica a la autorregulación del aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300022&lng=es&tlng=es.
- Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331463171013/html/>
- Cruz, M., Pozo, M., Aushay, H. y Arias, A. (2019). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *E-Ciencias de la Información*, 9(1), 44-59. <https://dx.doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>
- De Moraes, D., de Lima, C., y da Silva, A. (2022). Learning Assessment as a Pedagogical Mediation in Conceptual Education of University Students. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 17, 900-918. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.15814>
- Durango-Warnes, C. y Ravelo-Méndez, R. (2020). Beneficios del programa Scratch para potenciar el aprendizaje significativo de las Matemáticas en tercero de primaria. *Revista Trilogía*, 12(23), 163-186. <https://doi.org/10.22430/21457778.1524>
- Escuela de Ciencias Ambientales. (2023). *Programas de cursos, Ingeniería en Ciencias Forestales, Escuela de Ciencias Ambientales, Facultad de Ciencias de la Tierra y el Mar*. Universidad Nacional. <https://www.edeca.una.ac.cr/index.php/programas-cursos-forestales>
- Escuela de Ciencias Ambientales. (2022). *Plan de Estudios Ingeniería en Ciencias Forestales 2023-2032, Bachillerato Ingeniería en Ciencias Forestales y Licenciatura Ingeniería en Ciencias Forestales. Asamblea Ordinaria de Unidad Académica N° 05-2022, Acuerdo 02-05-2022*. <https://www.ambientales.una.ac.cr/index.php/plan-de-estudios-2#>
- Flores, V. (2021). Aprendizaje significativo con estrategia de enseñanza activa para un curso de proyecto software. Una experiencia en el norte de Chile. *INGENIARE - Revista Chilena de Ingeniería*, 29(1), 120-128. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052021000100120>
- Forero, E., Jaramillo, C. y Páez, A. (2016). La mediación pedagógica, una

- para generar un cambio hacia una cultura aprendiente. *Revista REDpensar*, 5(1), 1-13. <https://ojs.redpensar.ulasalle.ac.cr/index.php/redpensar/article/view/98/136>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Garbey, D. y Cruz, Y. (2017). Propuesta para el perfeccionamiento de la enseñanza-aprendizaje en ingeniería forestal. *Revista Cubana de Ciencias Forestales*, 5(1), 107-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5892996>
- García, M. (2021). Aprendizajes basados en proyectos: hacia un aprendizaje significativo. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 19(19), 1-24. <https://doi.org/10.19137/els-2021-191907>
- Gómez, J., Monroy, L. y Bonilla, C. (2019). Caracterización de los modelos pedagógicos y su pertinencia en una educación contable crítica. *Entramado*, 15(1), 164-189. <http://dx.doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5428>
- Gómez, L., Muriel, L., y Londoño-Vázquez, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(2), 118–131. <https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/>
- Goya, J., Paso, M., Fava, M., Acciaresi, G. y Graciano, C. (2020). La enseñanza de las Ciencias Forestales en Argentina. Aspectos relevantes de la formación y el perfil de los egresados. *Quebracho - Revista de Ciencias Forestales*, 28(1), 78–87. <https://www.redalyc.org/journal/481/48168008009/html/>
- Gutiérrez, C., Montejo, J., Poza, F., y Marín, A. (2020). Evaluación de la investigación sobre la pedagogía Construcción de Conocimiento: un enfoque metodológico mixto. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 1–23. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16671>
- Gutiérrez, L., Buitrago, M. R., y Ariza, L. M. (2017). Identificación de dificultades en el aprendizaje del concepto de la derivada y diseño de un OVA como mediación pedagógica. *Revista Científica General José María Córdova*, 15(20), 137–153. <https://doi.org/10.21830/19006586.170>
- Hernández, H., Martuscelli, J., Moctezuma, D., Muñoz, H. y Narro, J. (2015). Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe: ¿Qué somos y a dónde vamos? *Perfiles Educativos*, 37(147), 202-217. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47431>
- Lentini, V. (2021). *Estrategias de las universidades públicas y privadas para continuar el servicio educativo durante la pandemia covid-19*. Ponencia preparada para el Octavo Informe Estado de la Educación. PEN-Conare. <http://hdl.handle.net/20.500.12337/8191>

- Lezcano, L. y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 9(1), 1-36. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v9i1.235>
- Matzumura-Kasano, J., Gutiérrez-Crespo, H., Zamudio-Eslava, L. y Zavala-Gonzalez, J. (2018). Flipped Learning Model to Achieve Learning Goals in the Research Methodology Course in Undergraduate Students. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.9>
- Mendoza, L., Capistrán, P. y Moreno, A. (2015). Investigación, Docencia y Vinculación Social para el Aprendizaje Significativo de la Arquitectura. *Arquitecturas Del Sur*, 33(48), 56-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5292810>
- Moreira, M. (2020). Aprendizaje significativo: la visión clásica, otras visiones e interés. *Proyecciones*, 14, 22-30. <https://doi.org/10.24215/26185474e010>
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 1-16. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Muñoz, C. y Huacón, C. (2021). *Manual de estrategias de habilidades blandas y duras*. Editorial Grupo Compás. <http://142.93.18.15:8080/jspui/bitstream/123456789/746/3/CECILIA%20MARGOTH%20HUAC%C3%93N%20GARC%C3%8DA.pdf>
- Ortiz, A., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Peláez, L. y Osorio, B. (2015). Medición del nivel de aprendizaje con dos escenarios de formación: uno tradicional y otro con TIC. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 9(18), 59-66. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-83672015000200008&lng=en&tlng=es
- Peñalver, A. y Peñalver, L. (2022). Aprendizaje significativo activo en el aula: tema de intensos debates en círculos universitarios. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 36(4), 1-4. <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/3347/1464>
- Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo Informe del Estado de la Educación 2021*. CONARE - PEN. <http://hdl.handle.net/20.500.12337/8152>
- Programa Estado de la Nación. (2019). *Séptimo Informe Estado de la Educación 2019*. CONARE-PEN. <https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2019/08/Estado-Educacio%CC%81n-RESUMEN-2019-WEB.pdf>
- Ramírez, M. (2018). Encadenamiento mediado por aprendizaje basado en proyectos ecoeficientes. *Revista Sophia*, 14(2), 60–72. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.788>

- Rey, P., Matos, E., Tardo, Y. y Cruz, L. (2011). La Formación Socio-Laboral-Profesional en La Educación Superior: Una Mirada desde la Semipresencialidad. *Pedagogía Universitaria*, 16(3), 99–118. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA466616483&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&isn=16094808&p=IFME&sw=w&userGroupName=anon%7Efb9ed5ee>
- Riesco, G., e Imaña, J. (2020). Conceptos de la enseñanza forestal a distancia como procedimiento de mediación pedagógica en las universidades de Iberoamérica. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 115–130. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13970>
- Rodríguez, J., Rodríguez, R. y Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1038. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Ronquillo, S., Moreira, C. y Verdesoto, O. (2016). La evaluación docente una propuesta para el cambio en la Facultad de Administración de la universidad ecuatoriana. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(2), 125-131. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n2/rus14216.pdf>
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5475188>
- Torres-Salas, M., García-Rojas, A. y Alvarado-Arguedas, A. (2018). La evaluación externa: Un mecanismo para garantizar la calidad de la educación superior en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 286-301. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.16>
- UNED. (s. f.). *¿Qué son las estrategias de aprendizaje?* <https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos.pdf>
- Uzcátegui, Y. y Betancourt, C. (2013). La metodología indagatoria en la enseñanza de las ciencias: una revisión de su creciente implementación a nivel de Educación Básica y Media. *Revista de Investigación*, 37(78), 109-127. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142013000100006&lng=es&tlng=es
- Valdivia, S. (2021). Praxis pedagógica desde la inclusividad: Una mirada a la docencia universitaria de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Ensayos Pedagógicos, Edición especial: Voces pedagógicas del siglo XXI: hablemos de cambio*, 227-247. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.10>
- Valle, A., Barca, A., González, G. y Núñez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-462. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531302>

Valles, K., Valles, M. E., Torres, L. M., y Valle, D. D. (2021). Praxis Educativa Por Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), 2023. J. I. Barrantes, S. Saborío y J. P. Zúñiga (eds.). *Maestría en Educación: dos énfasis, UNA misión* <http://hdl.handle.net/11056/26879>

- Docentes Universitarios Para Un Aprendizaje Significativo. *Revista Panorama*, 15(29), 1-15. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.2591>
- Valverde, J.; Romero, M. y Vargas, L. (2022). Contrastes en el proceso de aprendizaje en estudiantes de la carrera de Ingeniería Forestal. *Uniciencia* 36(1), 1–17. <http://dx.doi.org/10.15359/ru.36-1.43>
- Valverde, J. C., Romero, M., y Vargas, L. (2020). Tendencias actuales, retos y oportunidades de los procesos de aprendizaje universitario aplicados a las ciencias forestales. *Revista Científica*, 39, 262-277. <https://doi.org/10.14483/23448350.16030>
- Vargas, C. (2021). *Influencia de la capacitación continua en la labor del docente de inglés Centro de Idiomas de la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca, Campus Pérez Zeledón* [Tesis de maestría, Universidad Internacional San Isidro Labrador]. Repositorio Académico Institucional UNA. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/25763>
- Vicerrectoría de Docencia. (2023). *Evaluación del Desempeño Académico. Histórico de Resultados Docente. Unidad de Evaluación, Mejoramiento e Integración de Tecnologías en la Docencia de la Vicerrectoría de Docencia*. Universidad Nacional. <https://www.docencia.una.ac.cr/index.php/historico-de-resultados-docente>
- Vicerrectoría de Docencia. (2021). *Instrucción UNA-VD-DISC-025-2021 - Instrucciones, recordatorios y recomendaciones académicas y administrativas para los procesos de enseñanza y aprendizaje en las modalidades aprobadas para la ejecución de los cursos en 2022, en el marco de la Estrategia “Volvamos a la UNA 2022. Unámonos en un nuevo contexto”*. Vicerrectoría de Docencia, Universidad Nacional. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/15364/UNA-VD-DISC-025-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vicerrectoría de Docencia. (2020). *Orientaciones metodológicas y evaluativas para apoyar la adaptación de los cursos presenciales a sesiones con apoyo tecnológico*. Unidad de Evaluación, Mejoramiento e Integración de Tecnologías en la Docencia de la Vicerrectoría de Docencia, Universidad Nacional. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/11533/De-la-%20presencialidad-al-trabajo-academico-remoto-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

El aporte de la gestión académica en la docencia universitaria: su importancia y trascendencia en la praxis pedagógica

David Carazo Chaves¹
Universidad Nacional
Costa Rica
david.carazo.chaves@una.cr

Resumen

La gestión académica representa una importante labor a lo interno de la institución, el aporte que se desprenda desde las personas funcionarias y el sector estudiantil, conforman el quehacer sustantivo de la universidad. Una labor no es ajena de la otra, de manera tal que los planteamientos estatutarios que las autoridades universitarias gestionan deben ir orientadas al gran aporte de esta función; sin embargo, aún quedan muchos procesos que pueden mejorarse a pesar de los esfuerzos que la institución ha realizado con la implementación de diversos sistemas que han venido a enriquecer las prácticas pedagógicas y en general las tareas académicas y administrativas. Así, el objetivo es resaltar la importancia de la gestión académica en la docencia universitaria y su trascendencia en la praxis pedagógica. El trabajo articulado que existe en cada uno de los pilares de la institución (docencia, extensión y la investigación) deben partir de una clara conceptualización y, la puesta en práctica involucra el compromiso de toda la comunidad universitaria. Por lo anterior, es necesario por parte de las autoridades que exista una permanente valoración de la gestión académica, lo que lleva a considerar la distribución de los recursos disponibles con el fin de lograr una universidad comprometida con la docencia universitaria y su praxis pedagógica.

Palabras clave: Docencia universitaria, gestión académica, gestión administrativa, praxis pedagógica, trabajo articulado

Abstract

Academic management constitutes an important task within an institution; the contribution made by staff and students turns into the meaningful action of the university. One task is not detached from the other in such a way that the

1. Gestor de Recursos Humanos, Educación Comercial, Máster en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria.

statutory approaches that the university authorities manage must be oriented towards the great contribution of this function; however, there are still many processes that can be improved despite the efforts that the institution has made with the implementation of various systems that have come to enrich pedagogical practices and academic and administrative tasks in general. Thus, the objective is to highlight the importance of academic management in university teaching and its importance in pedagogical praxis. The articulated work that exists in each of the pillars of the institution (teaching, outreach, and research) must start from a clear conceptualization, and putting it into practice involves the commitment of the entire university community. Due to the above, it is necessary for the authorities to guarantee the existence of a permanent evaluation of academic management, which leads to considering the distribution of available resources in order to achieve a university that is committed to university teaching and its pedagogical praxis.

Keywords: Academic management, administrative management, articulated work, pedagogical praxis, university teaching

Introducción

La gestión académica en el ámbito de la docencia universitaria tiene una influencia directa y permanente en el desarrollo de todas las actividades académicas, tales como: proyectos pedagógicos, de investigación, de extensión y, por supuesto, en docencia; su gestión esencial está en mejorar y facilitar los procesos y labores previas, desde el inicio y hasta finalizar cada una de las tareas administrativas y académicas, es decir, es un trabajo articulado y constante que se desarrolla desde lo interno de la institución. Al respecto, Martín, *et al.* (2013) exponen:

De ahí que, en la gestión académica se realicen un conjunto de actividades encaminadas a facilitar la transformación de las condiciones institucionales con espíritu de renovación e investigación, en búsqueda de soluciones a los problemas o necesidades identificadas durante el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. (p. 290)

En concordancia con la coyuntura económica nacional, es de vital importancia que la gestión académica y la administrativa vayan de la mano y cuenten con un desarrollo consciente en el manejo de los recursos institucionales: infraestructura, economías presupuestarias, equipamiento y el más importante, el talento humano preparado y capacitado desde su praxis pedagógica con el fin de brindar la movilidad que una institución de educación

no preparado y capacitado desde su praxis pedagógica con el fin de brindar la movilidad que una institución de educación superior, como lo es la Universidad Nacional (en adelante UNA), requiere para lograr los objetivos y metas propuestas en sus planes institucionales. Correa *et al.* (2009), manifiestan al respecto:

La gestión académica permite además valorar la profesionalidad del docente, esto es, el reconocimiento a su formación, a su nivel de competencia, a su relación pedagógica con los alumnos y su capacidad de interacción y de trabajo en equipo con directivos, docentes, padres de familia y otros actores de la comunidad educativa. Así mismo, reconoce la profesión del maestro como una práctica social que cobra sentido en el acto educativo, es decir, en el proceso enseñanza aprendizaje como quehacer fundacional de la misión académico-pedagógica del maestro. (p. 16)

La docencia universitaria, tiene un papel trascendental dentro de la UNA, su razón de ser como institución y casa de enseñanza de educación superior reposa dentro de sus principales funciones, la actividad académica, es decir, la enseñanza y por tanto, la formación integral, profesional y ética de cada estudiante que es admitido en este centro universitario, en donde se preparan y forman en habilidades y competencias para ejercer como un profesional capacitado y dispuesto a contribuir con la sociedad. Es por ello, que, en cada uno de los campus universitarios, están llamados a atender el artículo 3, sobre los Fines, inciso f descrita en el *Estatuto Orgánico de la UNA* (2015); la de formar profesionales que respondan a las necesidades de la comunidad nacional en general, esto es parte indispensable del quehacer universitario y sus metas organizacionales.

Por tanto, el objetivo de este ensayo es cimentar la importancia que tiene la gestión académica de la universidad y su vínculo directo con la docencia universitaria, aunado a los pilares de la investigación y la extensión, las que representan actividades inevitables de mencionar, ya que todas se relacionan en el quehacer universitario, así como su aporte a la docencia y a la praxis pedagógica, cuya finalidad está orientada a facilitar y mejorar los procesos formativos desde la coherencia con la misión y visión de la UNA, sumando a la búsqueda del compromiso y a la responsabilidad en la labor, mediante un accionar diario planeado, al promover un mejor entorno para la articulación de dichos quehaceres.

El Estado y la educación superior

El sistema educativo costarricense suscita sus líneas jurídicas en las disposiciones internacionales relacionadas al derecho a la educación, esto lo hace uno de los sistemas más sólidos de la región, además, dicho derecho a la educación está establecido en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 1948).

En el ámbito nacional, el respaldo lo describe la Constitución Política de 1949, la cual, indica en el título VII, artículos del 77 al 87, orientar su contenido a la educación y a la cultura, dichos artículos hablan de la educación como un proceso integral relacionado en todos los niveles, desde la primaria hasta la universitaria, hace la salvedad que la educación es obligatoria y gratuita y, por tanto, el Estado debe proveer de recursos a quienes carezcan del medio económico para continuar o bien iniciar con sus estudios.

La Ley Fundamental de Educación de 1957 establece los fines de la educación costarricense y define la estructura del sistema educativo en Educación Preescolar, General Básica, Diversificada y Superior, de esta manera quedan evidenciados los niveles de la educación costarricense y, por ende, se desarrollan los planes de estudios y estructuras formativas para cada estrato. Según el Estado de la Educación (Consejo Nacional de Rectores, 2021), en lo que respecta a lo económico, existen otros ingresos aparte del Fondo Especial para la Educación Superior (FEES), que respaldan la educación estatal, algunos de estos son: la Ley del Cemento, la Ley de Emergencia y la Ley de Rentas Propias, estos ingresos son menores al FEES, pero son legales y estables, y su liquidez depende de la recaudación de la hacienda pública.

En la actualidad, el Gobierno realiza transferencias de aproximadamente un 1.40 % del PIB como asignación al FEES, esta labor se ejecuta anualmente y no cada quinquenio como era antes del 2015, asimismo, las universidades hoy, y por la coyuntura que atraviesan, deben modificar y trabajar en los cambios estructurales necesarios para asegurar que los presupuestos asignados por el sistema estatal sean solventes para cubrir la diversidad de proyectos, programas de extensión, becas y variedad y cantidad de investigaciones, con las que se generan múltiples beneficios a la sociedad nacional e internacional, de este modo, los cambios en la administración financiera son precisos y urgentes que se promuevan y ocurran en el mediano plazo. Es importante hacer hincapié en que las políticas (públicas) por parte del gobierno central de los últimos diez años aproximadamente, arremeten contra el funcionamiento financiero de las universidades ya que, como se dijo anteriormente el FEES antes del 2015 se negociaba cada cinco años, sin embargo, para el gobierno del expresidente Luis Guillermo Solís, las negociaciones cambiaron a período anual, ello se puede apreciar según indica Vargas (2010):

La condición económica de crisis y las expectativas de continuidad de la recesión o de al menos, un período de bajo crecimiento económico a nivel mundial del ciclo 2010-2015, motivó la separación de la fórmula original del convenio anterior articulada alrededor de un crecimiento asociado al PIB nominal del período lo que no fue la decisión más feliz para las Universidades dado los márgenes de corto plazo del Estado en materia fiscal e hizo más estrecho el espacio de las autoridades económicas del gobierno. (pp. 19-20)

Los gobiernos de turno, de alguna u otra forma, han tenido una intensión solapada de restarle movilidad a la funcionalidad sustantiva de las universidades públicas, que más que corregir estructuras que pueden ser revisadas y reformuladas con propuestas constructivas. Contrariamente, han socavado las debilidades del sistema de gestión de las universidades, creando un panorama gris y negativo ante la comunidad nacional, esos planteamientos y propuestas desvalorizan el aporte que las universidades brindan al país, dejando en duda su credibilidad, prestigio y compromiso que mantiene el sistema de la educación superior pública. Lo anterior, se respalda con la mención sobre el recorte al FEES que propone el gobierno para con las universidades estatales expuesto en el Semanario Universidad por Molina (2022):

El comunicado oficial del Consejo Nacional de Rectores, en conjunto con la representación estudiantil advierte que este sería el caso de todas las universidades: “La aceptación de esta propuesta implicaría la reducción drástica de los servicios que ofrecen las universidades, tales como los cupos actuales y de nuevo ingreso a carreras, el cierre de proyectos de investigación y extensión y una disminución de nuestra presencia en las regiones. Además, afectaría la cobertura de las becas actuales y futuras para nuestra población estudiantil”. (párr. 3)

Es importante que el Estado vuelva a creer en la educación superior pública y mire el presupuesto aportado como una inversión y no como un gasto inerte, donde los colones desaparecen y no se regresa nada a la sociedad; es abundante y diversa la información que se divulga en fuentes serias de comunicación o bien en diversos artículos en revistas de renombre nacional e internacional donde se publica y se informa a la sociedad sobre el valioso trabajo conjunto que realizan las universidades con la micro, mediana empresa y otras dependencias. En realidad, la educación superior aquí y en cualquier latitud del planeta, aporta al desarrollo económico y científico de un país, así queda evidenciado por Sánchez (2022):

Las universidades estatales realizaron el 78% de la investigación publicada entre el 2000 y el 2021, en las áreas científico-tecnológicas, ciencias exactas y naturales, ciencias de la salud, ciencias agrícolas, e ingenierías y tecnologías, de acuerdo con los datos del portal Hipatia del Programa Estado Nación.

Por sí sola, la Universidad de Costa Rica (UCR) aportó el 58,5% de la producción en conocimiento de ciencia y tecnología, con 6.185 artículos publicados. Seguidamente, la Universidad Nacional (UNA) contribuyó con el 15,5%, de 1.648 investigaciones y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) aportó el 6,44% con 681 publicaciones. (...). Pero sin duda, como explican los propios investigadores universitarios, si no fuera por el aporte de las universidades públicas del país, los datos de Costa Rica serían prácticamente inexistentes en comparación con el mundo. (párr. 2, 3 y 9)

La población debe ser un testigo fiel de los beneficios y aportes significativos que generan las universidades. Dentro de estas tareas, se resalta la importancia de informar con criterio a la ciudadanía sobre elementos sociales que pueden afectarnos o bien que nos benefician, por ejemplo, con el aporte científico y riguroso de los programas, proyectos e investigaciones sociales se contribuye al mejoramiento de nuestros estilos de vida, así se indica en el artículo de Bermúdez y Borbón (2018):

El proyecto de extensión denominado Fortalecimiento de la Competitividad de Diez Microempresas del Cantón de Pérez Zeledón, Región Brunca, dentro de un concepto de acompañamiento a las organizaciones, pretendió aumentar las capacidades y competencias técnico-administrativas de las organizaciones seleccionadas, provenientes del ámbito asociativo y de iniciativas privadas ubicadas en este cantón. (p. 75)

Por otra parte, el sector estudiantil recibe una formación integral, que le permite ser crítico y responsable con sus acciones, reflexivo y respetuoso ante la diversidad de pensamientos y contribución al desarrollo social y las ciencias en general. Por lo anterior, las políticas de gobierno deben estar orientadas a reformar de manera constructiva y participativa el sistema educativo superior, donde se tomen en cuenta cada uno de los elementos de la coyuntura presente. Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2017), en su resumen para el país, brinda sus hallazgos en los que “destaca las numerosas fortalezas del sistema educativo costarricense y brinda recomendaciones sobre cómo mejorar las políticas y prácticas de manera que el

país pueda avanzar hacia los estándares de logro y de resultados educativos” (p. 2), respecto a la formación superior, describe: “El sistema de educación superior necesita una amplia reforma en el aseguramiento de la calidad, el financiamiento y la gobernanza para asegurarse de que respalda y responde a las metas de desarrollo de Costa Rica” (p. 2).

En definitiva, los sistemas actuales son más complejos que antes, la sociedad es más minuciosa, las tareas operan sobre la inmediatez y se exigen resultados concretos y determinantes: por lo mismo, la educación superior debe reinventarse, actualizar sus estrategias de crecimiento, sus áreas formativas han de evolucionar al mismo tiempo que los cambios del entorno ocurren, esto último no es fácil, pero es en este punto cuando las autoridades de la educación universitaria les conviene actuar con sigilo prospectivo, ya que la ciencia y sus ramificaciones han cambiado, las formas de enseñar y aprender también, así se indica en el informe del *Octavo Estado de la Educación* (Consejo Nacional de Rectores, 2021):

Con una mirada prospectiva, la educación “que viene” necesita que las aulas se conviertan en verdaderos laboratorios de innovación, donde lo más importante no sea transmitir la información, sino que los estudiantes desarrollen habilidades superiores del pensamiento crítico como la resolución de problemas, la comprensión lectora, la comunicación, la experimentación, la curiosidad, la creatividad, el trabajo colaborativo, y competencias digitales. Estas les permitirá actuar sobre los problemas cotidianos de una manera efectiva e implican cambios profundos en la pedagogía y no solo en los recursos didácticos. (p. 61)

Por lo anterior, ambas partes, gobierno y autoridades rectoras, deben sentarse y plasmar un trabajo conjunto donde se formulen planes que fortalezcan y garanticen la sostenibilidad y evolución de la educación superior universitaria en concordancia con las nuevas exigencias de una sociedad transformadora.

Rol de la gestión académica en el quehacer universitario

La UNA, en los últimos años, ha experimentado transformaciones que le permiten fortalecer su identidad como institución universitaria, y el fin es posicionarse a nivel de país y de la región, para ello, es necesario contar con un trabajo conjunto integrado por la comunidad universitaria en su totalidad (las unidades académicas y administrativas), y las autoridades universitarias juntas construyen un instrumento de trabajo titulado: Plan de Mediano Plazo Institucional (PMPI) (UNA, 2016), según información suministrada por UNA

COMUNICA, en enero del 2023, entró en operación con un enfoque prospectivo. Dicho instrumento posee la integración de los Planes Estratégicos Institucionales de las Facultades, Centros, Sedes y Sección Regional, todo ello reúne un análisis y elección de las prioridades estratégicas, metas y acciones propuestas por la totalidad de las instancias de la institución (Núñez, 2023).

El PMPI 2023-2027, entre sus trayectorias de primera fase, plantea alcanzar un horizonte de universidad pleno en los próximos 20 años, es decir, dirigirse a ser una institución sostenible, innovadora y pertinente aportando al crecimiento y desarrollo de la sociedad costarricense, fomentando la equidad, el bienestar público y la mejora de la sociedad en su conjunto (Núñez, 2023).

Por otra parte, según el *Modelo Pedagógico* de la Universidad Nacional (UNA, 2005), a la institución le corresponde asumir decisiones concretas y orientadas al desarrollo pleno y colectivo, de cara a los desafíos presentes y futuros. La UNA, se enfoca en la realización de tres grandes quehaceres sustantivos: la docencia, la investigación y la extensión.

Como se ha mencionado, la docencia en la educación superior requiere la constante innovación competencial y pedagógica, es decir, reinventarse, pero también debe hacerlo el profesor ya que cumple un papel importante como facilitador del conocimiento, acompañante y guía para la persona estudiante, construyendo en conjunto espacios de aprendizaje por medio del compartir experiencias y la labor investigativa, por tanto, el papel docente atañe el evolucionar al lado de esta población aprendiente. Tal y como lo indica Paniagua (2021):

El personal docente universitario del siglo XXI debe tener experticia pedagógica, manejo de competencias emocionales y dominio de herramientas tecnológicas, así como formar redes académicas o pertenecer a ellas, dominar al menos un segundo idioma, procurar un aprendizaje individualizado y su propio mejoramiento continuo para que pueda atender las demandas de la población estudiantil en una sociedad en constante transformación. (p. 94)

La docencia universitaria representa el origen y la esencia de una universidad, Rodríguez (2019) comenta que es ahí donde el estudiantado recibe su formación y con ello obtiene la madurez para insertarse en el campo laboral de la especialidad que haya elegido, también la institución hace muestra fehaciente en la entrega de personas preparadas en su campo profesional y responsables de sus acciones con el fin de aportar al país y a la sociedad en general. Lo anterior, es una forma más de evidenciar el gran trabajo que hace la educación superior, formar personas profesionales con el fin de mover y accionar los diferentes sectores productores del país.

Por otra parte, la UNA también está llamada a realizar investigación, como parte de sus pilares y del plan formativo que debe tener la persona estudiante, dicha labor es de mucha relevancia para el desarrollo del país ya que, se proyecta a varios ámbitos: salud, economía, sector agroalimentario, sector ambiental y, por supuesto, el desarrollo y evolución en general de las ciencias y campos involucrados, así lo indica el artículo 217 del *Estatuto Orgánico* de la Universidad Nacional (2015):

La creación de conocimientos es una función primordial de la Universidad. Este proceso se realiza por medio de sus diversas actividades y áreas Académicas. La investigación es una función fundamental del quehacer universitario. Debe ser realizada por los miembros de la comunidad institucional. Con la investigación, la Universidad genera y transfiere a la sociedad el conocimiento y la tecnología requeridos para satisfacer las necesidades del país y coadyuvar en su desarrollo humano, económico y social. La investigación aporta a la extensión y a la docencia, los elementos básicos para el desempeño de su quehacer y, a la vez, se retroalimenta de ambas. (p. 45)

Asimismo, la investigación como tal, crea conocimiento y pone en práctica la formación del estudiantado, y el descubrimiento de nuevas técnicas que buscan beneficiar y facilitar las tareas cotidianas, es por ello por lo que la labor investigativa nunca se detiene. En la actualidad, se han creado espacios específicos y dotados de equipos que le permiten a las personas investigadoras realizar sus labores de forma segura y sistemática, como lo estipula la institución en su *Plan de Mediano Plazo* (UNA, 2016):

La UNA fortalece su gestión mediante el apoyo paralelo de proyectos de esa naturaleza que le permiten trabajar en la simplificación y la mejora continua de sus procesos internos; tal es el caso del sistema institucional de gestión de la calidad y la pertinencia, el proyecto Sistema de Gestión Administrativa (Sigesa) y la ejecución del Proyecto de Mejoramiento Institucional (PMI); este último tiene un significado especial, por cuanto se ha convertido en un mecanismo para estimular el crecimiento y la modernización institucional en temas de infraestructura, así como el impulso de la capacitación formal y continua del personal académico y administrativo, a través de la dotación del financiamiento respectivo. (p. 34)

Por lo anterior, se contempla que la UNA cuenta con variedad de programas y proyectos que se desarrollan a lo largo y ancho del territorio nacional, cuya con la misión y procesos que no deben pasar desapercibidos por

la comunidad nacional y las autoridades políticas. Si bien es cierto, los gobiernos de turno de los últimos años parecen valorar poco estas acciones, que en general realizan las universidades del sector público; es de admirar las numerosas comunidades rurales y poblaciones en estado de vulnerabilidad que se ven beneficiados con alguna meta o siendo el centro de estudio de algunos de los programas o proyectos de extensión y, por tanto, este es un pilar más que la UNA desarrolla con investigaciones en sus numerosos programas y proyectos, en donde su poder de acción se ve reflejado en las comunidades alejadas de la gran área metropolitana.

Según Rodríguez (2019), la extensión en la institución tiene su origen desde las décadas de los sesenta y para 1984, el Consejo Universitario aprueba normas específicas que la rigen en su funcionalidad, el vínculo que guarda la extensión representa una herramienta enriquecedora para con las sociedades más necesitadas, en estos campos de acción se ejecutan múltiples transformaciones favoreciendo el desarrollo del conocimiento y sus saberes en las comunidades; tal es el caso de las poblaciones costeras que por su ubicación geográfica y por habitar en un país altamente sísmico, existe un riesgo que es monitoreado y estudiado. Por lo anterior, la UNA realiza trabajos de extensión en diversos sectores que se integran con el fin de aportar en la construcción de instrumentos que benefician la salud integral de estas poblaciones, tal y como lo evidencian Rojas *et al.* (2020):

Es importante resaltar el énfasis sobre la comunicación, que se caracteriza como base fundamental, crítica y transparente en la construcción de redes comunitarias: un aspecto que, sin duda, no podemos dejar de lado en praxis de la extensión universitaria costarricense. (p. 48)

Desde esta perspectiva, el trabajo de extensión que realiza en general las universidades públicas le brinda a la sociedad importantes herramientas que mejoran y promueven estilos de vida más seguros, prósperos y sobre todo pobladores informados con conocimiento proveniente de fuentes confiables de profesionales en su campo.

En conclusión, es necesario decir que la extensión universitaria representa uno de los pilares institucionales establecidos en el *Estatuto Orgánico* de la UNA y por tanto, como principio esencial está el de brindar aportes a las comunidades desde una visión integradora, participativa y sin fines de lucro, de manera tal, que los pueblos y su ciudadanía puedan interactuar en las actividades de extensión y de alguna manera con el resultado de las investigaciones de los proyectos comunitarios, culturales y sociales ser beneficiados y para proveer de estabilidad y calidad de vida en cada una de las actividades donde la extensión universitaria este presente.

La gestión académica y su contribución a la docencia universitaria

La docencia universitaria es uno de los pilares centrales de la institución y la gestión académica desarrolla su accionar en este eje, por tanto, el docente ejerce un papel dinámico en esta área, que por su naturaleza dinamiza la consecución de procesos académicos así como administrativos, esto hace que se inicie un ciclo de labores en todas las direcciones, pero con un desarrollo lógico dentro de la institución y por tanto, algunas de estas se desarrollan a lo externo del centro de enseñanza. La siguiente es una definición de lo que trata la gestión académica en concordancia con el objetivo y desarrollo del presente ensayo, según expresan Viveros y Sánchez (2018):

son las prácticas recurrentes que permiten a la Institución Educativa asegurar la coherencia de su propuesta curricular con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el marco nacional de la política educativa y las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Ello incluye el diseño de una propuesta curricular, su puesta en práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su evaluación y retroalimentación y a partir de las experiencias, la observación y reflexión de la práctica pedagógica de los docentes. (p. 426)

Esto indica que la gestión académica representa el centro y origen de las funciones docentes y administrativas, es decir, en general hace que todo el aparato del quehacer universitario funcione como un ente que conoce sus fronteras y que aporta con profesionalismo, en cada una de las tareas que se gestionan dentro de su contexto, es importante que el desarrollo y la ejecución de tan significativa labor es posible con la contribución del personal docente y por toda la parte gestora administrativa, que de forma recíproca con la misión y la visión de la institución, cumple sus funciones con dinamismo, entrega y constancia en la calidad y el servicio al usuario interno como externo de la institución.

Es preciso destacar, que para que una gestión académica institucional se cumpla y nutra de buenos resultados, necesita y es interdependiente de otras actividades de gestión que van paralelas dentro de la misma organización, por citar algunas, la gestión administrativa, la gestión de operación, así como la gestión financiera, en términos globales cada una de estas áreas de trabajo aportan desde diferentes vértices, pero al final la totalidad de las funciones llegan a un mismo objetivo, que es cumplir con el funcionamiento óptimo de la UNA, el cual, su razón de ser, es proveer de profesionales capacitados, conocedores de su gestión y responsables con su accionar en su campo disciplinar, así queda plasmado en el *Modelo Pedagógico* de la UNA (2005):

Como tal, el modelo pedagógico refiere especialmente a la micro cultura del “aula”, entendida ésta como los diferentes espacios en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la cual tiene relaciones e implicaciones en otros ámbitos del quehacer académico y la gestión, tales como el diseño, la administración y la evaluación curricular de planes y programas de curso; la realidad del ‘aula’ y la evaluación de los resultados; de igual manera que en la organización gestión universitaria; las políticas de admisión; el desarrollo profesional y académico; los perfiles docentes, administrativos y estudiantiles; y las condiciones y recursos institucionales. (p. 5)

Asimismo, en el *Modelo Pedagógico* de la UNA (2005), el papel del cuerpo docente se describe como:

un dinamizador corresponsable de generar un proceso de transformación que involucra su historia personal, sus saberes, experiencias, percepción del otro y del contexto, que enriquece los conocimientos, experiencias y percepciones de los otros, sean estos estudiantes o colegas, en un diálogo permanente. (p. 8)

La función docente como facilitador y guía del proceso educativo, colabora con el “educando a construir su propio conocimiento, promoviendo un ambiente de respeto y autoconfianza que dé oportunidad para el aprendizaje, valoran los errores e identifican los estilos de aprendizaje de sus estudiantes” (UNA, 2005, p. 8), es un elemento fundamental en los procesos de gestión; por lo tanto, las autoridades universitarias deben tener muy presente, la actualización y la capacitación de su personal académico y administrativo ya que, de ello depende que cada una de las tareas inmersas en una función de la gestión académica, se desarrolle con normalidad y se puedan brindar los resultados esperados.

La UNA, en tiempo reciente, celebró su 50 aniversario y por tomar un parámetro cronológico podemos hacer una retrospectiva del crecimiento que ha tenido la institución en sus últimos 20 años, cuántos procesos de gestión académica y administrativa han cambiado y se han transformado debido a varios elementos: su crecimiento en infraestructura, expansión de los pilares de la investigación y extensión, procesos curriculares actualizados, nuevos sistemas de gestión, así como nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, cada uno de estos elementos por mencionar algunos, representa la contribución sustancial que la gestión académica y administrativa han hecho por la docencia universitaria, según Ledezma (2023):

Hoy, después de 50 años de aquella inauguración, la UNA continúa realizando sus aportes a la educación superior costarricense a través de valores, misiones y fines que reafirman su vocación social, a saber: equidad, participación democrática, compromiso y transformación social, diálogo de saberes, interdisciplinariedad, regionalización, pensamiento crítico, bienestar humano, formación integral, sustentabilidad natural y cultural entre otros. Estos cometidos se asumen mediante la producción intelectual, la investigación, la docencia y la extensión social. (...) Entre 2015 y 2020 se reportaron cerca de 1.382 iniciativas y acciones de investigación y extensión entre programas, proyectos y actividades académicas (PPAA). Algunas de las temáticas tratadas en los PPAA con impacto regional y que fueron impulsadas por las mismas sedes regionales han sido medio ambiente, empleo, educación, arte y cultura. (párr. 2 y 3)

La UNA en la actualidad cuenta con equipos tecnológicos y terminales de redes que hacen que diversas tareas se realicen de manera automatizada, se ha impulsado la creación de sistemas de gestión integrados que facilitan las tareas académicas, administrativas y operativas, sin embargo, aún queda numerosas tareas por mejorar y evolucionar, pero son elementos que serán planteados en el siguiente apartado.

Importancia y trascendencia de la gestión académica en la praxis pedagógica universitaria

La UNA, ha superado varias etapas donde el conjunto de los procesos (académicos y administrativos) han tenido diversas e importantes transformaciones que han trascendido la gestión académica y sus numerosas tareas han cambiado la forma de desarrollarse en lo interno del centro universitario. Por ejemplo, eventos como el III Congreso Universitario aportó ideas y pensamientos colectivos de la comunidad universitaria que evidenciaron las necesidades que tenía la institución en la construcción de un documento que definiera el diseño pedagógico de la UNA, tal como se indica en el *Modelo Pedagógico* de la UNA (2005):

Es el producto de una construcción participativa y continua, con la que toda la comunidad universitaria debe estar comprometida. Su conocimiento y adopción debe materializarse de manera concreta en la dinámica cotidiana de la institución y de quienes conviven en ella. Como modelo, se deben asumir sus orientaciones de forma general, por ello, se espera que de él deriven estrategias de enseñanza y aprendizaje que se apliquen de manera dinámica, respetando la diversidad en las prácticas pedagógicas y de los objetos de estudio. (p. 2)

Por lo anterior, el área docente esta llamada a crear espacios donde se permita la libre expresión, la libertad de cátedra y la unión de esfuerzos académicos, investigativos, implementación de nuevas técnicas de aprendizaje, nuevas maneras de hacer docencia y de aplicar los procesos de enseñanza, así como el trabajo articulado que ocurre cuando se traslada el estudiantado de las aulas a las comunidades de manera que se fomenta la extensión y el crecimiento profesional y humano en las personas estudiantes. Esta variedad de tareas, funciones y ejercicios sensibilizan las prácticas pedagógicas tanto en docentes como en los educandos, en general fortalecen a la comunidad universitaria y nacional, además del posicionamiento de la UNA como casa de educación superior a nivel país y de la región.

La UNA, en su *Modelo Pedagógico*, propicia en el académico una capacitación constante y en el estudiantado una formación integral y permanente que contribuya a la sociedad con profesionalismo, respecto y una responsabilidad íntegra, para lograrlo es necesario un trabajo constante en los procesos de gestión académica y administrativa de manera tal, que las labores trasciendan y se transforman en el tiempo, muchas de estas funciones depositan sus buenos resultados en la praxis pedagógica universitaria, así se afirma en el *Modelo Pedagógico* (UNA, 2005):

Como tal, el modelo pedagógico refiere especialmente a la micro cultura del “aula”, entendida ésta como los diferentes espacios en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la cual tiene relaciones e implicaciones en otros ámbitos del quehacer académico y la gestión, tales como el diseño, la administración y la evaluación curricular de planes y programas de curso; la realidad del ‘aula’ y la evaluación de los resultados; de igual manera que en la organización gestión universitaria; las políticas de admisión; el desarrollo profesional y académico; los perfiles docentes, administrativos y estudiantiles; y las condiciones y recursos institucionales. (p. 5)

La UNA, en su proceder como institución de educación superior, tiene un compromiso con el país y la sociedad, como muestra se reconocen varios programas y proyectos de extensión social e investigación que brindan apoyo logístico y asesoría profesional a varias microempresas del sector agrícola y emprendedor de las zonas Norte y Sur del territorio nacional. En dichos programas, proyectos y actividades académicas, es donde la casa de enseñanza luce como ninguna otra institución su praxis pedagógica ya que, el estudiantado se nutre de todo el conocimiento profesional, docente, humano y se hace consciencia con las realidades que suceden en las comunidades del país, es aquí,

donde la educación superior pública brilla en su máximo esplendor y logra maximizar el potencial formador en cada una de las personas estudiantes que llegan al sistema autónomo de la educación universitaria.

El trabajo debe ser constante en el mejoramiento de diversos procesos que ayuda a que la gestión académica se fortalezca y evolucione en el tiempo; como se mencionó se viven tiempos de numerosos cambios y para afrontarlos es necesario de dos elementos fundamentales: uno el personal académico y administrativo preparado y capacitado y por otra parte, el apoyo de recursos financieros suficientes que permitan una funcionalidad normal en la totalidad de la institución universitaria, así se indica en el PMPI (UNA, 2016):

En los últimos años se ha realizado una inversión sustancial al dotar a las unidades académicas y administrativas de nuevos recursos laborales, para que fortalezcan sus actividades y logren sus objetivos. En el ámbito académico se asignaron 263,75 tiempos completos con el objeto de apoyar aquellas actividades académicas que propicien una actividad sustantiva de la universidad con impacto positivo en la sociedad. De igual manera, en el ámbito administrativo, en el período 2007-2015, se han asignado de manera permanente 283,68 jornadas administrativas, lo que equivale a un promedio de 31,5 jornadas anuales. (p. 35)

Es importante tener presente que cada una de las acciones que se realizan en la institución son parte de la gestión académica, la cual es muy amplia y tiene muchas ramificaciones, por tanto, cada labor académica involucra la gestión administrativa que va de la mano con la funcionalidad universitaria. En la actualidad, la UNA, cuenta con sistemas integrados que han evolucionado las labores y ya no están separadas, facilitando la calidad y atención en el servicio, esto es prueba real que la universidad sigue creciendo y trabaja por mejorar y trascender su gestión académica la cual, tiene su impacto directo con la praxis pedagógica, en donde el estudiantado representa una parte importante en recibir los beneficios que genera una institución autónoma estatal que se moderniza y demuestra con hechos que el trabajo académico no se detiene ya que, así lo demanda los entornos de una educación universitaria en evolución.

Conclusiones

La UNA, como casa de educación superior, cumple una importante labor en el crecimiento personal y profesional de las personas funcionarias (académicos y administrativos) y el sector estudiantil vinculado, cada persona brinda su aporte al conjunto de procesos que se dan a través de un trabajo articulado que ocurre

en el seno de la gestión académica y la gestión administrativa de la institución. Dichos procesos hacen que la institución tenga movilidad y, por tanto, cada tarea realizada está direccionada a un resultado que provee el avance y cumplimiento de los objetivos planteados en la misión y visión de la institución.

A partir del aporte de la gestión académica se busca el camino hacia una docencia universitaria fortalecida e integrada que garantiza la ejecución de procesos vitales: la gestión académica y la gestión administrativa, juntas proveen de un buen funcionamiento institucional. Por lo anterior, está en manos de las autoridades universitarias el velar por un trabajo constante en la mejora y modernización de herramientas que permitan el desempeño de las diversas actividades académicas y administrativas necesarias para el desarrollo clases pedagógicas.

La importancia de dicha praxis pedagógica trasciende el quehacer universitario ya que, para que se cumpla de manera exitosa debe presentarse una serie de labores docentes (Investigación, extensión, docencia dentro y fuera del aula, giras académicas, prácticas docentes dirigidas, talleres académicos, producción científica, asesoría profesional, social y técnica), labores administrativas en procesos logísticos y de acompañamiento a la docencia, así como el funcionamiento de los sistemas integrados que apoyan las actividades docentes, todo ello, solo es posible por la unión de fuerzas que trabajan por metas comunes. Es esencial contar con un personal académico y administrativo preparado, capacitado y comprometido con la gestión académica y administrativa.

Los procesos educativos universitarios se sustentan en métodos articulados y gestiones académicas y administrativas organizadas y planificadas en plazos de mediano y largo ejecución, orquestadas por los funcionarios que intervienen en la formación profesional de las personas universitarias, su importancia cimienta en las labores enmarcadas a favorecer espacios para el desarrollo del conocimiento, habilidades y potencialidades en la población universitaria estudiantil, docentes y demás colaboradores.

La gestión académica brinda un gran aporte a la docencia universitaria, al centrar su objetivo en facilitar y mejorar los procesos formativos, propiciar las condiciones para que docente universitario planifique, diseñe y desarrolle los programas de estudio con éxito, culminando con la ejecución efectiva del cronograma de clases, fortaleciendo la eficacia en el servicio y la enseñanza, amparando los estándares de calidad y demanda del mercado laboral de profesionales competitivos a nivel nacional e internacional.

En concordancia con lo anterior, es fundamental que los gobiernos de turno estén enterados y reconozcan la importante función que cumple en general las universidades públicas en pro del bienestar común de la sociedad, asimismo, brindar los recursos financieros y presupuestarios óptimos deben ser acciones primordiales en su plan de gobierno.

Por consiguiente, las autoridades universitarias tienen el deber de que dichos recursos se distribuyan de manera ordenada y congruente con las particularidades de cada unidad, además el de proporcionar del equipo, la infraestructura y las condiciones adecuadas que faciliten el desarrollo de una docencia universitaria innovadora.

Referencias

- Bermúdez, M. y Borbón C. (2018). La Extensión y su vínculo con la docencia: Una visión integral. *Universidad en Diálogo, Revista De Extensión*, 8(2), 71-80. <http://dx.doi.org/10.15359/udre.8-2.5>
- Consejo Nacional de Rectores. (2021). *Octavo Estado de la Educación*. Programa Estado de la Nación. <https://estadonacion.or.cr/informes/>
- Correa, A., Correa, S. y Álvarez, A. (2009). *La gestión educativa, un nuevo paradigma*. Fundación Universitaria Luis Amigó. <https://guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/La%20gesti%C3%B3n%20educativa%20un%20nuevo%20paradigma.pdf>
- Constitución Política de la República de Costa Rica [const.] Art. 77-87. 18 de mayo de 1981. https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=871
- Ledezma, R. (2023). La Universidad Nacional: 50 años de aportes sociales y académicos. *UNA COMUNICA*. <https://www.unacomunica.una.ac.cr/index.php/marzo-2023/4451-la-universidad-nacional-50-anos-de-aportes-sociales-y-academicos?highlight=WzUwLCJhXHUwMGYxb3MiXQ==>
- Ley 2160 de 1957. Ley Fundamental de Educación. 25 de setiembre de 1957. D.O. 124. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=31427
- Martín, X., Perdomo, I. y Segredo, A. (2013). Capital humano, gestión académica y desarrollo organizacional. *Educación Médica Superior*, 27(3), 288-295. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v27n3/ems14313.pdf>
- Molina, L. (2022). Recorte al FESS propuesto por el gobierno supera el presupuesto anual de la UNA, TEC Y UNED. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/universitarias/recorte-al-fees-propuesto-por-el-gobierno-supera-el-presupuesto-anual-de-la-una-tec-y-la-uned/>

- Vargas, L. (2010). Reflexiones sobre el fondo de la educación superior pública FEES. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(Especial), 1-22. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10155/18012>
- Viveros, S. y Sánchez, L. (2018). La gestión académica del Modelo Pedagógico socio crítico en la Institución Educativa: rol del docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(5), 424-433. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n5/2218-3620-rus-10-05-424.pdf>

Análisis reflexivo de la propia praxis pedagógica en un curso de química orgánica: la epistemología en torno a la didáctica

Raúl Esteban Garro-Álvarez¹
Universidad Nacional
Costa Rica
garroar@ucimed.cr

Resumen

La teoría conductista ha sido el modelo predominante en la enseñanza de la química orgánica; sin embargo, presenta una serie de vicios didácticos que han impactado negativamente a las personas partícipes del hecho educativo. Esta se caracteriza por sus ideales autoritarios, positivistas, reduccionistas y pragmáticos comunes en el eurocentrismo y occidentalismo capitalista. Bajo esta problemática, surge la necesidad de transformar la didáctica mediante un modelo que inserte la pedagogía crítica y de la liberación con el objetivo de alcanzar la transmodernidad en un contexto autóctono; no menos importante, que sea compatible con las demandas disciplinares. Es por este motivo que, se analiza el modelo helicoidal cuya fundamentación reside en el socio-constructivismo, cuenta con un potencial llamativo para su implementación puesto que resulta inclusivo, flexible, simbiótico, de actualidad y que pretende la construcción del conocimiento rizomático. Su principal objetivo consiste en captar el interés del alumnado por medio de la identificación emocional con la carrera que estudia llevando a cabo proyectos o retos grupales donde la investigación tiene un rol protagónico durante el proceso.

Palabras clave: Didáctica, epistemología, pedagogía, modelo helicoidal, química orgánica

Abstract

The behaviorist theory has been the predominant model for teaching organic chemistry. However, some inappropriate teaching practices have impacted organic chemistry students negatively. Behaviorist theory is characterized by being authoritarian, positivist, reductionist, and pragmatic. These ideas are common in Eurocentrism and capitalist Westernism. Under this problem, there is a need for transforming teaching through a new model that inserts critical and

1. Licenciado en Química Industrial (Universidad Nacional). Máster en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria (Universidad Nacional). Docente del Departamento de Química, Universidad de Ciencias Médicas (UCIMED), Costa Rica.

pedagogies. The aim of searching for a new model is achieving transmodernity in an autochthonous context. Nonetheless, it needs to be compatible with the disciplinary demands. In this work, we considered the helical model. This model has a foundation in socio-constructivism, and it is potentially relevant to be applied in organic chemistry because of its inclusivity, flexibility, symbiotic behavior, modernity, and rhizome-like building of knowledge. The main objective of the helical model is to capture the interest of students through emotional identification with their own major and also carry out projects or group challenges where research plays a leading role during the teaching and learning process.

Keywords: Epistemology, helical model, organic chemistry, pedagogy, teaching

Introducción

Históricamente, el modelo conductista se ha venido aplicando en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias exactas; sin embargo, a partir de esta teoría tradicional, se han evidenciado errores pedagógicos notables, tales como técnicas obsoletas para la transposición didáctica. La persona docente como la única conocedora y transmisora de la información es en algunas ocasiones elitista y desinteresada en el estudiantado, asume el aprendizaje en gradientes, puesto que se complementa con el método científico, abusa de la memorización menoscabando el pensamiento crítico, carece de aprendizajes significativos en el tiempo y poca aplicabilidad, en muchas ocasiones, a los problemas reales en el ejercicio profesional y académico (Mesén, 2019; Ramos, 2020; Rojas, 2021).

Lo mencionado ha incitado el desinterés en el alumnado por los contenidos, agravando la situación cuando se complementa con una cultura tremendamente centrada en el buen funcionamiento de la sociedad donde la educación asume un rol de control y los individuos deben adaptarse a un entorno social ya consignado, una realidad modernista (Mesén, 2021). Es por este motivo que, la presente reflexión pretende documentar y diagnosticar, desde la epistemología y la didáctica, cómo este modelo incidió en mi formación profesional al repercutir ineludiblemente sobre mi praxis docente. Es decir, se busca evidenciar todos aquellos vicios didácticos que han sido heredados a la hora de impartir un curso de química orgánica y que lamentablemente han contado con el aval disciplinar.

En paralelo, y con el objetivo de buscar la mejora en el hecho educativo, se incluye una propuesta construida a partir de una revisión bibliográfica que ayude a transformar la concepción de la didáctica universitaria en el área de la

epistemológico en América Latina para que su fundamentación sea integral, equitativa y autóctona de manera que se atiendan las necesidades socioculturales del estudiantado de actualidad. Asimismo, se busca que el planteamiento cuente con el sustento científico para que el profesorado, como participe del proceso, se identifique y se motive con su aplicación.

¿Qué es la química orgánica? ¿Por qué y para quién es importante?

La definición moderna de *química orgánica* es aquella que hace alusión a la química de los compuestos que contienen el átomo de carbono. De hecho, Wade (2012) afirma que “el término orgánico significa literalmente derivado de los organismos vivos” (p. 1). Y es que esta rama de la química sienta a su vez las bases teóricas de su homóloga: la bioquímica, quien se encarga del estudio de la composición de los seres vivos y los procesos químicos que se llevan a cabo en ellos (Brown *et al.*, 2014). Todas las biomoléculas y los bioprocesos involucran obligatoriamente al átomo de carbono.

Por consiguiente, los conocimientos en química orgánica son imprescindibles en personas estudiantes cuyas carreras pertenecen a las ciencias exactas y naturales, ciencias agronómicas, ciencias de la salud y algunas ingenierías. Pese a las diferencias disciplinares, el abordaje realizado en cada una de ellas debe garantizar una educación química relevante desde el punto de vista del individuo al considerar su curiosidad, sus intereses, su visión acerca del mundo en que viven y sus valores con la meta de contribuir al desarrollo de sus habilidades intelectuales actuales y futuras (Ramos, 2020).

Al ser una rama de la química en la que confluyen tantas disciplinas, es fundamental que la persona docente, además de ser especialista en el contenido, posea conocimiento de los posicionamientos epistemológicos para que exista una genuina y coherente construcción didáctica basada en una metateorización reconocible esto porque, en muchas ocasiones, los mismos didactas adaptan o combinan modelos de aprendizaje eclécticamente, a veces incompatibles entre sí (Díaz *et al.*, 2016).

Por mencionar un ejemplo, en la carrera de Farmacia es de suma importancia el dominio de la síntesis química orgánica, cuyo propósito reside en obtener moléculas complejas y con una determinada actividad farmacológica a partir de múltiples reactivos químicos y etapas obtenidas gracias al seguimiento del método científico, la intención es comprender desde la teoría lo que ocurre en los organismos vivos. La percepción de la química orgánica para esta carrera tiene una base filosófica interesante: esta tiene la capacidad de crear su propio objeto, afirmación realizada por M. Berthelot (1827-1907) (Chamizo, 2009).

Por su parte, el enfoque de la química orgánica para la medicina, aún siendo igualmente una ciencia de la salud, es completamente pragmático basado en una creencia donde la ciencia opera sobre la realidad para la resolución de problemas, esto sin duda genera afectación sobre el pensamiento sistémico complejo (Ramos, 2020). Para esta carrera, se presenta el problema del realismo, debido a que se abordan contenidos alrededor de la existencia de los objetos cuyos conceptos químicos pueden resultar sumamente abstractos (Díaz *et al.*, 2016). La concepción de un mismo curso es notablemente disímil, ambas especialidades se han regido mediante el modelo conductista del cual se ahondará en el siguiente apartado.

El modelo conductista y su influencia en mi praxis docente

López-Escribano *et al.* (2020), aseguran que la meta del conductismo corresponde al moldeado de la conducta por medio de la manipulación consciente (estímulos) del ambiente. En esta teoría tradicional, el profesorado es el responsable de dirigir las actividades que se desarrollan durante la clase promoviendo transmisión del conocimiento al estudiantado para que este lo acepte, por esta razón se le considera una teoría autoritaria dado que minimiza los sentimientos y las formas de pensar del alumnado (principio de la caja negra) (Mesén, 2021).

Dado que el modelo se centra en la enseñanza y esta a su vez se enfoca en la persona docente, es común observar errores didácticos como la explicación en gradientes de múltiples contenidos en el menor lapso posible con la finalidad de cumplir estrictamente con un cronograma semanal ya establecido. Al respecto, Rojas (2021) menciona que:

Como es lógico pensar, si la persona estudiante no recuerda o aprendió de mala manera la materia en el pasado (memorización en función de una evaluación escrita) o hasta se la explicaron deficientemente, tampoco entenderá lo que se le enseña en ese momento. Entonces, se irá arrastrando una serie de términos mal comprendidos que no le permitirán entender a fondo la materia estudiada en el presente y, por el contrario, acrecentará sus dudas e incomprensiones, *pues recibe una gran cantidad de información en un tiempo muy corto* [énfasis agregado]. (p. 207)

Sin duda alguna, esta metodología fragmenta la continuidad de los conceptos. De hecho, en calidad de estudiante del curso de química orgánica, nunca percibí entrelazamiento de las unidades temáticas, no hubo una mediación didáctica que propiciara la construcción del conocimiento rizomático, al punto que, una vez tomada la decisión de ser docente de la asignatura, me vi en la

obligación de estudiar por completo los libros de texto entendiendo que no se desarrollaron aprendizajes significativos en el tiempo, indispensables en el ejercicio académico y profesional.

Por su parte, recuerdo que la piedra angular en la dinámica de las clases fue el libro de texto, la persona docente siempre lo cargaba y nos recordaba constantemente la importancia de estudiarlo a profundidad, *la biblia* fue el sobrenombre que le dimos en su momento. Las reacciones químicas descritas en él, los ejercicios elegidos para la resolución de problemas prácticos así como las aplicaciones de la química orgánica no trascendieron del plano teórico resultando sumamente complicado amalgamarlo con los resultados obtenidos en el curso de laboratorio. Parga-Lozano y Moreno-Torres (2017), indican que este tipo de desfases evidencian falta de integración didáctica de los contenidos. Por su parte, Mesén (2019) señala que estas diferencias impiden alcanzar la transposición pedagógica, la cual, ayuda al estudiantado a asimilar, dominar y aplicar los contenidos propios del sistema educativo a su vida profesional.

Aunado a lo anterior, resulta sensato considerar al autor del libro de texto, Leroy G. Wade, Jr., como mi referente teórico del curso. Él estudió, laboró y ha residido toda su vida en los Estados Unidos. Esto implica que la didáctica establecida por la persona docente careció de contexto, dicha falencia pedagógica es recurrente en el modelo conductista, puesto que no siempre toma en consideración la idiosincrasia, las raíces y en este caso en particular, la biodiversidad ambiental de América Latina (Mesén, 2021). A partir de ello, surge el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo serían nuestros cursos de química orgánica si tomasen en consideración la biblioteca natural más diversa del mundo? No por nada algunas instituciones de educación superior de Norteamérica y Europa han desarrollado vínculos para la investigación científica con nuestras universidades en el área de la química orgánica, ya sea en la purificación o caracterización de un extracto natural costarricense con aplicaciones en ciencias de la salud, ingeniería, agroindustria y demás.

No se omite indicar que los vicios didácticos discutidos en este apartado han trascendido en generaciones. La persona estudiante que se logra adaptar a la teoría conductista es quien avanza satisfactoriamente en su malla curricular. Es frecuente observar colegas de la disciplina que repiten estas prácticas y las defienden utilizando argumentos como *este curso es así, si yo lo logré, mis estudiantes también deben hacerlo*. Hay que cuestionar constantemente si la mediación didáctica es la correcta, si el modelo pedagógico que la enmarca se adapta a las necesidades y las realidades, valorar otras alternativas y eventualmente *aprender a desaprender*, quizá lo más complicado del proceso mientras que, en paralelo, debe librarse una lucha para convencer a quienes nos rodean en el ejercicio docente.

Epistemología latinoamericana y su aporte en la didáctica de la química orgánica

Como ha quedado demostrado, el modelo pedagógico que sustenta la didáctica relacionada a los cursos de química orgánica es dependiente, colonial y colonizador. En esta misma línea, Freire (1978, p. 189) menciona que “no es posible el desarrollo de sociedades duales, reflejas, invadidas, dependientes de la sociedad metropolitana, pues son sociedades alineadas, cuyo punto de decisión política, económica y cultural se encuentra fuera de ellas”. Un sistema educativo que posea una fundamentación epistemológica ajena a la autóctona apunta al favorecimiento del mercantilismo, se pensaría que vive bajo un entorno positivista, reduccionista y funcionalista donde la universidad se percibe como un ente prestador de servicios, tal y como ocurre en la actualidad.

Por lo tanto, es necesaria la transformación de la educación mediante una decolonización del conocimiento que implique el enraizamiento a los valores y principios latinoamericanos; dicho en otras palabras, que contemple los aportes de las corrientes propias, tradicionales, emancipadoras e interculturales. La filosofía del sur es la llamada a liberar a aquellas personas que han venido siendo víctimas de la modernidad. *Surear*, como he leído en ciertas referencias bibliográficas, viene a representar una alternativa para alcanzar la transmodernidad, propuesta por Enrique Dussel (Córdoba y Vélez-De La Calle, 2016).

En este proceso, el rol de la pedagogía crítica es también importante. De acuerdo con Mendoza (2010), esta busca romper el *hilo de santidad* que caracteriza al occidentalismo ideológico que ha dominado el desarrollo en América Latina. Esta desde luego involucra el contexto social, los sentimientos y la experiencia de los actores sociales; además, toma en consideración el deseo de vencer la opresión para fomentar los procesos emancipadores. La pedagogía crítica va más allá de la mera transmisión del conocimiento, procura más bien el abordaje de los contenidos de forma problematizadora.

Ahora bien, se requiere de un modelo pedagógico consecuente con esta transformación y que impacte sobre la didáctica per se. La literatura consultada apunta hacia tres posicionamientos que ayudan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la química orgánica: el cognitivismo, el constructivismo y el socio-constructivismo. Acorde con Mesén (2019), el cognitivismo considera los sentimientos y los pensamientos de las personas estudiantes; mientras que, la persona docente cumple un rol facilitador mediante el desarrollo de experiencias y recursos novedosos. Bajo esta teoría, la realimentación resulta una guía y permite consolidar el conocimiento tomando en cuenta el análisis y la comprensión del eje social.

Por otra parte, la teoría constructivista aprovecha los saberes ya adquiridos por el estudiantado para insertar otros nuevos por medio de experiencias que son mediadas por el profesorado. Este es un proceso continuo, no impositivo, donde el alumnado reflexiona críticamente las diferentes actividades. Desde la epistemología, es una teoría donde el conocimiento es una representación pertinente a la realidad, así se obtiene una mejor comprensión de cómo se construye el mundo (Mesén, 2019). Asimismo, resulta un modelo simbiótico donde los partícipes del hecho educativo aprenden.

El socio-constructivismo es una teoría moderna que resulta de la evolución del constructivismo de Vygotsky (Mesén, 2019). En ella, la persona estudiante tiene un rol activo y gradual que busca el aprendizaje y lo relaciona con sus vivencias. El aprendizaje grupal es trascendental al igual que la capacidad para la resolución de problemas contextualizados aplicando la investigación (Altamirano y Salinas, 2016). Al ser la práctica investigativa recurrente, debe asociarse con metodologías y recursos actuales, por lo que el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es clave, tanto en el profesorado como en el estudiantado. Mesén (2019), asegura que este modelo promueve la construcción de la identidad personal de las nuevas generaciones en un contexto social claro que las sitúa participativa, activa, competente y críticamente en la sociedad.

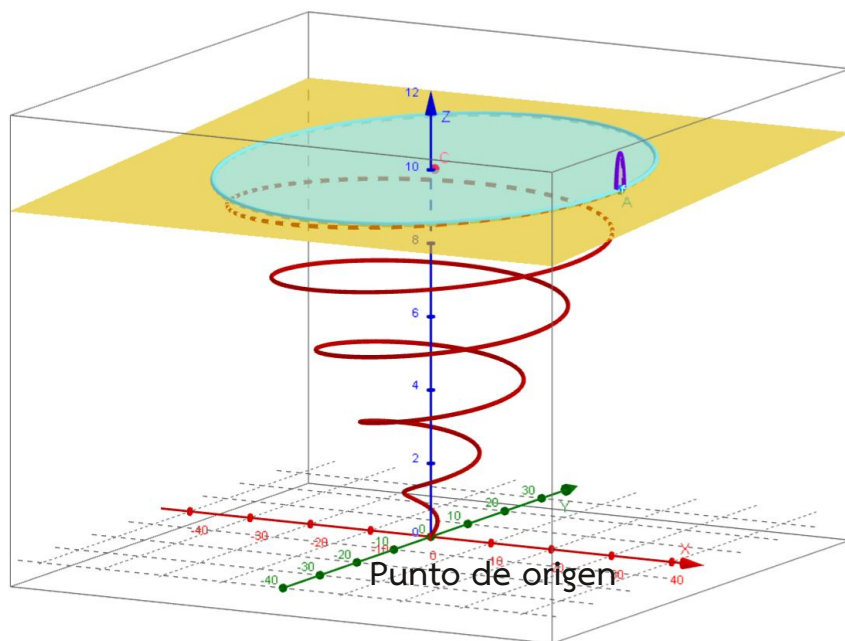
Esta última corriente conlleva una actualización importante, sobre todo en el personal docente; pero, los beneficios obtenidos permitirían atender, desde múltiples perspectivas, la problemática discutida y contiene a su vez un potencial llamativo para su aplicación en un curso de química. Y es que no atenta de ninguna manera con los requerimientos disciplinares por lo que el profesorado podría sentirse identificado con sus principios, lo cual es primordial en la mediación didáctica. Por consiguiente, el siguiente análisis se enfocará en el modelo helicoidal el cual se basa en la teoría socio-constructivista.

El modelo helicoidal y su aplicación a la química orgánica

Para la comprensión del modelo, es importante, en primera instancia, recurrir a principios matemáticos que describen el movimiento helicoidal cónico. Este corresponde a una línea curva continua, con pendiente variable y no nula, que gira alrededor de un cilindro y que se abre paulatinamente con respecto a su punto de origen (Rojas, 2021). La línea color rojo de la figura 1 ilustra la progresión en la construcción de conocimientos del estudiantado aplicando el modelo helicoidal, el punto de inicio hace alusión a una persona estudiante que posee conocimientos básicos en química. El área color turquesa, representa los saberes adquiridos *a posteriori*.

Figura 1

Estructura helicoidal cónica



Nota. Adaptado de plano oscilador y círculo de curvatura en una helicoide cónica, por Venero (2018), GeoGebra (<https://www.geogebra.org/m/rvunujxe>). CC-BY-SA.

En este modelo, las unidades temáticas que componen el curso de química orgánica interactúan constantemente entre sí, tanto en tiempo como en forma. Con lo anterior, se busca que los contenidos se interconecten y se retomen en diversos momentos para consolidar aprendizajes significativos. A partir de allí, se inicia con un incremento gradual y controlado por una cantidad de temas que puedan ser abordados en un período razonable (Rojas, 2021). Ahora bien, a partir de estas características, se plantea lo siguiente: ¿Cómo se puede realizar una mediación didáctica que satisfaga el cumplimiento de este modelo?

El rol del profesorado es importante durante la mediación; sin embargo, es un modelo centrado en el aprendizaje de ambas partes propiciando erradicar las conductas colonizadoras de algunas personas docentes. Sin duda alguna, las lecciones tendrán que ser planificadas para que se relacionen con el contexto sociocultural del estudiantado, en este punto es primordial tomar en consideración las raíces latinoamericanas. Asimismo, el socio-constructivismo

incita al aprendizaje grupal apoyado en la investigación para el desarrollo del pensamiento crítico. Todas estas ideas pueden ser canalizadas ya sea mediante el aprendizaje basado en proyectos o el basado en retos (Rojas, 2021).

Una idea que se desea compartir en este ensayo consiste en involucrar a los productos naturales costarricenses, donde se conozca de antemano, que poseen un componente activo relacionado con una unidad temática del curso. Se sugiere la ejecución de un proyecto o la resolución de un reto que implique una indagación profunda y que contemple distintos enfoques. Se llevaría a cabo en equipos de trabajo elegidos por el mismo alumnado de manera que exista completa libertad en la toma de decisiones, la persona docente mediará el proceso cuando ambas partes lo consideren pertinente.

Se propone llevar a cabo un trabajo con características semejantes a las descritas a continuación: los carbohidratos son quizá las biomoléculas más estudiadas en la química orgánica y usualmente se asocian a los alimentos que consumimos (Wade, 2012). Sin embargo, poco se sabe que también pueden ser obtenidos a partir de la cáscara del camarón (en forma de quitosano) o en el rastrojo de la piña (la celulosa, el carbohidrato más abundante del planeta tierra), ambas matrices son mal llamadas basura y se encuentran principalmente en Puntarenas, la zona sur y la región atlántica del país, respectivamente.

Es relevante que el estudiantado tome conciencia del componente científico, académico y ambiental inherente al proyecto. Lo anterior visibilizando cómo estos carbohidratos han sido ampliamente investigados por personas académicas costarricenses y que gracias a su trabajo se han descubierto aplicaciones que tienen afinidad con sus carreras e intereses. Con ello se busca otorgar el crédito que merece la investigación nacional y en paralelo, generar identificación emocional con lo que se estudia, ineludible en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Parga-Lozano y Moreno-Torres, 2017; Ramos, 2020).

Esta propuesta cuenta con viabilidad para ser complementada con el curso de laboratorio, si fuese el caso, de manera que se podrían llevar a cabo algunas giras a estas zonas rurales con la finalidad de realizar muestreos y así vivenciar el componente socioeconómico del proyecto, otorgándole contexto. Posteriormente, ejecutar metodologías de laboratorio que resulten del proceso de indagación para la extracción, purificación y caracterización del quitosano o la celulosa. Por último, socializar los resultados obtenidos con las comunidades como parte del compromiso que tiene la universidad con la sociedad. A lo largo de todo el proceso, se requerirá un manejo importante de las TIC, el enfoque tecnológico en alianza con la creatividad será imprescindible.

Desde luego, es tan sólo una idea que está sujeta a la optimización, se reconoce que es ambiciosa y su misma redacción consistió en un reto interesante puesto que es una manera diferente de realizar mediación. Precisamente, por este argumento, es razonable augurar una serie de dificultades normales a una transición educativa implicando inclusive, una modificación curricular, así como un cambio del modelo evaluativo por parte de la universidad que lo desee implementar (Mesén, 2021). No obstante, desde la didáctica y el conocimiento disciplinar, cuenta con beneficios que invitan a su implementación.

Conclusiones

El presente ensayo ha dejado en evidencia una serie de falencias en la mediación didáctica de la química orgánica cuando se sigue la teoría conductista. Muchos de estos vicios afectaron la formación del profesorado de actualidad y desgraciadamente conservan vigencia resultando la causal de distintos problemas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Resulta imperioso cuestionar estas prácticas, romper con esas cadenas y perder el miedo por investigar e implementar planteamientos que evolucionen nuestra praxis docente.

Se considera transcendental que la enseñanza de la química orgánica tome en consideración los componentes históricos, sociales, académicos, económicos, ambientales y epistemológicos de Latinoamérica. Sólo de esta manera, el alumnado desarrollará ese pensamiento transmoderno, tan necesario, si lo que se busca es el genuino mejoramiento de nuestra sociedad. Se cuenta con recursos invaluable para alcanzarlo; no obstante, debe lucharse contra las ideologías occidentales y eurocéntricas que nos han colonizado.

En consecuencia, surge la necesidad de analizar nuevas corrientes pedagógicas que propicien procesos emancipadores. En este sentido, el modelo helicoidal cuyos principios se cimientan en la teoría socio-constructivista, contiene características con un potencial atrayente dado que se encuentra en armonía con los intereses disciplinares de la química orgánica. Se considera un posicionamiento actual, inclusivo, equitativo, interconectado, emocional y flexible. Por estas razones, se piensa que podría resultar atractivo para las personas partícipes del hecho educativo.

El modelo busca transformar la manera en que se imparte la química orgánica; sin embargo, resulta retador dado el cambio de paradigma educativo. La única manera de llevarlo a cabo es con valentía, trabajo duro, compromiso y amor por lo que se hace. No es un planteamiento que busque alejar la exigencia, por el contrario, la elaboración de este trabajo me permitió entender que más bien es una propuesta que busca humanizar, desde múltiples aristas,

Referencias

- Altamirano, A. y Salinas, Z. (2016). La práctica docente-investigativa desde la tecnología educativa y el socioconstructivismo. *Ciencia Unemi*, 9(17), 118-1124. <https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/258>
- Brown, T., LeMay, H.E., Murphy, C., Bursten, B. y Woodward, P. (2014). *Química, la ciencia central* (12ma ed.). Pearson Education.
- Chamizo, J. A. (2009). Filosofía de la química: I. Sobre el método y los modelos. *Educación Química*, 20(1), 6-11. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(18\)30002-8](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(18)30002-8)
- Córdoba, M. E. y Vélez-De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1001-1015. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14208160615>
- Díaz, C., Ariza, Y. y Adúriz-Bravo, A. (2016). La filosofía de la Química como referencia epistemológica en la construcción de una “naturaleza de la ciencia” para la formación del profesorado de Química. *Campo Abierto*, 35(2), 59-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6036932>
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido* (5ta ed.). Paz e Terra.
- López-Escribano, C., Aguado-Orea, J. y Solbes-Canales, I. (2020). *Psicología de la educación*. Editorial Síntesis.
- Mendoza, B. (2010). La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. En Y. Espinosa (coord.), *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano* (pp. 19-36). En la Frontera. <https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2019/07/Mendonza-2016-La-Epistemologia-del-Sur.pdf>
- Mesén, L. D. (2019). Teorías de aprendizaje y su relación en la educación ambiental costarricense. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 187-202. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.8>
- Mesén, L. D. (2021). Una mirada a la epistemología latinoamericana y la mediación didáctica en la enseñanza de las ciencias en general. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(1), 65-84. <https://doi.org/10.15359/rep.16-1.3>
- Parga-Lozano, D. L. y Moreno-Torres, W. F. (2017). Conocimiento didáctico del contenido en química orgánica: Estudio de caso de un profesor universitario. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.3>
- Ramos, A. (2020). Enseñar Química en un mundo complejo. *Educación Química*. 31(2), 91-101. <https://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.2.70401>

- Rojas, M. (2021). Modelo pedagógico helicoidal para la enseñanza y el aprendizaje de la química en entornos universitarios. *Revista Ensayos Pedagógicos, edición especial: Voces pedagógicas del siglo XXI: hablemos de cambio*, 201-226. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.9>
- Venero, A. (2018, 30 de septiembre). *Plano oscilador y círculo de curvatura en una helicoide cónica*. <https://www.geogebra.org/m/rvunujxe>
- Wade, L. G. (2012). *Química Orgánica* (7ma ed., Vol.1). Pearson Education.

Reflexión pedagógica y análisis de la praxis docente universitaria en la enseñanza de las ciencias

Elías Natán Jiménez Alvarado¹
Universidad Nacional
Costa Rica
eliasjimenez87@gmail.com

Resumen

En este ensayo, se analiza el ejercicio docente del profesor de química a nivel de educación universitaria, desde tres ejes distintos pero correlacionados entre sí; primero, se hace una introspección del conocimiento previo acumulado y su experiencia docente (base epistemológica), el segundo eje versa sobre la búsqueda de cualidades deseables que un buen profesor podría tener como horizonte (análisis de la praxis) sin limitarse al área de la química, sino para cualquier docente universitario; por último uno de los aspectos que se considera más importante, pero a la vez difícil de llevar a la práctica, es la interculturalidad real, por lo que el tercer eje trata de qué es y cómo se podría implementar una pedagogía intercultural, todo esto con el objetivo de incentivar una reflexión crítica sobre la propia praxis docente, de manera que incida positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Didáctica de la Química, enseñanza de las Ciencias, interculturalidad, pedagogía, praxis

Abstract

In this essay, the teaching practice of the chemistry teacher at the university level is analyzed from three different but interrelated axes. First, an introspection is made of the accumulated prior knowledge and teaching experience (epistemological basis); the second axis deals with the search for desirable qualities that a good teacher could have as a horizon (analysis of praxis) without limiting itself to the area of chemistry, but for any university teacher. Finally, one of the aspects that is considered most important, but at the same time difficult to put into practice, is real interculturality, so the third axis deals with what it is

1. Profesor de Química en la Universidad de Costa Rica (UCR), en la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, en la Universidad de Ciencias Médicas (UCIMED) de Costa Rica y en la Universidad Fidélitas. Bachiller en Química por la UCR, Licenciado en Educación en Química por la UNED y Magister en Educación, con énfasis en Pedagogía Universitaria, por la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica.

and how an intercultural pedagogy could be implemented, with the objective of encouraging critical reflection on one's own teaching praxis, so that it has a positive impact on the teaching and learning process.

Keywords: Chemistry teaching, Interculturality, Pedagogy, praxis, Science teaching

Introducción

La mayoría de docentes universitarios que no son del área de educación, carecen de alguna preparación en pedagogía cuando inician sus labores docentes, tal como señalan Arenas y Fernández (2009), quienes debaten acerca de los docentes nóveles, al afirmar que “se hacía constar la existencia de profesores en diferentes universidades que, sin formación referente a docencia, impartían clases en distintas áreas del conocimiento” (p. 9), por lo que, sin mayor inducción, los profesores novatos empiezan a impartir lecciones, probablemente imitándose (de forma consciente o inconsciente) a modelos, metodologías e inclusive posicionamientos epistemológicos de docentes que ellos y ellas, a su vez, hayan tenido.

Esta situación va más allá, cuando se trata del cuerpo docente de carreras de ingeniería, de ciencias, del área de salud, quienes no solamente no tienen formación pedagógica al iniciar su trabajo como profesores, sino que en gran medida ven a la pedagogía como algo poco útil. Al respecto, Campanario (2002) afirma que

los profesores universitarios de ciencias no son demasiado entusiastas en lo que respecta a admitir la necesidad, por su parte, de una formación pedagógica. La percepción que se tiene de las áreas de conocimientos relacionadas con la didáctica no es muy positiva [...] no resulta raro que profesores que creen que pueden prescindir de cualquier formación didáctica y que consideran nuestro dominio como un terreno de investigación de segunda clase, se muestren cautos, e incluso reacios, a la hora de permitir que miremos sus exámenes, husmeemos en sus apuntes, fisguemos en sus clases teóricas o analicemos sus prácticas de laboratorio. (p. 317)

Es por ello indispensable hacerle entender a los profesionales que se dedican a impartir lecciones, que la formación pedagógica es sumamente importante, y que además la experiencia que han tenido, en su labor docente, es un excelente punto de partida para iniciar una reflexión pedagógica crítica.

En este ensayo, se parte del hecho de que el conocimiento pedagógico adquirido a lo largo de la etapa como estudiante, así como de forma empírica en su carrera profesional universitaria es una excelente base, a partir de la cual se puede hacer una reflexión pedagógica en pos de mejorar la praxis docente, lo cual podría influir positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es por ello, que una herramienta muy ventajosa a utilizar es una biografía escolar, con el fin de analizar de forma crítica y honesta ese bagaje de experiencias con el que se cuenta, al respecto, Aiello *et al.* (2011) afirman que “la narración de las propias biografías escolares resulta, entonces, una propuesta metodológica pertinente para revisar las huellas del pasado, cuestionarlas, contextualizarlas y evaluarlas en términos de formación para el ejercicio de una profesionalidad docente deliberada y fundamentada” (p. 4).

De manera que sería posible que se generen conocimientos teóricos a partir de las experiencias con el fin de mejorar las prácticas docentes, que a su vez generaría nuevas experiencias, lo que permitiría generar más teoría; todo circunscrito en una especie de círculo virtuoso (o inclusive mejor descrito como una espiral virtuosa), pues se parte de cierto conocimiento adquirido con la práctica, dicho conocimiento mejora la práctica, lo cual permite generar nuevo conocimiento que a su vez modifica la experiencia práctica, y así sucesivamente.

Primer énfasis: la biografía educativa

Para hacer un análisis de la experiencia docente vivida, se puede redactar una biografía escolar, con el fin de reflexionar acerca de cuáles han sido algunas influencias (tantos positivas, como negativas) que nos han convertido en los profesores que somos actualmente.

Al respecto, Aiello *et al.* (2011) dicen que en la biografía escolar, a nivel pedagógico,

Se trata de construcciones personales progresivas, no estáticas, que se originan, evolucionan y cambian a través de procesos de reestructuración basados en la interacción y contraste de ideas en experiencias sociales y culturales. Constituyen puntos de vista propios, teorías sobre algunos de los múltiples dominios que conforman la realidad, cuya elaboración articula lo psicológico y lo social. Entre estas situaciones, el paso por la escuela emerge como uno de los sucesos de mayor continuidad y permanencia, cuyo impacto –aun imperceptible e incierto– habrá de reconocerse y aflorar en múltiples instancias futuras de pensamiento y acción. En otras palabras, las múltiples vivencias experimentadas en la institución escolar no son inocuas, sino que imprimen huellas sutiles, frecuentemente implícitas, que se manifiestan a modo de ideas, creencias, valoraciones sobre la realidad (social, educativa, entre otras dimensiones)

en la que los sujetos se insertan, condicionando su mirada. Para quienes escogen la actividad docente como proyecto profesional, sus historias escolares constituyen un bagaje de experiencias monumental desde el que significan el programa de formación específica. Es decir, los episodios escolares vividos en el pasado se traducen en supuestos, concepciones y actitudes a menudo “cristalizadas” (naturalizadas y ahistóricas), a partir de los cuales reestructuran las cuestiones académicas que se abordan. (p. 3)

Por lo tanto, esto implica tomar todo ese conocimiento empírico y ese bagaje experiencial pedagógico (tanto como estudiante como profesor), para iniciar una reflexión crítica, con el fin de contextualizarlo, de analizarlo con nueva información, de manera que se puede construir sobre eso, buscando la mejora de la praxis.

Asimismo, existe una frase de Píndaro, escrito en la Pítica II, v. 73, que dice “llega a ser como aprendes a ser”; la cual es retomada y transformada por Nietzsche en “cómo se llega a ser lo que se es” (subtítulo del “Ecce Homo”, uno de sus últimos libros); idea que a su vez es modificada y problematizada por Cerletti (2009). Esta se podría expresar **como ya soy profesor, antes de serlo, aprendiendo a serlo**, la cual es un juego dialéctico, que se puede dividir en tres partes:

Ya soy profesor hace referencia a la experiencia de vida de cada persona, ya que todos los profesores, antes de asumir dicho rol, ya tenían la noción de cómo ser profesor, dado el largo proceso de escolarización (pre-kinder, kinder, escuela, colegio, universidad), en el cual se vivenciaron distintas formas de impartir clases, diferentes metodologías de evaluación, distintas didácticas, diversos currículos, debido a lo cual se aprendió a ser profesor con esos modelos, ya sean imitando algunos o evitando otros, por lo que se tiene más de 20 años aprendiendo a ser profesor, lo cual implica que la pedagogía no puede partir de cero, sino que debe tomar en cuenta dicha experiencia, justo lo expresado por Larrosa (2010), lo cual conduce al segundo punto.

Antes de serlo, se refiere a la pedagogía, al estudio formal para ser profesor, es decir, hace referencia a la licenciatura en docencia que se cursó o a la maestría en pedagogía que se está cursando, pero dicho estudio formal no debe partir de cero, debe partir de esa experiencia de décadas que se ha tenido aprendiendo a ser profesor; y es precisamente, de manera que se dice que la pedagogía es “una socio-praxis que reflexiona sobre la práctica educativa con el fin de transformar al ser humano y a la sociedad” (Gómez, 2018, p. 86), pues consiste de una reflexión sobre la práctica pedagógica; esto quiere decir

que pensar en el *yo soy profesor* se refiere a evaluar, reflexionar sobre la experiencia vivida, preguntándome, por ejemplo ¿cuántos modelos pedagógicos he vivido?, ¿por qué unos modelos funcionaron y otros no?

Esta revisión me conduce a un aprendizaje, es decir, a la búsqueda de un nuevo *yo soy* (el cuál no estaba escrito en piedra inicialmente), en otras palabras, ese entrenamiento/estudio formal, debe darme nuevas experiencias (en un proceso en espiral, en ciclos, de mejora continua), nuevos intercambios, investigación pedagógica; se busca que se dé una reflexión crítica, trabajada y fundamentada de forma rigurosa y seria, evitando subjetivismos hermenéuticos, que conlleve a un cambio; pues si es una reflexión crítica y honesta, esta debería implicar un cambio, tal como señala Gómez (2010): el “análisis y reflexión sobre el quehacer pedagógico, necesariamente, nos debería llevar a la determinación de un actuar consecuente, que favorezca el ágape (la comunión) por medio del justo intercambio de experiencias y saberes” (p. 81).

Ahora, es necesario tener clara la diferencia entre enseñanza y aprendizaje, donde la “enseñanza es una acción intencional, sistemática, contextualizada y compleja [...] su meta es inducir al aprendizaje” (Tejada, 2005, p. 29), mientras que desde una perspectiva instrumental “el aprendizaje puede entenderse como adquisición de una habilidad más o menos compleja” (Carr, 2005, p. 42). Desde una perspectiva de pedagogía de la liberación, “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 1997a, p. 24), lo que implicaría que el aprendizaje es la producción o construcción de conocimiento.

Es importante tener clara esta diferencia, pues la reflexión crítica se hace sobre la enseñanza, pero a su vez, dicha reflexión crítica es aprendizaje para quien la lleva a cabo, aprendizaje sobre su práctica profesional docente, lo que conduce a la tercera parte de la frase, *aprendiendo a serlo*, que hace referencia a la práctica profesional. Lo cual es apoyado por Freire (1997b) quien afirma que “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (p. 25); es por ello, que el ejercicio de elaborar una biografía escolar puede ser muy fructífero para analizar la praxis docente actual.

Así por ejemplo, una biografía educativa podría mostrar en qué casos se fue muy crítico con los profesores que se tuvieron, situaciones en las que se pudo haber sido excesivamente duro a la hora de ver su accionar, de manera que se pueda analizar en cuáles momentos dicha crítica era justificada y cuando no lo fue, por lo tanto se podría determinar aspectos dignos de imitar, así como aspectos que es mejor evitar. Y es precisamente la pedagogía que permite ese visualizar actitudes y acciones pasadas y presentes de forma crítica, con intenciones reales de transformación

Un ejercicio de este tipo es una herramienta sumamente valiosa para analizar la propia praxis docente, y así saber en qué aspectos seguir mejorando, por ejemplo, incentivando el pensamiento crítico, y la construcción de pensamiento original y propio, con la idea de generar una transformación real como individuos y como docentes. Asimismo, para Larrosa (2010), toda experiencia vivida, sentida, incluso el dolor, debería de tener significado siempre para la vida, por lo que recoger la experiencia de lo vivido tiene sentido sólo si es compartido; si es únicamente teorizado, no tiene sentido.

Con todo esto presente, y bajo la premisa de que todos partimos con un bagaje de conocimiento, por el hecho de haber sido estudiantes y por ejercer el oficio de la docencia, y teniendo claro que la reflexión pedagógica de dicho bagaje es tan sólo un punto de partida para mejorar nuestra praxis de forma constante a lo largo del tiempo, surgen inevitablemente algunas inquietudes ¿existe el docente perfecto?, ¿hay una receta secreta a seguir?, ¿hay un horizonte al cual aspirar para ser mejores?, preguntas que quizás no tengan una respuesta simple o única, e inclusive dependerá de acuerdo con cada individuo, pero interrogantes de fundamental importancia que nos planteemos, para saber de dónde partimos, para saber cuál es nuestro posicionamiento epistemológico al respecto.

Segundo énfasis: ¿Existe el docente perfecto?

En busca de una mejora en la praxis propia, se podría buscar un horizonte al cual apuntar con el fin de mejorar; sin embargo surge la interrogante ¿en realidad existe un docente perfecto e ideal?, ¿el docente absoluto? No, el pretender que existe una manera ideal de ser **El Docente**, es un esencialismo, muy alejado de la realidad. Si bien se podría tener la idea de un horizonte al cual apuntar, se debería tratar de una utopía a la cual dirigir esfuerzos y no así de una esencia que se posee o no.

La idea de una utopía, como una ruta a seguir, como aspiraciones a alcanzar, en función de una formación invariable, es un planteamiento que además de energizar la idea de reflexión-acción constante (es decir, la idea de praxis), es el resultado del análisis previo sobre las finalidades de la educación; en otras palabras, podría responder el *para qué* se educa.

Por lo que, si no se tiene claro el *para qué*, el analizar características del docente ideal, no iría más allá de un esencialismo vacío, sin validez real; Francis (2006) menciona, con respecto a la crítica de la búsqueda de esta esencia que la "lógica de los listados" destaca el simplismo al respecto del cambio educativo, su pretendida validez universal, así como el hecho de que se limitan a describir un conjunto de características deseables; pero no proveen elementos que ayuden a definir los caminos para construir esas características en situaciones concretas. (p. 33)

Es decir, que tratar de cumplir una lista de requisitos o acciones no convierte a nadie en un docente ideal, e inclusive muchas de esas recomendaciones no van más allá de frases vacías que no se pueden poner en práctica en el contexto respectivo.

De igual manera, la realidad de los seres humanos está inmersa en una constante aleatoriedad, en consecuencia el *para qué* de la educación es variable, y por ende, esa utopía antes mencionada, que podría servir de referente, también está en constante cambio; de modo que las características “ideales” de un docente serán variables (pues dependerán del *para qué* educativo).

Debido a lo cual, es importante el no confundir (ni invertir) la utopía con “un esencialismo irreversible e inamovible” (Gómez, 2010, p. 80), puesto que al caer en esencias, el *para qué* enseñamos pierde importancia; siendo preponderante el seguir y alcanzar esos ideales místicos que supuestamente debe tener un docente; de modo que se fijaría una serie de características, que no necesitarían de revisión alguna, pues al ser esencialismos, dichas características no tendrían necesidad de ser analizadas, problematizadas o criticadas; cayendo en el error de que ese listado de características fijas darían el *para qué*, el *para quién* e incluso que el *cómo* educativo, fijando puntos de partida indiscutibles; lo que no permitiría la existencia de una reflexión pedagógica que sea crítica, honesta y contextualizada.

En consecuencia, si bien es válido discutir acerca de características deseables en un docente, no se debe caer en una discusión de esencias carentes de contexto, esto según la definición de diccionario de lo que es una *esencia*: “conjunto de características permanentes e invariables que determinan a un ser o una cosa y sin las cuales no sería lo que es”²; pues hablar de características atemporales y descontextualizadas, podría rayar en un discurso homogeneizador y colonial.

Al respecto, Gómez (2010) afirma que la pedagogía, sea cual sea el enfoque, debe revisar su quehacer epistemológico, esto es, debe reflexionar desde dónde hace o fundamenta su reflexión, explicando la necesidad de ubicar qué paradigma la fundamenta. En ese contexto, los y las docentes, a la hora de hacer pedagogía, solemos ubicarnos en una comunidad de ideas que compartimos, dominamos y practicamos conjuntamente. Según sea el paradigma aplicado en su práctica pedagógica, se mantendrá o transformará el estatus quo educativo. Con paradigmas tradicionales o de

2. Definición obtenida de <https://www.diccionarios.com/diccionario/secundaria/esencia>

estado actual de cosas, situación diferente puede pasar (y pasa) con paradigmas crítico-complejos propios de una pedagogía crítica comprometida con la transformación social y cultural [...] La pedagogía debe abogar, con urgencia, por la transformación de la realidad. (p. 78)

Por esta razón, en la búsqueda de una propuesta decolonial latinoamericana desde la pedagogía de la liberación, Manfredi (2015) refiere que “la educación profesional debe ser entendida como un proceso de formación humana, que vincule formación técnica –los procesos de trabajo, de forma crítica– con los conocimientos técnicos, científicos, en su historicidad y a su función social y política” (p. 180), cuyo fin educativo (el *para qué* antes mencionado) es la “construcción de sujetos humanos, críticos, social y políticamente activos” (Manfredi, 2015, p. 180).

Por ello, dos Santos (2015) propone al “docente liberador” (concepto inicialmente utilizado por Freire), cuyo accionar pedagógico es horizontal y dialógico, al promover la construcción del conocimiento junto con el estudiantado, respetando su humanidad, problematizando la realidad, buscando la transformación social (postura política), dando sentido al acto cognoscente.

Por esta razón una característica más que deseable, necesaria, en un docente liberador, es “la reflexión pedagógica constante, honesta y rigurosa, que le permita tanto revisar su accionar docente, así como realizar las modificaciones pertinentes, tomando en consideración las particularidades del contexto educativo” (Cox, 2021, p. 4).

Al tomar en consideración todo lo anterior, esto no quita mérito a tomar nota de los consejos y recomendaciones de algunos autores, sin caer en la generalización sin contextualización y sin análisis previo (muy propio del pragmatismo de la modernidad). Al respecto, Guzmán (2011) asevera que el cuerpo docente “tendrá que volverse más profesional, es decir, tendrá que formalizar su preparación, sobre todo en lo que atañe a la didáctica” (p. 132), “lo cual podría conducir a una reflexión más profunda y rigurosa acerca de su práctica pedagógica” (Loría y Navarro, 2022, p. 8.).

Otra característica que Guzmán (2011) asegura que deben tener los docentes es velar por “buscar que los alumnos logren un pensamiento crítico, sean creativos y desarrollen habilidades cognoscitivas complejas” (p. 129), objetivos para los cuales el rol de un buen docente es indispensable. Lo anterior concuerda con Bain (2007), quien afirma que el profesorado debería empujar “a sus estudiantes a nuevos niveles intelectuales”, animándolos “a encontrar su propia creatividad” (p.13), al incentivar la generación en los estudiantes de preguntas problematizadoras y perspectivas propias, bien fundamentadas.

De hecho, este mismo autor analizó a lo largo de su libro que la importancia de la figura que representa el docente en la vida académica y personal del estudiantado, de manera que una educación de calidad debería de permitir o facilitar un cambio en la forma en la cual el alumnado conceptualiza al mundo, al despertar así un interés por aprender, pues los conceptos que se tratan de enseñar tienen una importancia nula si no se logra crear en el estudiantado una cultura de estudio y de crecimiento.

Algunas acciones puntuales que Bain (2007) afirma que un docente puede buscar realizar, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza, podrían ser conocer “su materia extremadamente bien” (p. 26), evitando conceptos abstractos o ajenos a la realidad del estudiante, saber “cómo simplificar y clarificar conceptos complejos” (p. 27), eliminando el empirismo, intentando crear un “entorno para el aprendizaje crítico natural” (p. 29), donde se enfrentan a problemáticas interesantes e importantes, así como fomentar buenas relaciones interpersonales, donde se busque y aprecie “el valor individual de cada estudiante [...] más que separarlos [...] en buenos o malos estudiantes, [buscando] las capacidades que cualquier persona pudiera poner sobre la mesa” (p. 85). Todo esto sin caer en “la noción simplista de que una buena docencia es sólo una cuestión técnica” (Bain, 2007, p. 194), como si se tratara de seguir una lista de trucos sencillos.

Para lograr un cambio real en el proceso de enseñanza, éste debe estar bajo análisis constante, siempre teniendo presente que el enseñar es un acto perfectible, al respecto Bain (2007) menciona que

parte de la condición de ser un buen profesor (no todo) consiste en saber que siempre hay algo nuevo que aprender [...] No llegaremos a todos los estudiantes de la misma forma, pero siempre hay algo de aprender sobre cada uno de ellos y sobre el aprendizaje humano en general. (p. 194)

De modo que el cuerpo docente no simplemente trate de tener la buena intención de generar pensamiento crítico, sino que es necesario que el profesorado se instruya adecuadamente y busque con el mayor número de herramientas que le permitan alcanzar ese objetivo, al estimular las distintas destrezas de sus estudiantes. Así por ejemplo, el planteamiento de proyectos multidisciplinarios, exámenes integrales, formulación de preguntas y actividades en clase que estimulen habilidades cognitivas de orden superior, ayudarían a que el docente logre alcanzar esas metas iniciales.

De forma similar, según el criterio de algunos autores, como Guzmán (2011) y Bain (2007), un buen docente es aquel que toma en cuenta a los discentes a la hora de planificar el proceso educativo, dándoles una voz, y

a su vez suministra o elabora material adecuado, comprensible y riguroso, que contribuya a la generación de conocimiento y pensamiento crítico. Al respecto, Giné (2009) menciona que la selección de contenidos que el profesorado realiza debe hacerse pensando en “educar científicamente en el ejercicio profesional reflexivo y con implicación crítica y de contenidos metodológicos o de habilidades cercanos a la práctica” (p. 124), lo cual promueve en los estudiantes las capacidades de relacionar la práctica y la teoría, y de ser autónomo, reflexivo y crítico en su propia praxis. Esto quiere decir que el docente debe estimular intelectualmente al estudiantado, y guiarlos para que autorregulen su proceso de aprendizaje.

Bain (2007) menciona algunas otras características indispensables para considerar que un docente es excelente: que dominen ampliamente su campo de saber; darle la misma importancia a su labor docente que la que brinda a su trabajo en investigación; esperan que su estudiantado se esfuerce, pero evitando “objetivos que estén ligados arbitrariamente al curso y favorecen los que ponen de manifiesto la forma de razonar y de actuar que se espera en la vida diaria” p. 29); de manera tal que el estudiantado aprenda cuando se topa con problemas interesantes, importantes y llamativos, o al realizar tareas reales que representen un desafío en lo que se refiere a tratar con ideas novedosas, repensar supuestos y examinar los modelos mentales que utilizan para explicar la realidad; tienden también a mostrar una enorme confianza en sus estudiantes, y utiliza un programa sistemático para poner a prueba resultados, y para realizar las modificaciones pertinentes.

Una vez que se analizan todas estas características de lo que se considera debería de realizar un buen docente, surge nuevamente una de las preguntas iniciales ¿existe el docente excelente? El tratar de definir la existencia de características universales de la excelencia docente, presenta una serie de dificultades, empezando por la ardua tarea de definir excelencia, y luego la asunción de que tales características no son un modelo mítico, lleno de esencialismos, imposibles de alcanzar, contextualizando además cada uno de los planteamientos de diversos autores, siendo críticos de sus consejos.

Sin embargo, sí considero, que hay ideas que trascienden fronteras, por ejemplo, el darle voz propia a los estudiantes, incentivar el análisis, la argumentación y en general el pensamiento crítico, son características deseables en cualquier docente, sin importar su área de conocimiento y su nacionalidad (insistiendo en que toda práctica pedagógica debe enmarcarse en un contexto).

Con respecto a la dificultad de definir la excelencia: ¿un docente excelente es aquel a quien todos le aprueban el examen? o, ¿es alguien que investiga y publica mucho? Es complicado, y definitivamente las diferentes respuestas provenientes de distintos autores, deben de analizarse bajo su marco

epistemológico, por ejemplo Bain (2007) hizo un planteamiento interesante al respecto (que algunos podrían percibirlo como muy resultadista, lleno de pragmatismo e individualismo), pero cuando habla, entre otras cosas, de generar en el estudiantado un deseo por profundizar en el tema, por seguir aprendiendo por sí mismo, es una cualidad excelente, que todos podríamos intentar entrenar y mejorar. El problema que existe, una vez más, es en la pretensión de generalización, de encontrar o definir una lista de características que todo docente excelente debe presentar.

Por ejemplo, se puede analizar el caso del pensamiento crítico (usado como eslogan en prácticamente todos los planes de estudio de las carreras universitarias), pues dependiendo del contexto cultural y disciplinario podría interpretarse de diversas maneras, ya que desde el positivismo (propio del modernismo), el pensamiento crítico es una mera habilidad instrumental, que tiene que ver con el correcto uso de la lógica para resolver problemas y verificar información. Sin embargo, desde una perspectiva de la filosofía de la liberación, el pensamiento crítico es decolonial, reconociendo pluralidad de métodos y saberes, contextualizando histórica, política y socialmente el conocimiento.

De manera que, cuando Bain (2007) menciona el pensamiento crítico, ¿cómo se podría interpretar?, pues en términos generales, se debe interpretar de acuerdo con el posicionamiento pedagógico de cada uno, así como bajo el marco epistemológico desde el cual el autor expone sus ideas, de manera que se relacione con la propia praxis pedagógica (entendida como el proceso de reflexión-acción pedagógica) y de acuerdo al contexto educativo; de manera que sus consejos podrían enriquecer el accionar pedagógico específico de cada uno. De forma similar, para Freire el pensamiento crítico es el motor de cambio social, es empoderar al pueblo para la lucha y cambio social, por lo que sus planteamientos y recomendaciones pueden visualizarse bajo otro marco epistemológico, pero que de igual forma enriquezca mi accionar docente de manera contextualizada.

Al respecto Gómez (2010) afirma que la pedagogía, sea cual sea el enfoque, debe revisar su quehacer epistemológico, esto es, debe reflexionar desde dónde hace o fundamenta su reflexión, explicando la necesidad de ubicar qué paradigma la fundamenta. En ese contexto, los y las docentes, a la hora de hacer pedagogía, solemos ubicarnos en una comunidad de ideas que compartimos, dominamos y practicamos conjuntamente. Según sea el paradigma aplicado en su práctica pedagógica, se mantendrá o transformará el *estatus quo* educativo. Con paradigmas tradicionales o de corte positivista, lo máximo alcanzado son reformas reproductoras del

estado actual de cosas, situación diferente puede pasar (y pasa) con paradigmas crítico-complejos propios de una pedagogía crítica comprometida con la transformación social y cultural. (p. 78)

En el caso de los profesores de ciencia o ingeniería, el tener muy claro el posicionamiento epistemológico desde el cual realicen sus reflexiones pedagógicas es sumamente importante, debido a que gran parte del cuerpo docente de estas áreas del conocimiento creen que la ciencia, además de ser objetiva, es completamente ajena a los aspectos sociales, políticos y económicos del contexto en el cual se desarrolla, cuando la historia ha demostrado todo lo contrario. La ciencia, en virtud de su carácter universal “está expuesta a estructuras sociales muy diversas, posición que le permite actuar con grados de independencia muy elevados. Ahora bien, ello no debiera llevar a pensar equivocadamente que opera en un vacío social completo” (Bartolucci, 2017, p. 18).

Al respecto, es importante considerar los planteamientos de Bartolucci (2017), quien asevera que

Cuando se dice que el desarrollo de la ciencia tiene bases sociales, no es obligado pensar en determinaciones rígidas y directas. Asimismo, al afirmar que los prerrequisitos científicos son creados dentro de la ciencia misma no hay razones para negar que los mismos son construcciones humanas situadas social e históricamente [...] observar y analizar sociológicamente los hechos científicos implica reconocer la base de cimentación social que sostiene sus elementos cognoscitivos. (p. 32)

Esto quiere decir que, para realizar esta reflexión crítica pedagógica, es indispensable tener claro cuál es el marco epistemológico, así como el paradigma pedagógico dónde el docente se ubica, así como al paradigma se quiere aspirar, siempre teniendo en cuenta el contexto político, social y económico en el que se trabaja.

Ahora bien, algunas características que se afirma deberían poseer los docentes, podrían trascender culturas (es decir, que sean aplicables en distintos contextos), por ejemplo la calidad humana (entendida como amor y empatía), punto desde el cual cualquier práctica docente debe partir, sin importar el área temática o el contexto. Esto debido a que la pedagogía es un acto de amor, tal como afirma Freire (1997a) “la educación es un acto de amor, por tanto, de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora” (p. 92), por lo cual nos obliga a situarnos desde el punto de vista *del otro* con el objetivo de incentivar una transformación.

Igualmente, hay otras características que son deseables y positivas, tales como el fomentar la argumentación, el análisis y pensamiento crítico, motivar al estudiantado, escoger contenido relevante, elaborar buenas evaluaciones, entre otras; pero sin olvidar el planteamiento de Francis (2006), quien asegura que una lista de este tipo establece un *qué*, pero no un *cómo*, por lo que la reflexión pedagógica contextualizada es indispensable (máxime que ese *qué* y ese *cómo* van a variar de una situación a otra).

Otro posible consejo para considerar en la propia praxis docente es el brindar espacios al estudiantado para la problematización de situaciones contextualizadas, en consecuencia, algunos estudiantes podrían resentir el enfoque exclusivamente instrumental de algunos miembros del cuerpo docente de áreas técnicas, como las ciencias básicas o las ingenierías. Para lo cual se les podría dar ejercicios guiados de lectura y escritura, con el fin de generar un hábito de lectura y escritura crítica, lo que se puede facilitar mediante la implementación de TIC.

De igual manera, se podría, en la medida de lo posible, establecer relaciones entre las acciones típicas del curso (por ejemplo, las clases magistrales) con el contexto económico, social, cultural y ambiental que les rodea. Por ejemplo, se puede dedicar tiempo en la clase para realizar discusiones abiertas o debates de ciertos temas que involucren aspectos del área técnica, pero relacionarlos con aspectos sociales, científicos y económicos.

En el caso específico de la química, se les puede asignar a los estudiantes realizar un trabajo de investigación en donde deben investigar los procesos químicos y físicos involucrados en la extracción minera de oro (investigando la formación de amalgamas de oro con mercurio, o las reacciones entre el oro y el cianuro, así como cálculos estequiométricos de cuánto será el rendimiento teórico de la obtención de oro) pero, no quedando sólo en estos aspectos técnicos, se puede relacionar con las ventajas económicas de la extracción minera, con el desarrollo sostenible, con la problemática ambiental y con las implicaciones sociales; de manera que se analizan aspectos tanto positivos como negativos de la minería, teniendo también criterios técnicos, lo que permitiría que el estudiantado genere una posición crítica al respecto.

Todo este ejercicio, es un ejemplo de cómo se pueden abrir espacios en el aula que relacionen los aspectos teóricos, con problemáticas científico-sociales. Y, con la gran variedad de herramientas tecnológicas actuales, estos espacios pueden ser tanto sincrónicos como asincrónicos (por ejemplo elaboración de foros, wikis, entre otros).

Es por todo esto, que se puede afirmar que el caracterizar al docente ideal es imposible, pero una buena enseñanza universitaria radica principalmente en un cuerpo docente preparado con conocimiento y herramientas pedagógicas,

como altamente versados en la rama del área temática específica que impartan, que estén en constante reflexión sobre su praxis, siempre contextualizando el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo un acuerdo sobre la finalidad educativa que se persigue.

Una buena praxis docente, así como un buen proceso educativo, debería visualizarse no como una meta a alcanzar, como una receta a seguir para que todo sea perfecto, si no como un horizonte utópico que nos guía, esto parafraseando las palabras de Fernando Birri, atribuidas a Eduardo Galeano³, de manera que al ser inalcanzable, por lo que siempre se deberá de trabajar en mejorar; es decir que se debe ver el proceso educativo como un proceso perfectible, pero jamás finalizado.

Dentro de ese horizonte que nos guía, ya se han mencionado de forma extensa varias características deseables en un buen docente, sin embargo, también debería incluirse una característica que no siempre es mencionada, especialmente dentro de la enseñanza de áreas científicas, la interculturalidad.

Todo cuerpo docente debería de procurar una praxis intercultural, buscando una reflexión pedagógica que involucre la interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero una interculturalidad no sólo nominal, sino real, aplicable. Es por ello que a continuación se analizará esta pedagogía intercultural, particularmente dentro de un contexto de enseñanza de las ciencias.

Tercer énfasis: una praxis pedagógica intercultural

Como parte del análisis de la praxis pedagógica, dentro de ese proceso en espiral de reflexión-acción, se debe tocar el tema de la interculturalidad, para que durante la praxis educativa no se discrimine a nadie, de manera que todos y todas sean partícipes activos.

Al respecto, Méndez (2009) afirma que es importante recordar que la educación tiene fines económicos y políticos, en consecuencia se habla de la “no neutralidad de la educación” (p. 10), es por ello que se dice que “la educación siempre es una mediación: puede serlo para la conservación o para la transformación, para el consenso o para el disenso, para la imposición o para la proposición, para el sometimiento o para la resistencia y la emancipación” (Méndez, 2009, p. 12), es decir que es la educación la herramienta principal para la transformación, para la inclusión del “*otro*”.

3. <https://www.youtube.com/watch?v=JrAhHJC8dy8>

Según Larrosa (2010), es fácil hablar del *otro*, si asumo que el *otro* no es nadie; este autor afirma que se puede hablar impunemente del *otro*, cuando se es inmune a lo que el *otro* dice; cuando el *otro* “no importa”, puedo decir lo que sea acerca de él, incluso sinsentidos, pues se trata de la normalización del *otro*, es decir que se dirige y juzga la experiencia del *otro*.

Esto es sumamente común en la docencia universitaria, en especial en las ciencias naturales, en las cuales el estudiante (el *otro*), no es nadie, es un ser ignorante, vacío e incompleto, para el cual el cuerpo docente debe dirigir su proceso educativo, sin siquiera consultarle, pues es innecesario. Es relativamente común escuchar a profesores decir “¿para qué hay que consultarle al estudiante? Acaso ellos saben lo que es bueno para ellos, no tienen experiencia” o casos donde se discute, entre el grupo de profesores, las posibles razones de un bajo rendimiento académico, pero a pesar de que se dan grandes conclusiones con aires de profunda validez teórica, sin siquiera pensar en un momento en consultarle al protagonista principal de dicho proceso educativo, y eso ocurre porque, simplemente se habla del *otro* impunemente, y lo que diga ese *otro*, es completamente irrelevante para los profesores.

Y aquellos que sí se toman el esfuerzo de consultarle a algunos estudiantes sus opiniones o saberes (siempre desde la verticalidad de su investidura casi divina de profesor), al escuchar la razones, pues casi siempre (y con contadas, pero bien halladas, excepciones) simplemente dicen “bueno, eso no se puede cambiar”, resultando en que nada cambia.

Es decir, que actualmente, en algunos casos se aplica una pedagogía basada en la “dialéctica de la negación del otro”, mencionada por Salas (2002), término acuñado por Calderón et al. (1993) se fundamenta en “la negación cultural (de la mujer, del indio, el negro, el pagano, el mestizo, el campesino, el marginal-urbano, etc.), y constituye el cimiento en que a su vez se monta una larga tradición de exclusión socioeconómica y dominación sociopolítica” (p. 2), y la cual precede a la *dialéctica de la exclusión*.

En esta *dialéctica de la negación del otro*, se ve al *otro* no sólo como diferente de uno, sino inferior a uno y puede ir desde la discriminación y represión étnica, hasta reflejarse como discriminación cultural, socioeconómica o inclusive político e ideológica, debido a lo cual puede estar presente desde dos extremos muy diferentes de ideologías, por ejemplo, se puede interpretar esta dialéctica dentro de una situación política, donde los seguidores de un cierto partido consideran completos ignorantes a quienes apoyan al otro candidato, y viceversa.

Al respecto, Gómez (2010) afirma que la muy difundida y aún más empleada pedagogía tradicional, moderna y positivista actual (aún bajo una pretendida neutralidad), tiene una

intención política, ética y estética por reproducir lo establecido, aún y cuando ello implique legitimar la injusticia y la desigualdad social, mediante la conversión del científico y sus mecenas en aliados del sistema moderno capitalista generador de asimetrías, inequidades y desequilibrios. (p. 79)

Brindando y reproduciendo un discurso de conformismo, obediencia, normalización y legalización de la inequidad, perpetuando un sistema discriminador y excluyente, por esa razón se debería implementar una pedagogía liberadora, transformadora e intercultural, no sólo en la enseñanza de las ciencias, sino en la educación en general.

Tal como afirman Calderón *et al.* (1993), esta “dialéctica de exclusión del otro” se debe superar como “exigencia fundamental para nuestra integración social y para la consolidación de una cultura democrática” (p. 8), es decir que para lograr dejar de lado la discriminación de cualquier tipo (llegar a tener una interculturalidad), se debe superar esta **negación del otro**, para lo cual se puede recurrir a la educación, específicamente a una pedagogía intercultural. Al respecto, Zambrano y Prieto (2008) afirman que una forma de llegar a esta interculturalidad, es mediante la educación en valores, tales como diálogo, solidaridad (que incluye compasión, reconocimiento y universalidad), tolerancia, justicia, paz y libertad.

De manera similar, es importante buscar establecer una pedagogía intercultural, donde todos y todas tengan una voz. Pero para esto, primero, se podrían definir algunos conceptos, con el fin de tener un vocabulario en común, por ejemplo, Aguado (1991) afirma que:

Con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos. [...] Pluricultural es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular. [...] Transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. Finalmente intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia. (p. 83)

Una vez que se tiene el concepto de interculturalidad, ¿cuál es el rol docente? ¿Cómo se logra una pedagogía intercultural?

De forma similar, Leiva (2011), afirma que el docente, como profesional comprometido con el análisis de los cambios sociales, viene observando en los últimos tiempos cómo sus aulas y escuelas están pasando de ser espacios culturales más o menos homogéneos a nítidamente plurales y heterogéneos, lo cual ha suscitado importantes inquietudes e interrogantes pedagógicas y didácticas entre los profesores. (pp. 45-46)

De manera que la diversidad cultural es una realidad que enfrentan todos los docentes, y depende de un profesorado preparado e informado decidir si continúa con la discriminación del *otro* o si decide implementar políticas interculturales reales, eficaces y efectivas.

Existen diversas clasificaciones o, más bien, distintas maneras de lidiar con la interculturalidad, así por ejemplo, Leiva (2011) establece que el cuerpo docente puede tener cuatro tipos de actitudes con respecto a la educación con diversidad cultural: “técnica-reduccionista, romántico-folclórica, crítica-emocional y la reflexiva-humanista” (Leiva, 2011, p. 46).

Para este autor, un caso es cuando la diversidad cultural es percibida como un problema (por ejemplo, un número enorme de estudiantes inmigrantes que no dominan el idioma, o tienen bases educativas muy deficientes), se asume la visión técnico-reduccionista, la cual visualiza la educación intercultural como una educación que está dirigida especialmente a ese segmento de la población. Lo cual generaría una relación vertical, evitando una interculturalidad real.

Con respecto a la perspectiva romántica-folclórica, que “es la típica perspectiva de iniciación a la educación intercultural cuyo riesgo o déficit radica precisamente en que sólo permanezca en la valoración y conocimiento del folclore (baile, música, ropa, gastronomía, etc.) en momentos puntuales de la vida escolar, sin ningún tipo de vinculación o imbricación curricular por parte del profesorado” (Leiva, 2011, p. 47), de manera que es una visión no sólo fantasiosa de la interculturalidad, sino que menosprecia a la otra cultura, pues no es un “igual del cual aprender”, sino una simple atracción momentánea.

Por el contrario, en el enfoque crítico-emocional, la visión que se tiene de la interculturalidad trasciende los límites de la escuela, “se asocia a un profesorado comprometido con la diversidad cultural como un elemento de motivación educativa para la transformación, el cambio y la innovación curricular” (Leiva, 2011, p. 47), por lo que es importante la participación comunitaria, en la que la institución educativa tenga un rol activo, además de un compromiso político con las minorías y a favor de un currículum inclusivo y contrahegemónico.

La perspectiva intercultural humanista o reflexiva, considera que la interculturalidad es

un cambio actitudinal y de educación de valores [...] se defiende la importancia de manejar competencias interculturales en una comunicación que debe ser auténtica y empática por parte del docente hacia el alumnado y las familias inmigrantes, pero abriendo la necesidad de que educación intercultural sea un ejercicio de compartir significados culturales, donde lo importante no es tanto las actuaciones prácticas sino el sentido y sensibilidad que subyace en dichas prácticas. (Leiva, 2011 p. 47)

Cabe aclarar que lo aquí mencionado no es, ni trata de ser, una guía rígida de cómo implementar una pedagogía intercultural, pues cada contexto será diferente; no es lo mismo un ambiente educativo donde el *otro* discriminado se trata de estudiantes extranjeros que vienen de intercambio, o si se trata de inmigrantes ilegales de países cercanos, o si se trata de un gran número de estudiantes provenientes de zonas indígenas (quienes quizás podrían tener problemas con el idioma), o de zonas rurales o de áreas urbano marginales, o si se trata de personas que son discriminadas por su sexo, sus preferencias sexuales o por su religión; o si se trata de una mezcla de todos los casos anteriores.

Gómez (2010) concuerda con este planteamiento, pues afirma que no se brindan las condiciones adecuadas para asegurar la equidad e igualdad de las personas que tiene una posición desfavorable dentro de las “relaciones de poder en el aula, o con menos poder, como a las mujeres, los niños, los jóvenes, los ancianos, los indígenas, los campesinos, los negros, los migrantes, los pobres... les estamos discriminado, segregando y excluyendo” (p. 82).

Ahora, para erradicar estas condiciones de desigualdad y discriminación, se deberá de implementar una pedagogía intercultural, en la cual se busque establecer relaciones horizontales, en las cuales no sólo se tolera al *otro*, sino que se aprende del *otro*.

Un cuidado que se debe tener al establecer estrategias que busquen consolidar una interculturalidad real es el evitar planes basados en una ética intercultural mal entendida, con los cuales, en lugar de ayudar, se puede llegar a ningunear a los individuos y su cultura, cayendo en prácticas contraproducentes, que o no llegaran a ningún resultado efectivo o que inclusive, serían una afrenta a la cultura *del otro*.

Es importante considerar lo planteado Fornet-Betancourt (2006), quien menciona que es necesario evitar “falsas alternativas [...] como podrían ser estrategias de asimilación, de instrumentalización o incluso de proteccionismo paternalista” (p. 58), esto implica que hay que evitar estrategias que, a la larga, no generarían una interculturalidad real; como por ejemplo, algunas estrategias viejas, establecidas por gobiernos pasados, que buscaban “incluir” a los pueblos indígenas, pero lo que querían era la asimilación de esos pueblos originarios.

Para Gómez (2010), todo esto apunta a la “problematización de los ‘procesos’ de enseñanza y de aprendizaje, ya que sin saber ni querer, muchas y muchos docentes (re)producen la discriminación, la exclusión y la segregación, incluso en nombre de la interculturalidad, la diferencia o la diversidad” (p. 81). Por tanto, podríamos caer en posiciones de asimilacionismo, que no incentivan el diálogo ni convivencia entre culturas o reproducir relaciones de poder que en lugar de ayudar, nos alejarían de una pedagogía intercultural.

De igual forma, Escarbajal (2004) apoya la idea, asegura que algunas políticas del sistema educativo actual más bien nos alejan de la interculturalidad, pues afirma que

actualmente los patrones educativos tienden a la homogeneización; la escuela ha sido y es en muchos casos un instrumento de uniformación cultural, un instrumento de normalización y asimilación que sigue los patrones de la cultura dominante establecida mayoritariamente, lo que significa ya un sesgo importante y un obstáculo para la igualdad de oportunidades. (p. 308)

Para contrarrestar esta situación, Gómez (2010) considera que la pedagogía crítica latinoamericana es una base epistemológica que permitiría transformar la realidad y gestionar enfoques comprometidos con la vida misma, vida de calidad o buena vida; por ello, ese quehacer pedagógico debe problematizar la realidad de las y los educandos, con el fin de evidenciar inversiones ideológicas legitimadoras de la desigualdad en nombre de la igualdad o que, en nombre de la diversidad, justifican la homogenización cultural y la dictadura del pensamiento único [...] la pedagogía costarricense debe sospechar de las palabras mismas, de sus limitaciones, de sus construcciones estereotipadas y de sus inversiones ideológicas. (p. 82)

Es decir que, para lograr esta añorada pedagogía intercultural, no sólo se deben compensar las desigualdades, sino que se deben integrar las diferencias. Otra forma de alcanzar esta interculturalidad, además de la educación en valores, mencionada anteriormente, es, según Escarbajal (2004), proporcionando: al alumnado instrumentos de análisis y crítica de las diferentes realidades socioculturales, con el fin de combatir los prejuicios y generar actitudes positivas hacia la diversidad [...] Todo aprendizaje se apoya en la base cultural de los alumnos y alumnas, por lo que el currículum debe ayudar a que aquéllos sean protagonistas en la construcción de la interculturalidad. (p. 310)

De manera que se le enseñe al estudiantado a pensar en sí mismos no como pertenecientes a mundos culturales aislados, sino que se visualicen como individuos que pueden transitar y desenvolverse entre distintos contextos culturales. Ahora, podría surgir la interrogante de ¿por qué o cómo una pedagogía intercultural es necesaria en la enseñanza de un área técnica, como una ingeniería, o una ciencia natural, como la química?

Algunas personas podrían argumentar que en la enseñanza e investigación de la ciencia no se discrimina, argumentando una supuesta objetividad, neutralidad, es inclusive aplicable a cualquier contexto. Sin embargo, estas condiciones son una falacia del positivismo e instrumentalismo de la época moderna; pues el acceso a la ciencia, así como su enseñanza e investigación si excluye y discrimina, quizás no adrede, pero ocurre; y tal vez ocurre en mayor medida, porque se asume que no pasa (de manera que al negar la existencia del problema, este más bien crece, o por lo menos, no se soluciona solo).

Es por ello que, no importa que se trate de un área de las ciencias, se debe buscar implementar una pedagogía intercultural, lo cual se logrará si reflexiona sobre su quehacer, esto es, si repiensa la enseñanza y el aprendizaje desde la diferencia, desde la autocrítica, la política, la ética y la estética, en pos de la transformación personal y social de la humanidad, o sea, un desde dónde humanista generador de posibilidades, alternativas y esperanzas. (Gómez, 2010, p. 80)

Situación que enriquecería y desarrollaría aún más la enseñanza e investigación de la ciencia.

Específicamente, dentro de facultades de ciencias, ingenierías y matemáticas, existe una especie de jerarquía basada en las distintas etnias, en la cual se coloca a los afroamericanos, latinos y nativos americanos en las últimas posiciones (Martin, 2009), en donde influyen aspectos como la situación económica, el recorrido histórico de la sociedad, así como la posición y actuar de los grupos hegemónicos con privilegios.

Cabe destacar también el caso particular de las mujeres en carreras de índole científico, quienes históricamente han sido dejadas de lado, y no se les motiva incursionar en esta área, al respecto Moss-Racusin *et al.* (2012) afirman que es menos probable que se contrate a las estudiantes mujeres, porque son consideradas como menos competentes, así como que existe un prejuicio sutil contra las mujeres, dentro de las carreras científicas.

Es por ello que, para mejorar y enriquecer de manera efectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje en áreas científicas, se debe de lograr la inclusión de todos los grupos sociales que estén siendo tradicionalmente excluidos, tanto de forma evidente como de manera sutil, incentivando una pedagogía intercultural.

Reflexiones finales

En todo proceso de análisis y reflexión, primero se tiene que considerar dónde se ubica el individuo docente, se debe determinar con claridad cuál es su base epistemológica, así como el paradigma pedagógico dónde se sitúa; para luego considerar las mejoras que se pueden implementar en su actuar como docente, o inclusive meditar si es necesario movilizarse hacia otros paradigmas.

Luego de este análisis inicial, los profesores de áreas científicas, ingenieriles o de salud, que iniciaron su carrera profesional como docentes, sin haber tenido una preparación formal en áreas de pedagogía o didáctica, deben aceptar su rol como docentes, y empoderarse de su trabajo, de manera que visualicen el ser profesores universitarios con el mismo nivel de profesionalismo, seriedad, y necesidad de actualización, de manera que los aspectos pedagógicos tengan el

mismo peso y valor que los conocimientos técnicos del área particular de estudio; por lo que el análisis pedagógico debe ser una constante a lo largo de su labor como docente.

Una autobiografía escolar es un excelente punto de partida para iniciar esta reflexión pedagógica, teniendo en cuenta que el hecho de haber sido primero estudiantes, y luego haber empezado a laborar como profesores, brinda un conocimiento empírico que no se debe desaprovechar (pero el cual no es suficiente), por lo que se debe procurar realizar un análisis crítico y honesto, que permita una espiral de mejora en el accionar docente.

A lo largo de la vida como estudiante, nos hemos empapado de diversas metodologías de enseñanza, algunas efectivas, otras deficientes, pero dicha preparación nos ha hecho tener una base a partir de la cual se puede realizar un análisis pedagógico; de forma que hemos aprendido a ser profesores, desde nuestra época de estudiantes; y es ahora, cuando se busca profundizar en el conocimiento de la pedagogía para mejorar nuestra praxis docente.

La idea de esta reflexión constante, en busca de una mejora continua, es incidir de forma incisiva en la propia praxis (entendida como práctica reflexionada), de manera que se vean cambios sustanciales en el proceso de enseñanza, lo que de forma paralela mejoraría el proceso de aprendizaje, brindando excelentes beneficios para el estudiantado.

Si bien no existe el docente ideal, si hay una serie de características y acciones que deberían marcar un rumbo que guíe a los profesores, tanto novatos como experimentados; teniendo claro que no existe una lista o receta a seguir que asegure el éxito, sino una serie de consejos que deben ser analizados de forma crítica, según el marco epistemológico que se desee, y que a su vez deben ser contextualizados a la realidad política, económica y social en la cual se desenvuelve.

Asimismo, la existencia del profesor perfecto es imposible, pues eso es un esencialismo, pero sí existen cualidades y características deseables en un docente, que lo guíen en la búsqueda de la mejora continua, siempre acompañado de un análisis pedagógico constante, contextualizado en nuestro espacio y realidad. De manera que se busca ser un docente liberador, que incentive al estudiantado a la crítica y a la transformación.

Como parte del análisis pedagógico, en busca de mejorar la praxis docente, una posibilidad es realizar investigación pedagógica, de manera que es factible empezar a producir teoría a partir de la experiencia docente y del trabajo áulico. Esta teoría incidiría directamente en la mejora de aspectos prácticos, de manera que se podría realizar investigación pedagógica en el aula, que al ser sistematizada, puede enriquecer y mejorar el quehacer docente propio o de colegas.

Dentro de esta búsqueda de mejora continua de la praxis docente, es importante señalar que la interculturalidad es un tema que tradicionalmente se ha dejado de lado, y aún más en áreas científicas, por lo que es necesario incentivar la integración de grupos que han sido tradicionalmente excluidos en los cursos universitarios de áreas científicas, como por ejemplo las mujeres, quienes tradicionalmente no son incentivadas a estudiar carreras relacionadas con ciencia o ingeniería, o estudiantes de zonas urbano-marginales o rurales, quienes nunca llevaron un curso de química, por ejemplo.

Para lograr una transformación profunda, real y duradera, se buscaría implementar una pedagogía intercultural, en la cual no se discrimine a nadie, en la cual todos aprendan de todos, de sus diferentes perspectivas e ideas. Cabe destacar que todas estas mejoras en la praxis pueden reflejarse también en una gestión educativa institucional más democrática e intercultural, de tal forma que no sólo se busque mejorar el accionar en el aula, si no también establecer políticas educativas institucionales, que busquen una mejora integral más amplia.

Es indispensable a lo largo de todo este proceso reflexivo, también aprovecharse de las TIC, buscando una integración curricular de las tecnologías emergentes en la mediación pedagógica universitaria, de forma tal que sea posible aprovechar otros espacios que tradicionalmente la universidad no utiliza, pero que el estudiantado usa de forma casi natural, facilitando así el proceso educativo.

Referencias

- Aiello, B., Iriarte, L. y Sassi, V. (2011). *La narración de la biografía escolar como recurso formativo*. Memoria Académica: VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev939>
- Aguado, M. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M. C. Jiménez (ed.), *Lecturas de pedagogía diferencial*. Dykinson.
- Arenas, M. V. y Fernández, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*, 38(2), 7-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60416042001>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad* (Traduc. Óscar Barberá). Editorial Palacios.
- Bartolucci, J. (2017). La ciencia como problema sociológico. *Sociológica*, 32(92), 9-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305052771001>

- Calderón, F., Hopenhayn, M. y Ottone, E. (1993). *Hacia una perspectiva crítica de la modernidad: Las dimensiones culturales de la transformación productiva con equidad*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/items/7f415011-168c-4e64-9477-3a548c4f2f92>
- Campanario, J. M. (2002). Asalto al castillo: ¿A qué esperamos para abordar en serio la formación didáctica de los profesores universitarios de ciencias? *Enseñanza de las Ciencias*, 20(2), 315-325. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21817>
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación: Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Editorial GRAÓ.
- Cerletti, A. (2009). “Formar” profesores, “formar” filósofos. En A. Cerletti (comp.), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva* (pp. 79-87). Eudeba.
- Cox, A. (2021). *Dictamen sobre la solicitud de aprobación del Bachillerato en la Enseñanza de las Ciencias de la Universidad de Costa Rica*. CONARE-OPES. https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/8261/OPES_47_2021_Cox_A_dictamen_solicitud_aprobacion_bachillerato_licenciatura_ciencias_naturales_UCR.pdf?isAllowed=y&sequence=1
- dos Santos, M. M. (2015). Educador/Educando. En D. R. Streck, E. Redin y J. J. Zitkoski (eds.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 181-184). CEEAL.
- Escarbajal, A. (2004). La educación intercultural en un mundo convulso. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 301-317. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135015179013.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. http://www.casadelcorregidor.pe/descarga/Fornet_La_interculturalidad_a_prueba.pdf
- Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación*, 30(1), 31-49. <https://doi.org/10.15517/revedu.v30i1.1793>
- Freire, P. (1997a). *La educación como práctica de la libertad* (45ª ed.). Tierra nueva: Uruguay Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Giné, N. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 117-134. <https://core.ac.uk/download/pdf/38820714.pdf>
- Gómez, J. R. (2018). La interculturalidad en la formación de profesores de enseñanza de la filosofía: Un encuentro con la comunidad Kcha'bli. *Revista Ensayos Pedagógicos, edición especial: Indisciplinando la*

- Gómez, J. R. (2010). Pedagogía intercultural: ¿un eufemismo para tranquilizar conciencias o una alternativa para la transformación? *Educare*, 14(1), 77-84. <https://doi.org/10.15359/ree.14-1.7>
- Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, 33, 129-141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258012>
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En J. Contreras y N. Pérez (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 87-116). Ediciones Morata.
- Leiva, J. J. (2011). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: Reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral: Cuadernos del profesorado*, 4(7), 43-56. <https://doi.org/10.25115/ecp.v4i7.918>
- Loría, L. A. y Navarro, M. (2022). Modificación del plan de estudios de la carrera de Enseñanza de las Ciencias Naturales, Universidad de Costa Rica, 2020. *Revista Educación*, 46(1), 1-12. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45521>
- Manfredi, S. M. (2015). Educación Profesional. En D. R. Streck, E. Redin y J. J. Zitkoski (eds.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 178-180). CEEAL.
- Martin, D. B. (2009). Researching Race in Mathematics Education. *Teachers College Record*. 111(2), 295-338. <https://doi.org/10.1177/016146810911100208>
- Méndez, J. M. (2009). *Educación intercultural y justicia cultural*. <https://se54aad987d34797a.jimcontent.com/download/version/1436404811/module/12362160930/name/Educacion-Intercultural-y-Justicia-Cultural.pdf>
- Moss-Racusin, C. A., Dovidio, J. F., Brescoll, V. L., Graham, M. J. y Handelsman, J. (2012). Science faculty's subtle gender biases favor male students. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(41), 16 474-16 479. <https://www.montana.edu/nsfadvance/documents/Researchpapers.pdf>
- Salas, R. (2002). Problemas y perspectivas de una ética intercultural en el marco de la globalización cultural. *Revista de Filosofía*, 41, 7-29. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/18042>
- Tejada, J. (2005). *Didáctica-curriculum: Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Editorial Davinci.
- Zambrano, E. y Prieto, A. (2008). Reflexiones para consolidar la ética intercultural a través de la educación en valores y la educación intercultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-18. <https://doi.org/10.15517/aie.v8i2.9343>

Un abordaje estético para reestructurar la enseñanza de la literatura en las aulas universitarias

Adriana Marín Sandoval¹

Universidad Estatal a Distancia

Costa Rica

adriana.marin.sandoval@est.una.ac.cr

Resumen

La enseñanza de la literatura se ha delegado a carreras universitarias asociadas a la enseñanza del español, esto deja en evidencia una carencia que tiene Costa Rica, pues no hay una formación profesional en literatura ni en la enseñanza de esta. Esto conlleva a identificar otras situaciones, como es la enseñanza desde un enfoque estético, que valore la subjetividad del sujeto que se encuentra en medio de un proceso de aprendizaje, lo cual amerita que se cuestione la razón por la cual sucede esto, así como plantear que la literatura en las aulas de secundaria no es enseñada a partir de un proceso de introspección o una perspectiva que valore la literatura como área artística. Todo ello supone que no haya interés por parte de los estudiantes, así como el auge de literatura de consumo que a la larga no invita a realizar procesos críticos complejos, únicamente son textos que se limitan al entretenimiento.

Palabras clave: Enseñanza del español, enseñanza de la literatura, español, estética, pedagogía

Abstract

The teaching of literature has been delegated to university programs associated with the teaching of Spanish. This highlights a deficiency that Costa Rica, as a country, has as there is no professional training in literature or its teaching. This leads to the identification of other situations, such as teaching from an aesthetic approach that values the subjectivity of the individual in the midst of a learning process. All of the above warrants questioning why this happens, as well as suggesting that literature is not taught in high school classrooms through a process of introspection or a perspective that values literature as an artistic field,

1. Profesora en la UNED y en el MEP. Bachiller y licenciada en Filología Española de la Universidad de Costa Rica. Licenciada en Docencia en Filología Española de la Universidad Estatal a Distancia. Estudiante activa de Filosofía en la Universidad de Costa Rica y estudiante de la maestría en Educación con énfasis en Pedagogía universitaria de la Universidad Nacional.

implies a lack of interest from the students, as well as the rise of commercial literature that ultimately does not encourage complex critical thinking processes, but rather limits itself to entertainment.

Keywords: Aesthetics, literature teaching, Spanish, Spanish teaching, teaching

Introducción

A lo largo del tiempo, la formación de profesionales en la enseñanza de la literatura no ha sido exclusiva de una carrera, es decir, en la oferta académica de las universidades públicas del país, no se ofrece una carrera de la enseñanza de la literatura. Es por ello por lo que la literatura se encuentra sujeta a planes de estudio de los futuros docentes de español, o bien de profesionales de las carreras de filología (clásica/ española), así como las carreras de otros idiomas como inglés o francés, es donde pueden encontrarse cursos de literatura. En cuanto a especializaciones, la Universidad de Costa Rica (UCR) ofrece maestrías en literatura (inglesa, latinoamericana, española, clásica, inglesa, francesa), pero no hay especialización que vincule la pedagogía y la literatura.

A partir de lo mencionado, es necesario cuestionar si la enseñanza de la literatura desde un enfoque estético es un tema de interés para las escuelas de formación docente de las universidades, ya que no existe una carrera especializada en literatura, mucho menos una específica en la enseñanza de esta. Es importante mencionar que, en la UCR, la Escuela de Formación Docente, adscrita a la Facultad de Educación, ofrece la carrera de Enseñanza del Castellano y la Literatura, la cual “forma educadores especializados en promover el conocimiento, uso y proyección del idioma español, así como sus manifestaciones literarias en la Educación Secundaria” (Universidad de Costa Rica, 2023a, párr. 1).

Si bien la carrera previamente mencionada sí enuncia la literatura y la enseñanza de esta, lo realiza a partir de ser una “manifestación”, no un área de estudio aparte del lenguaje y otras derivaciones del idioma español. Esto implica que la literatura no es vista, por un lado, como un área de estudio artística; por otro lado, es estudiada desde un foco que parte del idioma español, lo cual reduce el abordaje que se le da a la literatura en la universidad. Además, de que está circunscrita a la educación secundaria, en ese caso entran en juego otros factores determinados por el Ministerio de Educación Pública (MEP), en cuanto a los planes de estudio de la materia español.

El MEP expone en el programa de español que hay cambios estructurales en la enseñanza de la literatura que deben ser implementados, entre ellos se encuentra el reconocer que: “El programa de estudio busca valorar la literatura como un recurso para el disfrute, el desarrollo de la creatividad y el aprendizaje

(...) sino de apropiarse de él como nos apropiamos de las obras musicales o plásticas” (MEP, 2013, p. 9). Desde esta perspectiva el MEP sí enuncia un camino entre la literatura como un área de estudio asociado a las artes.

Además, se relaciona la experiencia con el contexto histórico, social y cultural (MEP, 2013), esto evidencia que la experiencia del sujeto individual se reduce a la correlación entre este y el mundo, y no como un sujeto individual que puede enunciar el mundo desde su experiencia “Es por esto que se promueve la lectura de obras que tienen relación con la experiencia personal del lector y su correspondiente análisis en correlación con el contexto histórico, social y cultural en que se gestó” (MEP, 2013, p. 33). Además, se establece la comparación de que la literatura debe ser vista de la manera en la cual se posiciona alguien frente a una partitura o composición musical, pese a que son lenguajes diferentes, al menos se reconoce un acercamiento a valorar el texto, pero no desde el individuo, sino desde el sujeto histórico que sí reconoce en la música y la pintura obras de arte, pero no así en la literatura.

Ahora bien, hay que analizar que, específicamente la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de la UCR, expone el siguiente referente universal, en cuanto a la carrera de Filología Española (a la cual se encuentra adscrita la especialización de literatura):

En la actualidad, el área de la Literatura entiende las producciones literarias como manifestaciones discursivas y estéticas en su contexto histórico cultural. Considera perspectivas historiográficas y teóricas para desarrollar análisis de textos literarios grecolatinos, españoles, costarricenses, centroamericanos, latinoamericanos y universales. (Universidad de Costa Rica, 2023b, párr. 3)

A partir de lo anterior, se reconoce que hay un valor de la literatura a partir de su contexto, teoría e historiografía. ¿Por qué esto supone un problema?, porque la literatura está siendo estudiada lejos de un marco pedagógico en la misma escuela, esto se puede encontrar en la página de la carrera en el sitio oficial de la UCR; asimismo, la malla curricular no considera dentro de sus cursos obligatorios ni uno solo que se relacione con estética².

Entonces, realmente la problemática que se señala en este ensayo versa sobre tres grandes ejes; el primero se relaciona con las metodologías de enseñanza utilizadas, específicamente en las universidades; el segundo es la literatura y la enseñanza de esta en las aulas universitarias, específicamente en la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de la UCR y la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional (UNA), ya que son las únicas

2. <https://filologia.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2023/01/bach.-y-lic.-en-filologia-espanola-plan-2.pdf>

universidades estatales que en su oferta académica poseen carreras específicamente en la formación de docentes de español (lo cual incluye la literatura); el tercero, que la enseñanza de los cursos de literatura y el enfoque de estos carecen totalmente de una perspectiva estética (tanto teórica como pedagógica). Lo anterior es posible visualizarlo en la manifestación de la carrera de Filología Española, en la malla curricular de esta, así como en la de Enseñanza del Castellano y la Literatura, pues no se mencionan metodologías para los docentes, ni cursos de estética. Lo mismo sucede en el caso de la UNA.

Además, hay que tomar en cuenta la falta de trabajos interdisciplinarios entre diferentes áreas académicas, por ejemplo, la UCR tiene el Instituto de Investigaciones en Arte (IIArte), el cual es un trabajo entre diferentes escuelas de la universidad, que son la Facultad de Artes, la Escuela de Artes Dramáticas y la Escuela de Artes Plásticas, únicamente; lo anterior evidencia que la literatura no es visible en el espacio académico como un área vinculada al arte, o bien a la filosofía del arte. Hay que resaltar que durante el 2020 y a propósito de la pandemia del Covid-19, la Escuela de Música sí realizó un proyecto multidisciplinario que invitó a la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura a formar parte a partir de la creación de textos literarios (Universidad de Costa Rica, 2023c).

Este vacío que se evidencia entre las diferentes escuelas de arte se puede abordar desde la estética, como área de estudio de la filosofía, ya que desde esta es posible estrechar un camino para cuestionar la enseñanza de la literatura, pues en las clases de español (literatura) se utiliza una metodología estructurada que no permite valorar ni validar la opinión del estudiante frente a un texto literario y mucho menos se promueve el goce o placer entorno a la lectura de textos literarios, así es como sucede en los planes de español del MEP:

La tendencia en la formación docente inicial y permanente del profesorado de secundaria de Español se ha centrado históricamente en lo disciplinar, alejándose de un sistema curricular, pedagógico y didáctico que busca la reflexión sobre la teoría y la práctica. Asimismo, la formación permanente sigue la línea de conducir al profesorado a implementar los programas de estudio que los ministerios de educación requieren. (Ramírez *et al.*, 2021, p. 37)

Todo lo anterior se evidencia en las aulas de escuela, colegio y universidad; en estas últimas, se forman los futuros docentes de español o profesionales en literatura, por lo que, sí hay una problemática evidente en la enseñanza de dicha materia a nivel de secundaria es imperativo mirar hacia las universidades y analizar el modelo pedagógico que se utiliza para formar

docentes de español y literatura. Si bien hay aspectos propios del MEP que pueden influir en la enseñanza del español, eso no exime a las universidades de entrar en un cuestionamiento de la formación de estos profesionales.

Para complementar la idea antes expuesta se debe analizar el enfoque que el MEP expone para la asignatura de español, la cual: “tiene como propósito fundamental el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística en forma efectiva e independiente” (MEP, 2013, p. 17), por lo que se les da mayor importancia a aspectos comunicativos, entonces los docentes de español al ingresar a trabajar en el MEP deben apegarse a dicha perspectiva. Ahora bien, lo que se cuestiona es si efectivamente las mismas universidades se han planteado la enseñanza del español desde un enfoque comunicativo.

Si bien los procesos comunicativos son esenciales para la convivencia social, no hay que dejar de lado que una perspectiva estética puede aportar a la pedagogía universitaria herramientas para realizar cambios estructurales en la enseñanza de la literatura; desde la estética, no solo se valida la opinión del estudiante frente al texto, sino que el docente también reconoce al estudiantado como un sujeto en un proceso de aprendizaje, que se encuentra mediado por su contexto y experiencia, la cual no se reduce únicamente a aspectos históricos, hay aspectos emocionales, sociales y personales que podrán ser un ancla para generar debates y análisis críticos durante las clases.

Enseñanza de la literatura

El plan de estudios del Ministerio de Educación Pública (MEP) indica una serie de contenidos en literatura que se reducen a aspectos estructurales y formales, los cuales no permiten que haya un disfrute de esta más allá de cuestiones formales, y no se promueve, en muchos casos, a la persona estudiante se le cuestionan por aspectos como personajes, figuras literarias, que a la larga no incentivan la lectura, sino un tipo de desprecio por los procesos de lectura.

Para ello, expone Chacón (2015) lo siguiente:

En nuestras clases de literatura, en lugar de creadores de visiones alternativas del futuro y de la sociedad, a lo mejor estamos formando malos lectores, con una mentalidad fragmentada, incapaces de interpretar creativamente un texto, sin imaginación, sin el libre juego de la mente y de las ideas a las que debe llevar la lectura. (p. 176)

De esta manera, es necesario analizar la estética como posibilidad metodológica para acercarse a la literatura desde una perspectiva que invite a la persona estudiante al disfrute, la relación con el texto, la vivencia y la

concentra en aspectos formales. Incluso, el uso de metodologías pedagógicas como la gamificación propiciarían un cambio significativo en la enseñanza de la literatura, pues la persona estudiante se vuelve partícipe de su propio proceso.

Justamente por lo anteriormente planteado, es que la discusión expuesta no se reduce únicamente a teorías literarias, sino a metodologías educativas (conductismo, constructivismo, entre otros), las cuales son realmente la base para abordar la presente discusión. En ese sentido, una postura que contemple al estudiante como constructor de su propio proceso de enseñanza le permitirá apropiarse de los textos literarios y sería una ruptura con el modelo tradicional de la enseñanza de la literatura:

Desde la tendencia más actual, la enseñanza del español como lengua materna descansa en la didáctica específica de la lengua y la literatura. Escribir y leer se conciben como prácticas socioculturales; no obstante, lo que aún no cambia del todo o lo hace muy lentamente es cómo se enseñan ambas y las formas que se han adoptado y conservado como únicas. (Ramírez *et al.*, 2021, p. 43)

Justamente, parte del debate que se propone en este ensayo es, si la enseñanza de la literatura en secundaria o en universidad responde a la continuidad de modelos tradicionales, como clases magistrales, exámenes que evalúan aspectos estructurales de los textos literarios. Por lo que es importante cuestionar si esta problemática tiene su génesis en la formación que reciben los futuros docentes de español en las mismas universidades. Es por ello por lo que el problema central no puede analizarse solamente desde la visión del MEP, sino es necesario cuestionar a las universidades ¿cómo se enseña la literatura?

En el caso específico de la UCR, la carrera de enseñanza del castellano y la literatura pertenece al Departamento de Educación Secundaria, de antemano aleja cualquier posibilidad con la docencia o pedagogía universitaria. Expone dicho departamento que es: “una instancia académica especializada líder que impactará significativamente a la formación de educadores y a la educación del país, de acuerdo con la lectura crítica y creativa de los tiempos en sus campos de especialidad” (UCR, 2023d). De esa forma, la formación de los profesores de secundaria se enmarca a partir de las especialidades y del contexto en el cual se encuentra, por lo que la preparación pedagógica es igual para todas las especialidades. Entonces, es necesario volver la mirada hacia las escuelas especializadas en literatura propiamente.

La UCR agrupa a las escuelas de literatura en la Facultad de Letras. En el caso específico de la carrera de Filología Española, la formación en cursos de literatura es sumamente amplia, cursos de literatura latinoamericana, española, costarricense, griega y latina. Se puede problematizar, en este caso, que hay una distancia entre el proceso de formación en las escuelas de literatura, la visión del Departamento de Educación Secundaria y lo que el MEP ha establecido como perfil del estudiante de la asignatura de español. Entonces, no hay una relación entre las tres instancias enunciadas, lo cual evidencia un problema no solo de comunicación, sino de formación de profesores y de la práctica en las aulas de secundaria y universitarias.

Aunado a lo anterior, los vacíos que se reconocen se extienden hasta aislar la literatura de su relación con el arte, como se mencionó anteriormente, el IIArte de la UCR ni siquiera contempla la literatura como un área de investigación del arte, por lo que las escuelas de formación docente no podrán formar docentes de español con una visión integral (literatura como arte), cuando la propia universidad tiene ese vacío. Una vía para ampliar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la literatura debe ser a partir del trabajo interdisciplinario, que permita el intercambio de conocimiento para generar espacios complementarios de estudio, pues si la literatura únicamente se enfoca en las teorías pierde de vista el carácter subjetivo que forma parte del arte, de los procesos de lectura y escritura creativa.

Asimismo, hay que considerar que:

incluso entre los profesores universitarios que forman a otros profesores, la enseñanza de la literatura se conciba sustancialmente como un problema metodológico didáctico que, sumado a una conducta burocrática, ajena desde cualquier punto de vista a la sensibilidad artística propia de cualquier acercamiento al arte, se resuelva eligiendo una u otra tendencia de los modelos establecidos, o debidamente canonizados tanto por la tradición pedagógica como por los denominados estudios literarios. (Barquero., 2015, p. 30)

Justamente, la crítica que se establece en la cita anterior gira alrededor de no reconocer cuál es una metodología adecuada para la enseñanza de la literatura, sino que se asigna la misma metodología que a otra área de estudio, lo más seguro es que tenga años de estarse practicando y realmente nadie la cuestiona. Es así como la enseñanza de la literatura se centra en “la aplicación de ‘formas de leer’ la obra literaria ... reduciendo la experiencia literaria a mero dominio cognitivo y la obra que se ‘lee’ a una suerte de cadáver cuya disección permite ‘comprender’ su fisiología” (Barquero, 2015, p. 32).

La relación del estudio del texto, como un cadáver, como lo explica Chacón (2015) en una cita anterior, evidencia la falta de margen creativo y de iniciativa que se pueda implementar en una clase de literatura, ya sea a nivel de escuela, colegio o universidad. Desde una visión educativa, no hay posibilidad de motivar al estudiante a que continúe realizando estudios en un área específica, ya que se enseñan “formas de leer”, de alguna forma se da un tipo de estructura o margen fijo que guía al estudiante y no le enseña a generar un tipo de aprendizaje autorregulado fuera de las aulas universitarias. Si durante las clases de literatura se partiera de un goce estético de la subjetividad del estudiante, se superarían los modelos pedagógicos estructurales que no estudian la literatura como un área artística, sino como si fuera un resultado científico. Todo lo anterior no toma como punto de partida la estética, área de estudio de la filosofía.

Ahora bien, Sartre (2003) plantea en *¿Qué es la literatura?*, la postura de que a partir de la relación con los otros es que se configura el mundo y eso mismo sucede con la literatura, a partir de la posibilidad de crear un espacio-tiempo, narrar una ficción, entre otros, se reconoce una postura frente al mundo. En un espacio de enseñanza esta visión de la literatura propicia el aprendizaje, la forma cómo se estudia la literatura y la subjetividad, pues se parte de la experiencia de cada estudiante. Con base en esta propuesta, la libertad para leer y posicionarse frente a la literatura, y en general a la obra de arte, expresa Sartre (2003) “una obra de arte, es decir, algo que tiene su fundamento en la libertad del autor y que es un llamamiento a la libertad del lector” (Sartre, 2003, p. 67).

Es justo ese punto de la libertad, esa lectura libre en cuanto que se realiza desde la vivencia de cada una y cada uno, y no a partir del marco teórico o conceptual de la filosofía o de la teoría literaria. Por eso, sin importar quién lea, la posibilidad de sentir, de emitir un juicio siempre está presente. Las bases teóricas para la vivencia del arte son innecesarias, y en un aula de educación superior se invitaría al estudiante a formar parte de su propio proceso de aprendizaje.

Ahora bien, si la estética se sostiene sobre los cuestionamientos acerca del sentir o el percibir del sujeto frente a la obra de arte, el asunto se vuelve más complejo. Lo plantea Sartre (2003) en el mismo texto mencionado antes:

el autor escribe para dirigirse a la libertad de los lectores y requerida a fin de que haga existir la obra [...] Cuando disfruto de un paisaje, sé muy bien que no soy yo quien lo ha creado, pero sé también que, sin mí, las relaciones que se establecen ante mis ojos entre los árboles, los follajes, la tierra y la hierba no existirían en modo alguno. (p. 46)

En este sentido, entrelazar la cita anterior con las implicaciones de la narración supone una mayor complejidad, si bien hay un pacto de confianza, mediante el cual el lector desde su libertad configura el mundo literario, así como su propia vivencia, las posibilidades de la literatura como obra de arte van más allá de solo una serie de signos lingüísticos o de cuestiones gramaticales; así como las posibilidades de aprendizaje son infinitas, más si se parte de la subjetividad.

Todo ello implica que desde la labor docente se deben considerar los aspectos de la relación literatura-sujeto, pues al leer la persona se enfrenta a un discurso diferente que le reflejará una experiencia o vivencia, la cual es base para ampliar el conocimiento acerca de un tema. Si se trabaja desde esa subjetividad, dándole valor a la literatura y al proceso de lectura como espacios de conocimiento entre quien lee o lo que lee los procesos de enseñanza de la literatura serían muy diferentes. Es por eso por lo que:

Deben partir de contextos reales de aprendizaje en los que se promueva la interacción del alumnado, el diálogo construido, la participación y el trabajo colaborativo. En este cambio de nociones, los roles del docente, el estudiante y la escuela también deben cambiar, pero para lograrlo deben abrirse espacios de intercambio para pensar en estrategias articuladas, coherentes y significativas. (Ramírez *et al.*, 2021, p. 52)

Una enseñanza de la literatura que promueva espacios de intercambio, diálogo y participación logrará cambios significativos en los procesos de aprendizaje, en el desarrollo de pensamiento crítico; un libro que no invite al estudiantado a enfrentarse con su realidad y percepción del mundo no le permitirá ampliar sus conocimientos. Eso sí, la experiencia de cada sujeto es distinta y eso se verá reflejado en los procesos de aprendizaje, así como al acercamiento a los textos literarios. Pues, como lo expuso Sartre (2003) en la cita anterior, las relaciones del mundo se dan a partir del sujeto mismo, no son los acontecimientos históricos los que forman al sujeto aprendiente, sino lo que este percibe del mundo y los cambios que ejerce realizan cambios socioculturales e históricos.

Pedagogía y estética

En un contexto de una sociedad capitalista y que privilegia el consumo, áreas de estudio como las artes resultan rentables únicamente por la capacidad de entretenimiento que supongan para la sociedad, así como la capacidad de movilizar o producir dinero en cuanto es consumible. Ahora bien, justamente por lo anterior, el sistema educativo se encuentra anclado a prácticas que son obsoletas o ya no se ajustan a las necesidades actuales, necesidades que se centran en el sujeto o el estudiante. Para ello expone Ortiz (2021):

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), 2023.
J. I. Barrantes, S. Saborío y J. P. Zúñiga (eds.). *Maestría en Educación: dos énfasis, UNA misión*
<http://hdl.handle.net/11056/26879>

una analogía ilegítima entre la escuela y la empresa, mediante la cual se aniquila la democracia, al no dar cabida a la reflexión pedagógica, reforzando el conformismo, la pasividad y la obediencia, que genera burocratismo y engendra un sistema escolar centralizado, dominante y macabro. (p. 94)

Si se educa en función de la capacidad de producción o una educación mercantilizada, no de conocimiento, sino del dinero, se cae en los discursos dominantes en los cuales los estudiantes son sujetos receptores. Y ni siquiera los docentes tienen posibilidad alguna de cuestionar el sistema pedagógico de la enseñanza, pues se le direcciona a actuar de forma burocrática (exceso de papeleo) y de forma empresarial, es decir la producción en masa.

En ese sentido, plantear una pedagogía del arte o que tenga como base una perspectiva estética es un tema importante en el siglo XXI. Ya que la educación tradicional: “transmisionista concentra sus esfuerzos más en la enseñanza que en el aprendizaje, por cuanto parte de una concepción externalista que se refiere a la adquisición del conocimiento, no a su configuración por parte del sujeto cognoscente” (Ortiz, 2021, p. 95). Es decir, no considera a la persona estudiante como un sujeto que necesita conocimiento, pero no de una forma esquemática, memorística, sino que debe apelar a su propia vivencia y conciencia sobre y del mundo. En ese sentido, hay una fragmentación del conocimiento. Y el docente del siglo XXI debe desarrollar habilidades acordes a las necesidades que se presentan, de ahí que el uso de tecnologías, metodologías gamificadas, pensamiento crítico, etc., son algunas de las habilidades que se deben desarrollar constantemente.

Al retomar el tema de la literatura como área de estudio, la escuela de literatura de la Universidad de Costa Rica se encuentra sujeta a la Facultad de Letras, no de Artes. Lo mismo sucede con la escuela de literatura de la Universidad Nacional, que pertenece a la Facultad de Filosofía y Letras, no de Artes. En el caso de los cursos de Literatura Costarricense y Literatura Hispanoamericana del Siglo XX de la UNED, son parte del programa de Humanidades y pertenecen al Módulo de Lengua y Literatura, nuevamente la literatura se encuentra asociada a otra gran área de estudio (UNED, 2023). Lo mismo ocurre con los cursos del bloque de Estudios Generales de la UCR, que son parte del curso Comunicación y Lenguaje.

Lo anterior es cuestionable, ya que hay una lejanía de la literatura de las artes, no solo en espacialidad física (edificios diferentes), sino administrativamente; es decir, una distancia que separa a la literatura de la visión artística, en cuanto que no se considera un arte en sí que deba ser estudiado bajo el foco de artistas, sino de profesores de español, filólogos o especialistas

lengua y literatura. Además, la literatura y los contenidos asociados a esta siempre se encuentran acompañados a contenidos del área de la lingüística o del lenguaje.

A partir de esto, se abre un camino para investigar tanto la carencia de una carrera únicamente de literatura, así como la enseñanza de un área artística lejos de las demás artes. Ante tal situación, y más allá de la literatura como área artística, es necesario cuestionar, también, la enseñanza en su dimensión estética. En ese sentido, hay que partir primero de este concepto. La estética es un área de estudio de la Filosofía, la cual se asocia al arte y el estudio de esta, sin embargo, las bases teóricas de la estética se pueden extrapolar hasta la formación docente con el objetivo de propiciar docentes con una formación integral:

una comprensión estética de la educación que favorezca un sentir, pensar y actuar pedagógico más humanizado y, con ello, un obrar escolar capaz de superar la visión clásica de la educación centrada en los contenidos, en las verdades absolutas, en las reglas/normas generalizantes y en una linealidad cartesiana que históricamente ha regulado el currículo. (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2019, pp. 2-3)

El modelo educativo estructurado es sumamente cuestionable en el contexto actual, en una época que se tiene internet y el acceso a la información es fácil y la cantidad de información que se encuentra es abrumadora. Todo ello exige que los docentes desarrollen habilidades para enfrentar dicha situación, que no es una problemática, sino que es un llamado de atención para cambiar los modelos pedagógicos conocidos y repetidos.

En ese punto, la estética es una posibilidad para renovar la enseñanza de la literatura, o en sí la formación de los futuros docentes. Es decir, la estética valora aspectos como el sentir, la subjetividad del individuo. ¿Qué implicaciones tiene esto?, en un modelo educativo que verticaliza las relaciones docente-estudiante, y que además privilegia más las formas de comportar, las notas, entre otros, no se concentra en el individuo y su sentir.

No se trata de no enseñar los contenidos obligatorios, pues eso no es lo que se cuestiona. Lo que se pone en tela de duda es la forma cómo se enseñan esos contenidos, los cuales se encuentran alejados de la realidad del estudiante, así como de su subjetividad. Una enseñanza más asociada al sentir invitará a que la persona estudiante aprenda para la vida y no para aprobar un examen, para obtener únicamente un título. En ese sentido:

El acto del educar-nos debe suponer, en primer orden, un escenario vital de bienestar individual y colectivo, a partir de diversas experiencias estéticas multidimensionales en donde sea posible superar aquellas

lógicas formativas basadas en un saber pedagógico lineal y absolutista que suele estar soportado en una visión científica mecanicista del mundo educativo en donde lo importante no siempre resulta ser la persona sino los contenidos. (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2019, p. 8)

Una pedagogía asociada a la estética prioriza al estudiantado, su sentir, su pensar, no hay que confundir esta premisa con una negación de la enseñanza de un contenido; priorizar a la persona no es negar la enseñanza, en este caso de la literatura, significa superar esquemas conocidos que según las necesidades del siglo XXI ya no corresponden, o bien, el individualismo exacerbado que niega la vivencia en sociedad y la colectividad, en nombre de un individuo que niega a los otros.

A partir de todo este cuestionamiento de la pedagogía, la enseñanza de la literatura cobra gran importancia, en cuanto que es estudiada lejos de las artes y en un marco pedagógico estructuralista, el cual, si bien promueve el desarrollo de habilidades críticas, no orienta su atención a un individuo que siente, que posee una vivencia personal que podría ligar a su propio proceso educativo. Entonces, ¿realmente hay una invitación al pensamiento crítico?

En ese sentido, la pedagogía universitaria, desde una mirada estética y específicamente en la enseñanza de la literatura, debe considerar a esta más:

en el sentido de la experiencia que, en el sentido de la comprensión, una enseñanza que tenga que ver con más con la formación de lectores abiertos a la experiencia, a que algo les pase al leer, abiertos a su propia transformación. (Larrosa, 2006, p. 45)

Lo anterior se relaciona con lo planteado por Chacón (2015), quien expresa que la formación de “malos lectores” es una constante debido a que no hay un disfrute a la hora de leer, sino una memorización de los aspectos estructurales de los textos literarios. Lo cual conduce a lecturas forzadas y obligadas, donde el estudiante no puede apelar a su subjetividad, a su vivencia para adquirir conocimiento.

Además, es posible ampliar discusión inicial acerca de la desvinculación a nivel de administración y gestión universitaria, que establezca una relación desde los programas de estudio de la literatura con el área de estudio de las artes. Ahora bien, esto no quiere decir que solo las especialidades artísticas apelan a la subjetividad y a una pedagogía estética, pues realmente todos los contenidos que se enseñan en una universidad deberían de partir de una base que reconozca a un sujeto en formación, como suelen ser las universidades con una base humanista. Pero también hay que considerar que, desde la UCR, el

la Comisión de Régimen Académico, ente que se encarga de la evaluación docente “organiza a las y los profesores universitarios en categorías, con base en sus méritos académicos y experiencia universitaria” (UCR, 2023e, párr. 1). Y es necesario resaltar que el reglamento de evaluación no contiene la palabra pedagogía siquiera.

De esta forma, es necesario debatir un último aspecto relacionado con la pedagogía, que se puede vincular en general con quien se dedica a la enseñanza, independientemente del área al que pertenezca. La persona docente universitaria, debe realizar constantes ejercicios, ya sea de observación entre pares, investigación o análisis personal, para reconocer cuáles aspectos debe mejorar en miras a corregir aquello que pueda ser mejorado.

El docente que aplica las mismas metodologías y no se cuestiona su propio proceso ni el de sus estudiantes, seguramente no podrá enfrentar nuevos retos, ni promover cambios significativos en el sistema educativo. En el caso específico de los procesos autorreflexivos, son ejercicios claves para renovar, reconstruir o crear nuevos procesos del rol docente frente a los retos que se enfrente. Es así como, desde la praxis pedagógica las:

acciones estimuladoras de ambientes de aprendizajes dinámicos y flexibles (...) procura hacer de las actuaciones educativas un proceso en constante ejercicio de interacción significativa, que se manifiesta en la intersubjetividad de una relación de horizontalidad fundamentada en el diálogo pedagógico, que permite advertir la efectividad y la pertinencia de lo que se enseña y lo que se aprende apuntando principalmente, a la búsqueda del sentido y el significado que persigue la formación. (Mosquera, 2019, p. 309)

Algunas veces, entre el quehacer docente y lo que implica este, se olvida “el significado que persigue la formación” (Mosquera, 2019, p. 309), en el caso de la enseñanza de la literatura es importante crear un cambio desde una visión estética, supone antes que nada saber y tener claro el por qué se es docente y cuál es el objetivo que se persigue con ello. En la pedagogía, es primordial reconocer y mejorar los procesos educativos, para que eso beneficie y facilite la enseñanza de los contenidos referentes a una materia específica.

En el caso de la literatura, la enseñanza de esta como un área artística, invita a los docentes a constantes debates intersubjetivos y diálogos con los otros que se sitúan frente a él o ella. Es decir, la labor de enseñar la literatura no debe ser una enseñanza pasiva y magistral, sino crítica y de escucha de las voces que dicen algo al leer, de ahí la insistencia de no preguntar por cuestiones estructuralistas, sino más humanas, más integrales y estéticas:

En este orden discursivo, es preciso convertir la praxis educativa en una fuente no solo de inspiración de lo que deberíamos hacer y lograr, es necesario, diría que imprescindible, también cuestionarse permanentemente sobre lo que se ha trabajado, de lo contrario muy difícilmente se lograrán cambios importantes y significativos en la labor educativa. (Mosquera, 2019, p. 314)

De esta manera, la labor docente no es pasiva, no se reduce a repetir contenidos, el cuestionar constantemente metodologías, el saber con cuál población se trabaja, así como el reconocimiento del otro como un sujeto que construye el mundo desde un lugar único, le permite el debate permanente y la deconstrucción del ser docente. Si no es así, la persona docente no podría generar transformaciones en su quehacer, si ningún profesor de español se cuestiona la enseñanza de la literatura será imposible generar un cambio y transformar esta problemática.

Conclusiones

La labor crítica y autorreflexiva se puede potenciar a partir de metodologías que trabajen desde la práctica. Es decir, a partir de una perspectiva pedagógica y un enfoque estético que señale a la persona estudiante como partícipe de su propio proceso de aprendizaje y, de esa forma, se puedan proponer cambios para los futuros docentes de literatura. De esta forma, se lograría reconocer a los estudiantes como sujetos individuales que enseñarán a otros sujetos por medio de la literatura.

La literatura es un encuentro de voces de otras épocas que interpelan a un sujeto en un contexto diferente, desde una mirada pedagógica es posible que el estudiante inicie un diálogo introspectivo, así como discusiones con otros. Esto le permitirá desarrollar su criterio personal y formular argumentos válidos para defender su postura en cualquier circunstancia. De ahí que sea imperativo reconocer que la enseñanza de la literatura trasciende al mismo texto literario, en el sentido de que las herramientas y habilidades adquiridas en los procesos de análisis y lectura de textos literarios, pueden ser empleados en diferentes espacios profesionales, no únicamente artísticos.

Es decir, la literatura y su enseñanza debe brindar herramientas a las personas estudiantes para enfrentar las diferentes situaciones personales, laborales, sociales, etc. Esto es porque los procesos introspectivos permitirán que los lectores sean críticos, así como con habilidades para escuchar, deducir y generar criterios en relación con opiniones distintas. La literatura no debe verse como libros viejos y aburridos, como suele ser caricaturizada muchas veces, sino que la literatura debe ser base para la formación de los futuros profesionales y

ciudadanos de un país, por lo que no se debe olvidar el carácter fundamental de la educación y su misión por educar y enseñar en vista a una mejor sociedad, ahí es donde la literatura debe aportar y contribuir.

Por ello, un abordaje estético resulta mucho más integral para los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que son procesos dialógicos entre estudiante y docente; el docente que reconozca la individualidad del estudiante, así como el fortalecimiento de la formulación de criterios personales y sociales, invitará a que el marco de acción de aprendizaje sea más amplio y prospectivo, así como al proponer la literatura no como una serie de mensajes memorísticos que no tienen mayor trascendencia, más que solo para aprobar un examen de secundaria, sino ver la literatura como un área de estudio que invita a enfrentarse a sí mismo, así como a la introspección, lo cual pocas veces es realizado dentro del marco pedagógico de colegio y de universidad.

Entonces, si a nivel de secundaria hay resistencia y apatía por la literatura, hay que mirar no solo los programas del MEP, sino la formación de la docencia, lo cual les compete a las universidades. Así que, la problemática se evidencia desde una cuestión de gestión y administración universitaria, en donde ni siquiera la literatura es estudiada o vista como un área artística. A diferencia de que sí hay carreras universitarias para la enseñanza de otras áreas artísticas (como música y artes plásticas). Además, desde la propuesta del MEP, la asignatura de español se relaciona con la comunicación y las habilidades que se desarrollan, y la estética tiene lugar en cuanto que permite mejorar las habilidades comunicativas personales y sociales, pero no desde la subjetividad.

Si bien las universidades públicas que imparten enseñanza del español (UCR y UNA) incluyen la literatura en sus contenidos, estos se comparten con los contenidos de gramática, dando lugar a que el estudio de textos literarios se encuentre siempre bajo la lupa del lenguaje y no de la estética, así mismo desde los cursos de literatura no se reconoce el valor de los textos literarios como constructores o formuladores de teorías filosóficas, a diferencia de los cursos de Filosofía que sí ofrecen en su malla curricular cursos de literatura y en los textos propiamente literarios se reconocen teorías filosóficas, o bien, personajes que trascienden en sus discursos y son portadores de filosofía.

Al debate anterior, se le deben de sumar otros aspectos, como el lector o lectora que no le interesa dedicarse a la enseñanza, únicamente encuentra en la lectura un goce personal que le motiva a seguir leyendo. Es por ello que, aunque no exista una carrera de literatura en el país, que puede que corresponda a aspectos económicos y de gestión universitaria, no deja de ser un punto para interrogar la viabilidad en cuanto mercado laboral de profesores únicamente de literatura. Y la interrogante con mayor fuerza en esta

necesidad de proponer cambios en la formación de los futuros docentes de español, iniciando por reconocer, desde las universidades, a la literatura como un área artística. En el caso de la UCR evidenciar en su instituto de arte a la literatura como un área más de las artes que conviven en la universidad.

Además, hay que mencionar que el sistema económico y comercial actual propicia la venta de un tipo de libros que supone más un entretenimiento que un aprendizaje amplio y profundo, o bien procesos de introspección en los lectores, por lo que el docente de literatura (de español en el caso de Costa Rica), se enfrenta a un lector que tampoco se encuentra interesado en el canon literario y que prefiere las sagas de fantasía, ya que es lo que se exhibe en las librerías. Esto no quiere decir que el canon literario sean los textos exclusivos de lectura obligatoria, para nada.

Entonces, la enseñanza debe valorar todo este tipo de aspectos, no solo se trata de invitar a los lectores a ser críticos, sino de invitarlos a leer textos que verdaderamente formulen esquemas complejos de pensamiento que eventualmente tengan un impacto en la sociedad, no solo el entretenimiento como tal. Pues el arte que se limita a entretener deja de contemplar y considerar aspectos que como sociedad y como docentes se deben tomar en cuenta a la hora de asumir el reto de enseñar a otros seres humanos.

Finalmente, el reto desde la pedagogía universitaria está no solo en la enseñanza de la literatura, sino en formar docentes que sean capaces de tener herramientas suficientes para ser personas con interés en generar cambios, ser críticos consigo mismos y a la vez tener una visión que invite a las personas a estudiantes a realizar el mismo proceso de autocritica, con el fin de crear espacios educativos más amenos y que permitan la transformación de la sociedad y la cultura. De lo contrario, a las universidades no solo se les debe señalar la carencia de una carrera de literatura y enseñanza de la misma, sino de formación de docentes que no son críticos ni propositivos con los cambios que acontecen a nivel mundial. La labor docente cambia constantemente porque la sociedad muta cada día y es de carácter obligatorio que como docentes se esté al ritmo de lo que acontece a nivel social para prevenir o reformular mejores cambios.

Referencias

Alzate-Ortiz, F. A. y Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.21>

- Barquero, A. (2015). Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha. En C. A. Guevara (ed.), *Enseñar literatura: la apertura del canon, más allá de los métodos y de las guías de lectura* (pp. 29-48). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Chacón, A. (2015). Enseñanza de la literatura: perspectivas contemporáneas. En C. A. Guevara (ed.), *Enseñar literatura: la apertura del canon, más allá de los métodos y de las guías de lectura* (pp. 175-186). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/ensenar_literatura_apertura_del_canon_mas_alla_metodos_y_guias_lectura.pdf
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 43-51. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/19065/16286/67362>
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2013). *Programa de Estudio de Español*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/espanol1ciclo.pdf>
- Mosquera, L. (2019) La praxis pedagógica: una experiencia de sentido. *Revista Arje*, 24, 304-321. <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj24/art18.pdf>
- Ortiz, A. (2021) Modelos educativos y tendencias pedagógicas: la pedagogía del amor. *Revista Boletín Redipe*, 10(3), 89-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7925621>
- Ramírez, C., Vargas, C. y Ugalde, D. (2021). Tendencias en la formación de profesionales en educación para la carrera de Enseñanza del Español. En J. Jiménez, R. Ramírez y J. Quesada (eds.), *Marco nacional de cualificaciones para las carreras de educación: resultados de aprendizaje de la carrera de Enseñanza del Español* (pp. 29-65). COLYPRO. <https://www.colypro.com/wp-content/uploads/2023/01/MNCCE-ESPANOL.pdf>
- Sartre, J. P. (2003). *¿Qué es la literatura?* Losada.
- Universidad de Costa Rica. (2023a). *Enseñanza del Castellano y Literatura*. <https://educacionsecundaria.ucr.ac.cr/castellano-y-literatura>
- Universidad de Costa Rica. (2023b). *Bachillerato y Licenciatura en Filología Española*. <https://filologia.ucr.ac.cr/carreras/bachillerato-y-licenciatura-en-filologia-espanola/>
- Universidad de Costa Rica. (2023c). *Provocación Covid-19: Muestra artística #1*. <https://www.ucr.ac.cr/actividades/2020/11/06/provocacion-covid-19-muestra-artistica-1.html>

Universidad de Costa Rica. (2023d). *Misión, visión, valores*. Departamento de Educación Secundaria. <https://educacionsecundaria.ucr.ac.cr/mision>

Universidad de Costa Rica. (2023e). *Personal docente*. <https://www.ucr.ac.cr/docencia/personal-docente.html>

Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2023). *Cátedra de Lengua y Literatura*. <https://www.uned.ac.cr/ecsh/catedra-de-lengua-y-literatura>

La ausencia de la creación literaria en la universidad: el despertar de un sueño furtivo

Luis Diego Rosales Marín¹

Universidad Nacional

Costa Rica

luis.rosales.marin@est.una.ac.cr

Resumen

Este ensayo presenta un análisis desde los orígenes de la práctica literaria en Costa Rica, su devenir histórico y las dificultades que afronta en la actualidad. Por otra parte, se plantea la urgencia de realizar un giro discursivo respecto a la importancia de las humanidades para la formación humanística, ética, estética y crítica de los profesionales, además de sus beneficios para la cultura y sociedad costarricense. El interés por esta indagación radica en la ausencia de un programa pedagógico de estudios superiores encargado de profesionalizar el aprendizaje y la producción literaria costarricense en las universidades. Asimismo, procura visibilizar los inconvenientes de continuar postergando la posibilidad de capacitar a las nuevas generaciones de escritores, brindarles herramientas editoriales, certificaciones, oportunidades laborales y recursos, por medio de una formación profesional como ha sido demostrado en la experiencia de otras disciplinas artísticas en Costa Rica y en otros países.

Palabras clave: Aprendizaje basado en proyectos, creación literaria, educación artística, literatura, pedagogía universitaria

Abstract

This essay presents an analysis from the origins of literary practice in Costa Rica, its historical development, and the difficulties it currently faces. On the other hand, it explains the urgency of making a discursive turn regarding the importance of the humanities for the humanistic, ethical, aesthetic and critical training of Costa Rican professionals and its benefits for Costa Rican culture and society. The interest in this inquiry lies in the absence of a higher education pedagogical program in charge of professionalizing learning and Costa Rican literary production in universities. Likewise, it seeks to make visible the inconveniences of continuing to postpone the possibility of training the new

1. Coordinador y profesor del Departamento de Literatura del Conservatorio de Castilla. Estudiante de la Maestría en Estudios de Cultura Centroamericana con énfasis en Literatura y la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria. Bachiller en Música, Bachiller en la Enseñanza del Español y Bachiller en Literatura y Lingüística.

them with editorial tools, certifications, job opportunities, and resources, through professional training, as has been demonstrated in the experience of other artistic disciplines in Costa Rica and in other countries.

Keywords: Arts education, creative writing, literature, project-based learning, university teaching

Introducción

La habilidad de transmitir información por medio de sistemas comunicativos no es exclusiva de los seres humanos. Sin embargo, las civilizaciones desarrollaron procedimientos mucho más complejos de interacción a través de la creación del lenguaje. Esta habilidad proporcionó a las personas la facultad de manifestar sus sentimientos e ideas mediante la palabra y los signos lingüísticos. En un principio, gracias a la invención de la escritura, fue posible la transmisión de sus pensamientos más allá de las barreras naturales de la oralidad que corresponden al espacio y al tiempo inmediato. La creación de la palabra escrita posibilitó la conservación de los mitos, creencias y prácticas religiosas, la filosofía y el pensamiento ancestral, los hallazgos científicos y las ficciones por medio de los textos literarios.

Desde la antigüedad, los primeros narradores se desempeñaron como líderes de las comunidades por su función de compilar y comunicar el conocimiento colectivo; las tradiciones y los valores de las primeras ciudades o asentamientos. Posteriormente, la escritura permitió registrar eventos históricos, hallazgos científicos; la organización social a través de leyes, datos referentes al comercio y otros elementos indispensables para el desarrollo sociopolítico de las ciudades que han conformado un legado documental e informativo invaluable para las generaciones posteriores. Debido al desarrollo creativo y cognitivo social, fue posible la creación del metalenguaje, las ficciones, la lírica, la narrativa y otros tipos de géneros estéticos que enriquecieron la experiencia comunicativa.

En el transcurso del tiempo, los estudios sobre retórica y estética ampliaron el progreso de la comunicación hacia un lenguaje artístico connotativo que fomentó el uso de numerosos recursos literarios en los discursos y el desarrollo de nuevos géneros literarios. Subsiguientemente, la estética, las obras y el rol del artista han tenido que adaptarse a las nuevas prácticas de la sociedad moderna regida por el consumo y el cambio constante.

Este ensayo tiene como premisa crear conciencia sobre la importancia de implementar, dentro de las universidades, programas para incentivar el aprendizaje de la literatura, el análisis crítico, la producción textual y el

literaria. Además, se analiza el impacto de la falacia *ad novitatem*, pensamiento que sostiene que una idea mejor por el simple hecho de ser novedosa, con respecto a los discursos contemporáneos que desvalorizan algunas áreas del saber y la expresión humana como las artes y las humanidades. Asimismo, se realiza un análisis del desarrollo histórico y los resultados de la implementación o ausencia de la carrera de creación literaria en algunos países del contexto latinoamericano. Finalmente, se presenta una propuesta pedagógica que involucra aspectos de praxis pedagógica, currículum, epistemología, metodología, tecnología y gestión universitaria para la implementación de un programa que indique los primeros pasos en el desarrollo de la creación literaria como una carrera universitaria en Costa Rica.

Para algunos “la vida es sueño” y a los otros “venden pastillas para no soñar”

Desde la perspectiva moderna de pensamiento, la obra artística se ha devaluado como una invención exclusiva, una técnica compleja, una disciplina o una práctica racional; y, en la actualidad, el arte se considera como un producto del mercado que debe ser de fácil reproducción y consumo para la obtención de mayores ganancias en medio de una demanda constante e insaciable.

Según Bauman (2013), las prácticas de consumo y globalización dominan las conductas de las sociedades contemporáneas; además, define este fenómeno como una “modernidad líquida” e incluye en su estudio la percepción del arte y la cultura para la sociedad moderna:

La cultura se asemeja hoy a una sección más de la gigantesca tienda de departamentos en que se ha transformado el mundo, con productos que se ofrecen a personas que han sido convertidas en clientes. Tal como ocurre en las otras secciones de esta megatienda, los estantes rebosan de atracciones que cambian a diario, y los mostradores están festoneados con las últimas promociones, que se esfumarán. (p. 21)

La escritura es un mecanismo fundamental para la comunicación humana en todos sus ámbitos. Hoy en día, a pesar de las herramientas tecnológicas, continúa constituyéndose como un método primordial en el desarrollo de la sociedad, ya sea de forma didáctica, informativa o recreativa. La función de la escritura, la comunicación, la producción y la comprensión lectora es fundamental para el ámbito universitario. Es imprescindible que las universidades asuman un papel protagónico en el fomento de las habilidades relacionadas a la creación literaria y la lectura. En palabras de Eschenhagen (2013):

El conocimiento siempre ha sido, y seguirá siendo, un factor y una fuente de poder. No hay duda en la necesidad del conocimiento para ejercer poder, así como del poder que existe en el saber. Estrechamente ligado a este hecho está la importancia del lugar de construcción y reproducción del conocimiento, que en el mundo moderno se encuentra especialmente concentrado en las universidades. Su influencia en la configuración política, económica, cultural, etc. de las sociedades modernas es significativa.

Esta influencia además es necesario contextualizar en un mundo globalizado, que plantea discusiones y reflexiones en torno al capitalismo cognitivo, la geopolítica del conocimiento, la gestión del conocimiento, etc. (p. 96)

El aprendizaje universitario, por medio de la lectura y la comunicación escrita, continúa siendo el método más utilizado para el desarrollo de las clases. Este fenómeno radica en la función comunicativa de la palabra escrita, desde la lectoescritura como metodología de aprendizaje hasta la función del libro como material didáctico y compendio del conocimiento de cada disciplina.

Existen dos grandes vertientes contrarias de pensamiento respecto a la práctica de lectura y escritura en las universidades. Según Russell (2013), por una parte, se entiende el concepto de la escritura disciplinar como práctica social inseparable de las disciplinas, una forma de alfabetización académica y lenguaje técnico como eje de la enseñanza universitaria, y, por otra, se concibe la escritura como un proceso global comunicativo transversal que consiste en considerar el proceso de escritura como una habilidad en desarrollo constante que traspasa campos y géneros en cada disciplina (Torres, 2018; Russell 2013).

Los debates respecto a la alfabetización académica y los talleres de escritura no son exclusivos de las universidades latinoamericanas y radican en la percepción de un déficit en las habilidades comunicativas de la población estudiantil. Según Carrillo (2007), se presenta un crecimiento en la desmotivación por el hábito de la lectura y una pérdida de las habilidades comunicativas de comprensión. Ante este panorama, es necesario implementar programas novedosos y atractivos que motiven las habilidades críticas y creativas de la comprensión lectora, el desarrollo de argumentación y la comunicación oral y escrita.

Antecedentes de la enseñanza de la literatura en las universidades costarricenses

En el contexto de las instituciones educativas costarricenses, las artes han representado un componente histórico fundamental del currículum. En el caso

XX. Según Salazar (2013), La Universidad de Santo Tomás, primera universidad costarricense, se inaugura el 21 de abril de 1844; en ella, se impartía un currículum conformado por un programa de Estudios Menores y Estudios Mayores. El estudio de la lengua castellana y latina, la aritmética, la geografía, la geometría y la filosofía como parte de los Estudios Menores y el derecho, la teología y la medicina como parte de los Estudios Mayores, y no es hasta el 8 de febrero de 1897 que se funda la Escuela de Bellas Artes (Salazar, 2013). Desde este primer momento, se percibe una separación conceptual entre el estudio de la lengua y la literatura desde un enfoque crítico desvinculado de la creación literaria y la posibilidad de percibir su estudio como una disciplina dentro de las bellas artes.

Con el auge de los avances tecnológicos, se priorizó el desarrollo de los estudios en los ámbitos universitarios y laborales sobre las prácticas relacionadas a las nuevas tendencias de las ciencias, tecnología, ingenierías y matemáticas conocidas como STEM por el acrónimo de los términos en el idioma inglés *Science, Technology, Engineering y Mathematics* (S.T.E.M.). Este término surge a finales del siglo XX y su acrónimo se convirtió rápidamente en un *slogan* educativo que generó confusión en algunos sectores, si bien mostró tener un importante valor político en los programas educativos nacionales y estatales, sus verdaderos alcances no fueron comprendidos durante sus primeras etapas, cuando su significado no se había clarificado del todo en el sector educativo (Bybee, 2013).

Actualmente, se generan debates sobre las prioridades económicas y la demanda laboral entre las profesiones relacionadas con las carreras STEM y otras áreas como las artes y las ciencias sociales. En Costa Rica, se percibe un movimiento de la estructura ocupacional hacia los sectores STEM en carreras relacionadas con el manejo de datos o contenido, la inteligencia artificial y el marketing. Por este motivo, la Comisión Nacional de Préstamos para la Educación CONAPE prioriza carreras vinculadas con la enseñanza y las TIC (Mora-García, 2021).

También ha surgido un nuevo modelo educativo a partir de las teorías de la metodología STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts and mathematics* en inglés) que se ha dado a la tarea de incorporar de forma interdisciplinaria los conocimientos científicos y técnicos con el desarrollo y las artes. Según Mancipe (2022), “[p]or ello, se pasa de un enfoque STEM, que solo se enfatiza en el desarrollo de habilidades, a STEAM, puesto que cuestiona que las artes pueden ayudar a desarrollar habilidades con un enfoque más divergente” (p. 175). Este enfoque se encuentra en una etapa temprana de desarrollo en Costa Rica y, aunque la metodología STEAM implica un primer acercamiento de las artes a

involucrarse en las nuevas tendencias de aprendizaje tecnológico, aún es necesario valorar y priorizar los contenidos de las artes en la misma medida en que se incorporan las ciencias; como podría suceder con los estudios de la acústica, la musicoterapia, la ingeniería de sonido, las ciencias del movimiento aplicadas a la danza y al teatro o la animación digital para el cine y las artes plásticas.

Por otra parte, los avances tecnológicos han permitido a toda la población el libre acceso a interpretaciones artísticas como música, películas, series, libros, documentos y otro tipo de entretenimiento por plataformas de *streaming* generalizando la idea de un consumo de productos artísticos a nivel masivo, libre y a bajo costo; que fomentan la desvalorización del arte y su desarrollo (DiMaggio, 2014).

Afantasía académica: imposibilidad para imaginar la enseñanza de la creación literaria

La enseñanza de la creación literaria proviene de la oralidad por medio del aprendizaje de las artes discursivas de las poblaciones originarias por los mitos y leyendas, y, posteriormente, por la transmisión cultural de los textos escritos. Desde la tradición europea del análisis de la poética y la retórica hasta los tratados contemporáneos de teoría literaria, el estudio de la literatura y la creación literaria ha recibido censura, rechazo o apoyo a través del tiempo y de las distintas latitudes latinoamericanas (Cortázar, 1979).

Los programas y las carreras de creación literaria en las universidades latinoamericanas son escasos y su origen es bastante reciente en comparación a otras latitudes del mundo. Si la especialización en creación literaria corresponde al pináculo del proceso de enseñanza de la escritura, también existen otras estancias intermedias en el camino como los centros de escritura en las universidades latinoamericanas. Según Molina-Natera y López-Gil (2019):

El promedio de inicio de los programas es 2009, en un rango entre 1990 y 2015. Sin embargo, puede evidenciarse que el dato 1990 se presenta como un dato atípico y aislado del resto de datos, por lo que la mediana, 2011, representa mejor el tiempo de inicio. (p. 100)

La creación literaria ha tenido sus momentos célebres durante el modernismo o el boom latinoamericano; situación que también propició la idea de imaginar a los escritores como seres prodigiosos con habilidades distintas, y, por sus historias de vida, se generalizó la creencia que percibe el aprendizaje del arte como un objeto lejano a la enseñanza académica y universitaria (Cortázar, 1979). De acuerdo con Corrales (2001), algunos de estos fenómenos generan deficiencias en la práctica literaria nacional como la ausencia de una carrera

sobre la enseñanza y ejecución de la Creación Literaria, el detrimento en la calidad y cantidad de producción literaria nacional, escaso interés en la formación de lectores y carencia de políticas públicas para el fomento de la lectura y el apoyo a producción editorial.

Corrales (2001) debate el argumento de la ausencia de la enseñanza de la creación literaria por causa de una habilidad intrínseca en los individuos a través de la comparación de la enseñanza en otras disciplinas artísticas:

Muchos escritores y críticos han negado y niegan la eficacia de este tipo de enseñanza. Casi todos se basan en la teoría del talento y de la inspiración (quizás tengan miedo a compartir la línea directa con la divinidad). Es curioso, sin embargo, que a nadie se le ocurra poner en tela de juicio la eficacia de las Escuelas de Bellas Artes para formar pintores y escultores, de las Escuelas de Arquitectura, de las Escuelas de Cine y de Teatro, de los Conservatorios o de otros centros dedicados a la enseñanza de cualquier otra actividad artística. (p. 69)

Esta práctica académica implica deficiencias importantes en los estudiantes de Lenguas y Literatura como la falta de preparación de los profesionales en el área específica de la enseñanza de la creación literaria, el detrimento en la calidad y cantidad de producción literaria nacional, escaso interés en la formación de lectores y ausencia de políticas públicas para el fomento de la lectura y el apoyo a la producción editorial.

En palabras de Corrales (2001):

Es verdad, por otra parte, que se estudia Literatura, pero normalmente se trata de historia de la Literatura o, todo lo más, análisis crítico de textos literarios (los típicos comentarios de texto). En cuanto a los programas de Lengua, dedican muy poco espacio a la creación e insisten fundamentalmente en asuntos que tienen más que ver con la Lingüística. (p. 70)

La literatura constituye una de las expresiones ideológicas, culturales, artísticas y académicas de mayor trascendencia en el mundo. Su impacto social ha fomentado cambios históricos y políticos. La producción literaria ha constituido la base del material comunicativo y formativo en todas las áreas de conocimiento y la ausencia de políticas académicas para profesionalizar esta práctica, justifica, como ya se indicó anteriormente en comparación a otras disciplinas artísticas, el discurso social sobre el detrimento en su apreciación y producción.

En el contexto actual, partiendo de teorías críticas como la pedagogía de la liberación, teorías decoloniales o las epistemologías del sur, se torna

acciones para generar cambios necesarios en los programas universitarios, los contenidos, la evaluación y la praxis pedagógica de la enseñanza de la creación literaria, que ha sido por mucho tiempo predominantemente afín al discurso ideológico eurocentrista. En palabras de Freire (1997), existe un distanciamiento intelectual entre la teoría y la realidad del entorno inmediato que debe erradicarse por medio de la práctica pedagógica:

El intelectual memorizador, que lee horas sin parar, que se domestica ante el texto, con miedo de arriesgarse, habla de sus lecturas casi como si las estuviera recitando de memoria no percibe ninguna relación cuando realmente existe, entre lo que leyó y lo que ocurre en su país, en su ciudad, en su barrio. Repite lo leído con precisión, pero raramente intenta algo personal. (p. 28)

Este distanciamiento entre la práctica, el entorno y la teoría se encuentra inmerso en el discurso ideológico que corresponde al pensamiento colonial que invisibiliza el valor de la producción local y la capacidad del individuo centroamericano para posicionarse en la sociedad como un profesional en la creación literaria, en contraparte, a la producción internacional, el reconocimiento de las obras y autores de otras latitudes y el escaso apoyo para el escritor costarricense resulta una práctica perpetua.

En el sector público de la educación costarricense, según el manual descriptivo de especialidades docentes de la Dirección General de Servicio Civil de Costa Rica, el nombramiento para la enseñanza de la Creación Literaria aplica únicamente como Profesor de Enseñanza Técnico medio profesional, en cuyo caso, el Ministerio de Educación Pública (MEP) otorga el título de Técnico Medio en Arte con énfasis en Creación Literaria a los estudiantes egresados de únicamente dos instituciones en todo el país: el Conservatorio de Castella y el Colegio Técnico Artístico y Cultural Profesor Felipe Pérez Pérez (Dirección General de Servicio Civil de Costa Rica, 2022).

En cuanto a las atinencias académicas se mencionan: Título de Técnico Medio obtenido en un Centro de Enseñanza con Modalidad Artística, Bachillerato o Licenciatura en Filología Clásica o Española; Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Currículo o Didáctica; Licenciatura en Mediación Pedagógica o Pedagogía, Licenciatura o Maestría en Pedagogía o Psicopedagogía; además de Maestría en Administración Educativa, asimismo, todas estas especialidades deben complementarse con el Bachillerato universitario atinente a la especialidad (Dirección General de Servicio Civil de Costa Rica, 2022). Sin embargo, no existe un Bachillerato en Creación Literaria impartido por ninguna universidad pública; por lo tanto, las salidas atinentes corresponden al Bachillerato en Filología, Bachillerato en la Enseñanza del Español o el Bachillerato en Literatura y Lingüística.

Uno de los impactos inmediatos en la población estudiantil corresponde a la imposibilidad de continuar sus estudios profesionales en creación literaria a nivel universitario en alguna de las universidades públicas costarricenses. Ante este panorama, se presenta como problemática principal la inexistencia de la especialización académica en la creación literaria en el contexto universitario de la educación pública costarricense. De este problema surge la pregunta ¿Por qué no existe una carrera universitaria de grado o posgrado en creación literaria dentro del contexto costarricense? A diferencia de otras disciplinas artísticas, las universidades públicas y privadas han prescindido de cursos especializados y programas de estudio que permitan la posibilidad de formar y reconocer profesionalmente a los escritores. Como analogía explicativa, existe la carrera de especialización en composición musical y la carrera en educación musical; no existe solamente la carrera de educación musical para formar compositores. De esta manera, no debería perpetuarse la ausencia de la carrera de creación literaria y continuar careciendo de los resultados positivos que se evidencian en otras latitudes.

En el caso de España, en palabras de Corrales (2001):

En resumen, la complejidad de cualquier programación de actividades de creación relacionadas con la escritura hace necesaria una formación específica de profesorado, formación que, desafortunadamente, es todavía escasa en las universidades españolas y, más concretamente, en los planes tradicionales de estudios de las facultades de Filología o de otras facultades relacionadas con las artes y con la escritura en general. Sólo algunas instituciones privadas, como la madrileña Escuela Contemporánea de Humanidades, ofrecen hoy en día la posibilidad de formarse en esta disciplina. (p. 77)

En Costa Rica, existe la formación profesional en carreras como la Enseñanza del Español, la Filología, la Literatura y la Lingüística, relacionadas con la corrección de estilo, análisis y enseñanza de la literatura, además de la existencia de otras carreras que también se nutren de áreas comunes en torno a el análisis estético y discursivo como podría ser el caso de la dramaturgia, el periodismo y la filosofía. Sin embargo, en ninguna de estas carreras se aborda en un currículo exclusivo los contenidos para el desarrollo de las habilidades en la creación literaria de una manera completa y exhaustiva.

Con respecto a los fundamentos teóricos y epistemológicos de la incorporación de la carrera de creación literaria en los estudios universitarios, es posible desarrollar la habilidad comunicativa y las investigativas mediante la creación literaria a través de la propuesta de la educación-acción que se

fundamente en la teoría pragmática. Según Ruiz (2013), los aportes de la pragmática de John Dewey radican en la apreciación del aprendizaje por medio del descubrimiento, la experiencia personal en actividades extracurriculares como incentivo para la exploración, incorporación del debate, trabajos por proyectos grupales e individuales y la práctica docente como facilitador de recursos y aprendizajes.

Asimismo, la propuesta de Dewey contribuye en aspectos concernientes a la integración de la cultura y el desarrollo activo del estudiante en su contexto, al establecer el proceso educativo como un camino en el que los individuos se involucran mediante experiencias en la solución de problemas reales en su entorno inmediato. De esta forma, la experiencia fundamenta la interacción del individuo con el medio en el que se desarrolla para progresar en la adaptación mediante la educación por acción o *learning by doing* (Ruiz, 2013).

Igualmente, es posible justificar el aprendizaje y desarrollo de la creación literaria mediante la propuesta metodológica del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El concepto de ABP proviene de los términos en inglés *Project-Based Learning* (PBL) que algunos autores han traducido al español como aprendizaje basado en problemas o aprendizaje basado en proyectos. Como señala Puangpunsi (2021):

PBL is an active student-centered form of instruction which is characterized by a student's autonomy, constructive investigation, goal-setting, collaboration, communication and reflection within real-world practices by presenting learners with problems or a certain situation and motivating learners to identify and carry out the solutions. (p. 3)

[El ABP es una forma activa de aprendizaje centrada en el estudiante y se caracteriza por la autonomía del estudiante, la investigación constructivista, el establecimiento de metas, la colaboración, la comunicación y la reflexión dentro de las prácticas del mundo real al presentar problemas o una situación determinada a los estudiantes con el fin de motivarlos a identificar e implementar soluciones.]

Anazifa (2017) menciona seis momentos esenciales en la aplicación del ABP, que consisten en 1) la introducción del tema y la planificación del proyecto, 2) investigación inicial sobre la acumulación de datos, 3) creación, desarrollo y evaluación de la presentación inicial del proyecto, 4) segunda etapa de investigación, 5) desarrollo del proyecto final y 6) presentación final del proyecto (p. 347). Además, plantea la posibilidad de interrelacionar la práctica del ABP con el aprendizaje por competencias o habilidades: “project-based learning and problem-based learning models can be used to develop 21st century skills” (p. 347) [el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas

son métodos educativos relevantes para el aprendizaje en el siglo XXI]. Ambos modelos de aprendizaje presentan problemas y situaciones del mundo real. Al comienzo de cada lección se exponen situaciones reales que los estudiantes deben resolver, ya sea individualmente o en grupos.

Según Morales (2018), es posible recurrir al ABP como un mecanismo para el desarrollo de habilidades relacionadas al pensamiento crítico, específicamente en el contexto de la formación universitaria. Una de las razones primordiales para implementar el ABP consiste en dotar a los estudiantes de competencias para enfrentarse a las realidades de sus prácticas profesionales desde la experiencia universitaria mediante una mediación y acompañamiento profesional. De esta forma, se pretende evitar la situación del profesional que carece de conocimientos prácticos ante las situaciones reales de su labor y que durante sus años de estudio se nutrió de saberes que no le son útiles para el desarrollo de las tareas básicas de su profesión.

Para Morales (2018), la importancia del ABP radica en que su objetivo de aprendizaje trasciende la pura adquisición de contenido disciplinario y conduce un aprendizaje contextualizado y activo, por este motivo el docente funge como un guía que dirige al estudiante en la búsqueda del conocimiento y lo ayuda en la formación de su autonomía como profesional. Esta teoría se origina en la necesidad de propiciar un rol activo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Según la supracitada autora, es necesario que todos los componentes implicados en el aprendizaje coordinen sus esfuerzos para generar una transformación curricular y metodológica en áreas administrativas propias de la política educativa.

En el caso del diseño de un curso universitario o un programa de carrera para la enseñanza de la creación literaria desde una perspectiva artística, es posible utilizar la metodología del ABP para propiciar el desarrollo de proyectos que consistan en la creación de obras literarias, que integren un proceso de investigación artística previa, de diseño y construcción guiada, taller literario y realimentación; además de las etapas posteriores de edición mediante la interacción en grupo y la guía con el profesor tutor y editor.

El proceso de enseñanza y aprendizaje implica un conjunto de saberes y contenidos preestablecidos por medio del currículo y los programas de estudio, en el caso de los estudios universitarios. Las decisiones respecto a los contenidos denotan intereses de índole política, económica, ideológica y moral. Para Gimeno et al. (2011), es imprescindible discutir la selección de conocimientos transmitidos por las instituciones educativas a la vez que se deben cuestionar aquellos saberes que se encuentran relegados junto a las implicaciones morales ideológicas y sociales de dicha selección. Para este ensayo, se considera el aporte de Zavala y Araya (2002) para la definición de

Entiendo por literatura, en su sentido más contemporáneo, la creación o producción discursiva imaginaria e imaginativa, cuyo propósito es producir textos, orales o escritos, que sirvan a la distracción, al conocimiento y la sensibilización de una comunidad que los escucha o lee, casi toda sociedad humana hace y utiliza una literatura. (p. 19)

A partir de esta definición, es posible destacar la importancia discursiva de la literatura como una manifestación ideológica, estética, ética y moral de todas las sociedades y que se relacionan a un conjunto de ritos sociales fundamentados desde los orígenes de las culturas y cuya persistencia se percibe hasta las sociedades contemporáneas. Por estos motivos, es importante fomentar la práctica y el desarrollo de la creación literaria debido a la relación intrínseca entre cultura, conocimiento ancestral, tradición y las necesidades contemporáneas de la sociedad por las cuales existe la universidad como la producción de conocimiento y sensibilización de los individuos para una sana convivencia.

Siguiendo el pensamiento de De Sousa (2009), sus ideas sobre las epistemologías del sur proponen la urgencia por reestablecer el equilibrio entre las voces dominantes y las voces dominadas de la colonización ideológica, política y académica para una emancipación social del oprimido. Además, él plantea un conjunto de métodos para reinventar las herramientas que sustentan el discurso académico para permitir los saberes otros. De esta manera, delimita la epistemología de los pensamientos ausentes entre una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias por medio de su ecología de saberes.

Desde el punto de vista de De Sousa (2009), uno de estos mecanismos correspondería a devolver la voz ausente y silenciada de los centroamericanos en sus propias instituciones de validación intelectual y defensa sociocultural a la que corresponde la universidad como institución del estado encargada de proteger y fomentar estos saberes. No obstante, es necesario establecer un nexo entre las prácticas informales de la oralidad y el discurso con las normativas académicas universitarias. Para lograr este objetivo se requiere analizar cómo se ha llevado a cabo en otras latitudes y cuál ha sido el fruto de dicho proceso.

En el caso de la creación literaria en las universidades de Colombia, se presenta una reflexión sobre la investigación en los programas de formación artística como método de aprendizaje y recurso evaluativo para las disciplinas artísticas en donde se plantea la posibilidad de utilizar la creación artística y, en particular, la creación literaria, como recurso pedagógico para la formación en los estudios superiores (Gutiérrez y Rodríguez, 2018).

Para Gutiérrez y Rodríguez (2018), la investigación artística implica el proceso de creación de la obra y la reflexión crítica sobre ella, sin embargo, es indispensable reconocer el impacto de los discursos hegemónicos que priorizan los métodos de investigación científica y restan valor a otras formas de aprendizaje como la investigación y la creación artística dado que anteponen una noción de verdad y realidad ante el concepto de ficción del que parten algunas disciplinas artísticas como la creación literaria. Las autoras plantean la dicotomía discursiva entre el discurso científico homologado a la verdad y el discurso literario a la verosimilitud.

Este argumento se sustenta a su vez en trabajos previos de Henk Borgdorff y su amplio estudio sobre la investigación académica en las artes. Para Borgdorff (2006), la discusión sobre la validez de las investigaciones relacionadas al arte ha sido esclarecida en algunos países europeos y en otros apenas se inician las discusiones sobre su naturaleza, asimismo, menciona la distinción entre los términos “investigación sobre las artes”, “investigación para las artes” e “investigación en las artes”. Según dicho autor, la diferencia radica en que la primera extrae conclusiones sobre la práctica artística desde una distancia teórica, la segunda plantea el arte como objetivo de su investigación, es decir, entrega herramientas y conocimiento para el desarrollo artístico desde una perspectiva instrumental y, finalmente, el tercer modo de investigación que no separa al sujeto del objeto y no contempla distancia entre el investigador y la práctica artística.

También, Borgdorff (2006) presenta la investigación artística desde tres perspectivas mediante la pregunta ontológica, fenomenológica y metodológica y menciona la pertinencia de las categorías estéticas en las prácticas artísticas y el núcleo de la investigación en el trabajo, el proceso y su contexto. Uno de los aportes más significativos corresponde al argumento sobre las diferencias entre los hechos científicos, sociales, históricos y artísticos en la investigación. Propiamente, para las obras artísticas se fundamenta en la filosofía estética la amalgama entre la materialidad e inmaterialidad que conforman el objeto de estudio y, desde la antigüedad, se diferencia entre los conceptos de *episteme* como conocimiento intelectual y *techne* como conocimiento práctico para generar la creación *poiesis*. Borgdorff (2006) presenta la siguiente conclusión:

La práctica artística puede ser calificada como investigación si su propósito es aumentar nuestro conocimiento y comprensión, llevando a cabo una investigación original en y a través de objetos artísticos y procesos creativos. La investigación en arte comienza haciendo preguntas que son pertinentes en el contexto investigador y en el mundo del arte. Los investigadores emplean métodos experimentales y hermenéuticos

muestran y articulan el conocimiento tácito que está ubicado y encarnado en trabajos artísticos y procesos artísticos específicos. Los procesos y resultados de la investigación están documentados y difundidos de manera apropiada dentro de la comunidad investigadora y entre un público más amplio. (p. 40)

Conjuntamente, Vega (2020) presenta un amplio estudio sobre las tendencias evaluativas relacionadas con la escritura creativa en el contexto universitario. En su trabajo, se analizan algunas propuestas sobre las rúbricas de evaluación y concluye con el problema de encontrar estándares que faciliten la evaluación dada la novedad de los títulos y carreras en latitudes de habla hispana en contraposición al amplio desarrollo en el entorno anglosajón.

Soñar conscientemente a través de la creación para reconstruir la realidad

A modo de comprensión sobre el devenir histórico de la realización de la carrera de creación literaria en Colombia y las diferencias respecto a la realidad centroamericana, se analiza el trabajo de Orrantia (2012), en el cual plantea un estudio sobre la evolución de la instrucción de la escritura creativa en las instituciones de enseñanza desde los talleres literarios de Renata y Relata hasta las conformaciones de las maestrías en las universidades estatales.

Orrantia (2012) establece un aporte muy provechoso respecto a la compilación de datos, antecedentes, información y síntesis sobre el proceso histórico, político y cultural que permite explicar el camino para la fundación de los programas de estudio y sus implicaciones socioculturales, en donde es posible analizar las diferencias y similitudes de los procesos de profesionalización de la enseñanza de la escritura creativa y los talleres literarios, el impacto social de su desarrollo y las posibles relaciones entre esta práctica en Colombia y el estado actual en las universidades costarricenses.

Por otra parte, Molina (1995) presenta la historia del desarrollo editorial y el libro en Costa Rica a partir de una perspectiva histórica y cultural. En su obra, realiza un estudio sobre el objeto físico del libro y la sociedad costarricense desde 1750 hasta 1910. También, incluye algunas de las iniciativas posteriores como círculos literarios, imprentas y producciones colectivas de mayor integración social y participación artística; por ejemplo, el Centro de Estudios Sociales Germinal fundado en 1912 por José María Zeledón, Omar Dengo y Joaquín García Monge y El Repertorio Americano (1919-1958) de Joaquín García Monge. Dichas iniciativas no han perdurado con el mismo impacto internacional que tuvo el Repertorio Americano en su momento. Según Oliva (2008), algunas de las razones del cese de la publicación radican en problemas políticos y económicos:

El mecanismo de censura más utilizado por los gobiernos contra Repertorio Americano, fue cerrar sus fronteras para obstaculizar la libre circulación del impreso. Sin embargo, hemos de suponer que de igual modo la revista podía llegar a esas zonas por medios mucho más sutiles, clandestinos, escondida en algún equipaje de un viajero circunstancial, o cualquier otra forma utilizada para llegar hasta los lectores. (pp. 16-17)

Repertorio Americano es uno de los esfuerzos más significativos que impulsaron la escritura y lectura de la literatura costarricense a nivel mundial. Tanto en su momento como en la actualidad se perciben dos obstáculos que han atrasado el desarrollo de la industria literaria en Costa Rica que consisten en el factor económico y el factor ideológico. Por estos motivos, es imprescindible que las universidades tomen un papel protagónico en el desarrollo de la producción literaria.

Si bien existen editoriales como Editorial de la Universidad de Costa Rica, La Editorial EUNA de la Universidad Nacional o la Editorial de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), se requieren otros tipos de acompañamiento y apoyo a los escritores. Actualmente, se cuenta con algunos concursos literarios como el premio Eunice Odio, el premio Editorial Costa Rica, premio Carmen Lyra y el premio Joven Creación de la Editorial Costa Rica; el Certamen UNA-Palabra; el premio nacional Alberto Cañas de la EUNED o el premio Aquileo Echeverría; existen pocos esfuerzos por la enseñanza de la creación literaria y su debida acreditación académica por medio de un currículo mediado y estructurado pedagógicamente. Algunos corresponden a cursos de universidades o academias, talleres literarios privados o institucionales.

Finalmente, es necesario contextualizar el objeto de estudio en la realidad centroamericana y costarricense respecto a la problemática planteada a partir de la relación entre la praxis artística y la pedagogía universitaria desde las teorías decoloniales, la sociocrítica, la pedagogía social y las epistemologías del sur. Estas teorías señalan la influencia de las prácticas hegemónicas del pensamiento colonial, el neoliberalismo económico, el neoconservadurismo, la globalización, la presión del mercado y el individualismo en un adoctrinamiento sistemático que obstaculiza y desprestigia el desarrollo cultural y la construcción de mentalidad crítica en individuos provenientes de regiones periféricas y el fomento de las prácticas artísticas como una actividad intelectual y profesional (De Sousa, 2009; Juliao, 2014).

Para Freire (2005), existe una estrecha relación entre palabra y acción por medio del concepto de praxis: “La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir,

humanamente, es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo” (p. 106). Es posible educar a los ciudadanos de un país entero sobre la importancia de leer y escribir para comunicarse asertivamente y aprender contenidos, desde los estudios primarios hasta las etapas superiores; sin embargo, al momento en que los sujetos desarrollan su conciencia transformadora se les obstaculiza su proceso creativo y productivo.

Ricardo Rossato, a partir de una relectura de Freire, desarrolla su concepto de praxis pedagógica definido como un proceso de conciencia y acción transformadora del mundo y de los sujetos que se encuentran bajo un sistema de dominación:

La conciencia se vuelve plena en la palabra y en la acción. El acto verdaderamente educativo convierte al educando en señor de su palabra, pero necesariamente conduce a una transformación del mundo donde sobreviven relaciones sociales de dominación. La acción es por tanto una liberación de la conciencia, pero posteriormente es una liberación social, generada por un pensamiento dinámico en una sociedad asumida como en permanente cambio y devenir. (2015, p. 408)

La palabra escrita permite la comunicación de pensamientos, ideales, discursos y formas de ver el mundo entre distintos individuos a través del tiempo. En medio de los avances tecnológicos la literatura parece perder su posición predilecta en las metodologías de aprendizaje y comunicación por otros elementos de audio y video; sin embargo, el valor de la creación literaria y la oralidad y la escritura permanece intacto a través del estudio y el perfeccionamiento estético de la comunicación. En palabras de Corrales (2001):

Es verdad, por otra parte, que se estudia Literatura, pero normalmente se trata de historia de la Literatura o, todo lo más, análisis crítico de textos literarios (los típicos comentarios de texto). En cuanto a los programas de Lengua, dedican muy poco espacio a la creación e insisten fundamentalmente en asuntos que tienen más que ver con la Lingüística. (p. 70)

Si ya se ha demostrado el progreso en el pensamiento crítico, el desarrollo educativo, social y cultural en los países que han implementado la enseñanza y el fomento de la creación literaria en un programa de estudios continuo; que inicia desde el incentivo en el hogar, luego pasa por los talleres literarios comunitarios, la educación primaria secundaria y se profesionaliza por medio de los estudios universitarios (Orrantía, 2012). ¿Por qué posponer aún más la implementación de un programa de estudios superiores con énfasis en la creación literaria?

Como lo señala Corrales (2001):

Las Creative Writing Schools funcionan con éxito desde hace décadas en los Estados Unidos. En ese mismo país, es común la materia de Escritura Creativa tanto en la enseñanza secundaria como en la universidad. E igual ocurre en países como Francia, Suecia o Alemania, en los que la creación literaria no es sólo asunto de instituciones privadas o de talleres literarios montados por escritores o aprendices de escritor, sino que forman parte de la oferta de materias que se estudian en las instituciones públicas de enseñanza y que aparecen en los programas de estudios de los ministerios de Educación. Ello significa, evidentemente que existe una metodología y unos objetivos trabajados y perfeccionados a lo largo de unos cuantos años de experiencia. (p. 69)

¿Sueñan los androides? La expresión artística como resistencia a la deshumanización

Con respecto a la justificación y aplicación práctica de una carrera universitaria en creación literaria en un contexto costarricense contemporáneo, ya se ha mencionado cómo es posible integrar procesos de investigación con la creación artística, el desarrollo de habilidades blandas y duras por medio de la propuesta de STEAM y la evaluación de los resultados a través de las metodologías ABP; además, es posible la incorporación de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de cada uno de estos aspectos. Incluso, actualmente, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica plantea una Estrategia Nacional de Educación STEAM para capacitar a sus docentes y otorgarles recursos didácticos con esta perspectiva. Por estos motivos, es necesario que las universidades inicien un proceso de incorporación de estos elementos a sus programas de estudio y ofertas académicas.

Respecto al uso de las tecnologías emergentes en la mediación pedagógica, Aguirre (2019) presenta una amplia investigación sobre el uso de las herramientas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desarrollo comunicativo, específicamente el uso de la escritura creativa como recurso para el desarrollo del lenguaje, el pensamiento crítico, la creatividad y la sociabilidad. Estos recursos abordan la escritura creativa en un sentido más amplio como toda aquella creación de literatura de ficción y otros textos comunicativos no ficcionales. Algunas de las aplicaciones de las herramientas tecnológicas en la enseñanza de la escritura creativa y la comunicación corresponden a los foros de discusión, diarios de clase, *blogs* de clase y *wikis*; entre otros.

Respecto a los foros de discusión es posible que los estudiantes interactúen en otros espacios y momentos distintos al horario presencial en el aula. Este factor permite que cada estudiante pueda expresar su opinión, además de acceder a observaciones y lecturas desde otros espacios privados, que permiten reflexionar los contenidos con mayor detenimiento, releer los textos con mejores condiciones o enfrentarse a la obra en distintos momentos emocionales.

El diario de clase podría implementarse a través de técnicas creativas que involucren herramientas tecnológicas de escritura, edición y grabación que permitan una narrativa distinta, fomenten la observación, la investigación, el análisis y otros recursos como ilustraciones digitales. También podrían implementarse otros géneros narrativos que impliquen una escritura progresiva apoyada de herramientas tecnológicas como podcast, radionovelas, videos, o géneros escritos como la literatura testimonial, el reportaje, el cuento o el ensayo. Respecto a los géneros dramáticos, es posible aprender el desarrollo de la elaboración de guiones con distintos fines como videos informativos, pedagógicos, de ficciones, novelas gráficas, juegos de narrativa interactiva y otras creaciones para el entretenimiento. Las tecnologías emergentes podrán ser un recurso para el fin del proyecto o para el propio proceso de aprendizaje como realizar lecturas colaborativas, foros de discusión sobre contenidos o lectores de texto para identificar aspectos de estilo en la expresión escrita.

Finalmente, este proceso conduce a una profunda reflexión sobre la praxis pedagógica en la que es necesario cuestionar las implicaciones de continuar las metodologías, contenidos y carreras actuales o la importancia de discutir sobre las posibilidades de imaginar nuevas formas de expresión, aprendizaje y desarrollo del pensamiento crítico y estéticamente creativo en los estudiantes. Pretender una carrera de creación literaria implica un reto pedagógico en el que los docentes tendrán que aprender y generar mecanismos para enseñar y evaluar un proceso de discurso creativo. En la praxis pedagógica es mucho más común el desarrollo de clases estructuradas en donde la participación del estudiante es secundaria ante las clases magistrales. Según Mosquera (2018):

Por tanto, la asunción de la vigilancia y coherencia epistemológica, constituyen dos herramientas fundamentales y necesarias en la autocrítica de la praxis pedagógica. Su ejercicio sistemático y permanente promueve acciones estimuladoras de ambientes de aprendizajes dinámicos y flexibles dado que, procura hacer de las actuaciones educativas un proceso en constante ejercicio de interacción significativa, que se manifiesta en la intersubjetividad de una relación de horizontalidad fundamentada en el

diálogo pedagógico, que permite advertir la efectividad y la pertinencia de lo que se enseña y lo que se aprende apuntando principalmente, a la búsqueda del sentido y el significado que persigue la formación. (p. 309)

Enseñar la creación literaria implica un constante análisis discursivo del otro, un aprender hacia distintas direcciones y una horizontalidad en las relaciones entre los estudiantes y rol de guía del docente. Los procesos reflexivos de la praxis pedagógica en las disciplinas artísticas son fundamentales para el desarrollo creativo de los estudiantes.

Conclusiones

La creación literaria es una disciplina artística que históricamente ha sido excluida de los centros de enseñanza superior, en donde se ha priorizado el estudio de la literatura a partir de la crítica literaria y se ha aislado el componente creativo de la escritura. Este hecho produce un distanciamiento entre los estudiantes y la apreciación del arte literario que se convierte en un ejercicio meramente académico separado de la estética artística.

Las universidades costarricenses poseen los recursos necesarios, así como el cuerpo docente profesional, la estructura académica y pedagógica, los convenios internacionales y el acompañamiento de actividades editoriales para generar un cambio importante en la percepción de la creación literaria. Existen ejemplos exitosos de programas universitarios en creación literaria a nivel internacional cuyo modelo podría aportar soluciones con respecto a la ausencia de iniciativas y programas universitarios para fortalecer la capacitación en los procesos de enseñanza técnica en todo el país y satisfacer la demanda educativa costarricense de producción y enseñanza de la creación literaria desde una perspectiva artística.

Se considera imprescindible que la academia costarricense produzca cambios sustanciales en sus programas para incorporar las prácticas exitosas que fomenten estudiantes creativos, de pensamiento crítico y con habilidades comunicativas para el desarrollo de profesionales en todas sus carreras. La implementación de cursos referentes a la producción literaria, la comunicación, la escritura, el análisis y la comprensión de lectura son herramientas fundamentales para lograr estos objetivos.

Existen múltiples métodos, teorías y herramientas para desarrollar las habilidades comunicativas y creativas de los estudiantes universitarios en la creación literaria; algunas de ellas consisten en el aprendizaje basado en proyectos (ABP), las carreras STEAM, el aprendizaje basado en las habilidades para el siglo XXI y las tecnologías emergentes de la información y comunicación. Para llevar a cabo estas transformaciones es necesario llevar a cabo discusiones

estudio profundo en los programas curriculares, los objetivos, la evaluación, la praxis pedagógica y los componentes del contexto sociopolítico que afectan las decisiones académicas y las políticas universitarias.

Referencias

- Aguirre, A. (2019). *Escritura creativa y nuevas tecnologías: el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza de la escritura creativa en el sistema educativo norteamericano* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. <https://docta.ucm.es/entities/publication/2eb0652b-979e-423e-a437-f01d5c58d975>
- Anazifa, R. y Djukri, D. (2017). Project-Based Learning and Problem-Based Learning: Are they effective to improve student's thinking skills? *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 6(2), 346-355. <https://doi.org/10.15294/jpii.v6i2.11100>
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida* (L. Mosconi, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1999).
- Borgdorff, H. (2006). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon, Revista de Ciencias de la Danza*, 13, 25-46.
- Bybee R. (2013). *The case for stem education: challenges and opportunities*. National Science Teachers Association.
- Dirección General de Servicio Civil de Costa Rica. (2022). *Manual Descriptivo de Especialidades Docentes – Creación Literaria*. https://www.dgsc.go.cr/ts_clase_docente/Especialidades%20Docentes/Creacion_Literaria.pdf
- Carrillo, G. (2007). Realidad y simulación de la lectura universitaria: el caso de la UAEM. *Educere*, 11(36), 97-102. <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n36/art13.pdf>
- Corrales, J. L. (2001). Formación de profesorado en creación literaria: una necesidad. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 28, 67-79. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7377/7697>
- Cortázar, J. (1979) La literatura latinoamericana a la luz de la historia contemporánea. *Inti: Revista de literatura hispánica*, 1(10). <https://digitalcommons.providence.edu/inti/vol1/iss10/3>
- De Sousa, B. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO. <http://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOGIA-DEL-SUR..pdf>
- DiMaggio, P. (2014). *La influencia de internet en la producción y el consumo de cultura. Destrucción creativa y nuevas oportunidades*. BBVA. <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2014/03/BBVA-OpenMind-La-influencia-de-internet-en-la-produccion-y-el-consumo-de-cultura->

- Eschenhagen, M. (2013). ¿El "Buen Vivir" en las universidades?: posibilidades y limitaciones teóricas. *Integra Educativa*, 6(3), 89-105. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v6n3/n6a05.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gimeno, J., Feito, R., Perrenoud, P. y Clemente, M. (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Ediciones Morata.
- Gutiérrez, A. y Rodríguez A. (2019). La creación como investigación: aportes para la reflexión desde la experiencia en la Universidad Central. *La Palabra*, 34, 55-69. <https://doi.org/10.19053/01218530.n34.2019.9528>
- Juliao, C. (2014). Educación y pedagogía social: una conceptualización. En Juliao (comp.), *Pedagogía praxeológica y social: hacia otra educación* (pp. 18-32). UNIMINUTO. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/4210/1/Libro_Hacia%20otra%20educacion.pdf
- Mancipe, J. A. (2022). Aproximación a los conceptos de arte, tecnología y su integración en STEAM. *PRA*, 22(33), 170-201. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/2839/3237>
- Molina, I. (1995). *El que quiera divertirse: libros y sociedad en Costa Rica, 1750-1914*. Editorial de la Universidad de Costa Rica. <https://api.repositorios.cihac.fcs.ucr.ac.cr/repositorio/api/core/bitstreams/8b68a5dd-4810-4a23-bbb3-ddf44f81b4bc/content>
- Molina-Natera, V. y López-Gil, K. S. (2019). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 97-120. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>
- Mora-García, C. (2021). *Informe final sobre identificación de sectores prioritarios para CONAPE*. IICE. https://iice.ucr.ac.cr/conferencia_prensa/Estudio%20Sectores%20Prioritarios%20CONAPE-IICE.pdf
- Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2) 91-108. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>
- Mosquera, L. (2018). La praxis pedagógica: Una experiencia de sentido. *Revista Arjé*, 13(24), 304-321. <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj24/art18.pdf>
- Oliva, M. (2008). Revista Repertorio Americano: algunos alcances sobre su trayectoria, 1919-1958. *Revista Izquierdas*, 1(1), 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/3601/360133441003.pdf>
- Orrantía, M. (2012). La escritura creativa en Colombia. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 14(1), 287-301. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/30965/31036>

- Puangpunsi, N. (2021). Learners' Perception towards Project-Based Learning in Encouraging English Skills Performance and 21st Century Skills. *THAITESOL Journal*, 34(1), 1-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1304647.pdf>
- Rossato, R. (2015). Paciencia/impaciencia. En D. Streck, R. Streck, E. Redin y J. Zitkoski (orgs.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 372-374). CEAAL. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8129/Diccionario%20Paulo%20Freire.pdf?seque>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 1(1) 161-181. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4243905.pdf>
- Salazar, J. M. (Ed). (2013). *Historia de la educación costarricense*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Torres, A. (2018). ¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad. *RMIE*, 23(76), 95-124. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1141/1129>
- Vega, P. (2020). La evaluación de la escritura creativa en el contexto universitario. *Arbor*, 196(798), a579. <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4003>
- Zavala, M y Araya, S. (2002). *Literaturas indígenas de Centroamérica*. EUNA.

La mediación pedagógica en cursos prácticos de laboratorio

Rolando Sánchez-Gutiérrez¹

Universidad Nacional

Costa Rica

rolando.sanchez.gutierrez@una.ac.cr

Resumen

La mediación pedagógica universitaria representa un eje articulador y central del proceso educativo; a su vez, los cursos prácticos de laboratorio son espacios donde converge la teoría y práctica disciplinar. En estos, se desarrollan saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales; sin embargo, una serie de características intrínsecas que aportan particular complejidad en estos, plantean un reto para la mediación de los diferentes momentos de aprendizaje. Se desarrolla un abordaje holístico para analizar la mediación en este tipo de cursos, comenzando por una revisión de la fundamentación epistemológica de la mediación, para definir un posicionamiento de paradigma pedagógico como propuesta a la práctica docente. Se analiza el aporte a la innovación y diversificación con que las TIC contribuyen a las estrategias de mediación en estos cursos. Se propone la investigación con enfoque praxeológico como abordaje pertinente para responder a la problemática de investigación que representa la elucidación e idoneidad de las diferentes estrategias de mediación, también se sugiere la necesidad de generar en paralelo, procesos reflexivos sobre la práctica docente para establecer un mecanismo valorativo sobre la mediación pedagógica. Finalmente, la flexibilización curricular es trascendental para la adaptación a las nuevas modalidades de aprendizaje en el contexto universitario, ya que propicia la generación e implementación de procesos de mediación más efectivos; que responden a la inherente dinámica y contextualidad de los procesos educativos.

Palabras clave: Cursos prácticos, enseñanza, laboratorios, mediación, pedagogía

1. Químico Industrial, Máster en Gestión y Estudios Ambientales, Máster en Docencia con énfasis en Educación Superior, Licenciado y Bachiller en Química Industrial. Universidad Nacional, Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-5050-021X>

Abstract

Pedagogical mediation represents an articulating and central axis of the educational process. Hence, the practical laboratory courses are spaces where disciplinary theory and practice converge, in which conceptual, procedural, and attitudinal knowledge is developed; however, a series of intrinsic characteristics that contribute particular complexity to these pose a challenge for the mediation of the different moments of learning. A holistic approach is developed to analyze mediation in this type of courses, beginning with a review of the epistemological foundation of mediation to define a positioning of the pedagogical paradigm as a proposal for teaching practice. The contribution to innovation and diversification with which ICTs contribute to mediation strategies in these courses is analyzed. Research with a praxeological approach is proposed as a pertinent way to respond to the research problem that represents the elucidation and suitability of the different mediation strategies; it is also suggested the need to generate in parallel, reflective processes in teaching practice to establish a mechanism evaluative on pedagogical mediation. Finally, curricular flexibility is transcendental for adaptation to new learning modalities in the university context since it promotes the generation and implementation of more effective mediation processes that respond to the inherent dynamics and contextuality of educational processes.

Keywords: Laboratories, learning, mediation, practical courses, pedagogy, teaching

Introducción

En relación con la pedagogía, existe un debate muy importante sobre su conceptualización, ya sea como disciplina, teoría, práctica o área del conocimiento; sin embargo, como punto de encuentro entre los diferentes posicionamientos, es posible consensar que la pedagogía tiene como objetivo principal orientar el acto educativo a través del análisis y reflexión de aquellos aspectos que intervienen en esta, además de su alta trascendencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles educativos (Guzmán y Quimbayo, 2013; Juliao, 2013).

Por su parte, la mediación pedagógica y didáctica, en el contexto universitario, constituye un eje articulador muy importante entre la planificación y evaluación de los aprendizajes, donde la alineación entre estos aspectos debería ser adecuada y pertinente, en aras de propiciar procesos de enseñanza con sentido y de significancia para las personas aprendientes (Biggs, 1999; Gutiérrez y Prieto, 2003).

La conceptualización sobre la mediación pedagógica ha sido objeto de diversos debates, dando espacio a opiniones y filosofías en común, así como a criterios de divergencia. A pesar de lo anterior, esta práctica comúnmente está relacionada con aquellos procesos, estrategias, actividades y formas educativas que son empleadas por un facilitador, mediador o docente, para que las personas estudiantes puedan tener un acercamiento al conocimiento, ya sea a través de procesos de adquisición, reconocimiento, generación o construcción de este (Abarca-Alpizar, 2017; León-León, 2014).

En la mediación pedagógica, las personas docentes se interesan por gestionar adecuadamente los diversos momentos de aprendizaje. Esto es un aspecto trascendental, puesto que en la gestión de los procesos de enseñanza es necesaria la existencia de una guía y acompañamiento por parte de la persona docente, incluso en aquellos tipos de estrategias en donde la autorregulación por parte del estudiantado tenga un protagonismo preponderante (Freire y Rodríguez, 2022).

Aunado a lo anterior, destaca que la gestión pertinente de los diversos momentos propicia un encuentro entre el estudiante y los saberes que se pretenden entender, alcanzar o construir en el proceso de aprendizaje del estudiantado. Se sugiere entonces, que la mediación pedagógica no intenta ser un método o conjunto de instrucciones específicas para guiar los procesos de enseñanza, sino que es una práctica propia del proceso de enseñanza y aprendizaje en donde múltiples actividades son ejecutadas en corresponsabilidad entre la persona docente y estudiante, ya que cumple diversos roles a través de los momentos de aprendizaje (León-León, 2014; Quesada, 2022).

La formación de profesionales en áreas de ciencias básicas e ingenierías requiere de espacios en donde puedan desarrollarse destrezas y habilidades prácticas, para complementar los saberes cognitivos que se construyen o se adquieren en los cursos de teoría (Arguedas-Matarrita *et al.*, 2017). En este sentido, los cursos prácticos de laboratorio representan uno de los espacios más importantes para este fin.

Los cursos prácticos de laboratorio son un complemento de los aprendizajes esperados en diversos espacios de aprendizaje, cuya definición de naturaleza es teórica. En estos, se fomentan el desarrollo de saberes procedimentales y actitudinales, además, contribuye en realizar una mejor contextualización de los aprendizajes mediante la puesta en marcha de la resolución de problemas prácticos, creación de objetos o simulación de procesos naturales mediante la experimentación de laboratorio (Cabrera-Medina *et al.*, 2016).

Epistemológicamente, estos espacios siguen una serie de actividades o procesos de enseñanza y aprendizaje los cuales están centrados en la persona estudiante, ya que su desarrollo depende de la ejecución de acciones y toma de decisiones por parte de la persona aprendiente. No obstante, para lograr un mejor desempeño en estos espacios, la preparación previa es muy importante, es este aspecto, objeto de estudio en múltiples investigaciones (George-Williams *et al.*, 2022; Gao *et al.*, 2021; Hamilton *et al.*, 2022; Kuroki y Mori, 2021; Verstege *et al.*, 2022).

En los cursos prácticos, se plantea la necesidad de una adecuada y detallada mediación de los momentos previos, durante y posteriores de los espacios de aprendizaje donde se ejecutan las actividades experimentales principales, estas son comúnmente desarrolladas en modalidad presencial, pero también puede existir en otras alternativas, como por ejemplo la virtual sincrónica o asincrónica (Fernández *et al.*, 2009; Tauber *et al.*, 2022).

Un abordaje holístico sobre lo que implica mediar los cursos prácticos de laboratorio, y un análisis desde diversas perspectivas disciplinares que se encuentran involucradas en la educación y principalmente en la pedagogía universitaria, son muy relevantes, ya que permitirá plantear una reflexión sobre aquellos aspectos que inciden directamente sobre la mediación de estos espacios y que presentan oportunidades de mejora, o bien, que han venido impulsando su excelencia académica.

Fundamentación epistemológica de la mediación pedagógica universitaria

Desde una visión humanizadora, puede ser entendida como una acción creativa, orientada a promover aprendizajes significativos y edificantes. Es entonces imperativo señalar que la mediación no es un recurso en sí, ni del tipo didáctico, sino que consta de una práctica cuyo objetivo es reflexionar sobre el proceso mediante el cual la persona docente media la enseñanza, con el reto de propiciar una visión inter y transdisciplinaria de la educación, al promover y facilitar el aprendizaje integral en las personas aprendientes; esto incluye pero no se limita al tratamiento de los aspectos formales y disciplinares del saber en cuestión (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020).

Dentro de un análisis epistemológico de conceptualización para la mediación pedagógica, no es válido únicamente diseñar e implementar alternativas, críticas y humanizadoras desde la triada educación-sociedad y cultura, sino que también se hace necesario establecer un mecanismo de valoración para el mejoramiento continuo, donde el componente psicológico, filosófico, político, pedagógico y tecnológico son necesarios para sustentar dicha valoración (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020). Esto brinda mucho sentido y

es congruente con postulados de varios autores (Barrientos-Hernán *et al.*, 2020; Buitrago *et al.*, 2019) cuando se caracteriza a la educación y sus procesos como dinámicos y contextuales.

En ese sentido, la mediación debería constantemente construirse y deconstruirse sobre los pilares de la motivación, pasión, goce, creatividad e innovación para una pedagogía con sentido, edificante y humanizadora para las personas estudiantes (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020).

Durante muchos años en América Latina, la pedagogía tradicional occidental caracterizada por el pensamiento positivista y conductual imperó en los sistemas educativos y por ende en las prácticas de mediación. No obstante, corrientes de pensamiento alternas como la pedagogía crítica, ha propiciado la transformación de los paradigmas de mediación, y genera en los espacios de aprendizaje, no solo los saberes disciplinares, sino que también habilidades sociales, culturales y científicas (Mesén, 2018).

Con la evolución de un nuevo panorama epistemológico en Latinoamérica, se logran corrientes emancipadoras, alternas y necesarias para desarrollar las estrategias de mediación pedagógica que fomenten la criticidad y liberación de pensamiento neocolonial que durante muchos años han estado presentes en la educación (Santos, 2017).

Entre estas estrategias, se podrían valorar aquellas actividades centradas en el diálogo y la interacción social, principalmente contextualizando esto para espacios de prelaboratorio donde el estudiantado se prepara para la puesta en marcha de aspectos experimentales. Algunas actividades pertinentes y congruentes con este paradigma pueden ser el trabajo colaborativo, la escucha enfocada, el aprendizaje en pares, las autorreflexiones, las plenarias, entre otras.

De forma general, se puede planificar la mediación con estrategias compuestas por actividades epistémicamente basadas en el diálogo, interacción y argumentación, donde a su vez el estudiantado tenga una responsabilidad importante en el desarrollo del proceso, incidiendo así en su emancipación intelectual (Mesén, 2018).

Es así como este paradigma llega a permear en espacios de aprendizaje como los cursos prácticos de laboratorio, donde es posible generar abordajes diferentes y alejados de modelos conductistas de aprendizaje. Mediante estos abordajes pedagógicos críticos, es entonces posible el diseño de estrategias de mediación en cursos prácticos, donde las actividades se basen en procesos epistémicos relacionados con la reciprocidad entre pares por el interés de formar parte del proceso, así como argumentación, investigación, discursividad, dialéctica, analéctica y otros más que centran el proceso de aprendizaje en aspectos como la otredad y la significancia de la experiencia para cada persona estudiante (Mesén, 2018).

Las TIC como herramientas para la innovación y diversificación de las estrategias de mediación

Uno de los retos más importantes que enfrenta la educación superior para los procesos de enseñanza y aprendizaje desde hace más de una década, consiste en la implementación eficaz de herramientas tecnológicas (Area y Adell, 2009) y por supuesto todos aquellos aspectos que inherentemente esto implica, como por ejemplo, el compromiso de propiciar espacios para el desarrollo de competencias digitales en las personas docente y estudiante, así como el establecimiento de una plataforma que propicie adquirir y mantener las herramientas que serán implementadas para un adecuado uso de las mismas (Adell y Castañeda, 2012).

Con el transcurrir de los años, se han realizado esfuerzos en esta línea; no obstante, aún se evidencia la necesidad de un cambio significativo en los paradigmas de enseñanza de la educación superior (Ruiz-Aquino, 2020). A raíz de un hecho histórico sin precedente como lo fue la crisis sanitaria mundial ocasionada por el SARS-CoV-2, la educación universitaria experimentó un importante cambio en el paradigma de mediación (Cerro *et al.*, 2020). Surge entonces la necesidad de desarrollar nuevas estrategias, dentro de las cuales emergieron alternativas donde la implementación de las tecnologías de información y comunicación, era imperativa para poder dar respuesta a las necesidades del momento, al intentar ser idóneas, efectivas y evitar el detrimento de los procesos educativos (Burnet *et al.*, 2020).

La mediación de los procesos de aprendizaje a nivel superior, comenzó a ser desarrollada en formas de instrucción diversas, las cuales son señaladas como una opción democratizante de la educación superior, que a su vez genera una mayor retención del estudiantado en las aulas universitarias y una más grande participación en las actividades y estrategias de mediación propuestas (Rosen, 2021); entre estas, es posible señalar las modalidades mixta flexible, híbrida flexible y asincrónicas, en conjunto con estrategias de mediación basadas en el estudiantado (Akpegi *et al.*, 2021; Tigaa y Sonawane, 2020; Van Heuvelen *et al.*, 2020), al demostrar resultados de transformación significativa de la educación.

Los cursos en donde el objetivo principal es el desarrollo de habilidades procedimentales y actitudinales como el caso de los laboratorios, no fueron la excepción a la vorágine de tecnologías emergentes de la educación. Capuya *et al.* (2023) muestran la percepción de un grupo de personas estudiantes que experimentaron el desarrollo de prácticas de laboratorio al hacer uso de laboratorios remotos, en el trabajo realizan un contraste sobre las ventajas y retos que se enfrentan al implementar tecnologías emergentes para mediar los cursos de laboratorio, se hace una crítica a las formas de mediación tradicionales

las actividades experimentales de laboratorio, dado que en muchas ocasiones la mediación de estos espacios carece de sentido o significado para el estudiantado, siendo epistémicamente conductuales, al ejecutar únicamente procedimientos y recopilando datos que posteriormente pueden no ser utilizados más allá de una evaluación sumativa y positivista.

Es importante también resaltar que, de previo al periodo de pandemia, ya muchos investigadores (Arguedas-Matarrita *et al.*, 2017; Cabrera-Medina *et al.*, 2016, Fernández *et al.*, 2009; Galarrea, 2016; Morantes *et al.*, 2016) habían realizado esfuerzos por implementar herramientas tecnológicas y enfoques emergentes para la mediación a través de diversas estrategias en los cursos prácticos de laboratorio. En estos estudios concluyeron que, por medio de estas, las personas estudiantes son capaces de transferir el conocimiento adquirido a la resolución de problemáticas reales, lo que sugiere efectividad de las estrategias empleadas a raíz de la significancia del proceso de aprendizaje y el papel activo que cumple el estudiantado en estas.

Por su parte, también es posible identificar otras líneas de investigación en donde se explora la implementación de herramientas tecnológicas y paradigmas emergentes (Gao *et al.*, 2021; George-Williams *et al.*, 2022; Pradhan y Madihally, 2022; Verstege *et al.*, 2022) para mediar momentos de aprendizaje específicos en los cursos prácticos de laboratorio. En dichas investigaciones, se implementan estrategias basadas en la indagación de recursos virtuales, el uso de simuladores, protocolos interactivos y de preguntas generadoras que intentan facilitar al estudiantado la comprensión de la temática conceptual que será desarrollada en los espacios experimentales, pero que a su vez también están orientadas a promover las actitudes, habilidades y confianza necesaria para un mejor y seguro desempeño en el laboratorio.

En ese sentido, es posible sugerir que hay una diversidad importante de estrategias que, en acoplamiento con las TIC, permiten incidir de forma innovadora, pertinente y transformadora para la mediación pedagógica en cursos prácticos de laboratorio, sin embargo, debido a la particularidad intrínseca de estos espacios de aprendizaje, es importante reflexionar e investigar de forma praxeológica la idoneidad de diferentes estrategias para ser desarrolladas en cursos universitarios de laboratorio, en aras de que estas puedan responder a las diferentes necesidades de especialización, profundización o desarrollo de saberes requeridos.

¿Cuáles son las estrategias de mediación más idóneas en cursos prácticos de laboratorio?

Las estrategias de aprendizaje constituyen un elemento clave de la mediación pedagógica (Huber, 2008), son entendidas como un conjunto de actividades que propician el acto de aprendizaje a través de una mediación del proceso de enseñanza, estas pueden ser desarrolladas en diversos contextos y modalidades educativas (ej.: presencial, híbrido flexible, virtual, mixto, bimodal, entre otros.) y desde diversos paradigmas pedagógicos (Gómez, 2014). En esencia, son actividades que propician la mediación; pero la planificación, construcción y desarrollo están influenciadas por diferentes factores, tales como, aspectos contextuales de la población estudiantil y el posicionamiento filosófico-pedagógico de la persona docente, por lo que es posible encontrar estrategias de mediación fundamentadas desde diversos paradigmas o modelos pedagógicos (Gómez, 2014; Matienzo, 2020).

Al seguir un enfoque pedagógico crítico, para la educación superior, es importante apostar por estrategias de mediación orientadas a la adquisición y construcción de los aprendizajes por parte de las personas estudiantes en procesos cuya episteme sea la participación, diálogo, crítica y discusión entre las personas participantes del acto educativo, lo que incluye a la persona docente. Independientemente de la forma de instrucción, el estudiantado debe ser el centro de las estrategias de aprendizaje, ya que ha sido evidenciada (Naibert y Barbera, 2022; Tauber *et al.*, 2022; George-Williams *et al.*, 2022) la eficacia en la consecución de los objetivos planteados para las estrategias de mediación.

En los cursos prácticos de laboratorio, la idoneidad de las estrategias de mediación, se sugiere estén asociadas a procesos de investigación educativa con enfoque praxeológico, puesto que como se ha indicado previamente, una característica inherente del proceso educativo es lo contextual del mismo, por lo que desde un enfoque pedagógico crítico, no es posible teorizar un modelo deductivo de estrategias que sean ejecutadas en función de ciertos parámetros normativos de una población estudiantil (Juliao, 2013).

Aunado a lo anterior, es importante mencionar que es muy amplio el conjunto de causas que aportan complejidad al acto educativo en los cursos prácticos de laboratorio y, por ende, muy variado el tipo de estrategias de mediación que pueden ser implementadas. Entre las causas, se encuentran la forma de instrucción (presencial, virtual, mixta, híbrida, entre otras.), la rama científica que se estudia en el curso, los momentos de aprendizaje, nivel de complejidad y seguimiento que requieren los experimentos, así como la modalidad de trabajo (individual, pareja o grupal) que se requiere tanto por limitantes materiales, como de seguridad al tratarse de espacios de aprendizaje en donde las personas participantes están en contacto con sustancias peligrosas.

De manera general, las estrategias de mediación en los cursos prácticos deberán orientarse al desarrollo de saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales, al propiciar protagonismo del estudiantado en los momentos de aprendizaje, lo cual se traduce en espacios donde la eficacia y perduración de los saberes, adquiridos, construidos o resignificados es alta y de largo plazo; en paralelo el estudiantado tendrá la oportunidad de encontrar mayor atracción, sentido y significatividad de lo aprendido para su contexto personal inmediato (Díaz y Hernández, 2002; León-León, 2014).

Para el diseño y planificación de las estrategias de mediación, una de las variables más importantes a considerar es el momento específico donde serán implementadas. Es posible identificar momentos prelaboratorio, laboratorio y postlaboratorio, en donde los primeros, a diferencia de los cursos teóricos, son de vital importancia al constituir el espacio en donde se desarrolla un entendimiento, tanto a nivel cognitivo como procedimental de las actividades, en general que la persona estudiante desarrollará en el laboratorio, a su vez, permite generar confianza y esto en última instancia posee un efecto muy importante en el desempeño del estudiantado (George-Williams *et al.*, 2022).

Específicamente, para los espacios de prelaboratorio, se encuentra un creciente interés en estudiar las estrategias de mediación que resultan efectivas para estos espacios; Gao *et al.* (2021) proponen actividades basadas en cuestionamientos iniciales que tienen como objetivo promover la indagación, el pensamiento crítico, la organización de los recursos necesarios, aunado al enganche con la estrategia de ampliación del conocimiento o desarrollo, que ha sido propuesta. Además, propicia la evolución del entendimiento del experimento, hacia la conexión y construcción de los aprendizajes significativos. En esa misma línea, otros estudios (George-Williams *et al.*, 2022) pretenden propiciar el desarrollo de una comprensión general sobre las actividades que se realizarán en el laboratorio, a través de simulaciones previas con herramientas virtuales, donde es posible promover confianza y entendimiento del experimento tanto a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal.

También es posible encontrar estudios (Kuroki y Mori, 2021; Verstege *et al.*, 2022) que intentan abordar de una forma holística la mediación en los diversos momentos del curso práctico de laboratorio, al proponer protocolos específicos para cada espacio en donde las actividades a desarrollar son muy variadas (preguntas teóricas, prácticas, de resolución de problemas y de procesamiento de datos) pero que intentan guiar, acompañar y propiciar espacios colaborativos entre las personas estudiantes en aras de mejorar la comprensión de la fundamentación teórica-experimental del procedimiento, la capacidad para tomar decisiones prácticas en los momentos experimentales, la confianza y el desempeño general en la experiencia de aprendizaje.

Algunos estudios (Arguedas-Matarrita *et al.*, 2017; Cabrera-Medina *et al.*, 2016, Cabuya *et al.*, 2023; Fernández *et al.*, 2009; Galarreta, 2016; Morantes *et al.*, 2016) han recurrido a las TIC para la implementación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) en aras de desarrollar estrategias de mediación basadas en gamificación, simuladores, lecturas colaborativas, espacios de autoevaluación, foros de discusión, entre otros; en estos se evidenció una alta participación, logro de objetivos planteados y muy buenos desempeños con mejora continua para otras actividades tanto virtuales como presenciales.

En síntesis, la diversidad de estrategias de mediación para los cursos prácticos de laboratorio puede ser muy variada debido a los diversos factores que requieren ser analizados previo a una puesta en marcha de cualquier propuesta educativa en estos espacios de aprendizaje. Sin embargo, de manera general es recomendable que las personas docentes se involucren en un enfoque de investigación cualitativo-praxeológico, para identificar las formas y actividades de mediación efectivas en los cursos de laboratorio, donde se incorpore la percepción del estudiantado en aras de tener una realimentación continua. Además, que este enfoque permita planificar las estrategias de mediación de acuerdo con la complejidad y contextualidad de cada curso práctico de laboratorio con el objetivo final de implementar actividades que promuevan el aprendizaje activo mediante las estrategias de mediación diferenciadas para promover la efectividad de los aprendizajes en estos espacios.

La praxis pedagógica universitaria como un mecanismo valorativo para mejorar la mediación

Podemos entender a la praxis como aquel proceso de reflexión y acción sobre el mundo para cambiarlo (Masi, 2008), por tanto, la praxis pedagógica invita a repensar y resignificar aquellos paradigmas desde los cuales desarrollamos nuestras actividades docentes con el objetivo de mejorarlas, darles sentido, e incluso incitar a procesos educativos emancipadores de las personas estudiantes (Masi, 2008; Rancière, 2003).

Como se propuso en la fundamentación epistemológica de la mediación, es necesario la existencia de un mecanismo valorativo en donde se incluyen varias dimensiones, por tanto, la praxis pedagógica representa un componente esencial de este mecanismo (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020), donde a través de estrategias autocríticas, ejercicios prospectivos y de coevaluación, sea posible realizar una identificación y análisis de aquellos aspectos que representan oportunidades de mejora, con el fin de hacer un planteamiento reflexivo que nos permita acercarnos más al discurso teórico-práctico que queremos alcanzar como personas docentes (Daliher y Villasmil 2016; Domingo,

Anteriormente, se problematizaba la idoneidad de las estrategias de mediación para cursos prácticos de laboratorio, sin embargo, en paralelo al proceso de investigación praxeológica al que se invita comenzar para responder a la pregunta planteada, es imperativo que las personas docentes puedan desarrollar un proceso reflexivo sobre los aspectos teóricos, prácticos y éticos que están inmersos en la interacción dinámica y compleja que representa la práctica y mediación docente (Nocetti y Medina-Moya, 2019). Mediante la praxis pedagógica, es posible tener un acercamiento a una diversidad de escenarios plausibles para las estrategias y actividades de mediación, siendo necesario que la persona docente en función de su capacidad teórico y práctica, pueda discernir entre estas posibilidades, aquellas que sean adaptables a las necesidades y características del estudiantado, esto en aras fomentar la construcción participativa del conocimiento entre las partes involucradas en el proceso (Elliot, 2000; Daliher y Villasmil, 2016).

En los cursos prácticos de laboratorio, inherentemente existe una interacción teórico-práctica en las diferentes actividades y estrategias que se plantean desarrollar, en conjunto con procesos dialécticos entre todas las personas participantes, en este sentido, se hace necesario valorar los aspectos éticos que fundamentaran dichas interacciones, por lo tanto, resaltar valores fundamentales como el respeto es imperativo y con este, el reconocimiento a la igualdad de condiciones sobre la capacidad cognitiva de todas las personas (Rancière, 2003).

Si se pretenden desarrollar actividades de mediación centradas en el estudiantado la persona docente debe ser capaz de abandonar aquella posición en la que se sitúa como poseedor del conocimiento y permitir que a través de procesos de construcción, el estudiantado pueda generar experiencias de aprendizaje, mediadas por la persona docente, pero no necesariamente instruidas o centradas por esta, ya que esto favorece la emancipación en nuestras estrategias de mediación pedagógica (Rancière, 2003), y a su vez el reconocimiento a la igualdad de capacidades cognitivas, lo que en última instancia propicia acción transformadora de la educación, fomenta la contextualización a las diferentes realidades educativas y también evita perpetuar paradigmas de enseñanza basados en la diferencia y en la hegemonía del conocimiento centralizado (Daliher y Villasmil 2016; Domingo,2020).

La flexibilización curricular para la adaptación a nuevos contextos y modalidades de aprendizaje que promuevan una mediación más efectiva

La definición de currículo universitario es conveniente entenderla como un proceso y no como un objeto, que a su vez depende de las condiciones en que se desarrolla, marcado por perspectivas económicas, sociales y culturales (Gewerc, 2014). En la construcción del currículo, se reflejan prioridades sociopolíticas, intereses institucionales y de las fuerzas de mercado que orientan la economía globalizada; en esta formulación se concreta una propuesta político-educativa, que en principio integra una serie compleja de aspectos socioculturales y que es amalgamada a través de un proceso largo, complejo y constante de luchas, negociaciones e imposiciones de los distintos sectores sociales inmersos en el desarrollo de este (Gewerc, 2014, Krause, 2020).

Los aspectos mencionados anteriormente constituyen las determinantes curriculares, las cuales en la práctica representan acuerdos previamente gestados entre los diversos grupos de poder de las estrategias para la educación y formación, estos responden a intereses de la sociedad de la información y el conocimiento, orientando entonces a los contextos actuales hacia una transversalización de las TIC en el currículo universitario e impactando así no solo los contenidos disciplinares sino que también las metodologías de práctica y enseñanza (Gewerc, 2014; Krause, 2020).

En esa línea, es importante poder propiciar espacios en donde el currículo pueda ser flexible a los contextos actuales y con pronta capacidad de adaptación a los cambios del entorno; a través de procesos que brinden celeridad a dicha transformación y den valor a la libertad de cátedra universitaria. Además, es importante que, en estas transformaciones, se pueda promover una innovación significativa que incida positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en estos es imperativo fomentar las habilidades para la construcción permanente del conocimiento, no únicamente de los contenidos disciplinares sino que también de otros que permiten una educación integral y crítica de la persona aprendiente, esto aunado al desarrollo de habilidades para desenvolverse como un ser social y en un mundo altamente dominado por las TIC (Gewerc, 2014; León y Zerpa, 2021).

En el 2020, el ámbito educativo fue impactado por un acontecimiento mundial sin precedentes en donde a raíz de una pandemia, las instituciones de educación superior implementaron una serie de medidas las cuales flexibilizaban el currículo universitario en diversos aspectos, entre estos las formas de instrucción, mediación y evaluación de los aprendizajes (Cerro *et al.*, 2020); esto a pesar de no ser la condición original aprobada para los planes de estudios o bien, no estar preparados para dicha implementación (Burnet *et al.*, 2020); no obstante, en términos generales se logró demostrar muy buena adecuación de

las medidas contingentes implementadas (Akpegi *et al.*, 2021; Tigaa y Sonawane, 2020; Van Heuvelen *et al.*, 2020), ya que las estrategias de mediación pedagógica en muchos casos fueron repensadas y reorientadas en aras de: a) responder a las necesidades del contexto inmediato, b) desarrollar competencias digitales como una manera prospectiva a lo que podrían ser cambios permanentes y c) evitar detrimento del proceso educativo con la consecución esperada de los objetivos en las diferentes asignaturas.

Estos cambios también permitieron considerar las limitantes que muchas personas participantes del acto educativo presentaban (desplazamiento, conectividad, recursos), por lo que se sugiere que las modalidades alternativas como las virtuales, híbridas flexibles y mixtas, representan un mecanismo para la retención del estudiantado y aumenta la democratización a la educación (Rosen, 2021), además, otros estudios demuestran un aumento en el rendimiento de las asignaturas y mayor participación en los procesos de educación (Sánchez-Gutiérrez y Villalobos-González, 2022).

Con lo anterior es posible demostrar que la flexibilización curricular para los planes de estudio universitario es necesaria, algunos autores hace más de una década (Area y Adell, 2009; Adell y Castañeda, 2012), señalaban como uno de los retos más importantes para la educación superior, el implementar de forma eficaz herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto debido a la necesidad de desarrollar competencias digitales en el estudiantado y también para reinventar las prácticas de mediación pedagógica.

Conclusiones

Los cursos prácticos de laboratorio representan gran importancia como espacios del proceso de enseñanza y aprendizaje en las carreras de ciencias básicas y conexas, en estos se pretende complementar la teoría y práctica de aquel conocimiento disciplinar que se espera que el estudiantado sea capaz de construir o adquirir a través de diferentes estrategias de mediación pedagógica. Es importante resaltar que, en estos, también se pretenden desarrollar destrezas y actitudes que trasciende lo disciplinar y que se relacionan con el desarrollo integral del ser humano y futuro profesional.

En este sentido, resulta de particular interés la mediación pedagógica que se desarrolla en estos espacios, por lo que primeramente es importante ahondar en el vergel de aristas y definiciones existentes para este concepto, lo anterior con el objetivo de poder establecer un posicionamiento epistemológico y pedagógico claro, que sea congruente con las realidades educativas contemporáneas, que a su vez sea flexible a la dinámica evolutiva inherente de

los procesos educativos en la educación superior y que fomente corrientes de pensamiento emancipadoras, alternativas y liberadoras del pensamiento neocolonial que durante muchas décadas se ha perpetuado en América Latina.

Como parte importante de la transformación educativa y adaptabilidad a los contextos cambiantes en la educación superior, la implementación de las TIC ha constituido una herramienta trascendental para la innovación y diversificación de las estrategias de mediación en los cursos prácticos de laboratorio, ya que mediante estas, ha sido posible dotar al estudiantado de estrategias basadas en recursos didácticos que fomentan la autorregulación del aprendizaje, así como la participación colaborativa y el desarrollo de habilidades digitales. También ha sido demostrado el desarrollo de estrategias de mediación pedagógica, las cuales son diferenciadas para los diversos momentos que caracterizan a estos cursos, con el objetivo de propiciar un mejor entendimiento de la fundamentación de los experimentos, así como el desarrollo de confianza previa a los momentos presenciales donde se ejecutan los mismos.

Por su parte, es importante resaltar que uno de los principales retos que se afrontan en estos cursos como persona docente, es el poder identificar aquellas estrategias y actividades que resultarán más idóneas para poder propiciar una mediación pedagógica que permita alcanzar los resultados de aprendizaje esperados. Para esto, la investigación con enfoque praxeológico se perfila como un abordaje pertinente y muy adecuado para afrontar esta necesidad ya que será necesario tomar en consideración diversas variables del curso en cuestión que se estará mediando (forma de instrucción, la rama científica que se estudia en el curso, momentos de aprendizaje, nivel de profundidad temática, modalidad de trabajo, entre otras). Debido a la complejidad de este proceso, la investigación-acción representa un abordaje adecuado para poder explorar y determinar las diferentes actividades de mediación a proponer, al tomar siempre en consideración que estas deberán orientarse al desarrollo de saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales, propiciando siempre protagonismo del estudiantado en los momentos de aprendizaje.

Así como estos procesos de investigación sobre la idoneidad de las estrategias de mediación a desarrollar son necesarios, también será pertinente que en paralelo la persona docente desarrolle un proceso reflexivo sobre los principales aspectos que están inmersos en la interacción dinámica y compleja que representa la práctica y mediación docente, esto debido a que la praxis pedagógica es parte importante del mecanismo valorativo de la mediación, ya que, es a través de este proceso de repensar y resignificar aquellos

paradigmas desde los cuales desarrollamos nuestra práctica docente, que podemos propiciar una transformación significativa de los mismos que sea congruente con el posicionamiento teórico-práctico que intentamos alcanzar.

Finalmente, es importante hacer hincapié en que la mediación pedagógica para cursos prácticos de laboratorio, debe ser capaz de adaptarse a los contextos constantemente cambiantes y dinámicos de la educación superior, en esa línea un aspecto de alta relevancia lo constituye la flexibilidad curricular, ya que es a partir de este aspecto en donde es posible generar las oportunidades y herramientas para que los cursos de esta naturaleza, puedan cambiar y adaptarse de forma ágil y rápida a las necesidades del estudiantado, dentro de lo cual se incluye pero no se limita a la inclusión de nuevas herramientas tecnológicas en la mediación, formas alternativas de instrucción y desarrollo de experiencias prácticas en contextos fuera de lo convencional.

De forma general, se concluye que este ensayo propone un análisis y discusión amplia sobre lo que implica mediar los cursos prácticos de laboratorio, integrando diversas perspectivas disciplinares que se encuentran involucradas en la educación y principalmente en la pedagogía universitaria, se plantea de forma prospectiva continuar con una reflexión sobre aquellos aspectos que inciden directamente sobre la mediación de estos espacios, en aras de propiciar un ciclo de mejora continua en la mediación pedagógica.

Referencias

- Abarca-Alpizar, F. (2017). Aprendizajes en sincronía con la vida. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.22>
- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogía emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coords.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13–32). Asociación Espiral, Educación y Tecnología. https://www.researchgate.net/publication/235771131_Tecnologias_emergentes_pedagogias_emergentes
- Akpegi, B., Ojela, C. y Edoja Achor, E. (2021). Use of e-Learning strategies and students' retention of knowledge in basic science and technology. *British Journal of Education*, 9(12), 48-62. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4141379
- Alzate-Ortiz, F. A. y Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>

- Area, M. y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Ediciones Alijibe. https://www.researchgate.net/publication/216393113_E-Learning_ensenar_y_aprender_en_espacios_virtuales
- Arguedas-Matarrita, C., Concari, S. B. y Giacomone, B. (2017). La idoneidad didáctica de los laboratorios remotos como recursos para la enseñanza y aprendizaje de la física. *Revista de Enseñanza de la Física*, 29, 511-517. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/18510>
- Barrientos-Hernán, E. J., López-Pastor, V. M. y Pérez-Brunicardi, D. (2020). Evaluación Auténtica y Evaluación Orientada al Aprendizaje en Educación Superior. Una Revisión en Bases de Datos Internacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 67-83. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.004>
- Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-74. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642839>
- Buitrago, M. T., Cabezas, M., Castillo, J. I., Moyano, A. M. y Pinzón, M. Á. (2019). Evaluación auténtica: un camino hacia la transformación de las prácticas pedagógicas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 74-89. <https://doi.org/10.18359/reds.3359>
- Burnett, J. W., Burke, K. A., Stephens, N. M., Bose, I., Bonaccorsi, C., Wade, A. M. y Awino, J. K. (2020). How the covid-19 pandemic changed chemistry instruction at a large public university in the midwest: Challenges met, (some) obstacles overcome, and lessons learned. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2793-2799. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00761>
- Cabrera-Medina, J. M., Sánchez-Medina, I. y Rojas-Rojas, F. (2016). Uso de objetos virtuales de aprendizaje OVAS como estrategia de enseñanza-aprendizaje inclusivo y complementario a los cursos teóricos-prácticos. Una experiencia con estudiantes del curso física de ondas. *Revista Educación en Ingeniería*, 11(22), 4-12. <https://educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/602>
- Capuya, F., Montero-Miranda, E., Arguedas-Matarrita, C. e Idoyaga, I. (2023). Laboratorios Remotos: Un recurso para el aprendizaje de la temática de gases en cursos universitarios masivos en Argentina durante la pandemia de la COVID. *Innovaciones Educativas*, 25(38), 246-262. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4121>

- Cerro, J. P., Guitert, M. y Romeu, T. (2020). Impact of using learning analytics in asynchronous online discussions in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00217-y>
- Daliher, M. y Villasmil, Y. (2016). La reflexión como factor fundamental de la praxis pedagógica del docente universitario. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 1(2), 103-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576866906003>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (Vol. 2). McGraw-Hill.
- Domingo, A. (2022). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas*, 34, 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (3a ed.). Ediciones Morata.
- Fernández, P., Garnacho, A. S., González, J. y Mandado, E. (2009). El aprendizaje activo mediante la autoevaluación utilizando un laboratorio virtual. *IEEE_RITA*, 4(1), 53-62. https://www.researchgate.net/publication/220139169_El_Aprendizaje_Activo_Mediante_la_Autoevaluacion_Utilizando_un_Laboratorio_Virtual
- Freire, T. y Rodríguez, C. (2022). The transformation to an online course in higher education results in better student academic performance. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 299-322. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31465>
- Galarrea, A. P. (2016). *Implementación de videos como recurso didáctico en las prácticas de laboratorio de Física 2 en la unidad de Estudios Generales de la Pontificia Universidad Católica del Perú* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7361>
- Gao, R., Lloyd, J., Emenike, B. U., Quarless, D., Kim, Y. y Emenike, M. E. (2021). Using Guiding Questions to Promote Scientific Practices in Undergraduate Chemistry Laboratories. *Journal of Chemical Education*, 98(12), 3731-3738. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00003>
- George-Williams, S. R., Blackburn, R. A. R., Wilkinson, S. M. y Williams, D. P. (2022). Prelaboratory Technique-Based Simulations: Exploring Student Perceptions of Their Impact on In-Class Ability, Preparedness, and Emotional State. *Journal of Chemical Education*, 99(3), 1383-1391. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c01116>
- Gewerc, A. (2014). *Universidad y sociedad del conocimiento*. Universidad de Santiago de Compostela.

- Gómez, Y. (2014). Estrategias dinamizadoras para un aprendizaje activo. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 8(1), 85-99. <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/134>
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (2003). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Editorial EDUSAC.
- Guzmán, G. y Quimbayo, C. A. (2021). *Docencia universitaria: reflexión pedagógica*. Universidad del Tolima.
- Hamilton, N. B., Remington, J. M., Schneebeli, S. T. y Li, J. (2022). Outcome-Based Redesign of Physical Chemistry Laboratories during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Chemical Education*, 99(2), 639-645. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00691>
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas Active learning and methods of teaching. *Revista de Educación*, ext, 59-81. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/72275>
- Juliao, C. G. (2013). *Una pedagogía praxeológica*. UNIMINUTO.
- Krause, K. L. D. (2022). Vectors of change in higher education curricula. *Journal of Curriculum Studies*, 54(1), 38-52. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1764627>
- Kuroki, N. y Mori, H. (2021). Comprehensive Physical Chemistry Learning Based on Blended Learning: A New Laboratory Course. *Journal of Chemical Education*, 98(12), 3864-3870. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00666>
- León-León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 136-155. <https://doi.org/10.22458/caes.v5i1.348>
- León y Zerpa, M. M. (2022). Socioformación y el diseño curricular en la construcción de saberes. *Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 8(15), 85-105. <https://doi.org/10.55560/arete.2022.15.8.4>
- Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En M. Gadotti, M. V. Gomez, J. Mafra y A. Fernandes (comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 75-82). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. http://www.cedoh.org/Biblioteca_CEDOH/archivos/0093%20PAULO%20FREIRE%20CONTRIBUCIONES%20PARA%20LA%20PEDAGOGIA.pdf
- Matienco, R. (2020). Evolución de la teoría aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Revista de Investigación Filosófica y Teórica Social*, 2(3), 17-26. <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15>

- Mesén, L. D. (2021). Una mirada a la epistemología latinoamericana y la mediación didáctica en la enseñanza de las ciencias en general. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(1), 65–84. <https://doi.org/10.15359/rep.16-1.3>
- Morantes, Z., Nava, M. y Arrieta, X. (2016). Modelo didáctico integrador multimedia para el desarrollo de la formación investigativa, desde un laboratorio de física. *Omnia Año*, 22(3), 11–25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73752819002>
- Naibert, N. y Barbera, J. (2022). Investigating Student Engagement in General Chemistry Active Learning Activities using the Activity Engagement Survey (AcES). *Journal of Chemical Education*, 99(7), 2620–2629. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.2c00276>
- Nocetti, A. V. y Medina, J. L. (2018). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1), 152-169. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>
- Pradhan, S. y Madihally, S. (2022). Teaching Process Simulators during COVID-19 Pandemic: Analysis on the Digitalization of a Dry Laboratory. *Journal of Chemical Education*, 99(8), 3007-3019. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.2c00494>
- Quesada, G. U. (2022). Repensando la mediación pedagógica de Gutiérrez y Prieto en tiempos de transformación digital. *Revista Académica Divulgativa Arjé*, 5(1), 387-406. <https://revistas.utn.ac.cr/index.php/arje/article/view/529>
- Rancière, J. (2003). *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (1a ed.). Laertes.
- Rosen, D. (2021, Summer). BlendFlex and HyFlex Models to Increase Student Engagement and Retention. *Adult Literacy Education: The International Journal of Literacy, Language, and Numeracy*, 73-73. <https://doi.org/10.35847/drosen.3.2.73>
- Ruiz-Aquino, M. (2020). El desafío de la presencialidad a la virtualidad en la educación superior en tiempos de pandemia. *Desafíos*, 11(1), 8-9. <https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.1.136>
- Sánchez-Gutiérrez, R. y Villalobos-González, W. (2022). Learning analytics as a tool for interpreting the effect of the pandemic on the final grade in Chemistry I course at the State Distance University of Costa Rica. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 13, 127-148. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/4489/6153>
- Santos, J. A. (2017). Aportes para una pedagogía crítica nuestroamericana: identificando el núcleo conceptual del pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire. *Revista Pedagógica*, 19(41), 80-95. <https://doi.org/10.22196/rp.v19i41.3801>

- Tauber, A. L., Levonis, S. M. y Schweiker, S. S. (2022). Gamified Virtual Laboratory Experience for In-Person and Distance Students. *Journal of Chemical Education*, 99(3), 1183-1189. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00642>
- Tigaa, R. A. y Sonawane, S. L. (2020). An International Perspective: Teaching Chemistry and Engaging Students during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3318-3321. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00554>
- Van Heuvelen, K. M., Daub, G. W. y Ryswyk, H. van. (2020). Emergency remote instruction during the covid-19 pandemic reshapes collaborative learning in general chemistry. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2884-2888. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00691>
- Verstege, S., Lamot, W., Vincken, J. P. y Diederens, J. (2022). Design of Interactive Protocols that Help Students to Prepare for Laboratory Work. *Journal of Chemical Education*, 99(2), 612-618. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00541>

The Pedagogical Role of Assessment in English as a Foreign Language

Cecilia López-Morales¹
Universidad Nacional
Costa Rica
cecilia.lopez.morales@una.cr

Abstract

Evaluation of the teaching and learning of English is not just focused on numbers, measurement, testing, grading, and promoting students. It actually includes assessment as a continuous research process that should be embraced to promote learning. The teaching and learning of English have always raised concerns towards the pedagogical role of assessment in terms of the unidirectional traditional way to decide whether or not students are ready for the next course, term, or school year. This paper is aimed at stating the true purpose of assessment as a pedagogical tool as part of the evaluation process which encompasses formative and summative assessment, measurement, testing and scoring to provide foreign language teachers with the understanding that assessment is actually a source of information to successfully boost and lead their students learning of English.

Keywords: Assessment, English as a foreign language, evaluation, learning, teaching

Resumen

La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés no se trata solamente números, medición, aplicación de exámenes, calificaciones y aprobaciones de los estudiantes. En realidad, esta incluye el seguimiento de estos, el cual está orientado a la recolección de información para impulsar su aprendizaje. La enseñanza y aprendizaje del inglés siempre han generado inquietudes con respecto al rol pedagógico de la evaluación en relación con la forma tradicional unidireccional de decidir si los estudiantes están listos o no para el siguiente curso, período o año escolar. Este ensayo tiene como objetivo presentar el rol de la evaluación como herramienta pedagógica parte del proceso que incluye la evaluación sumativa y formativa, la medición, los

1. English professor at UNA; holder of a Master's Degree in Education with an Emphasis on University Teacher and a Master's Degree in Education with an Emphasis on English Learning. <https://orcid.org/0000-0002-6093-4724>

calificación. El propósito es proveer a los profesores del inglés como lengua extranjera del entendimiento de que la evaluación es ciertamente una fuente de información para activar y liderar el aprendizaje del inglés de los estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje, enseñanza, evaluación, inglés como lengua extranjera

Introduction

Every foreign language teaching and learning process is moved and transitioned by students' progress with regard to the objectives of the course and the specific goals and competencies teachers want to achieve. In that process, evaluation takes over a very important role embracing its two main components: information and decisions. Actually, to be aware of the improvement throughout students' developmental sequence, research is necessary to deal with their needs, learning strategies, and pedagogical procedures to help them overcome their own difficulties when learning English. Mora (2004) explained that evaluation can be understood in different ways, such as control, measurement, accountability, judgment of the validity of an objective depending on the needs, and goals of the educational institution where it is applied. From that perspective, it can be determined in which educational situations it is pertinent to make an assessment, a measurement, or a combination of both.

Without a doubt, the word *research*, which is actually a continuous process, means collecting relevant information to bring about changes and make decisions. Çelik and Türkan (2020) explained that it is a final product from what educators do and that it comes from the information gathered as a result of the different procedures used in the classrooms in terms of assessment. Actually, the decisions educators make are based on that evidence that supports their objective judgments. It is not just about numbers; they mentioned that a language teacher at the end of the term has to determine whether and to what degree students are able to fulfill the requirements and objectives of the courses and educational program. Indeed, assessment is presented as an analysis which precedes and includes different processes to finally come up with grading. Therefore, it is time to reinforce its conceptualizations as a pedagogical teaching tool and eradicate its negative connotation. "Assessment has taken on such importance in schools since the last few years of the twentieth century that the very word is saturated with associations of formality, anxiety, ritual and impending doom" (Wragg, 2021, p. 1). Education has historically been related to formation and social patterns requested by society; this is why social values are impregnated in what is taught and how it is taught. Assessment, as part of the

and learning process, needs its own pedagogical rebirth. Teachers have to work on clarifying the role of evaluation within the educational process as a data collecting improvement oriented process.

In the teaching and learning of foreign languages, classroom work is indeed the perfect space to become acquainted with students, their skills, aptitudes, attitudes, and any learning difficulties that may affect language learning. Assessment, as part of evaluation, is mainly focused on collecting data to enhance the teaching process. As stated by Porras et al. (2012), "language instructors need to undergo the route of introspection, where they can reflect and make pertinent decisions about their role as teachers and evaluators" (p. 2). When teachers are aware of the conceptualization of assessment within the teaching and learning process, the collection of reliable evidence will positively influence their students' knowledge development.

However, knowing the conceptualization of assessment is not enough to successfully approach foreign language teaching. There has to be a real understanding of the role of evaluation to gather information from the teaching process focused on the relevance of both formative and summative assessment. In the same vein, it is important to emphasize that summative assessment, misconstrued as testing, has a defining role in the teaching and learning of English. Andersson and Palm (2017) recognized that research on formative assessment has been conducted namely assessment for learning or its main focus, for example, feedback. It actually involves a strong interaction between students' self-regulation, teaching strategies, and their achievement. That interaction is what makes assessment an evidence collection process to adjust teaching and learning, not just assigning numbers to categorize a level of language development.

Unfortunately, the lack of pedagogical formation, interest in systematizing classroom interaction, and traditional teaching have taken the concept of evaluation to a general misconception understood as an isolated set of grades to justify why students pass or fail a course, which actually means that the concept has been shortened to testing and scoring. Not only does assessment imply the cautious design of instruments, but it also requires the continuous collection of information to make pedagogical improvements. In other words, it enriches teaching, learning and research on English as a foreign language. As Gibbs and Simpson (2004) pointed out "It is assumed that assessment has an overwhelming influence on what, how and how much students study" (p.1). That is, the foundation of assessment is sufficiently powerful to shape students' perception and disposition towards the learning process itself.

Assessment and Traditional Teaching

To talk about how assessment is directly linked to the traditional teaching of EFL and how it impacts foreign language learners, firstly, it is necessary to define the conceptual framework of the word *traditional* in education. To start a change in terms of the use of assessment beyond testing and grading, teachers have to be aware that there has been a continuous pursuit of methodologies, approaches, strategies, and techniques to fulfill the linguistic needs of second and foreign language learners. That intensive linguistic struggle to target the correct way to teach English has created both blended methods based on principles that have proven to be efficient and effective in English as a Foreign Language (EFL) regardless of time and culture but also misconceptions that have strengthened evaluation as an examination oriented process outdated in relation to time, culture, learning objectives, social needs, and human beings' expectations. As clearly stated by Todorovic (2020), in traditional teaching, the teacher has the role of controlling the learning environment by wielding the responsibility of the teaching and learning process as an instructor with power—as a decision maker in terms of curriculum content and specific outcomes. He also explained how traditional teaching embraces the idea of a teacher-centered method focused on face-to-face interaction, mainly from the teacher to the student who instructs mostly in the form of lectures. What is the role of assessment here? If students are not able to provide the process with insights, how are they going to improve their foreign language learning? If teachers are the only source of information, evaluation is indeed a testing experience to determine what teachers value as good results.

To understand that assessment is actually the booster of EFL, it is important to ingrain the conceptualization of teaching supplied by the English Teaching major into pedagogical practice. This follows the argument that teaching is not related to students being rote-learning recipients of memorized information, but agents who promote new schemes based on logical, critical and real action (Universidad Nacional, 2013). Evaluation as a continuous process includes formative and summative assessment which deal with gathering information, the use of new strategies, and the data collection to promote learning. How can EFL be successful if assessment does not fulfill its purpose? How can teachers make changes to improve their students' learning if they believe that assessment is just testing or grading? Gilakjani and Sabouri (2017) explained that “Teachers’ beliefs affect teacher awareness, teaching attitudes, and teaching methods. Teachers’ beliefs impact their teaching behavior, learner development, guide their decision-making and interactions with their learners” (p. 83). To instill a new culture of EFL assessment, traditional teaching beliefs must

be rebranded. Assessment is not for failing students, assessment is not an academic terrifying tool, assessment is not a memory oriented testing process, assessment is not isolated from the teaching and learning process.

Tosuncuoglu (2018) contrasted traditional forms of EFL assessment to current forms of assessment in teaching indicating the changing paradigm in education and language teaching. At this point, it is more than evident that assessment is part of EFL teaching and learning as one of its most important pedagogical elements. Teachers are meant to probe into EFL paradigms to reinforce or modify their techniques, to decide on valuable and productive principles on foreign language teaching and analyze his own teaching. That is possible when evaluation and assessment are linked to the teacher's interests towards learning. Table 1 shows how assessment has to be understood and applied in the teaching foreign language paradigm.

Table 1

The Changing Paradigm in Education and Language teaching

Old teaching foreign language paradigm	New teaching foreign language paradigm
Focus on language	Focus on meaning
Isolated skills	Integrated skills
Teacher-centered	Learner-centered
Emphasis on output	Emphasis on procedure
Tests only to Test	Tests to teach

Note: Adapted from Tosuncuoglu (2018, p. 164)

Assessment as the First Step for Language Learning

To define and modify the pedagogical path foreign language learners should follow, EFL evaluation raises awareness of how much students have progressed and where they are placed in their foreign language developmental sequence. Stiggins (1999) as cited in Çelik and Türkan (2020) explained that “teachers may be involved in assessment activities for as much as one third to one half of their professional time” (p. 423). This is the reason why assessment is quite relevant from the beginning and throughout the learning process. Çelik and Türkan (2020) explained that teachers use formative assessment to make decisions about where to focus and direct their teaching, and they also say that it is typically embedded within the instructional process itself. They mentioned that their students’ understanding of the material, foreign language rate, and other aspects of the learning process provides teachers with information to actually adjust their teaching to their learners’ needs while the learning is still taking place.

Considering the previous assertion, it is not groundless to determine that EFL learning, which starts with diagnostic assessment and finishes when the interpretation of results becomes decisions, is the most useful scope to incentivize pedagogical changes. Not only are teachers able to make adjustments for future EFL processes in terms of modifying elements in their teaching or evaluation criteria, but they also support their students’ learning before scoring. In EFL, the information gathered by assessing is related to the appropriateness of the teaching and learning process otherwise students’ needs would not be fulfilled but just assumed or even worse, ignored.

Teaching, just centered on one of the members of the process, is not either going to obtain learning outcomes or to provide EFL with new methodologies. Larsen-Freeman and Anderson (2011) explained that teaching is both simultaneously mental and social focus. They stated that teaching implies physical, emotional, practical, behavioral, political, experiential, historical, cultural, spiritual, and personal work. To be able to compile all those elements into learners’ knowledge, teachers have to follow their developmental sequence by using assessment from the first day of class.

In the same vein, Cronbach (1963) as cited in Phillips (2018) explained that the broad definition of evaluation is both the collection and use of information. Also, he clearly stated that the collection of information is to make decisions about an educational program. Cronbach (1963) as cited in Phillips (2018) stated that when talking about decisions, many types of them are to be made, and that most of the information obtained is useful. In this definition, he characterized evaluation as a diversity activity. It can be then said that his explanation

the fact that teachers' awareness of his own teaching comes through a well-designed evaluation process, and students' improvement of their learning comes during the application of evaluation. Relating the previous conclusion to foreign language teaching and learning, it is necessary to understand every stage of assessment referred to its diversity in education during every school year or term and its application to the whole EFL process. Language teachers' assessment, whomever they teach in terms of age and purpose, should be dedicated to extending and widening the learning possibilities students need.

Diagnostic Assessment

Every single EFL process requires teachers who are committed to helping students to become communicatively competent. For students to be taught to know what, when, and how to express language, teachers should first know their background knowledge in order to determine the methodology to engage students, activate their learning and achieve goals. In other words, assessment is part of the teaching experience from planning to scoring, not just the result of applying tests which take place in very specific moments in the classroom. Evaluation of students' prior language knowledge is the first step into EFL teaching. It is here when assessment takes over its pedagogical path as a diagnostic tool: *Diagnostic assessment*. Çelik and Türkan (2020) explained that diagnostic assessment is how teachers determine students' knowledge, ability, placement and educational needs prior to beginning the teaching process. They mentioned that this type of assessment, which has to be applied at an individual level, may be carried out through a review of learners' academic record or even through the application of summative tests.

Of course, in an EFL process, teachers must reasonably question themselves in terms of the relationship between assessment, students' needs and the approach to diagnostic assessment. As a matter of fact, effective diagnostic assessment is strictly related to curriculum planning in the correct selection of instruments, the professional implementation and conduction of the process, the management of the information, and the pedagogical decisions before starting EFL teaching. Certainly, diagnostic assessment is not simply taking contents and elaborating a test. "Teachers are in the best position to be able to identify what kinds of information are needed for and by each learner for the purposes of planning curriculum, and for learners to plan their language learning strategies" (Hamp-Lyons, 2016, p. 20). Diagnostic assessment prevents students from being exposed to meaningless teaching and teachers exposed to frustrating learning results.

Formative Assessment

Once teachers know their students' language knowledge and their needs to learn it, their primary concern becomes EFL learners transition through their developmental sequence systematically and supported by their understanding of the activities that need to be improved, adjusted and changed. Wiggins (1998) as cited in Dixson and Worrell (2016) asserted that “the aim of [formative] assessment is primarily to educate and improve student performance, not merely to audit it” (p. 7). It has to do with supporting their learning. Actually, formative assessment is a primary component of teachers' practice in that it allows them to understand and accommodate students' learning more than judging them or simply limiting their learning process to being lectured, instructed, tested and graded. How can learning be improved if the classroom activities are not a source of information? EFL teachers must provide students with additional learning opportunities, and formative assessment, understood as an oriented-student learning tool which fulfills this goal.

Teaching and learning of English is intrinsically linked to evaluation, specifically to formative and summative assessment. Bennet (2009) as cited in Wiliam (2011) suggested that “assessments designed primarily to serve a summative function may also function formatively, while those designed primarily to serve a formative function may also function summatively”. (p. 10). Both of them complement each other and are necessary to reach knowledge. In the new educational paradigm where learners are the center of the EFL process, old misconceptions are meritless. With regard to how formative assessment was devalued in traditional teaching, Phillips (2018) explained that during the late 1980's and 90's doing summative evaluations was more prestigious and even regarded as sexier than formative evaluations. Today in 2023, there should not be a misleading pedagogical intention to obscure the function of either assessment.

Summative Assessment

Learning a foreign language implies aptitude and attitude. The development of the four basic language skills (listening, speaking, reading, and writing) is approached based on the objectives and competencies that teaching programs state. However, while the teaching and learning process is occurring, the application of tests and different summative assignments start producing relevant information to make decisions in terms of the teaching strategies being used. Summative assessment is not just an auditing procedure to complete percentages in testing. The information obtained from tests, projects, and others is to be used to question both teaching and learning. As explained by National Research Council (2001) as cited in Dixson and Worell (2016), not only does

actually be the easiest way to use assessment, but it also intends to get information of what a student has learned and the quality of the learning. Pedagogically, teachers are expected to analyze data obtained from that process to improve their students' performance and enable learning quality.

To improve quality in EFL, the key is to work on the teaching and learning activities that are not working and on the ones that are not being used. Programs and curricula should be fed-back by real classroom experience in terms of methods and techniques, which is possible if there is a continuous evaluation process. Teachers who reduce assessment to isolated testing stop students from getting either: foreign language skills or knowledge. Tosuncuoğlu (2018) explained that EFL assessments for teaching and learning are carried out for a variety of reasons. Teachers, through assessment, know the amount of students who have achieved the learning objectives, their students' learning difficulties, and which techniques are useful in teaching a foreign language. Assessment empowers teachers to decide whether or not to continue the foreign language-teaching planning as they had previously decided to do it. It is important to recognize that assessment is not a subjective approval from teachers to learners but an ongoing process to approve or disapprove teaching strategies that do not enhance positive learning results.

Testing and Learning Quality

Testing is much more than administering tests. Its function depends on what EFL teachers want to know; it entails getting information of what students should know according to specific objectives and contents. However, the word *testing* itself carries standards and measurements that limit this concept to leveling people's intelligence. In foreign language teaching, that technical and traditional view of assessment has been directed to assess either achievement of proficiency, and it is mandatory that teachers be concerned with how testing involves a professional commitment to learning quality. Hamp-Lyons (2016) mentioned that in the last two decades one of the purposes of a test is the diagnostic function, and as a consequence, its second forward-looking purpose is the need to identify and record strengths and weaknesses students [or just one student] may have within the context of a set of specific needs. That conceptualization of tests definitely breaks the misconception of testing as the periodical application and checking of paper to assign numbers.

Testing is neither a punitive tool nor a negative experience for the participants of the EFL teaching and learning process. Of course, if language assessment is well-developed, testing can provide students with a sense of accomplishment even when there are still some things to improve, and teachers can obtain information to support their students' gaps. Testing should be

complemented with authentic assessments to obtain reliable information to reinforce EFL. Observation will allow teachers to monitor and audit learning by using self- and peer assessment as regulating strategies. In this way, teachers can count on a more continuous evaluation process avoiding long intervals between tests.

One of the teachers' concerns is to be aware of the fact that testing should be valid, reliable, and practical to obtain data to reach both educational quality and learners' social improvement once they finish their teaching and learning process. Fulcher (2010) as cited in Rahman (2016) explained that “Like all other educational assessments, language testing is a complex social phenomenon (p. 103). There is a close relationship between language learning, language assessment, language testing and educational quality. As social beings, learners have to incorporate themselves into their social environment. The combination testing and quality starts by using the information gathered to improve the teaching process while occurring and individuals' social participation at the end of their EFL learning, as well.

Assessment and Research

Collecting information has a significant value within the teaching and learning process, including the language field. Gathering and analyzing data from an educational environment is indeed assessment research oriented, whose evaluative tools determine conditions, define pedagogical guidelines and validate changes. As explained by Scriven (1991) as cited in Philipps (2018),

The term “evaluation” was built around the word “value”, and thus he argued the key sense of the term [evaluation] refers to the process of determining the merit, worth, or value of something... The evaluation process normally involves ... some integration or synthesis of the results to achieve an overall evaluation or set of evaluations. (p. 4)

To use assessment as a researching element of EFL, there should be a clear understanding of the difference between assessing students' learning rather than assessing students' abilities to succeed in testing. The pedagogical concern of the teaching and learning of English lies in students' gaps which should indeed motivate teachers to deviate from whatever they previously planned to do and go beyond measurement, scales, teacher- centered classes that do not cope with the raising, acquisition, and development of knowledge. It is necessary not to take for granted the fact that the EFL teaching and learning should respond to social changes and the new educational paradigms which means that assessment is broader than isolated activities. It may actually be conceived as willing research along the educational teaching process as the first step to define

Mislevy et al. (2004) explained that all educational assessments are concerned with students' particularities in their saying, doing, or making. They mentioned that the information obtained is used by teachers to infer what students know or can do more broadly. This means every single student is a source of information for teaching and learning. They also explained that during the past century some assessment methods have evolved in their intention to address this challenge of inferring who students are in terms of their learning. The way they approached this challenge has been through a principled and systematic manner.

Research in education is not only intellectual property production, but it is everyday transactions that occur while the teaching and learning process is taking place. The data analysis is conducted based on the immediate goals teachers want to achieve, which determine pedagogical changes. It can be stated that research is intrinsically involved in EFL assessment and as a consequence part of the teaching and learning process.

Pedagogical Changes as the Result of Continuous Assessment

An EFL teaching and learning process accompanied and supported by continuous assessment induces teachers to retrospectively think of the teaching approach they are following and which principles are suitable to their students' reality. The correct application of assessment is likely to provide the majority of students with strategies to find meaning in their language learning, which is indeed inclusive education as the national curricula instruct teachers to do. The role of assessment in terms of revealing students' developmental sequence is reflected on each activity designed for every class. As stated by Wasilewska (2017), "Nowadays course books, the board and the teacher might not be enough to satisfy the needs of our students" (p. 49). Every single EFL student is worthy to have a chance to be part of the teaching process by receiving non-teacher-centered lessons, whose first day and last day of the term are exactly the same. This is when the assessment results, after having been analyzed, provide teachers with reliable information to implement new teaching strategies related to their students' learning strategies. The validation of the evaluation process in language teaching is linked to the fulfillment of objectives and the use of contents to achieve students' learning. Assessment, when applied to promote language learning, reinforces evaluation, teaching and learning empowering teachers to implement pedagogical changes.

The Impact of Assessment on the Teaching Approach

As explained before, the way how language teaching is understood is related to the educational paradigm being followed. However, the teaching approach depends on how teachers deal with students' knowledge. Assessment provides stakeholders, mainly EFL instructors, with the opportunity to decide which of their beliefs in terms of learning are not suitable to the specific population they are teaching. In that way, by researching and analyzing behaviors, they can modify their teaching strategies. Using feedback as a key strategy to improve EFL learning is one of the results of a well-applied assessment process.

Feedback

EFL Teachers, whose conceptualization and application of assessment is oriented to finding students gaps, are enabled to give students more than a grade. After every activity, after every assignment, every testing tool whether formative or summative assessment, there is reliable information to provide immediate and continuous feedback. Teaching a language means reinforcing strategies that have always worked with a certain population of students, finding new ones to involve the ones that do not respond to our teaching process and providing students with the necessary feedback for them to understand their learning reality.

Teaching Strategies

Assessment allows teachers to get to know not only learning gaps but also students' culture, interests, skills, and some of their learning strategies. Once teachers think of what they will use to deviate their teaching process, the next step is to think of the techniques to improve students' learning. Teachers are able to provide comprehensible Input, contextualized activities, a blended selection of technological and in-class activities and variations of the teaching strategies intended at the beginning of the process.

Teaching Technique

Beyond the style each of the EFL teachers may have in their classes, there is always the challenge of selecting the right techniques to successfully achieve immediate goals. Continuous formative assessment allows teachers to monitor students while working in the classroom, and realize what activities are not meaningful to the specific goal. It is not related to modifying teachers' style but to adapting their techniques to students' particular needs. It is essential that techniques be authentic and real.

Testing Changes

EFL teaching demands that testing be more than traditional examinations which simply request memorized information. Changes in the teaching style modifies the evaluation process learners are exposed to, and consequently, evaluation modifies the way teachers test students. EFL assessment makes language teachers be aware of which tools not only measure proficiency but also provide relevant information in terms of learning. There is a wide variety of learning strategies which become evident while the teaching process, exposed to assessment, provides specific and general details of learners' developmental sequence. Assessment enables and takes teachers to introspectively change testing. Hamp-Lyons (2016) clearly stated that when saying “An inevitable effect of the use of language tests, and sometimes an intended consequence – a specified purpose – of their existence, is to influence what is taught and how it is taught (p. 19). EFL teachers have to be willing to accept and adapt their teaching methodological blunders, and consequently to their students' needs. Testing should result from the learner's strengths and weaknesses. That is possible when testing reinforces learning, empowers knowledge development and includes a variety of evaluation strategies, which should be addressed using different tools as a pedagogical change instead of a procedural failure.

It is necessary for EFL teachers to internalize; as explained by Magno and Gatdula (2010), students' grades are reflective of their performance when the information teachers use to make decisions comes from what he calls collective assessment, which includes not only long tests, final exams and quizzes as relevant sources for evaluation performance, but also other sources such as recitation, projects and final papers. The overall assessment of a learning process is successful when teachers integrate new outcomes and new testing strategies. Prioritizing what students need to improve language learning implies that teachers have to think of both new teaching strategies and new testing strategies, as well.

Conclusion

Assessment plays a crucial role in language teaching as it helps to evaluate learners' language proficiency and progress. Language teaching and assessment have evolved over the years, with a renewed focus on developing learners' communicative competence, knowledge of pragmatics and linguistics aspects of language use, and pedagogical competence of teachers. It is part of teachers' endorsement to be qualified in educational evaluation, and willing to learn and to improve their teaching skills. The use of assessment procedures in foreign language teaching is significant and should be given consideration to ensure educational quality and standards.

Assessment has played a pivotal role in English language teaching and learning, providing a useful tool for curriculum guidelines, English language courses, assessments, and describing language proficiency levels. Emphasis should be placed on how teachers use assessment in their teaching processes to take their insights, experiences, decisions and results into account for curriculum planning. It is necessary to contextualize assessment in EFL students learning reality to develop academic awareness of how it functions in language teaching in order to stop the inherited misconceptions and traditional uses of assessment related to values that are not linked to the development of knowledge.

Indeed, assessment should not be viewed solely as a means of evaluating learning, but also as a tool to support an equitable pedagogy for all learners through sound decision making processes. Therefore, it is essential to recognize the purposes, nature, benefits, and drawbacks of each testing and assessment method when evaluating English language learning outcomes. Assessment is not simply breaking down a percentage into short tests, midterms, finals and scoring. It is a pedagogical tool to collect information about students for the benefit of each of the stakeholders of the teaching and learning of English as a Foreign language.

Assessment is one of the most important components of the educational process, playing a boosting role in evaluating and enhancing the quality of EFL. Foreign language teachers are in charge of transforming every single assessment tool and evaluative action into a source to develop learning. The pursuit of foreign language teaching excellence requires a comprehensive and varied approach to assessment, whose main emphasis should lie not only in measuring students' performance but also on fostering new language learning strategies, and critical thinking skills facilitated by constructive feedback.

A reliable assessment system encompasses various aspects; it goes beyond the simple setting of language criteria to categorize students' language level. Assessment has to provide accurate and meaningful information about students' knowledge and skills as a result of a continuous assessment process. It guarantees equitable opportunities for all learners which promotes engagement, allowing students to understand the evaluation criteria and making language learners transition successfully through their developmental sequence. It is imperative to apply an effective assessment system integrated by formative and summative approaches, allowing for ongoing feedback and adjustment, while also capturing the culmination of learning achievements. By embracing and understanding these principles, teachers can create an assessment culture that drives continuous improvement, facilitates individual learning, and promotes collective language development. Assessment should ultimately enhance the overall quality of education.

References

- Andersson, C., & Palm, T. (2017). Characteristics of improved formative assessment practice. *Education Inquiry*, 8(2), 104–122. <https://doi.org/10.1080/20004508.2016.1275185>
- Çelik, S., & Türkan, S. (2020). Assessment and evaluation in EFL: Classroom methods, standardized testing, and preparing learners for high-stakes exams. In S. Çelik (Ed.), *Approaches and principles in English as a foreign language (EFL) education* (3rd ed., pp. 421-428). Vizetek.
- Dixon, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory Into Practice*, 55(2), 153–159. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989>
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Does your assessment support your students' learning? *Journal of Teaching and learning in Higher Education*, 1(1), 1-30.
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2017). Teacher's beliefs in English language teaching and learning: A review in literature. *English Language Teaching*, 10(4), 78-86. <http://doi.org/10.5539/elt.v10n4p78>
- Hamp-Lyons L. (2016). Purposes of assessment. In D. Tsagari & J. Banerjee (Eds.), *Handbook of second language assessment* (pp.13-28). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614513827>
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Mislevy, R. J., Almond, R. G., & Lukas, J. F. (2003). A Brief Introduction to Evidence-Centered Design. *ETS Research Report Series*, 2003(1), i-29. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2003.tb01908.x>
- Magno, C., & Gatlula, N. D. F. (2020). Educational assessment in the fourth industrial revolution. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 11, 103-115.
- Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9084>
- Phillips, D. C. (2018). The many functions of evaluation in education. *Education Policy Analysis Archives*, 26(46), 1-12. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3811>
- Porras, M., Cubillo, D., Álvarez, G., & Valenzuela, N. (2012). *Testing and measurement as a multipurpose mirror: the need to ignite introspection in language teachers* [Paper Presentation]. Congreso Internacional de Educación Superior, Heredia, Costa Rica. <http://hdl.handle.net/11056/2887>
- Rahman, M. S. (2016). The advantages and disadvantages of using qualitative and quantitative approaches and methods in language “Testing and Assessment” research: A literature review. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 102-112. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n1p102>

- Todorovic, I. (2020). Importance of new class teaching methods in curricula development in developing countries. In V. Babić & Z. Nedelko (Eds.), *Handbook of research on enhancing innovation in higher education institutions* (pp. 408-427). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2708-5>
- Tosuncuoglu, I. (2018). Importance of assessment in ELT. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 163-167. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i9.3443>
- Universidad Nacional. (2013). *Plan de Estudios de la Carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés* [Unpublished Document].
- Wasilewska, M. (2017). The power of image nation: how to teach a visual generation. In K. Donaghy & D. Xerri (Eds), *The Image in English Language Teaching* (pp. 43-50). ELT Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/managing-resources/articles/image-english-language-teaching>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2011.03.001>
- Wragg, E. C. (2001). *Assessment and learning in the primary school*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203164211>

The Implementation of Critical Pedagogy and Comprehensible Input to Strengthen the Action-Oriented Approach in the English Classes for Seventh-Grade Students at a High School in Los Chiles, Costa Rica

Christian Mora Guillen¹

Universidad Nacional

Costa Rica

christianmora_19@hotmail.com

Abstract

This essay proposes the integration of critical pedagogy and comprehensible input theory to strengthen the Action-Oriented Approach in English language classes for seventh-grade students in Los Chiles, Costa Rica. The current educational system in Costa Rica has weaknesses, including an overemphasis on memorization and a lack of critical thinking. By combining critical pedagogy, which promotes critical thinking and social transformation, with comprehensible input theory, which focuses on meaningful language input, a more effective and inclusive teaching method can be developed. This approach aims to empower students, improve language acquisition, and promote social engagement in the diverse context of Los Chiles, Alajuela Costa Rica.

Keywords: Action-Oriented Approach, critical pedagogy, comprehensible input theory, critical thinking, social transformation

Resumen

Este ensayo propone la integración de la pedagogía crítica y la teoría de la adquisición de información comprensible para fortalecer el enfoque orientado a la acción en las clases de inglés para estudiantes de séptimo grado en Los Chiles, Costa Rica. El sistema educativo actual en Costa Rica presenta debilidades, tales como una sobrevaloración de la memorización y una falta de pensamiento crítico. Al combinar la pedagogía crítica, que promueve el pensamiento crítico y la transformación social, con la teoría de la adquisición de información comprensible, que se centra en un input lingüístico significativo, se puede desarrollar un método de enseñanza más efectivo e inclusivo. Este enfoque tiene

1. English teacher at Coquitlan High School, Los Chiles, San Carlos; holder of a Master's Degree in Education with an Emphasis on English Learning, a Licenciante Degree in English Teaching, a Bachelor's Degree in Primary School Teaching with an Emphasis on English, a Bachelor's Degree in English Teaching, a Bachelor's Degree in English and an Associate Degree in English

como objetivo empoderar a los estudiantes, mejorar la adquisición del lenguaje y promover la participación social en el contexto diverso de Los Chiles, Alajuela, Costa Rica.

Palabras clave: Enfoque orientado a la acción, pedagogía crítica, pensamiento crítico, teoría de la adquisición de información comprensible, transformación social

Introduction

English language acquisition in the Costa Rican education system has been a topic of great interest in recent years for teachers from the *Ministerio de Educación Pública* (MEP)². In the XXI century, Costa Rica has made significant changes towards improving its educational system; the government is focusing on foreign language teaching. Currently, the Costa Rican English curriculum uses an action-oriented approach as a teaching method for English as a foreign language. This way of teaching, according to Piccardo and North (2019), consists of a problem-solving or decision-making approach that focuses on taking action and implementing practical steps to achieve specific goals or outcomes and the emphasis is to generate concrete solutions, developing plans, and executing them to produce tangible results. However, as a teacher, I have identified some limitations that this system has which need to be addressed. One of the main limitations of the action-oriented approach is that its focus on language production takes into account the scenario; however, this action can generate an underestimate on the importance of comprehension. Another limitation is the lack of critical thinking necessary to make a transformation to solve the current social problems. Consequently, the combination of Critical Pedagogy and Comprehensible Input Theory with the Action Oriented Approach can be considered an option to strengthen the current teaching method in the Costa Rican English curriculum.

This proposal arises as a necessity for the population that I am working with. It has the particularity that half of its students live in Nicaragua and the other half in Costa Rica. Consequently, every day the students cross the border (illegally) to go to study at Liceo Coquital. This happens because the Nicaraguan side does not have an institution that provides them with the opportunity to study. That is why it is necessary to develop critical thinking among these students for them to fight for their rights and better conditions for the people in

2. Ministry of Public Education of Costa Rica

this border area. Also, it is important as teacher not only to teach a language in the area but also to raise critical awareness that enables students to look for development and the basic needs required by the members of this community.

The first point to be developed is the Comprehensible Input Hypothesis; Krashen (2009) proposed that language acquisition occurs when the language is comprehensible by the learner. According to Abukhattala (2013), who analyzed this hypothesis, “people acquire languages by understanding messages, that is, by receiving what he calls comprehensible input” (p. 130). Comprehensible input refers to language that is understandable by the learner even if it contains some unfamiliar elements. In other words, when the learners are exposed to messages in a language that they can comprehend, it facilitates their language acquisition process.

Krashen (2013) stated in the Input Hypothesis that language learners acquire language not through explicit instruction or by memorization, but rather through comprehensible input. This indicates that language learners can understand with the help of context or other indications. In addition, this analysis supports the importance of understanding the messages the students receive in order to acquire language effectively. That is why it is relevant to create an environment that provides learners with access to comprehensible input in order to facilitate their language development.

In order to understand the topic, it is important to have a clear idea how comprehensible input works. Abukhattala (2013) provided an example based on the approach: “in order to help someone learn how to drive, we must first show him or her how to do it (input) and then, little by little, when the driver is prepared, he or she can start trying (production)” (p. 130). By providing comprehensible input, learners can gradually acquire language skills without feeling frustrated. The learning of a foreign language is a process that takes time, so the comprehensible input can compensate for the weaknesses presented in the action oriented approach and make it more complete.

This essay explores the results of my pedagogical praxis of incorporating critical pedagogy and comprehensible input to strengthen the Action-Oriented Approach in the English classes for seventh-grade students at high school in Los Chiles, Costa Rica. The approach aims to overcome the limitations of the current Action-Oriented Approach and improve foreign language teaching at this Costa Rican high school to contribute to the process of learning English as a foreign language.

Culture and Society

Los Chiles, located near the Northern border of Costa Rica, has a significant number of immigrants from Nicaragua, who live and use an informal border crossing known as *La Trocha*. The influx of Nicaraguan immigrants has had a deep impact on the local society and culture. One aspect that stands out is their perspective on the importance of learning English. For many of these immigrants, English is not seen as a crucial language to learn. These people often focus on something else, as education may not be considered a top priority due to various socio-economic challenges they face such as poverty and lack of opportunities. According to Sandoval (2015), Central America is a region marked by inequality and social exclusion, which leads to significant immigration both within and outside the region. The statistics suggest that approximately ten to twelve percent of the population falls within this category. In Los Chiles, where a significant proportion of the students are Nicaraguans, this trend becomes evident, further highlighting the complexities and unique circumstances surrounding their educational aspirations.

La Trocha, the city between Nicaragua and Costa Rica, highlights the necessity for the development of critical thinking skills among the population, as those students are living in an intercultural setting. Education plays an important role in the future of individuals and societies, and in an intercultural place such as Liceo Coquitral that receives the students from *La Trocha*, it becomes more crucial to develop critical thinking. As the community is diverse with people from different cultural backgrounds, promoting critical thinking skills can facilitate better understanding, cooperation, and mutual respect among the residents. It can contribute to breaking down barriers and promoting social integration, as well as preparing individuals for the challenges and opportunities of the globalized world. Therefore, efforts should be made to prioritize education and promote the development of critical thinking skills in this intercultural setting.

The Pedagogical Approach in Context

In the educational context of Coquitral, located in Los Chiles, Costa Rica, there is a strong aspiration among teachers to promote critical thinking and the acquisition of various skills among students. However, the existing English educational approach often falls short in facilitating the development of these. As mentioned by Salas-Acuña (2018), a fundamental problem lies in the inadequate consideration of the unique characteristics of rural areas, including the cultural, ethnic, and linguistic diversity present within these communities.

The educational policies and practices implemented in Coquital fail to address the specific need of development of critical thinking among the students. This limitation makes it difficult for them to generate critical thinking and apply it effectively in their lives. It becomes crucial, then, to reevaluate the current educational approach and implement strategies that take into account the local context and empower students to become active contributors to their community's development.

One potential solution lies in the implementation of critical pedagogy and comprehensible input in the English class at Liceo Coquital. According to Sharif (2019), critical pedagogy involves encouraging students to question and critically analyze the world around them, promoting a deeper understanding of social issues and fostering the development of independent thought. By integrating critical pedagogy into English classes, students can engage in discussions, debates, and collaborative projects that encourage them to think critically and express their ideas effectively.

According to Rogers (2019), comprehensible input, on the other hand, focuses on providing students with language input that is adapted to their current proficiency level. By presenting English language materials that are slightly above their current understanding, students are challenged to grasp new concepts and expand their language skills gradually. This approach ensures that students are actively engaged in the learning process and can apply their newly acquired language skills in real-life situations.

By combining critical pedagogy with comprehensible input, the English classes for seventh-grade students at Coquital High School in Los Chiles, Costa Rica can adopt the current Action-Oriented Approach. According to Piccardo and North (2019), this approach encourages students to use English as a means of communication and problem-solving, allowing them to connect their language learning with their everyday experiences and community needs. It empowers students to become active participants in their own learning journey and give them the necessary skills to make meaningful contributions to their community's development.

In conclusion, the current educational approach in area lacks the necessary consideration of the local context and fails to foster critical thinking among students. By implementing critical pedagogy and comprehensible input, the English classes can be transformed into a platform for students to develop critical thinking skills, improve their language proficiency, and actively engage in their community's development. It is through these efforts that the students in Coquital can become empowered learners and agents of positive change.

Critical Transformation of One's Own Educational Praxis

The pursuit of my master's degree has played a fundamental role in facilitating a deep transformation in my own educational praxis. This transformation has empowered me to develop a possible solution that holds the potential to make a positive and important impact on the English classes for seventh-grade students at Liceo Coquital, in Los Chiles, Costa Rica. Taking inspiration from the principles of critical pedagogy and the concept of comprehensible input, I have strengthened the current Action-Oriented Approach for teaching English at this institution.

By integrating critical pedagogy, which encourages students to question and critically analyze the social, cultural, and linguistic aspects of their immediate surroundings, my proposal is seeking to foster an environment where students can cultivate a deep sense of awareness regarding their current situation at this place. This critical engagement helps them realize their own potential for personal and social transformation. Moreover, by incorporating the concept of comprehensible input, I ensure that the language input provided to the students is not only understandable but also meaningful and relevant to their daily lives.

Through this comprehensive approach, students at Coquital, Los Chiles can actively use the language as a way to communicate with other people. They may have the opportunity to develop their language proficiency, while simultaneously developing their critical thinking skills. By empowering them with the necessary tools and knowledge, this alternative aims to instill in the students a strong sense of empowerment and enable them to actively form their own educational journey. Additionally, this educational experience gives them what they need to make a positive impact on their community, as they become agents of change to contribute meaningfully to the improvement of their surroundings.

In summary, completing a master's program has enabled me to envision and implement an innovative educational approach that combines critical pedagogy and comprehensible input. By including these principles, I am looking to enhance not only the language proficiency but also the critical thinking skills of seventh-grade students at Liceo Coquital, Los Chiles. By encouraging their active involvement and providing them with relevant and meaningful language experiences, this approach empowers students to become active participants in their own education to acquire what they need to positive change their community.

The Action-Oriented Approach (AOA)

In the Costa Rican education system, the current teaching method for foreign languages at MEP is based on the Action-Oriented Approach (AOA). For Yamamoto and Nitta (2018), this approach also emphasizes the importance of actively participating in a classroom as a learning community. This suggests that language acquisition goes beyond simply constructing knowledge and instead requires active engagement in real-life experiences. AOA emphasizes that active participation in the classroom is crucial for creating a dynamic learning community. This suggests that language acquisition goes beyond simply constructing knowledge; instead, it needs to engage in real-life experiences within the language context. By actively participating in authentic situations, learners can develop a deeper understanding of the language and its culture.

Germain-Rutherford (2021) mentioned that learners actively interact and cooperate with their peers and individuals to apply and acquire existing and new abilities, information, values, and practical expertise in order to address real-world challenges. This dynamic engagement of learners with their peers helps to acquire a wide range of skills, knowledge, values, and practical expertise because learners actively participate in collaborative activities. In addition, Germain-Rutherford (2021) explained that communication, together with critical thinking, self-reflection, creativity, and adaptability, is not the ultimate objective but rather the method employed to accomplish the task. From the perspective of communication, those abilities are necessary in the communication process that is why they are necessary to avoid affectation in the task completion.

The current AOA in the Costa Rican education system has several limitations. One limitation is that it can place excessive emphasis on memorization of set phrases and expressions, rather than acquiring the foreign language. According to Vargas et al. (2023), “Since each unit includes four different themes and each theme has different grammatical, phonological, and lexical content, there is a lot to go over in a short period” (p. 14). Another limitation presented in the AOA is that it is difficult to cover all the necessary content within the given time frame. For this reason, this could hinder the ability of learners to achieve their desired learning outcomes or to use the language effectively in real life. According to MEP’s syllabus (2016), the teachers have to teach six units and each unit has at least four themes. This amount of material that students have to learn is great as the school calendar has a lot of holidays and extra-curricular activities that make the time frame almost impossible for teachers. Consequently, there is much material that is not taught due to lack of time affecting the students' performance.

According to Vargas et al. (2023), “The lack of oral assessment has a negative backwash effect on students. By having only written tests, students might not see the value of working on their speaking skills” (p. 11). This is a significant limitation because the Action-Oriented Approach emphasizes the development of communicative skills. However, without adequate oral assessment, students may not be able to fully develop their speaking skills, which could impair their ability to use the language effectively in the real world.

It is important to address the limitations of the AOA implemented in the education system of Costa Rica, as they can have a negative impact on students' language learning and the education system in general. By placing great emphasis on memorization and skills, students may not develop a deep understanding of the language and its cultural context. Additionally, focusing on certain skills may limit students' future opportunities for success outside of the class. Therefore, it is crucial to explore alternative approaches, such as critical pedagogy and comprehensible input theory, which can help to address these limitations and create a more concise and effective approach to foreign language teaching in Costa Rica.

Overview of Critical Pedagogy and Comprehensible Input Theory

In order to analyze my proposal in more detail, it is important to define *Critical Pedagogy*, which according to Sharif (2019), “is an effective strategy to enhance the critical thinking capability of students and to generate positive behavioral change in students’ lives” (p. 111). This perspective shows the importance of the education system that goes beyond memorization and encourages students to think critically and engage actively in their learning process. The information suggests that this approach can improve students' critical thinking and promote positive behavior in their lives.

Critical Pedagogy emphasizes the importance of empowering students to question dominant power structures and develop their own critical perspectives on social lives. This suggests that this approach can help students develop a social responsibility, which can help in a positive way in their communities. Finally, Critical Pedagogy aims to empower students to participate in the learning process and to critically examine the social, political, and economic systems. It is often used as a means of addressing the problems of social inequality and promoting social justice in education and society, something that is necessary for the population of Los Chiles. However, what is the relationship between Critical Pedagogy and Comprehensible Input Theory? Both approaches take a strong role in the learning process. Critical pedagogy, according to Sharif (2019), emphasizes the importance of promoting critical thinking among students; still, schools also

have an important role in the society by creating a transformation in their surrounding environments. While Comprehensible Input Theory emphasizes the importance of context in terms of language acquisition. Both approaches also place emphasis on active engagement in the learning process. In Critical Pedagogy, students are encouraged to examine the social, political, and economic systems, while in comprehensible input theory, students are encouraged to engage with language input that is slightly beyond their current level of competence. By combining these two approaches, teachers can create an environment that promotes critical thinking and language acquisition at the same time, allowing students to develop both language skills and critical thinking.

The Integration of Critical Pedagogy

First of all, Critical Pedagogy has its roots in the broader framework of Critical Theory, which emerged as a philosophical and sociopolitical movement in the early 20th century. According to Sharif (2019), "The focus of Critical Theory is to understand the oppression of the individual, group, and society" (p. 110). Critical Pedagogy is an educational approach that seeks to address and challenge the inequalities in traditional education systems. In addition, Critical Pedagogy has gained recognition as a powerful tool for promoting social justice, equity, and democratic values within educational settings.

The implementation of Critical Pedagogy in Costa Rica can become a tool to help the current education approach. To implement this strategy, it is important to make teachers aware of how the approach works. To overcome these challenges, higher education institutions such as Universidad Nacional (UNA) have developed programs that teach how to implement Critical Pedagogy effectively in the class. According to the curriculum of the Master's Degree in Education with Emphasis in English Language Learning (UNA, 2020), five modules are taught in which Pedagogical Praxis is addressed as a strategy of transformation to improve and contextualize the current teaching strategies. During this master's degree, students learn to explore the different teaching methodologies that exist, thus the university becomes one of the few institutions where teachers have the opportunity of specializing themselves to have the necessary knowledge to teach in the classroom.

The effectiveness of the implementation of Critical Pedagogy in Costa Rica can be evaluated through different indicators. The first one is academic performance and it refers to their achievements and accomplishments in relation to their academic studies. In this case it is important to take into consideration various aspects like grades, test scores, class participation and

understanding regarding each skill, and knowledge acquisition. In the context of the population that is under analysis, it is important to evaluate the students' academic performance to see the effectiveness of the system. This process helps to identify strengths and areas of improvements, allowing the teacher to make decisions regarding curriculum design and teaching methodologies. As a result, the teacher can use those statistics to implement or combine another strategy like critical pedagogy to get better results on the learning process.

On the other hand, the second indicator is the critical thinking skills that refer to the abilities to analyze, evaluate, and interpret information objectively and independently. In this case the students have to do logical reasoning, problem solving, and making connections between ideas. The most important part of this indicator is that students are able to question the opportunities and the social justice they have in the place where they live. According to Sharif (2019), "Freire wanted a society where every person had equal rights and opportunities. Thus, he advocated for an education which would empower the oppressed and would give an understanding of social justice to the oppressors" (p. 112). The implementation of Critical Pedagogy is a powerful tool that can be used to potentiate a transformation in the educational system and it can help to create a transformation on this population that lives in a place that half of the town belongs to Nicaragua and the other half to Costa Rica.

The last indicator is social engagement which for this case refers to the active involvement of individuals in social interactions and activities. The students' participation as volunteers is a way to develop social responsibility and a transformation. Education is essential to help societies and make social changes; that is why, in social pedagogy the students have to develop critical thinking. This process can help to develop interpersonal skills such as communication, emotional intelligence, empathy and conflict resolution which are essential in nowadays society. In addition, the implementation of this strategy can help a population living between the two countries as the high school where I work receives students that illegally cross the border to receive a better education in Costa Rica.

The Application of Comprehensible Input in a foreign language acquisition

Comprehensible Input Theory proposes that language acquisition occurs when learners are exposed to language input that is slightly beyond their current level of understanding, but still comprehensible. Zúñiga (2015) mentioned that

Language can be seen as a set of rules (grammatical, morphological, phonological, among others), and learning and using it would consist of

mastering such rules. In another sense, it can be inferred that language can be more of a social phenomenon, in which learning and using it are dependent upon its ultimate purpose: communication. (p. 183)

In the context of foreign language teaching, this means that teachers should provide students with input that is challenging, but not as difficult that students become frustrated and give up. This can be achieved by using authentic materials, such as videos, articles, and podcasts, and by using techniques like grammar practice and repetition to help students understand new vocabulary and grammar structures.

By utilizing authentic materials that reflect real-life situations and contexts, students can engage with language in a meaningful and practical manner. As Alahmadi (2019) emphasized, language acquisition is often a subconscious process, particularly when learners are exposed to it in an anxiety-free environment. By creating a supportive and encouraging atmosphere in the classroom, where students feel comfortable taking risks and making mistakes, the acquisition of language becomes a natural and enjoyable experience. When students are presented with comprehensible input, their proficiency level and delivered in a context that they can relate to, their language skills can grow. This approach not only promotes language development but also helps students with confidence and motivation, allowing them to actively participate in the learning process and apply their acquired skills beyond the classroom.

In the implementation of comprehensible input in the class, it is necessary for teachers to understand the idea that the material needs to be according to the students' level, so it needs to be understood. In addition, this process requires a commitment by the teachers in order to learn about this strategy to be implemented in the class. In the Costa Rican context, there is some evidence that suggests that this approach can be effective in improving language acquisition. According to Fabianto and Hartono (2015), "teaching speaking skill of recount text on male students treated using Comprehensible Input is effective. Also, teaching speaking skill of recount text on female students treated using Comprehensible Input is effective" (p. 71). This highlights the effectiveness of comprehensible input in teaching speaking skills for both male and female students. Their findings emphasize the efficacy of this approach in language learning.

Conclusion

The Action Oriented Approach was explored to strengthen it as a foreign language teaching in the Costa Rican education system. In addition, another topic of discussion was the potential benefits of implementing Critical Pedagogy and

language teaching in an English class for seventh grade students in Liceo Coquitral, Los Chiles, Costa Rica. While exploring the Action-Oriented Approach, Critical Pedagogy, and Comprehensible Input Theory as a possible way to strengthen foreign language teaching and to develop critical thinking in students at Liceo Coquitral, several limitations were considered. First of all, the findings and recommendations of this essay are only recommended for the specific context of seventh-grade English classes at Liceo Coquitral, in Los Chiles. Second, the implementation of Critical Pedagogy and Comprehensible Input Theory may encounter challenges such as resistance from teachers, lack of resources, and the need for teacher training. Additionally, the cultural and contextual factors of different educational settings should be taken into account to ensure the relevance and effectiveness of these approaches. Furthermore, the long-term impact of adopting these approaches on students at Liceo Coquitral require a post investigation to see the impact in the society. Finally, the accessibility of resources, including teaching materials and professional development opportunities, can stop the successful implementation of these approaches. Addressing these limitations will be crucial for effectively integrating Critical Pedagogy and Comprehensible Input Theory into Liceo Coquitral to create an engaging and inclusive learning experience for all students and teachers.

In addition, the implementation of Critical Pedagogy and Comprehensible Input Theory has the potential to transform the foreign language teaching practices in the Costa Rican education system. By prioritizing the needs and experiences of the learners, rather than the mainstream curriculum, teachers can create a more inclusive and effective learning environment. However, implementing these approaches requires a significant effort in the current teaching practices and the support of the educational system.

The current situation in education in *La Trocha* highlights the pressing need for the development of critical thinking skills, particularly for students living in an intercultural setting. Education plays an important role in the future of individuals and societies, and in an intercultural place such this where half of the population are Nicaraguans and the other half Costa Ricans, it becomes even more crucial. The diverse cultural backgrounds and perspectives present in the country provide a rich experience that can be perfect in order to promote critical thinking. By encouraging students to critically analyze and question their social situation, they can gain a deeper understanding of their own cultural heritage and the world around them. Moreover, critical thinking skills empower students to understand the context of the intercultural society by creating tolerance, empathy, and a respect for diversity. In short, it is through the development of critical thinking that students in this area can actively engage with different cultures, challenge stereotypes, and contribute to the construction of a more inclusive and fair society.

In conclusion, it is recommended for future research to focus on the development of effective training programs for teachers and the integration of Critical Pedagogy and Comprehensible Input Theory into the educational system. Moreover, it is essential to keep evaluating the effectiveness of these approaches and make adjustments as necessary to improve foreign language teaching in Costa Rica. Finally, the goal should be to create a more engaging, relevant, and effective learning experience for all students and teachers.

Recommendations

In order to enhance the quality of foreign language education in Costa Rica, a set of recommendations has been developed to guide the improvement of teaching practices and the integration of innovative methodologies. These recommendations focus on various key aspects, including the development of comprehensive training programs for teachers, the integration of Critical Pedagogy and Comprehensible Input Theory into the educational system, continuous evaluation of new practices, collaborative work, creation of engaging learning experiences, and the promotion of collaboration among teachers. By implementing these recommendations, it is expected that the education system may develop inclusive and effective language learning experiences, creating critical thinking among students of this area.

Development of Effective Training Programs for Teachers

It is crucial to implement comprehensive and ongoing training programs for foreign language teachers in Costa Rica. These programs should focus on providing teachers with the necessary tools to integrate Critical Pedagogy and Comprehensible Input Theory into their teaching practices. The training should address both theoretical aspects and practical strategies to promote effectiveness in the classroom.

Integration of Critical Pedagogy and Comprehensible Input Theory into the Education System

The Ministry of Public Education in Costa Rica should actively promote the integration of Critical Pedagogy and Comprehensible Input Theory into the education system. This entails reviewing and adapting existing curricula to ensure a prioritization of communicative skills development and critical thinking in foreign language learning. Additionally, appropriate resources and materials reflecting cultural diversity and promoting intercultural understanding should be provided as this place is a multicultural institution.

Ongoing Evaluation of the Effectiveness of New Practices

It is important to establish a system of continuous evaluation to measure the effectiveness of teaching practices based on Critical Pedagogy and Comprehensible Input Theory. This would allow for ongoing adjustments and improvements in pedagogical approaches to optimize students' learning outcomes.

Collaborative Work

The teachers in conjunction with the administration should promote collaborative work as Los Chiles has the particularity that many students are Nicaraguans. Consequently, the teachers' teaching praxis may be impacting two countries at the same time, Nicaragua and Costa Rica. This idea is to promote critical thinking to argue about the situations that are happening in both countries to promote a change in the society.

Creation of Engaging and Relevant Learning Experiences

Designing learning experiences that are engaging, relevant, and meaningful to students is fundamental. The teacher should encourage active student participation by providing opportunities to apply the foreign language in real and meaningful contexts. This can be achieved through the use of authentic materials, interactive activities, and collaborative projects that foster critical reflection and constructive dialogue or by bringing someone into the class whose first language is English.

Promotion of Collaboration and Idea Exchange

It is important to promote collaboration and idea exchange among foreign language teachers in Costa Rica. Professional networks should be established to facilitate communication and resource sharing, as well as the exchange of experiences and best practices. This may enable teachers to learn from one another, enhance their pedagogical skills, and find support in implementing the new methodologies.

By following these recommendations, it is expected that the education in this institution may strengthen its approach to foreign language teaching, promoting inclusivity, critical thinking, and effective language learning experiences for all students and teachers.

References

Abukhattala, I. (2013). Krashen's Five Proposals on Language Learning: Are They Valid in Libyan EFL Classes. *English Language Teaching*, 6(1), 128-131. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n1p128>

- Alahmadi, N. (2019). The Role of Input in Second Language Acquisition: An Overview of Four Theories. *Bulletin of Advanced English Studies (BAES)*, 3(2), 70-78. <https://www.refaad.com/Files/BAES/BAES-3-2-1.pdf>
- Fabianto, E., & Hartono, R. (2015). The Effectiveness of Comprehensible Input and Incomprehensible Input for Enhancing English Speaking Skill of Recount Text on Male and Female Students. *English Education Journal*, 5(2), 63-71. <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/eej/article/view/9806/6270>
- Germain-Rutherford, A. (2021). Action-oriented approaches: being at the heart of the action. In T. Beaven and F. Rosell-Aguilar (Eds), *Innovative language pedagogy report* (pp. 91-96). Research-publishing.net. <https://research-publishing.net/publication/chapters/978-2-490057-86-3/1241.pdf>
- Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Krashen, S. (2013). *Second language acquisition. Theory, application, and some conjectures*. Cambridge University Press. http://www.sdkrashen.com/content/articles/krashen_sla.pdf
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2016). *Programas de Estudio de Inglés Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. República de Costa Rica.
- Piccardo, E., & North, B. (2019). *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Multilingual Matters.
- Rogers, K. (2019). Comprehensible Input FAQs. *Journal of Classics Teaching*, 20(39), 33-36. <https://doi.org/10.1017/S2058631019000059>
- Salas-Acuña, E. F. (2018). Rethinking Education in a Rural Border Area Between Costa Rica and Nicaragua: The Case of Northern Huetar Region (RHN). *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-19. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.18>
- Sandoval, C. (2015). *No más muros. Exclusión y migración forzada en Centroamérica*. Editorial UCR. <https://editorial.ucr.ac.cr/en/ciencias-sociales/item/2452-no-m%C3%A1s-muros-exclusi%C3%B3n-y-migraci%C3%B3n-forzada-en-centroam%C3%A9rica.html>
- Sharif, M. (2019). Critical Pedagogy and Its Implication in the Classroom. *Journal of Underrepresented & Minority Progress*, 3(2), 109-119. <https://doi.org/10.32674/jump.v3i2.1788>
- Universidad Nacional (UNA). (2020). *Maestría en Educación con Énfasis en Aprendizaje del inglés*. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/13661/MAE.%20EDUCACIO%cc%81N%20ENF.%20INGLE%cc%81S.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Vargas, M., Zumbado, Á., Salazar, J., Vargas, E., Jiménez, E., Arroyo, D., Campos, V., & Arias, A. (2023). Teachers' perception of the English curriculum change in Costa Rica: The action-oriented approach. *Educación*, 47(1), 255-276. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49916>
- Yamamoto, Y., & Nitta, R. (2018). Action-Oriented Approach to Curriculum Development in CLIL Courses: A theoretical and methodological framework. *Rikkyo University Language Center Journal*, 21(2), 122-135. <http://doi.org/10.14992/00021272>
- Zúñiga, J. P. (2015). Language Teaching Methods: There is Nothing New Under the Sun, or Is There? Universidad de Costa Rica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 10(2), 181-199. <https://doi.org/10.15359/rep.10-2.3.eng>

Breaking Free from Methods, Taking Ownership of My Pedagogical Praxis and Becoming an Eclectic Teacher

Shirley Morales Baldi¹

Universidad Nacional

Costa Rica

shirley.morales.baldi@est.una.ac.cr

Abstract

This essay intends to question and reflect on teaching methods created for a universal implementation, which neglect variables such as teaching and learning context, resources, the diverse needs of students, among others. Teaching methods, their limitations and myths that underpinned them are challenged in favor of more adaptable and flexible pedagogical practices, such as the Postmethod Condition, Postmethod Pedagogy, and the eclectic approach that emerges from them. I have come to realize the transformative potential of embracing pedagogical freedom and the power it holds in shaping the learning experiences of my students. I aim to break free from inflexible methods and embrace the freedom of the eclectic approach.

Keywords: Eclecticism, freedom, method, pedagogy, postmethod

Resumen

Este ensayo tiene como objetivo cuestionar y reflexionar sobre los métodos de enseñanza creados para una implementación universal, que olvidan variables como el contexto, recursos, las diversas necesidades de los estudiantes, entre otras. Los métodos de enseñanza, sus limitaciones y los mitos que los sustentan se desafían en favor de prácticas pedagógicas más adaptables y flexibles como lo es la condición postmétodos, la pedagogía postmétodos y el enfoque ecléctico que se desprende de ellos. Me he dado cuenta del potencial transformador que implica acoger la libertad pedagógica y el poder que tiene para moldear las experiencias de aprendizaje de mis estudiantes. Mi objetivo es liberarme de métodos inflexibles y adoptar la libertad del enfoque ecléctico.

Palabras clave: Eclecticismo, libertad, método, pedagogía, postmétodos

1. English teacher; holder of a Master's Degree in Education with an Emphasis on English Learning and a Licentiate Degree in English Teaching

Introduction

What do methods mean for teachers? Should we challenge methods' applicability and effectiveness? Can teachers take ownership of their expertise and judge methods and create their own approach to teaching? Lately, I have found myself asking these questions, wondering about the rigidness of methods and feeling without authority to challenge them even though I have the expertise to judge a method and the expertise to develop new practices that suit my students' context. To answer these, questions I have come to realize that teaching constantly evolves, demanding changes and new approaches to meet the needs of students. Also, changes require reflection of one's work. To reflect on one's pedagogical practices and concede more functional approaches that foster students' engagement and success is refreshing and empowering for educators.

Traditional teaching methods are being questioned and challenged in favor of more adaptable and flexible pedagogical practices, which offer new alternatives for teachers, especially teacher who have been trained in methods and told that there is a specific way for teaching and a simple implementation of a given method is enough to fulfill their teaching expectations and students' characteristics. These types of perceptions and myths about language methods have created an image of superiority of them, not leaving room for questioning the work of experts as creators of these teaching methods. However, teachers are the real practitioners, the ones who implement theory and practice in the classroom. Therefore, they are the ones who can say how good or bad a method really is. Unfortunately, language teachers are not considered an authority for criticizing or questioning methods; ironically, they are just practitioners; therefore, their opinion is not heard. For that reason, the Postmethod Condition and Postmethod Pedagogy are worth studying because they call us to reflect on and take ownership of our expertise by recognizing the knowledge that teachers already have about methods; hence, eclecticism is an option as well. This reflexive essay addresses my personal exploration of pedagogical freedom and embraces eclectic teaching for enhancing student learning. I hope to contribute to the broader discourse, offering insights and perspectives that may inspire other educators to reconsider their own instructional approaches by unlocking pedagogical freedom. Embracing eclecticism in teaching and stepping away from rigid teaching methods, I can explore new possibilities and tap into a diverse repertoire of methods and teaching techniques, adapt to changing educational contexts, and create engaging learning experiences to cater the unique learning needs of my students.

What Do Methods Mean for Language Teachers?

Language teaching methods are known for contributing and enhancing teachers' pedagogical knowledge, guiding them in instructional practices and providing insights into what and how to teach. Language teaching has been characterized and influenced by a set of teaching methods. According to Kumaravadivelu (2006), "method is an expert's notion derived from an understanding of the theories of language, of language learning, and of language teaching. It is also reflected in syllabus design, textbook production, and, above all, in recommended classroom procedures" (p.162). It is the level in which theory is put into practice, and choices are made on how skills and content are taught as well with the purpose of guiding educators and facilitate language learning. A method encompasses a range of theory, practices, and instructional techniques designed to teach and learn a new language, that teachers must implement in their classroom.

According to Brown and Lee (2015), the notion of method was described as a plan for the systematic presentation of a language course. They mentioned that methods tend to define and outline the teacher and student roles, the objectives related to language and subject content and the order in which activities, procedures, and materials should be utilized during instruction. Most methods are usually associated with a particular theory or approach to language teaching.

Also, methods consist of a sequence of steps designed to achieve specific language goals and objectives. Richards and Rodgers (2014) considered that different language teaching methods differ in way they see relevant language and subject matter, as well as the organization and sequencing of the course. For Bell (2003), methods signify a rigid set of classroom techniques that are considered a prescription for teachers, leaving little room for variation or not allow it. By defining methods in such manner, this leads to questioning them and encourages reflection because methods should not be seen as instructional prescriptions for teaching and learning under the premise that classroom environments are homogeneous.

Should Teachers Challenge Methods' Applicability and Effectiveness?

Language teachers generally have high expectations when it comes to methods or approaches for teaching English as a Foreign Language (EFL). However, after learning and applying them, they may not always be effective or the best option to work with for their current situation, leading teachers to the reflect and realize the limitations of methods. Kemmis et al. (2020) stated that:

National curricula and professional standards for teachers oblige them to teach, to a greater degree than they might choose, what the state requires, in the ways the state requires it, rather than being principally guided in their teaching practice by their own views about the nature and purposes of education, and by the needs and interests of their own particular pupils and their families and communities. (pp. 88-89)

EFL teachers have been limited to methods during their formal education in their workplace. Unfortunately, methods are imposed arbitrarily on practitioners, dictating what and how to teach disregarding their knowledge, personality, background, teaching context, and many other factors involved in teaching a foreign language, creating limitations in the teaching field that may lead to problems in applicability and effectiveness of the implemented method.

These limitations may not be seen due to myths, which according to Kumaravadivelu (2006), “have created an inflated image of the concept of method” (p. 163). This inflated image may be perceived because methods are developed by experts who are considered to possess a deep understanding of language theories. In order to question and challenge methods’ applicability and effectiveness, it is important to consider ideas, perceptions of methods and myths that have a great impact on teaching training and beliefs. Kumaravadivelu (2006) discussed five myths associated with established teaching methods which are summarized in turn.

Myth #1: There is a Best Method out There Ready and Waiting to be Discovered

This first myth suggests that there is an optimal teaching method out there. This belief has driven language teachers to continuously search for the ideal method. On the contrary, objective analysis has revealed that it is difficult to conduct systematic comparisons to determine the most effective method due to the complexity of variables involved in method formation and implementation.

Myth #2: Methods Constitute the Organizing Principle for Language Teaching

The second myth revolves around the belief that methods have been seen as the fundamental system shaping the syllabus, curriculum design, testing techniques, material preparation, and strategies for teaching. This perception overlooks the variety of factors influencing the dynamics of the classroom such as teacher cognition, learners’ needs, context, political, economic, and institutional exigences and constraints.

Myth #3: Method Has a Universal and Ahistorical Value

This myth suggests that a method can be universally applied across different contexts. However, methods are often idealized and disconnected for context and classroom realities. Therefore, teachers require solutions for their unique teaching context that existing methods fail to provide. Knowing that methods see students and goals as homogeneous. Neglecting diversity, methods prioritized their global reach. Consequently, teachers and students have been teaching and learning languages using their accumulated practical experience.

Myth #4: Theorists Conceive Knowledge, and Teachers Consume Knowledge

This myth suggests that in the field of language teaching, there is a significant division between theory and practice. Unfortunately, this dichotomy between theorists and teachers has contributed to mutual disrespect. The false dichotomy or division between theory and practice has led us to believe that teachers would willingly adhere to established methods, accepting their principles and practices. However, this is not the case, or it is rarely the case. Teachers seem to possess a deeper understanding and they recognize that the established methods cannot be faithfully implemented in the real classroom because they are disconnected from the practical realities of teaching since methods are not derived from their classroom but are artificially and arbitrarily transplanted into it. Teachers demonstrate their dissatisfaction with methods with the actions and decisions they take in the classroom. In essence, teachers has come to realize that that no leaning theory or method can fully comprehend and address their everyday challenges they face. Therefore, they rely on their expertise and intuition to discern what strategies are effective and what does not work in their specific teaching context and for individual needs their students.

Myth #5: Method is Neutral and has no Ideological Motivation

The idea that methods are neutral and devoid of ideological motivation should be challenged. The ideological nature of language teaching, and the concept of method reflect a particular view with unequal power relationships. The marginalization of certain groups within English language teaching through the concept of method is identified in four dimensions: scholastic, linguistic, cultural and economic. The scholastic dimension relates to the influence of Western knowledge and the marginalization of local knowledge. The linguistic dimension restricts the use of the first language (L1) linguistic resources to nonnative learners and teachers, privileging native English speaker teachers. The cultural dimension intends to teach the second language (L2) culture as a

purpose of aligning learners with the perspective of native speaker. Lastly, the economic dimension prioritizes monolingualism and cultural teaching contributes with job opportunities for native English speakers.

Language teachers are likely familiar with these myths as they are deeply rooted beliefs and perceptions of methods that shape their teaching practices from their training to their classroom practices. The way in which teachers carry out their work has been traditionally captured by the metaphors of method. Metaphors that “stand for particular, ideologically, invested systems of belief, about language, about learning, and about teaching” (Candlin & Mercer, 2001, p. 4). Like metaphors, they are to be treated with caution. This idea or myth that there is a magic method for language teaching has been a dream for many of us, leading to high expectations on every teaching method we try. The idea that methods organize teaching practices, their implementation is universal for any context, and their being neutral have gave false expectations and dissatisfaction at work, not only for teachers but for students as well. Methods rule our classroom practices since we are told that they are effective and reliable, and for that reason, it is imperative to implement them. However, we should reflect on which practices are effective and which ones are not. As Bell (2003) suggested, it is possible to do without methods defined like that, “hence the notion of going beyond methods to the post method condition” (p. 327). That is, we should look for something else that free us from myths and allow us to think by ourselves and judge the applicability and effectiveness of methods as professionals in the field of language teaching.

The Postmethod Condition

In the field of English teaching, teachers have gone through and followed many methods for teaching using the same ideas, principles, and procedures over and over. Scholars such as Pennycook (1989) mentioned that many EFL teachers have questioned the usefulness of methods to their own teaching context and resent the experts’ imposition, adding that despite teachers’ dissatisfaction, the concept of method is still used in teacher training. To discuss the concept of a postmethod era implies to acknowledge that we received training in a specific method or were trained for methods, which we subsequently implemented in our practice (Banegas, 2014). Therefore, Kumaravadivelu (2006) proposed what he called the *Postmethod Condition* as a critical response to the repetitive cycles that language teaching methods often go through without significant progress. The Postmethod Condition represents a sustainable manner of restructure our perspective on language teaching. The Postmethod Condition is an option for teachers who had felt without a voice for deciding how to teach. It also gives the theoretical tools for embracing their beliefs and expertise and making their own decisions in the classroom.

The Postmethod Condition refers to the current state of language instruction, characterized by the realization that no method can successfully address the complexities and diverse needs of language learners. It represents a departure from the predominance of a particular method and the recognition of the constraints and limitations inherent in a single approach. In recognizing that situation Kumaravadivelu (2006) raised the prospect of parameters of a postmethod pedagogy, in which he visualized a postmethod pedagogy as a three-dimensional system comprising three pedagogic parameters: particularity, practicality, and possibility. The following descriptions explain these proposed pedagogic parameters:

The Parameter of Particularity

Postmethod pedagogy must be a pedagogy of particularity by recognizing that effective pedagogy considers the particular and unique group of teachers, learners, who are pursuing a particular set of goals with particular institutional settings in a particular sociocultural environment, rejecting the idea of method-based pedagogies. This parameter rejects the notion that there can be a single set of principles, aims and procedures applied universally. This pedagogical approach requires and highlights a holistic interpretation of local factors, specific situations and lived experiences, which can only be improved by addressing those particular circumstances. Particularity is a process of learning and achievement. It involves gaining critical awareness of local exigencies. It is a constant cycle observation and reflection, identifying issues, finding solutions aligning with the practical realities of teaching.

Different from method, the pedagogy of particularity is context-sensitive, involving critical awareness of current and local teaching and learning environments, allowing practicing teachers to observe and evaluate their acts and outcomes, finding solutions and identifying what works for them or what does not.

The Parameter of Practicality

The parameter of practicality addresses the relationship between theory and practice in education and form a dialectical praxis. This pedagogy challenges the dichotomy between theories generated by theorists or professional theories who are developed by experts and theories developed by teachers based on personal and practical experiences by action research.

Unfortunately, theories generated by teachers are often neglected since there are seen as implementers of professional theories, which is counterproductive as teachers are practitioners of the methods; therefore, their

appreciation and knowledge is significantly important. This misconception between teachers and theorists has influenced the emphasis on reflective teaching and an action approach, in which educators can be researchers on their own.

A parameter of practicality aims for teachers to develop their own theory of practice, recognizing that no theory of practice can be useful unless it is derived from the practitioner and practice itself. In addition, this parameter focuses on the teachers' reflection, action, and intuition since teachers' prior and ongoing experience with teaching and learning holds a certain credibility for what constitutes good teaching in their contexts, incorporating a combination of purpose, personal and political factors, and workplace constraints.

The Parameter of Possibility

The parameter of possibility recognizes that any pedagogy deals with social inequalities and power-based relationships. This parameter allows teachers and students to question authority by bringing their experiences, social, economic, and political environment as factors for transforming pedagogical practices in unexpected and useful ways.

The participants' experiences have the potential to shape the classroom activities and goals in ways that are unexpected for curriculum and policy designers and planners. For instance, it is not the same to teach in a city than in a rural area, in which students have totally different views and experiences according to their lifestyle, facilities and surroundings. The needs that students have are different; therefore, the teaching approach has to be different to adapt to the specific teaching context bringing possibility in our professional lives.

The three pedagogic parameters of particularity, practicality, and possibility are the foundation for postmethod pedagogy and have the potential to guide multiples aspects of L2 teaching and learning by referring to significant insights and views on the particularity in context sensitivity, individuals, and circumstances, paying special attention to teaching observation, which is fundamental in the classroom. Besides, research from teachers is valued as they are practitioners since theory and practice should go hand and hand instead to oppose each other. Hence, that offers the possibility of challenging authority by placing their reality and needs over programs, curriculum, and methods. Consequently, teachers can reconcile by having awareness of their potential and capacity to transform their practice and discover new possibilities in their profession and their students.

Can Teachers Take Ownership of Their Expertise, Judge Methods, and Create Their Own Teaching Approach?

Breaking Free from Methods: Eclecticism in Language Teaching

Once a teacher has the notion of the postmethod condition and realizes that there is not a perfect method as mentioned by Mwanza (2017): “the realization that each individual method had strengths and weaknesses and no one method was responsive to the dynamic classroom context” (p. 56). Methods often involve the imposition of teaching views from experts, and the teacher’s role is diminished, reduced to merely applying the method and adjusting their teaching style to align with it (Richards, 1990). According to Zúñiga (2015), “in any teaching and learning process, the socioeconomic and socioeducational contexts will always be different, and each language teaching method was conceived to be put into practice in a generic, ideal context”(p. 188). The idealization of methods does not match with the reality of their implementation and that realization allows teachers to judge and break free from methods.

Methods need to be challenged and judged, especially when they do not adapt to the practitioner’s and learner’s context. Language teachers must not ignore the unique sociocultural reality that shapes their classroom, to fulfill both, their pedagogical obligations and learners needs. Candlin and Mercer (2001) described teachers as reflective practitioners, adding that their practical classroom problems and the encounter of the target language in other contexts are crucial for research and pedagogy in EFL. In consequence, the eclectic approach emerges as an option of tailoring teaching by emphasizing on the need for flexibility and adaptability that teaching and learning should have. The adoption of the eclectic approach is recommended by scholars due to its importance with the purpose of avoiding boredom in the classroom and addressing the learning objectives more efficiently (Al-Khasawneh, 2022). The eclectic approach combines, takes, and uses different parts of each method to teach language depending on the goals of the course and learners’ abilities (İşcan, 2017). Moreover, the eclectic approach uses a diverse range of knowledge from teaching methods, techniques, and materials from various sources rather than adhering to a single pedagogical method for teaching the L2. This may involve, for instance, using technological resources, games, group activities or any technique suitable in their specific teaching and learning environment.

An eclectic teacher is an educator that embraces an eclectic approach. The eclectic teacher values and recognizes that learners have unique contexts, needs and learning styles. As stated by Kumaravadivelu (2006), as a repudiation of myths and established methods, “they try to develop a sense of what works in the classroom and what doesn’t, based on their intuitive ability and experiential knowledge..., teachers try to derive a “method” of their own and

method” (p. 169). The eclectic teacher is someone who recognizes his or her expertise and is also knowledgeable about methods; therefore, he or she can recognize when a method or a variety of them is not what their context needs.

The purpose of this essay is not to be against teaching methods and the value they have; instead, its purpose is to recognize what principle, procedure or theory from a method is useful in order to execute it in a real educational environment that tends to evolve constantly. As educators, we contribute to the creation, recreation and comprehension of theory and knowledge, in this way learners benefit from the teacher and at the same time the teacher is not a simple technician (Alexakos, 2015). This is a democratic approach because the teacher can adapt to learners’ needs and not to an imposed method.

Embracing the eclectic approach is like taking ownership of one’s pedagogical praxis, which is extremely important for teachers personal and professional growth, enhanced job satisfaction, positive teacher-students’ relationships, classroom environment, and all these positive aspects will benefit learners. The practice of “good” teaching is not merely to follow theory and procedures. Changing professional practice requires commitment from practitioners (Kemmis et al., 2020). According to Johnson (1999, p. 139),

Being able to articulate who you are as a teacher does not limit what you can be. Instead, it opens up your possibilities to question your own knowledge and beliefs...and initiate changes in yourself and you are teaching in ways that make sense to you and are appropriate for your educational environment.

Creating classroom or teaching practices that suit the current teaching context is what eclectic teaching stands for. These eclectic practices can also be guided by macrostrategies in L2 learning and teaching as a plan that draws from existing theoretical, empirical, and pedagogical knowledge. These macrostrategies are guidelines in which teachers can develop their own location-specific and need-based microstrategies or classroom procedures; the purpose is to create practical strategies for their specific contexts. What makes these macrostrategies fit the eclectic teaching is that they are method neutral. There is not a set of rules to be followed because being eclectic is opposite to method; however, there are strategies that can be apply when necessary and according to context. Some of the macrostrategies proposed by Kumaravadivelu (2006) that I considered relevant for supporting my eclectic position are the following:

Maximize Learning Opportunities

Teachers need to be creators, and they need to consider learners' English level or current knowledge and goals when designing lessons. As mediators, they constantly assess how classroom interaction and input is being received by learners. This means that for maximizing learning opportunities, it is required to be open to ongoing feedback and modification of lesson plans. As a teacher, I should challenge the syllabus to meet specific learners' needs. Many times, the syllabus does not adapt to the teaching conditions or students' needs. For that reason, it is a very common practice of eclecticism and postmethod condition to modify the lesson plans according to the teaching context. For instance, it is common to see on the syllabus socio-economic contexts adopted from abroad that cannot be understood by the current EFL student, causing a discrepancy with learners' real context and culture.

Contextualize Linguistic Input

This macrostrategy focuses on contextualizing linguistic input to enhance language learning. Language learning is not limited to isolated components. Language is seen as discourse, and students can benefit from understanding and interacting with grammar and vocabulary as well as pragmatics and discourse structures. By providing meaningful contexts, I can help students understand how different linguistic components interact and contribute to language use.

Integrate Language Skills

This macrostrategy suggests that language skills known as reading, writing, listening, and speaking have been taught in isolation according to methods' principles. Since learners rarely focus on just one linguistic skill, integration of language skills is highly recommended. For instance, a microstrategy that can be applied in the classroom in order to use the four skills in a situation in which only reading and writing were supposed to be used is the following: Read a short story first; then, listen to the same short story on an audio or read by the teacher out loud. Write the answers to reading comprehension questions; write a different end for the story. Present orally the story in the classroom, by narrating, role playing or presenting a puppet show in groups.

Promote Learner Autonomy

Promoting learner autonomy and enhancing language learning abilities is important to help learners how to learn and self-direct their own learning. As a teacher, I have the opportunity and the task of assisting learners and promoting learners' autonomy. This psychological preparation is complemented with strategic training that enables learners to monitor their performance and learning outcomes.

Furthermore, these macrostrategies act as a guide for teachers and at the same time they are neutral from teaching methods. According to Zúñiga (2015), “macrostrategies for language teaching are only general action proposals for the language teacher” (p. 194). He added that to address the macrostrategies, the teacher has the challenge to create his or her own microstrategies, which is something that is usually done when planning lessons.

My journey as an educator, my professional expertise in teaching English as a foreign language, and my desire of embracing an eclectic approach, have allowed me to develop my own insights and own my pedagogical praxis with freedom by considering valuable knowledge and principles from methods, approaches, and models for learning a new language, practical experience, students’ needs and contexts. The following insights of methods, approaches and models support my eclectic position which enhances my pedagogical praxis:

The Grammar-Translation Method

From the Grammar translation method, I can highlight that it allows and considers beneficial the use of the mother tongue in the classroom. This method allowed the use of L1 to teach L2 which has been prohibited by many methods.

According to Harmer (2009), the use of the L1 can be extremely rich when learning idioms or metaphorical usage or when giving instructions. It saves time and it makes meaning clear. Using the first language may not be necessary with students with an intermediate or advanced English level, but it comes in handy with beginners. Harmer (2009) also stated that teachers should not deny the importance of the students’ L1 in their L2 learning and instead select activities which maximize the benefits of using the students’ L1. These may include translation exercises, or specific contrasts between the two languages in areas of grammar, vocabulary, pronunciation, or discourse. Students need to know when using the L1 is productive and when the L1 should not be used. While, for example, when they are discussing answers to a reading comprehension in groups, but teachers will be less permissive if they speak in the L1 for an oral communicative activity.

The Constructivist Approach

Another approach that I consider relevant in my teaching praxis is the Constructivist Approach:

constructivism contends that children learn by constructing meaning for what they experience... It means that learners do not simply “take in,” in some pure form, that which is presented to them. Instead, they try to make sense of it, often by connecting it to other information or mental

Constructivism puts theory in practice and embraces learners' active participation in language tasks. This learning by doing concept is very important when participating in classroom activities.

The Action-Oriented Approach

The third approach that has influenced my praxis and eclectic positions is the Action-Oriented Approach; it “sees learners as active agents responsible for their own progress in learning and sees communication as a social activity designed to accomplish specific tasks” (MEP, 2017, p. 31). From this approach, I find very important the fact that it is learner centered and the activities tend to simulate real life scenarios; some principles that I like about it are based on the fact that learners are seen as “social agents that use the target language to perform specific actions in real life contexts meaningfully” (MEP, 2017, p. 31). Besides, “language performances, in oral or written form, respond to language functions and they are carried out in specific scenarios” (MEP, 2017, p. 31). In addition, “enabling and communicative activities are task-based and real-life” (MEP, 2017, p. 31).

The Interaction Approach

Interaction is another aspect that is relevant in the classroom. According to Cook (2008), “the interaction approach to teaching has been seen as encouraging the teacher to interact with students in the classroom and to use activities that require mutual interaction” (p. 227). As a teacher, I try as much as possible to interact in English with my students. I am their source of input at that moment. Most of my students do not practice or interact in English outside the classroom; that is why interacting in the English classroom is crucial for their learning processes. Also, this approach has suggestions for giving feedback or correct speech errors. As put by Cook (2008), “useful interaction involves keeping the conversation rolling by continuously resolving any difficulties in comprehension” (p. 225). When students are speaking, interrupting for correction can cut the flow of the speech, and it makes them feel judged and uncomfortable. However, correcting an error at the right moment can help them to improve and avoid fossilization. For that reason, I find better to reformulate, repeat or echoing by saying the sentence in a correct way or altered form: “I am agree “ / “I agree.” Also, repetitions and clarifications are great ways to correct students and interact at the same time with them.

The Information Processing Model

This model is compared with driving a car; at first, driving is consciously and controlled; then, it becomes automatic, and the driver is not aware of the controls that are being used. This comparison with language learning is interesting for me as a teacher since students start learning gradually until they control language use. This model uses exercises to build up appropriate strengths of response in students and the classroom should maximize practice by students. As stated by Cook (2008), “a learner who starts by communicating hesitantly, and gradually becomes more fluent, is just as much going from controlled to automatic processes as one who starts from grammatical rules and then tries to use them in ordinary speech” (pp. 221-222). This concept is something we as teachers apply in our classroom all the time; for instance, we teach a grammatical structure, a phrase, a verb tense, and then we ask students to use it, to produce using the grammatical structure they just learnt. At first, they produce slowly, but with practice, they improve. In the end, input and constant practice lead students to learn and use the L2.

Multi-Competence: The L2 User’s Approach

Finally, I consider that some of the aspects of the Multi-Competence Approach are important to mention, especially about pronunciation and competence in general. According to Cook (2008), it “aim[s] at the goal of creating successful L2 users, not imitating native speakers” (p. 223). I have had conversations with my L2 students about speaking fluently, speaking like a native speaker, and communicating in English. I like to make these differences because I have found that many of my students believe that knowing English or speaking English is like sounding or knowing as much as a native speaker. I often tell my students to be proud of their English level and recognize that the purpose of speaking a different language is to communicate and not necessarily to become a native speaker because we are not native speakers. Sounding like a native speaker seems to be an issue for learners. I have noticed that many learners, including teenagers, feel that they do not sound like a native speaker, and they expect to sound like them. This is an issue for them. That is why I have concluded that pronunciation and accent are two different things. My accent means that English is not my first language, but I am able to speak English; whereby, my English level or English quality does not depend on accents; pronunciation matters more than accent. Pronunciation is more associated with clear communication. As a teacher, I like to make this difference clear to students. I always tell them not to worry about their accent; instead, they should improve pronunciation to communicate in an effective way.

To add to my teaching praxis and to embrace eclecticism in my teaching context, I have considered learners' strengths, needs and their learning potential as the main reasons for reflecting, improving, and growing as a professional. These are some of my beliefs about language that I do not keep for myself but that I instead share with my students to motivate them as those beliefs are fundamental part of my eclectic approach and praxis:

Promote Start Speaking from Day One

I believe that to become fluent in a new language, learners must try to speak from day one and every time they have the opportunity to do so. This is one of the most effective ways to understand language structure and adopt them in the brain. This belief goes against Krashen's (2009) hypothesis about the Silent Period in which learners go through a period without saying anything in L2; anyway, this is more applicable to language acquisition rather than language learning. It is important to let learners know that speaking in the L2 as often as possible allows us to imitate pronunciation and sounds of the target language. Another important aspect for promoting speaking from day one is to use the learned and practiced vocabulary immediately. Cook (2008) stated that we "see language in terms of dynamic processing and communication rather than as static knowledge" (p. 219). It is easy to forget grammar, phrases, or any kind of vocabulary when it is not used. A speaking practice right after learning utterances will consolidate learning.

Do Not Fear Making Mistakes Even if You Make Lots of Them

The fear of making mistakes prevents learners from learning. Being aware and subconscious of making mistakes is an aspect that limits L2 learners. This aspect must be addressed by the teacher as a psychological matter since students tend to feel very uncomfortable with making mistakes, especially when speaking. Feeling comfortable with making mistakes and taking them as part of the learning process is fundamental to learning. I believe it is essential to work on students' confidence. Speaking is a social interaction; for that reason, learners need to learn to be comfortable with their learning process.

Learning a New Language Is Like a Pleasant Activity you Do not Mind Doing Every Day

Learning a second or foreign language should be seen as a pleasant routine, something that is part of the learner's daily life. Not having activities in which L2 is used on a regular basis is an obstacle to improving. It's important to find easy activities like texting or reading in English, listening to music, podcasts

and movies, or finding the time or a person to speak with in L2. These activities do not have to be stressful; they can be done every day with no effort at all. Enjoyment makes a huge difference in learning; it gives excitement and purpose to the learning experience.

Adapt Instruction to Meet the Ever-Changing Educational Landscape

Every person learns in different ways. Therefore, methods and procedures can be adapted to one's interest. What works for me may not work for you. Taking into consideration aspects like time, interests, abilities, likes, and others is a good way to learn L2.

Be Patient

When I think that for learning a first language, a child takes around two years of just listening, and then this child starts imitating and elaborating words, and these words become sentences, and these sentences turn into conversations, I say to my students "you can't rush." Many foreign language learners tend to skip the natural learning process. They want to achieve fluency almost immediately. Being patient and understanding that everything takes a little bit of time and effort is key for improving.

Motivate Students

Motivation is an attitudinal factor that is considered relevant for learning a new language. Motivation has to do with engagement causing desire to participate in the learning process. Gardner (2010) referred to motivation as integrative, in which it is seen as a positive attitude towards learning the target language, the desire for learning it and motivational intensity or effort for learning the language and its cultural aspects. Usually, students who are motivated to learn English enjoy the class, do their practice and homework, and succeed in learning the target language.

Lower Students' Anxiety

Language learning is obstructed by affective factors such as anxiety. Anxiety creates imaginary obstacles that prevent learners from learning a language since L2 learners tend to feel fear and uneasiness when understanding or using the target language. According to Krashen (2009), anxiety plays an important role in the acquiring and learning process since affective variables are believed to be responsible for impeding or facilitating the delivery of input. For that reason, the levels of anxiety in second language learning are relevant and important to be addressed by the teacher, who is the one in charge of the classroom activities and teaching.

Make Use of Technology

Most methods were created a long time ago; for that reason, new technologies are not even mentioned in many cases. The use of technology for teaching is crucial for teaching language nowadays. Implementing technology in the classroom makes teaching and learning more enjoyable and suitable for learners. The eclectic approach should incorporate and develop innovative activities in which technology is involved.

By breaking free from methods and employing an eclectic approach, educators can enable their knowledge about teaching methods, beliefs, and expertise to address specific linguistic components, language skills or learners' characteristics in their context. This perspective allows teachers to adapt and teach with more freedom.

Conclusion

EFL teachers can explore new possibilities and tap into a diverse repertoire of teaching methods and techniques, adapt to changing educational environments, and create engaging learning experiences for their students by unlocking pedagogical freedom, embracing eclecticism in teaching and stepping away from rigid teaching methods.

EFL teachers are crucial in supporting and facilitating the learning of the target language in different contexts to students from different personalities and backgrounds. Unfortunately, as a professional teacher, I have often found myself with my hands tied when it comes to teaching methods and methodologies since the employed methods are often predetermined and imposed upon practitioners rather than selected by them, supported by myths and views such as there is an optimal teaching method, methods constitute the fundamental system of principles for shaping teaching and learning, methods can be universally applied across different contexts, the dichotomy between theorist and teachers or theory and practice, and methods' being considered as neutral, among others. As a result, teachers face a challenging position since methods-theory neglect variables such as teaching contexts, resources, and the diverse needs of students. Additionally, teachers are influenced by methods' rigidity and the myths ascribed to them.

What do methods mean for language teachers? As a teacher and as a professional, I believe that methods have good principles and procedures that support language teaching; they serve as a guide on how to teach. However, I must not commit to prescribed teaching methods that do not apply to my teaching context in general. In addition, the workplace tells us what and how to teach disregarding our knowledge, expertise, teaching circumstances and many

other factors involved in teaching a foreign language, even though we are professionals in the field. For this reason, we should challenge methods' applicability and effectiveness since we are the practitioners and the ones who implement methods; therefore, we know what works, when it works, and what does not work, while implementing them.

This is important data that should be recognized and taken seriously in the teaching field. Moreover, teachers can take ownership of their expertise and judge methods and create their own approach to teaching. Consequently, postmethod pedagogy offers an alternative and even a way to break free from traditional methods and limitations of method, by recognizing that each student and teaching context is unique with its own practicalities, particularities, and possibilities. Thus, it requires a tailored approach created by the teacher itself as a facilitator and practitioner, who continuously adapts to their teaching and students' needs. As a result, the eclectic approach is a way for creating an approach that adapts to a current teaching and learning environment. Postmethod pedagogy and the eclectic teaching approach offer a breath of fresh air, allowing teachers to feel as professionals in their field and with freedom and flexibility of managing their own teaching style and knowledge, using the principles that apply to their teaching needs and learners' needs as well. To become a more reflective, adaptable, and effective teacher, it is necessary to break free from methods and truly own one's pedagogical praxis.

Owning my pedagogical praxis means to reflect and recognize that I have the expertise and the knowledge for making decisions, exercise my professional judgment not only in teaching but in methods, and consider appropriate tools, principles, and technological resources that suit me as a teacher and my unique teaching context; these allow me to develop my own eclectic approach free from the guilt of not adhering to methods' rigidity. Choosing principles and procedures from different methods, approaches, and models such as the Grammar-Translation, Constructivist, the Action-Oriented Approach, among others and personal beliefs such as promoting speaking from day one, addressing mistakes, anxiety, and motivation and so forth enable me to teach with a sense of freedom and expertise in the field of language teaching to maximize students' learning potential.

References

- Alexakos, K. (2015). *Being a teacher| researcher: A primer on doing authentic inquiry research on teaching and learning*. Springer.
- Al-Khasawneh, F. (2022). A systematic review of the eclectic approach application in language teaching. *Saudi Journal of Language Studies*, 2(1), 17-27. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/SJLS-11-2021-0022/full/html>

- Banegas, D. L. (2014). Of methods and post-methods: A view from Argentina. In D. L. Banegas, M. Lopez-Barrios, M. Porto, and M. A Soto (Eds.), *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference* (pp. 15-27). Asociación de Profesores de Inglés de Santiago del Estero. <https://www.faapi.org.ar/wp-content/uploads/2021/02/FAAPI2014.pdf>
- Bell, D. M. (2003). Method and postmethod: Are they really so incompatible? *TESOL Quarterly*, 37(2), 325-336. <https://doi.org/10.2307/3588507>
- Brown, D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th Ed.). Pearson Education.
- Candlin, C., & Mercer, N. (Eds.). (2001). *English language teaching in its social context: A reader*. Psychology Press.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching* (4th Ed.). Hodder Education.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (2004). *Approaches to Teaching* (4th Ed.). Teachers College Press.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. Peter Lang Publishing.
- Harmer, J. (2009). *The practice of English language teaching* (4th Ed.). Pearson Longman.
- İşcan, A. (2017). The use of eclectic method in teaching Turkish to foreign students. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 149-153. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137580.pdf>
- Johnson, K. E. (1999). *Understanding language teaching: Reasoning in action*. Heinle & Heinle.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2013). *Changing practices, changing education*. Springer Science & Business Media.
- Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to post method*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410615725>
- MEP. (2017). *Educar para una Nueva Ciudadanía. Programa de Estudio de Inglés. Plan de Estudio Liceos Experimentales Bilingües*. Author. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/ingles-espanol-3ciclo.pdf>

- Mwanza, D. S. (2017). The eclectic approach to language teaching: Its conceptualisation and misconceptions. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 4(2), 53-67. <http://dspace.unza.zm/bitstream/handle/123456789/7147/eclectic%20mthod%20its%20conceptions%20and%20misconceptions%20%20david%20mwanza.pdf?sequence=1>
- Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, 23(4), 589-618. <https://doi.org/10.2307/3587534>
- Richards, J. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd Ed.). Cambridge University Press.
- Zúñiga, J. P. (2015). Language Teaching Methods: There is Nothing New Under the Sun, or Is There? *Revista Ensayos Pedagógicos*, 10(2), 181-199. <https://doi.org/10.15359/rep.10-2.3.eng>

The Role of PBL on Enhancing Learners' Authentic Communication, Communicative Competence, Critical Thinking, Collaboration, Creativity, and Cross-Cultural Communication in English Language Learning

Melissa Viales Guevara¹
Universidad Nacional
Costa Rica
mvialesguevara@gmail.com

Abstract

This paper explores the importance of Project-Based Learning (PBL) in enhancing multiple facets of students' English language learning. These include authentic communication, communicative competence, critical thinking, collaboration, creativity, and cross-cultural communication. Extensive research has consistently emphasized PBL's pivotal role in improving students' language proficiency, underscoring its necessity in educational settings. To investigate the roles and impact of PBL on authentic communication, communicative competence, critical thinking, collaboration, creativity, and cross-cultural communication in English language learning, the researcher conducted a thorough analysis of numerous studies. The findings of this comprehensive analysis confirm that PBL significantly enhances students' performance in real-life scenarios, effectively supporting them to face life's challenges. The paper examines into how PBL methodology fosters development in each of these areas, extending beyond English language learning to encompass broader life skills. It provides detailed explanations and insights into how PBL promotes authentic communication, cultivates communicative competence, nurtures critical thinking abilities, encourages collaboration, stimulates creativity, and enhances cross-cultural communication skills. Overall, this paper underscores the vital role of PBL in English language learning and its profound impact on students' universal development. By integrating PBL into their education, students not only acquire language skills but also thrive in various aspects of life beyond the limits of the classroom.

Keywords: Collaboration, communicative competence, critical thinking, English Learning, Project-Based Learning

1. English Teacher at Fundación Aliarse, Guanacaste, Costa Rica; holder of a Master's Degree in Education with an Emphasis on English Learning. <https://orcid.org/0009-0001-8719-4447>

Resumen

Este artículo explora la importancia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el mejoramiento de múltiples aspectos del aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes. Estos incluyen la comunicación auténtica, la competencia comunicativa, el pensamiento crítico, la colaboración, la creatividad y la comunicación intercultural. Investigaciones exhaustivas han enfatizado consistentemente el papel fundamental del ABP en la mejora de la competencia lingüística de los estudiantes, al resaltar su necesidad en entornos educativos. Para investigar los roles y el impacto del ABP en la comunicación auténtica, la competencia comunicativa, el pensamiento crítico, la colaboración, la creatividad y la comunicación intercultural en el aprendizaje del idioma inglés, la investigadora llevó a cabo un análisis exhaustivo de numerosos estudios científicos. Los hallazgos de este análisis confirman que el ABP mejora significativamente el desempeño de los estudiantes en escenarios de la vida real, al apoyarlos eficazmente para enfrentar los desafíos de la vida. El artículo examina cómo la metodología del ABP fomenta el desarrollo en cada una de estas áreas, al ir más allá del aprendizaje del idioma inglés para abarcar habilidades vitales para la vida en general. Proporciona explicaciones detalladas y perspectivas sobre cómo el ABP promueve la comunicación auténtica, cultiva la competencia comunicativa, nutre las habilidades de pensamiento crítico, fomenta la colaboración, estimula la creatividad y mejora las habilidades de comunicación intercultural. En general, el artículo subraya el papel vital del ABP en el aprendizaje del idioma inglés y su profundo impacto en el desarrollo integral de los estudiantes. Al integrar el ABP en su educación, los estudiantes no solo adquieren habilidades lingüísticas, sino que también prosperan en diversos aspectos de la vida más allá de los límites del aula.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos, aprendizaje del inglés, competencia comunicativa, colaboración, pensamiento crítico

Introduction

Communication is what drives humans to get out of their comfort zones to build relationships, avoid misunderstanding, and spread knowledge to mention a few. Freire (1995) also considered language as an opportunity to build community and spread ideologies. Nowadays, everybody is expected to grow and be good communicators not only in their native language, but also in the English language. People are becoming aware of how important it is to learn English to successfully develop in their careers and in an increasingly globalized world. Moreover, choosing a specific teaching methodology that meets and

individual's needs is increasingly becoming harder for language educators since there are multiple methodologies and new approaches. Learners have different ways of learning and being skillful in a language and finding a learning methodology that can be enhanced by multiple resources and stimuli is a must nowadays. Project-Based Learning (PBL) is an instructional approach that promotes active learning through the creation of authentic and meaningful projects. It has been increasingly recognized as an effective teaching method to develop not only subject knowledge but also essential skills, such as collaboration, communication, critical thinking, and creativity.

A teaching methodology that benefits not only the English language learning process of students but also potentiates their abilities to become globalized citizens is essential to be implemented to encourage learners on their path of becoming critical thinkers, active collaborators, creative beings with communicative competence, and so on. According to Thabit (2018), enabling students to have communicative competences helps them to be confident and sets boundaries and cope with real life situations that every human being is now exposed to; the latter are reasons to evaluate the PBL as an accurate method to be included in the classroom.

PBL has been found to be highly beneficial for learning the English language and preparing learners for 21st Century skills. Furthermore, PBL allows learners to engage in problem-solving activities that require them to use English to communicate, collaborate and reflect, which helps them develop their language proficiency and cognitive abilities. From this perspective this research intends to reflect on how essential the role of PBL is in enhancing learners' 21st Century skills including authentic communication, communicative competence, critical thinking, collaboration, creativity, and cross-cultural communication in English language learning.

Understanding the importance of Project Based Learning in English Language Learning

Project-Based Learning (PBL) holds great importance in English Language Learning (ELL) as it generates awareness and facilitates a deeper understanding of language and cultural contexts. Reflecting on the significance of PBL in ELL, numerous thoughts emerge, shedding light on its transformative impact. Puspitasari (2020) promoted PBL as a methodology that raises awareness by immersing students in authentic language use situations. Instead of mere memorization of vocabulary and grammar rules, students engage in projects that mirror real-life scenarios where English is exercised. They dynamically use English to research, communicate, and collaborate. This awareness promotes a genuine connection with English as a means of effective communication, rather than a plain academic exercise.

Duch et al. (2001) claimed that when students work on creating projects, they can explore diverse cultural themes and issues, allowing them to tap into the customs, traditions, and perspectives of different societies. This exposure cultivates empathy, respect, and appreciation for other cultures. Students learn to navigate through cultural distinctions and adapt their communication styles, developing intercultural competence that is essential in today's globalized world.

Additionally, Sulaiman (2013) highlighted how in PBL, students are aimed to be aware of their learning difficulties by encouraging critical thinking and problem-solving skills. Engaging in project-based tasks necessitates analyzing information, evaluating options, and finding innovative solutions to real-world challenges. Shin (2018) referred to students as beings that are increasingly becoming aware of the complexities and nuances of problem-solving, realizing that language skills play a vital role in effectively addressing issues. This awareness instills a sense of autonomy and self-efficacy, empowering students to overcome obstacles and contribute meaningfully to their communities. Projects often require students to work in groups, encouraging them to actively engage in dialogue, negotiate meaning, and express their ideas in English. Through these collaborative endeavors, students develop a deeper understanding of the power of effective communication, realizing that language serves as a bridge for building relationships, resolving conflicts, and working towards common goals.

Jalinus et al. (2017) highlighted that PBL cultivates awareness by promoting multidimensional language use. Students are encouraged to express themselves through various modes, such as writing, speaking, visual presentations, and digital media. This awareness of different forms of communication enhances students' ability to adapt their language use to different contexts, audiences, and mediums. They become conscious of the impact and effectiveness of different communication tools, expanding their list of linguistic skills. Nugroho et al. (2019) mentioned that PBL generates awareness by connecting language learning to real-world contexts. Moreover, projects often tackle social issues, environmental challenges, or community-based problems which is helpful for students to internalize and evaluate for the environment in which they surround themselves. Students become aware of the broader implications of language use, recognizing that English proficiency empowers them to engage with and contribute to their communities, both locally and globally. They develop a sense of responsibility and agency, understanding that language proficiency enables them to create positive change.

How Does PBL Promote Authentic Communication?

Reflecting on how PBL promotes authentic communication, it becomes clear that this approach provides a unique and effective platform for students to engage in meaningful interactions and develop their communication skills. Puspitasari (2020) stated that communication is key to be able to experience authentic interaction and PBL encourages students to communicate in a manner that mirrors real-world contexts, enhancing their ability to effectively express themselves and engage in genuine conversations. One way in which PBL promotes authentic communication is by simulating real-life scenarios. By designing projects that replicate situations students may encounter outside the classroom, such as organizing community events, or conducting scientific experiments, PBL stimulates students to communicate using English in a way that is authentic and relevant to their future endeavors. For example, in a project centered around environmental conservation, students may need to present their findings and recommendations to a panel of experts, engage in debates or discussions with sponsors, or write persuasive letters to local authorities. These experiences provide students with opportunities to practice authentic communication skills, including effective presentation techniques, active listening, and persuasive writing.

Besides, PBL encourages collaborative communication. Simbolon et al. (2019) stated that through speaking activities working in groups, students engage in meaningful discussions, negotiate ideas, and make collective decisions which helps them have a better performance when expressing their thoughts. Through these interactions, students learn to express their opinions, consider diverse perspectives, and engage in constructive dialogue. For instance, in a project focused on designing a sustainable city, students may need to collaborate with their peers to create proposals, share responsibilities, and present their ideas. This collaborative communication fosters skills such as active listening, negotiating, and respectfully disagreeing, which are crucial in real-world professional settings. PBL also promotes communication across different mediums. In today's digital age, effective communication extends beyond traditional written and spoken forms.

Moreover, PBL encourages students to explore various communication tools and platforms, such as creating websites, producing videos, or designing infographics to effectively convey their ideas and messages. For example, in a project on raising awareness about a social issue, students may create videos that combine visuals, audio, and spoken language to communicate their message to a wider audience. This multi-modal way of communication allows students to develop skills in digital literacy and adapt their language use to different modes and audiences.

Additionally, PBL fosters communication with authentic audiences. Instead of just interacting with their teacher, students often can engage with experts, community members, or stakeholders related to their projects. For instance, in a project centered around community service, students may interview residents, conduct surveys, or present their proposals to community leaders. This direct engagement with authentic audience forces students to adapt their language use to effectively communicate with individuals who have different backgrounds, knowledge, and expectations.

How Does PBL Improve Communicative Competences in the English Language?

Reflecting on how PBL improves communicative competences in the English language, while working with the PBL methodology as a teacher, it becomes evident that this approach offers a powerful background for enhancing students' language skills and fostering their ability to effectively communicate in English. By engaging in project-based tasks, students improve a range of communicative competences that are essential for their language proficiency. Firstly, one fundamental aspect of PBL is that it enhances communicative competences and its emphasis on meaningful language use. In addition, Sathappan and Gurusamy (2021) described that when students are immersed in real-world scenarios where they need to communicate, collaborate, and solve problems using English, the language learning process becomes enriching for them as they generate meaningful relationships with their classmates and feel more comfortable.

This active engagement provides students with purpose and motivation to use the language effectively. For example, in a project focused on creating a travel itinerary, students would need to communicate their ideas, negotiate preferences, and present their plans in English. Throughout these experiences, students develop their speaking, listening, and interactional skills, enabling them to express themselves fluently and accurately in real-life situations.

Light (1989) explained that working on projects in groups requires students to engage in continuous communication and collaboration with their classmates. Students should actively participate in listening, exchanging ideas, negotiating meaning, and resolving conflicts using English. Through this collaborative communication, students develop their interpersonal and teamwork skills while also enhancing their language proficiency. For instance, in a project centered around designing a sustainable solution for a community issue, students would have to communicate and coordinate their efforts to create a comprehensive plan. In conclusion, by providing opportunities for meaningful language use, fostering collaboration, developing written communication skills, and

incorporating digital tools, PBL equips students with the necessary competences to communicate effectively in English. In authentic project-based tasks, students develop their speaking, listening, reading, and writing skills, enabling them to become proficient English language users who can confidently navigate real-world communication challenges.

Becoming a Critical Thinker and Embracing Collaboration in English Language Learning through PBL

Saleh (2019) referred to critical thinking as a crucial aspect of PBL that helps students develop analytical and problem-solving skills. In PBL, students must analyze complex problems, conduct research, and evaluate evidence to develop solutions. This process requires them to think critically and develop a deep understanding of the topic they are exploring. For instance, in a project focused on creating a public service publication, students would need to conduct research, analyze data, and evaluate the effectiveness of different messaging strategies to create a persuasive and impactful campaign. Through this process, students develop their critical thinking skills, enabling them to become more effective communicators and decision-makers.

Collaboration is another vital aspect of PBL that helps students develop essential teamwork and communication skills. In PBL, students work in groups to tackle complex problems, requiring them to communicate, negotiate, and work together to achieve a common goal. According to Karyawati and Ashadi (2018), this collaborative approach strengthens their ability to work in teams and develop their interpersonal skills, which are highly valuable. For example, in a project centered around designing a community garden, students would have to work together to create a comprehensive plan, negotiate their preferences, and allocate tasks effectively. Through this collaborative process, students develop their communication skills, enabling them to express their thoughts clearly and work effectively with others.

While working on a project, students learn to embrace collaboration and critical thinking as essential components of their English language learning journey. They learn to approach complex problems with an open mind, analyze evidence critically, and collaborate effectively with others. These skills not only improve their language proficiency but also prepare them to be skillful in the real world, where critical thinking and collaboration are essential for success in any profession. In conclusion, by engaging in authentic, real-world scenarios and working in teams to tackle complex problems, students develop the essential competencies necessary to be a meaningful and empathetic human being. By embracing collaboration and critical thinking, students become confident, effective communicators who are ready to tackle any challenge that comes their way.

Exploring Creativity and its Benefits to the English Learning Process through PBL

PBL encourages students to think outside the box, explore new ideas, and express themselves creatively. By presenting students with authentic and meaningful projects, PBL sparks their imagination and invites them to approach language learning in a dynamic and original manner. For instance, in a project focused on creating a short film, students have the freedom to develop their own storylines, write scripts, and produce videos that showcase their unique creativity and linguistic abilities. This process allows students to tap into their creativity, experiment with language, and express their ideas in original and engaging ways.

Additionally, as highlighted by Munawaroh et al. (2021), PBL promotes creativity by providing opportunities for students to integrate different forms of expression and encouraging students to explore visual, auditory, and digital mediums as they communicate in English, students may create visual presentations, design multimedia projects, or utilize technology to enhance their language learning experiences. For example, in a project focused on body image awareness, students can create interactive websites, design infographics, or produce podcasts to effectively convey their messages. By incorporating various modes of expression, PBL nurtures students' creative thinking and encourages them to utilize their linguistic skills in innovative ways. Students are given the freedom to experiment, take risks, and explore different approaches to language learning. PBL projects often involve open-ended tasks that allow for multiple solutions, fostering divergent thinking and encouraging students to find their unique voice in English. This freedom to be creative empowers students, boosts their confidence, and promotes a positive attitude towards language learning.

Briefly, when providing authentic and meaningful projects, integrating different modes of expression, and fostering a supportive environment, PBL empowers students to think creatively and express themselves in innovative ways. By unfolding creativity, students not only enhance their language skills but also develop a lifelong love for learning and a willingness to explore the English language with an open and imaginative mindset.

Influence of PBL and the Promotion of Cross-Cultural Communication in English Language Learning

Firstly, when designing projects that require students to work with peers from diverse cultural backgrounds, PBL creates opportunities for students to learn about different cultures, traditions, and perspectives. For example, a project on global issues might involve students collaborating with international peers to research and present solutions to a common problem. Through this

understanding and appreciation of other cultures. As mentioned before, PBL brings about collaboration and teamwork, which are essential skills for effective cross-cultural communication. Students work in groups, often consisting of members from different cultural backgrounds. This collaborative setting encourages students to share ideas, negotiate meaning, and solve problems together. As they develop the project, students learn to communicate effectively, listen actively, and respect diverse viewpoints. These skills are not only valuable for language learning but also crucial for building bridges across cultures and promoting cultural empathy.

Through project-based activities that involve sharing personal stories, cultural traditions, or historical events, students develop a deeper understanding of their own cultural heritage. They also learn to communicate and express their own perspectives in a multicultural context, fostering self-awareness and cultural confidence. This self-reflection helps students overcome cultural barriers and facilitates open and respectful communication with peers from different backgrounds. Creating authentic and learning experiences enables students to explore diverse cultures, develop essential communication skills, and adopt cultural understanding.

Conclusion

Implementing PBL is an opportunity for enriching learners to explore beyond the technical aspects that require learning a language. It is not only an exceptional learning methodology for creating a “sense of community” that is expected from teachers, but also an opportunity for learners to have a sense of purpose and curiosity for the future as they develop their skills for life (Ratliff, 2019, p. 39). In conclusion, the implementation of PBL holds immense importance in enriching various aspects of education, including authentic communication, communicative competence, critical thinking, collaboration, creativity, and cross-cultural communication. PBL provides students with opportunities to engage in meaningful, real-world projects that require them to communicate authentically and effectively. Through active participation in collaborative activities, students develop their communicative competence, learning how to express themselves fluently, accurately, and appropriately in different contexts.

Moreover, as was mentioned, PBL nurtures critical thinking skills by challenging students to analyze problems, think critically, and propose innovative solutions. By working on projects that require complex problem-solving, students develop their ability to think critically and make informed decisions. Students learn to work effectively in teams, communicate ideas, and leverage their collective strengths to achieve project goals. PBL is an opportunity for educators

to promote collaboration since it helps students' interpersonal skills and prepares them for future professional environments that require teamwork and cooperation. Nowadays, empowering students to develop original ideas and express themselves is fundamental and must be linked to the pedagogical praxis that promotes and offers spaces for learners to step out of their comfort zones and boost their abilities while learning the English language.

References

- Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (2001). *The power of problem-based learning: a practical "how to" for teaching undergraduate courses in any discipline*. Stylus.
- Freire, P. (1955). *The politics of education: Culture, power and liberation*. Greenwood Publishing Group.
- Jalinus, N., Nabawi, R. A., & Mardin, A. (2017). *The Seven Steps of Project Based Learning Model to Enhance Productive Competences of Vocational Students*. Proceedings of the International Conference on Technology and Vocational Teachers (ICTVT 2017). <https://doi.org/10.2991/ictvt-17.2017.43>
- Karyawati, A., & Ashadi, A. (2018). Innovation in the classroom: Engaging English as a foreign learning students using project-based learning. *Journal Ling Tera*, 5(1), 61-67. <https://doi.org/10.21831/lt.v5i1.17067>
- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 5(2), 137-144. <https://doi.org/10.1080/07434618912331275126>
- Munawaroh, S., Suja'i, I. S., Affah, D. S. N., & Putri, I. M. (2021). Students' creativity in project based learning. Proceedings of the 2nd Annual Conference on Social Science and Humanities (ANCOSH 2020). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210413.087>
- Nugroho, W. F., & Anugerahwati, M. (2019). Project-based learning: Enhancing EFL students' speaking skill through vlog. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, Dan Pengembangan*, 4(8), 1077-1083. <https://doi.org/10.17977/jptpp.v4i8.12679>
- Puspitasari, E. (2020). Project-based learning implementation to cultivate Preservice English teachers' 21st century skills. *IJELTAL, Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 5(1), 191-203. <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v5i1.638>
- Ratliff, K. (2019). Building rapport and creating a sense of community: Are relationships important in the online classroom? *Internet Learning Journal*, 7(1), 31-48. <https://jolrap.scholasticahq.com/article/26958-building-rapport-and-creating-a-sense-of-community-are-relationships-important-in-the-online-classroom>

- Saleh, S. E. (2019). Critical thinking as a 21st century skill: Conceptions, implementation and challenges in the EFL classroom. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 4(1), 1-16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2542838>
- Sathappan, R., & Gurusamy, P. (2021). The benefits of project-based language learning: A case study in a Malaysian secondary school. *Journal of Social Sciences Research*, 17, 1-9. <https://doi.org/10.24297/jssr.v17i.8970>
- Shin, M. (2018). Effects of project-based Learning on students' motivation and self-efficacy. *English Teaching*, 73(1), 95-114. <https://www.ccusd93.org/cms/lib/AZ02204140/Centricity/Domain/124/Student-Centered%20Learning%20and%20PBL.pdf>
- Simbolon, D. R. S., Haryudin, A., & Efransyah, E. (2019). Improving Students' Speaking Skill Through Project Based Learning (PBL). *Project, Professional Journal of English Education*, 2(2), 140-145. <https://doi.org/10.22460/project.v2i2.p241-246>
- Sulaiman, F. (2013). The effectiveness of PBL online on Physics students' creativity and critical thinking: A case study at Universiti Malaysia Sabah. *International Journal of Education and Research*, 1(3), 1-18. <https://www.ijern.com/images/March-2013/14.pdf>
- Thabit, S. (2018). Communicative competence in English as a foreign language: Its meaning and the pedagogical considerations for its development. *International Journal of English Language Teaching*, 6(9), 27-33. <http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Communicative-Competence-in-English-as-a-Foreign-Language.pdf>

En esta edición, *Maestría en Educación: Dos énfasis, UNA misión*, reunimos un conjunto de once ensayos que encapsulan el resultado de los cinco módulos de aprendizaje del programa de posgrado de la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica. Ciertamente, cada uno de estos módulos ha aportado un componente profesional, transdisciplinario y académico invaluable para la creación de estos productos finales.