



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Vol. 4, No. 2, Año 2021

REVISTA ACADÉMICA Y CIENTÍFICA

Revista Guatemalteca de

Educación Superior

Escuela de Estudios de Postgrado
revistages.com

ISSN: 2708-9584

Indexada en el Directorio de:



Facultad de  Humanidades

La Revista Guatemalteca de Educación Superior tiene como propósito dar a conocer a la comunidad nacional e internacional artículos y ensayos científicos originales e inéditos de autores internos y externos. En forma impresa y en formato digital a través de la plataforma de acceso abierto Open Journal Systems –OJS, hospedada en la plataforma de revistas de Guatemala de Biblioteca Central de Universidad de San Carlos de Guatemala, se publican desde el año 2020, dos números al año, para el público general es no lucrativa. Los manuscritos son sometidos a procesos de revisión y arbitraje por pares ciegos dobles externos, quienes son miembros del comité científico de revisión y arbitraje, lo que garantiza al lector y autores un alto nivel y rigor académico. Se adhiere al Código de conducta del Comité de Ética para Publicaciones - COPE. En la fase de revisión e identificación de plagio, se utiliza la herramienta Turnitin, aceptando un porcentaje máximo de 25%. Se verifica que los párrafos estén debidamente citados con el modelo American Psychological Association - APA. Los mismos son evaluados de acuerdo a las directrices editoriales aprobadas por el comité científico editorial.

Los manuscritos se rigen de acuerdo a normas internacionales sobre protección a los derechos de autor, con criterios específicos de la licencia Creative Commons 4.0 Internacional



Los textos están protegidos por la licencia Creative Commons 4.0 Internacional.

Reconocimiento (by): Se permite cualquier explotación de la obra, incluyendo una finalidad comercial, así como la creación obras derivadas, la distribución de las cuales también está permitida sin ninguna restricción.

Es libre de: Compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. Adaptar, remezclar, transformar y construir a partir del material, para cualquier propósito, incluso comercialmente.

Bajo los siguientes términos: Atribución, debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tiene el apoyo del licenciante. No hay restricciones adicionales, no puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido de la licencia.

Para más información acerca de la licencia de uso de este documento, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

La Revista Guatemalteca de Educación Superior se encuentra disponible en:

<http://revistages.com>

La correspondencia debe dirigirse a:

PhD. María Iliana Cardona de Chavac

Departamento de Estudios de Postgrados

Facultad de Humanidades

Universidad de San Carlos de Guatemala

Edificio S4 -USAC -Ciudad Universitaria, Avenida Petapa zona 12, Guatemala

Teléfono 24188608

Correo: revistages@fahusac.edu.gt



Los textos publicados son responsabilidad exclusiva de sus autores

Con la colaboración de:



Filiaciones de los miembros del Comité Científico Editorial y el Comité Científico de Revisión y Arbitraje



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile



UNIVERSIDAD
BSA MANCA
CAMPUS DE INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL



Universidad
Rafael Landívar
Tradicón Jesuita en Guatemala



Universidad
Rey Juan Carlos



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)



Autoridades de la Universidad de San Carlos de Guatemala

M.A. Pablo Ernesto Oliva Soto
Rector en funciones

Dr. Gustavo Taracena
Secretario General

Dr. Jorge Ruano Estrada
Coordinador General Sistema de Estudios de Postgrado (SEP)

Dr. Félix Alan Douglas Aguilar Carrera
Director General de Investigación (DIGI)

Licda. Mariaceleste Morales Carrillo
Jefa de Biblioteca Central

Licda. Claudia León
Centro de acopio LATINDEX-Guatemala

Autoridades de la Facultad de Humanidades

Junta Directiva

M.A. Walter Ramiro Mazariegos Biolis
Decano

M.A. Erbin Fernando Osorio Fernández
Vocal Primero

PhD. María Teresa Gatica Secaída
Vocal Segunda

Lic. Francis Ramón Polo Sifontes
Vocal Tercero

Est. Jazmine Alexandra García Barillas
Vocal Cuarta

Est. María Guadalupe Miranda Chinchilla
Vocal Quinta

Licda. Ana Lucia Estrada Domínguez
Secretaria Académica

Departamento de Estudios de Postgrados

PhD. María Iliana Cardona Monroy de Chavac
Directora del Departamento de Estudios de Postgrados

Director y Editora de la Revista

M.A. Walter Ramiro Mazariegos Biolis
Director de la revista
Universidad de San Carlos de Guatemala

PhD. María Iliana Cardona Monroy de Chavac
Editora de la revista
Universidad de San Carlos de Guatemala

Comité Científico Editorial

PhD. Alice Patricia Burgos Paniagua
Ciencias de la Educación, Santiago de Chile
Universidad Metropolitana de Chile

PhD. Jorge Ruano Estrada
Universidad de Salamanca, España

PhD. Maribel Alejandrina Valenzuela
Universidades de San Carlos de Guatemala

PhD. Carlos Augusto Velásquez Rodríguez
Universidad Juan Carlos I, Rey de España, Almería España

PhD. Walda Paola María Flores Luin
Universidad La Salle Costa Rica

Comité de revisión y arbitraje externo

PhD. Walter Paniagua Solorzano
Universidad Juan Carlos I, Rey de España
Universidad Autónoma de Barcelona, España

PhD. Isabel Oliva Castro
Universidad Mariano Gálvez de Guatemala

PhD. Patricia Luz Mazariegos Romero
Universidad Iberoamericana UNINI, México

PhD. Jorge Estuardo Morales
Universidad Galileo de Guatemala

Mg. Ysrael Alberto Martínez Contreras
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

M.A. Joscelyne Priscila Arrieta Martínez
Universidad Rafael Landívar

M.A. Magda Emilia Morán López
Universidad Mariano Gálvez

M.A. Sergio Giovani Gatica
Universidad Rafael Landívar de Guatemala

Equipo profesional y técnico de la revista

PhD. Claudia Esmeralda Villela Cervantes
Encargada del proceso de arbitraje

Edvin Antonio Méndez Vásquez
Administrador del Open Journal System -OJS

MSc. María Ileana Álvarez
Diseñadora Gráfica

Comité de redacción y estilo

PhD. Elsa Nuila Paredes
M.A. Nancy Franco
PhD. Francisco Puac
M.A. Ana María Estacuy

Índice / Index

Artículos Científicos

- 1** **Habilidades para escribir en primer año universitario, visión de docentes y estudiantes**
Writing skills in university first year, faculty and students vision
Laura Sáenz Domínguez
- 11** **Educación virtual, el disfraz de la enseñanza remota de emergencia**
Virtual Education, and the remote emergency teaching disguise
Diana María Alonzo Mayén
- 23** **La plataforma Moodle y la autopreparación del estudiante en la disciplina Lenguaje y Comunicación**
The Moodle platform and student self-preparation in the Language and Communication discipline
Olaysi Arrocha Rodríguez, Kenia Gómez Casola, Zuleiny Meneses Martín
- 32** **Propuestas básicas de actualizaciones curriculares para el enfoque de enseñanza por competencias**
Basic proposals for curricular updates for the competency teaching approach
María Natalia León de Umaña
- 42** **La motivación al aprendizaje en la Educación Virtual Universitaria**
Motivation for Learning in Virtual University Education
Sara Eliza Morales Morales
- 50** **Atención plena disposicional y estilos de manejo de conflictos en estudiantes universitarios**
Dispositional mindfulness and conflict handling styles in undergraduate students
Alejandro César Antonio Luna Bernal, Josefina Sandoval Martínez, Alejandra De Gante Casas

Ensayos Científicos

- 61** **Curriculum: de la edad media al siglo XIX**
Curriculum: from the Middle Ages to the 19th century
Domingo Pérez Brito
- 77** **Comunicación y docencia en la universidad doméstica-COVID19: ¿adaptación o reconfiguración?**
Communication and teaching in the domestic university-COVID19: adaptation or reconfiguration?
Graciela Beatriz Plachot González

Presentación / Presentation

La Facultad de Humanidades en su recorrido histórico ha dejado huella de calidad en los ejes de docencia, investigación y extensión. Con la Revista Guatemalteca de Educación Superior valora que sin investigación no hay universidad, ni desarrollo para el país. Con tales antecedentes, con satisfacción y altas expectativas se hace realidad para la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, presentar al mundo académico y a los respetables lectores interesados en ampliar sus conocimientos en los diversos temas de las ciencias humanísticas, la revista científica que se denomina Revista Guatemalteca de Educación Superior, que inició en sus primeros años con publicación anual pero a partir del año 2020 es de frecuencia semestral, en formato impreso y digital; la cual nace para dar cabida y cauce a la producción científica, académica y cultural, pero sobre todo humanística.

Se busca integrar la divulgación del conocimiento, como lo establecen las leyes y reglamentos de la tricenaria, y la Constitución Política de la República de Guatemala, vigente, que en el Art. 82, manda que esta Universidad: «... Promoverá por todos los medios a su alcance la investigación en todas las esferas del saber humano y cooperará al estudio y solución de los problemas nacionales».

Al mismo tiempo, se exhorta a la comunidad académica de la histórica Facultad de Humanidades, a que publiquen manuscritos con resultados de investigaciones científicas. La investigación cobra su verdadero valor hasta que sus resultados son publicados.

La Revista Guatemalteca de Educación Superior, cuyo dominio revistages.com, es un espacio que cumple con estándares de calidad a nivel internacional para divulgar la producción científica de investigadores internos y externos, tanto a nivel nacional como internacional. La Facultad de Humanidades pone a disposición de la comunidad académica la revista científica que se presenta.

Por otra parte, se agradece a los autores, a los miembros del Comité Científico Editorial y Comité de Revisión y Arbitraje, quienes han colaborado en la revisión de los artículos, a las autoridades de Universidad de San Carlos y a personas externas que, de una u otra forma, dedicaron tiempo en la edición de la revista.

"Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto y pensar lo que nadie más ha pensado"
- Albert Szent-Györgyi-

M. A. Walter Mazariegos Biolis
Revista Guatemalteca de Educación Superior
Director

Habilidades para escribir en primer año universitario, visión de docentes y estudiantes

Writing skills in university first year, faculty and students vision

Laura Sáenz Domínguez
Maestría en Docencia Universitaria
Universidad de San Carlos de Guatemala
<https://orcid.org/0000-0001-5336-827X>
laury.saenz@gmail.com

Referencia

Sáenz Domínguez, L. (2021). Habilidades para escribir en primer año universitario, visión de docentes y estudiantes. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*. 4(2), 1-10.
DOI: <https://doi.org/10.46954/revistages.v4i2.57>

Recibido: 15/02/2021
Aceptado: 04/04/2021

Resumen

Escribir en la universidad requiere poner en práctica habilidades de escritura que provee la comunidad discursiva en la que participa un individuo. Carecer de estas habilidades dificulta el aprendizaje en cualquier disciplina, es por ello que su adquisición se considera esencial en la formación universitaria. El objetivo de este trabajo es comparar la opinión de estudiantes y docentes en cuanto a las habilidades para escribir en el primer año de universidad. El instrumento que se utiliza es la Encuesta Europea sobre la Escritura Académica (EEEA), en específico la dimensión de habilidades para escribir, la cual consta de 21 ítems. Los sujetos encuestados son 137 estudiantes y 15 de sus profesores. Los primeros expresan que

Palabras clave:

habilidades, escritura, primer año, docentes, estudiantes.

tan seguros están de dominar las habilidades para escribir en la universidad y los segundos indican qué tan importantes las consideran en la formación académica de los estudiantes. Como resultado se comprueba que, en la mayoría de los ítems excepto en el de "insertar e integrar tablas y gráficas en un texto", si existe diferencia significativa ($p < 0.05$). Los resultados son de importancia debido a que los participantes son los principales actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y es deseable que sus opiniones estén alineadas.

Abstract

Writing at university requires putting into practice writing skills provided by the discursive community in which an individual participates. Lacking them make learning difficult in any discipline, which is why their acquisition is considered essential in university training. Thus, the objective of this work is to compare the opinion of students and teachers regarding writing skills in the first year of university. The instrument used is the European Writing Survey (EUWRIT), specifically the dimension of writing skills, which consists of 21 items. The surveyed subjects are 137 students and 15 of their teachers. The former express how confident they are of mastering the skills to write and the latter indicate how important are these skills considered in the academic training of students. As a result, it is verified that, in most of the elements except for "inserting and integrating tables and graphs in a text" there is significant difference ($p < 0.05$). The results are of importance because the participants are the main actors in the teaching-learning process and it is desirable that their opinions are aligned.

Keywords

Hability, writing, first year, faculty, students

Introducción

Una noción frecuente entre los docentes es que los estudiantes deben llegar equipados con todos los elementos indispensables para desarrollar textos escritos en la universidad. Desde este punto de vista la escritura es considerada como una habilidad general, que una vez adquirida, es aplicable a diferentes contextos sin sufrir cambios importantes. Pero esta creencia no considera los nuevos retos que presenta integrarse a una nueva disciplina y cultura institucional. En la actualidad el estudiante

debe practicar las habilidades para escribir durante su tránsito por la universidad que contribuyan a su integración en la comunidad discursiva de su disciplina de estudio. Por lo tanto, un mayor conocimiento de este tema ayuda a los docentes y a las instituciones para adecuar sus actividades a la contribución de la literacidad de los estudiantes.

En los últimos 25 años se ha generado abundante información relacionada con el estudio de la escritura académica. De esta manera, la forma de concebir la tarea de escribir ha cambiado de enfocarse en el producto hacia analizar el proceso. También ha cambiado desde los estudios exclusivamente cognitivos, hacia la inclusión del contexto, hasta ser considerada sociocognitiva (Carlino, 2005). Desde esta última perspectiva la investigación se divide en dos líneas principales: una que va en función del análisis de los textos y el discurso, y la otra en interrogar las prácticas (Castelló & Mateos, 2015). Es por ello, que este estudio se centra en comparar las prácticas en cuanto a las habilidades de escritura en la universidad desde la perspectiva de estudiantes y docentes porque son los motores de la enseñanza-aprendizaje.

Algunos autores han intentado caracterizar las habilidades necesarias para escribir. Por un lado, en el contexto estadounidense los trabajos de Rosenfeld y colaboradores (2001, 2004) muestran que son de importancia para desarrollar las competencias que permiten tener un desempeño académico exitoso en una variedad de áreas temáticas. Por otro lado, un estudio en España (Castelló et al., 2012) resalta que los docentes expresan la importancia que tiene escribir para aprender, pero al parecer no existe demasiada reflexión sobre cómo incluirla dentro de sus cursos. Finalmente, evaluar las habilidades para escribir ha permitido definir perfiles entre grupos de estudiantes de acuerdo con su disciplina de estudio (Chitez et al., 2015).

Debido a que se ha encontrado discrepancias entre opiniones de docentes y estudiantes con relación a las habilidades para escribir (Álvarez & Yániz, 2015, p. 626; Castelló & Mateos, 2015; Flores Aguilar, 2018) la pregunta central de este trabajo es ¿qué tan alineadas están las opiniones de estudiantes y docentes con relación a las habilidades para escribir en el primer año de universidad? Una forma de verificar esto es al encontrar si existe

o no diferencia significativa en las opiniones. Por lo tanto, se plantea la hipótesis comparativa de que no existe diferencia significativa en ninguno de los ítems evaluados respecto a la opinión de ambos colectivos (hipótesis nula), o bien, que si existe (hipótesis alternativa).

Así, el objetivo es comparar las opiniones de estudiantes y docentes en cuanto a las habilidades para escribir en el primer año de universidad. Para conocer qué ocurre en el contexto de la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Es importante conocer estas aptitudes, en la educación superior de una institución en particular, porque varían según el contexto y las tradiciones (Chitez et al., 2015).

Materiales y métodos

El diseño de este estudio es cuantitativo, no experimental y transeccional. La muestra consiste en 137 estudiantes de primer año y 15 de sus profesores con un 90% de confiabilidad y 10% de error. El cuestionario utilizado es la Encuesta Europea sobre Escritura Académica (Chitez et al., 2015) que es de utilidad para obtener información sobre las prácticas de escritura que se llevan a cabo en la universidad y permite caracterizar a una comunidad discursiva específica. La dimensión evaluada consta de 21 ítems en escala de Likert. Los cuestionarios cuentan con preguntas paralelas para ambos colectivos, en donde se analiza la seguridad que reportan tener los estudiantes y la importancia que atribuyen los docentes a dichas habilidades. Los cuestionarios se llenaron entre septiembre y octubre de 2020.

Para el análisis de la fiabilidad del instrumento se utiliza el Alfa de Cronbach y el resultado obtenido es de 0.877. Para la descripción general de las respuestas se analizan medidas de tendencia central (M) y dispersión (D); para analizar las diferencias entre opiniones de estudiantes y profesores se utiliza la prueba no paramétrica de Mann-Whitney. Esta es de utilidad para comparar dos condiciones experimentales con una variable. Los supuestos son que debe ser aplicada a dos grupos distintos de participantes y tener datos numéricos ordinales. De esta manera se compara la opinión de estudiantes y docentes respecto a la escritura académica.

Resultados

El estudio aporta los siguientes resultados con el objetivo de determinar el dominio y la importancia de las aptitudes de escritura académica, y comparar las opiniones de docentes y estudiantes. Los estudiantes reportan qué tan seguros están de dominar las habilidades de la lista presentada y los docentes qué tan relevantes son dichas habilidades para el desarrollo de la escritura académica en el primer año de universidad.

Tabla No. 1. Dominio e importancia de las habilidades de escritura

Ítem Estudiante / Docente	Estudiantes (N=137)		Docentes (N=14)		Valor p
	M	D	M	D	
Abordar un tema de forma crítica.	2.43	1.3	4.6	0.51	0.000
Apegarse a un cronograma.	3.67	0.84	4	0.93	0.006
Citar fuentes.	2.87	1.32	4.53	0.64	0.023
Discutir teorías.	3.78	0.88	4	0.93	0.006
Encontrar documentos relevantes sobre un tema.	3.99	0.88	4.6	0.51	0.000
Encontrar el estilo adecuado para textos académicos.	3.56	0.74	4.13	1.06	0.000
Entender y reflexionar sobre métodos de investigación.	3.21	1.05	4.53	0.64	0.000
Escribir un trabajo estilísticamente elegante.	3.76	0.85	4.07	0.8	0.039
Escribir una bibliografía.	3.72	0.82	4.4	0.83	0.005
Estructurar un trabajo escrito.	4.55	0.77	4.73	0.46	0.000
Evaluar el efecto de un texto en el lector.	3.63	0.86	4	1.08	0.009
Expresarse de forma precisa.	3.26	1.42	4.67	0.49	0.000
Insertar e integrar tablas y gráficas en un texto.	3.71	0.88	3.93	0.88	0.508
Interpretar e incorporar resultados de investigaciones.	2.77	1.25	4.33	0.49	0.000
Manejar problemas y crisis de redacción.	3.55	0.76	3.8	1.37	0.019
Planificar el proceso de redacción.	1.83	1.03	4.47	0.64	0.000

Ítem Estudiante / Docente	Estudiantes (N=137)		Docentes (N=14)		Valor p
	M	D	M	D	
Respaldar su punto de vista.	2.53	1.09	4.47	0.52	0.000
Resumir fuentes de investigación.	4.04	0.81	4.53	0.64	0.001
Revisar un texto de forma que sea lingüísticamente correcto.	2.58	1.13	4.13	1.19	0.044
Utilizar la redacción para aprender algo nuevo.	3.29	1	4.4	0.74	0.007
Utilizar los términos adecuados.	4.03	1.01	4.67	0.49	0.000

Fuente: elaboración propia. Escala de Likert: 1= muy inseguro o sin importancia, 2= inseguro o de poca importancia, 3= regular, 4= seguro o bastante importante, 5= muy seguro o muy importante.

Los alumnos para la única habilidad que se sienten muy seguros es para estructurar un trabajo escrito (4.55, Tabla 1). Luego, se sienten seguros en 11 de los ítems, más o menos seguros en siete de ellos, e inseguros en abordar un tema de forma crítica (2.43) y planificar el proceso de redacción (1.83). Por su parte, los docentes consideran 10 de los ítems muy importantes y el resto bastante importantes (Tabla 1). Existe discrepancia en los resultados, ya que en la mayoría de habilidades hay diferencia significativa entre las opiniones de ambos colectivos ($p < 0.05$); excepto en el ítem de "insertar e integrar tablas y gráficas en un texto". Por lo tanto, se acepta la hipótesis alternativa en donde se plantea que si existe diferencia significativa en los ítems evaluados respecto a la opinión de ambos colectivos.

Discusión

El desarrollo de una habilidad requiere práctica, colaboración y autorregulación. El paso por la universidad debe preparar a los estudiantes con prácticas situadas y contextualizadas para dominar la preparación de textos propios de su disciplina (Rojas García, 2017). La colaboración se refiere a la retroalimentación recibida por los expertos, en este caso, los docentes. Finalmente, la autorregulación apunta al hecho de tener conciencia y control sobre la tarea de escribir, durante todo el proceso de composición que consta de planificación, textualización y revisión. Así, una institución educativa debe proporcionar suficiente práctica en el área disciplinar, retroalimentación a sus textos y herramientas para autorregularse.

El primer año de estudios universitarios es retador porque requiere adaptarse a una nueva dinámica de formación y contrastar las expectativas con la realidad. En concreto, las habilidades de escritura, que son parte de las de investigación, resultan difíciles para los alumnos y son con las que se sienten más inseguros. Por lo tanto, esperan obtener ayuda más personalizada por parte de sus tutores y las instituciones deben buscar la forma de apoyarlos lo más temprano posible (Mah & Ifenthaler, 2018).

De hecho, se sabe muy poco de cómo los estudiantes experimentan la transición de diversificado a la universidad. No se debe tomar a la ligera este desconocimiento porque, la percepción que tiene un estudiante sobre su primer año de estudios, afecta su éxito estudiantil. Crisp y colaboradores (2009, p. 24) destacaron “la necesidad de un diálogo continuo entre los estudiantes y el personal para que se pueda lograr una mejor alineación entre las expectativas de los estudiantes y la realidad del estudio y la cultura universitaria”.

El desarrollo de las habilidades de escritura debe comenzar temprano en la carrera universitaria (Mah & Ifenthaler, 2018). Un estudio en Zurich, con la primera versión de la Encuesta Europea para la Escritura Académica en 2006, clasificó las habilidades de escritura en tres: generales, discursivas y formales (Castelló & Mateos, 2015). Para estas categorías encontraron que no hubo cambios en la percepción de los estudiantes, en cuanto a sentirse seguros de dominar dichas habilidades, a lo largo de su carrera universitaria. Entonces, en ese sentido, al parecer es determinante lo que sucede en el primer año de estudios. Pero, sin olvidar que los saberes propios de una disciplina no es posible abordarlos en un único curso inicial, que puede ser beneficioso, más no suficiente (Rojas García, 2017).

Estos datos indican que las opiniones de docentes y estudiantes no están alineadas en cuanto a la seguridad que muestran los alumnos, y la importancia que le dan los profesores. Se hace hincapié en que existe evidencia de que la percepción del estudiante, en cuanto a sentirse seguro de dominar las habilidades de escritura, no cambia a lo largo de la carrera universitaria (Castelló & Mateos, 2015), lo cual resalta la importancia de su fortalecimiento durante el primer año de universidad.

Agradecimientos

Agradezco al MA Carlos Salazar de la Escuela de Biología, por el apoyo para acceder a las reuniones virtuales con los estudiantes de primer año. También a los estudiantes y docentes del área común en la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia de la Universidad de San Carlos. Además, al MA Marco Castillo por sus comentarios y revisiones pertinentes al documento de tesis de la maestría de donde se tomaron los resultados para este artículo. A la Dra. Walda Flores por sus comentarios pertinentes en los cursos de tesis en la Maestría en Docencia Universitaria.

Referencias

- Álvarez, M., & Yániz, C. (2015). Las prácticas escritas en la universidad española. *Cultura y Educacion*, 27(3), 594–628. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072356>
- Carlino, P. (2005). Los estudios sobre escritura en la universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente. *XII Jornadas de Investigación en Psicología y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur "Avances, Nuevos Desarrollos e Integración Regional"*, Facultad de Psicología de La Universidad de Buenos Aires, 181–185.
- Castelló, M., & Mateos, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educacion*, 27(3), 477–503. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I., & Solé, I. (2012). Academic writing practices in Spanish universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 569–590. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1517>
- Chitez, M., Kruse, O., & Castelló, M. (2015). The European Writing Survey (EUWRIT): background, structure, implementation, and some results. En *Working Papers in Linguistics* (Vol. 9). Zurich University of Applied Sciences. <https://doi.org/10.21256/zhaw-1016>

Crisp, G., Palmer, E., Turnbull, D., Nettelbeck, T., Ward, L., Lecouteur, A., Sarris, A., Strelan, P., & Schneider, L. (2009). First year student expectations: Results from a university-wide student survey. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 6(1), 11–23.

Flores Aguilar, M. D. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 23–50. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.186.344>

Mah, D. K., & Ifenthaler, D. (2018). Students' perceptions toward academic competencies: The case of German first-year students. *Issues in Educational Research*, 28(1), 120–137.

Rojas García, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Folios*, 45, 29–49. <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios29.49>

Rosenfeld, M., Courtney, R., & Fowles, M. (2004). Identifying the Writing Tasks Important for Academic Success at the Undergraduate and Graduate Levels. En *Research Report 42* (Issue 2). Educational Testing Service. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2004.tb01969.x>

Rosenfeld, M., Leung, S., & Oltman, P. K. (2001). The reading, writing, speaking and listening tasks important for academic success at the undergraduate and graduate levels. In *TOEFL Monograph Series* (Vol. 21, Issue November). Educational Testing Service.

Sobre la autora

Laura Sáenz Domínguez

Es licenciada en Biología y actualmente está por culminar su maestría en Docencia Universitaria en la Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos. Se ha dedicado a la docencia desde 2015 y en la actualidad imparte clases en la Escuela de Biología de la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Copyright (c) Laura Sáenz Domínguez



Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Educación virtual, el disfraz de la enseñanza remota de emergencia

Virtual Education, and the remote emergency teaching disguise

Diana María Alonzo Mayén
Maestría en Docencia Universitaria
Universidad de San Carlos de Guatemala
<https://orcid.org/0000-0003-2613-7331>
alonzo.mayen@gmail.com

Referencia

Alonzo Mayen, D. M. (2021). Educación Virtual, el disfraz de la enseñanza remota de emergencia. Revista Guatemalteca de Educación Superior, 4(2), 11-22.
DOI: <https://doi.org/10.46954/revistages.v4i2.58>

Recibido: 15/02/2021
Aceptado: 04/04/2021

Resumen

La pandemia de la COVID-19 generó que de forma abrupta la comunidad educativa del mundo entero implementara medidas para no detener el año escolar. La efectividad del proceso de aprendizaje y la necesidad de una rápida adaptación pueden disminuir la calidad de los recursos y la educación. La Universidad de San Carlos de Guatemala no fue la excepción, he implementó acciones rápidamente. El objetivo principal de este estudio fue analizar las acciones implementadas, esto permitirá desarrollar una estrategia coherente y bien definida de un plan de emergencia para activar en cualquier momento la Enseñanza Remota. Para ello, se aplicó un método de investigación mixto; este se realizó en el Centro Universitario de Suroccidente, tomando como muestra, a los estudiantes y profesores del cuarto semestre

Palabras claves:

enseñanza, remota, pandemia, COVID, educación, emergencia, virtual.

de la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación, durante el mes de marzo hasta noviembre de 2020. Los resultados fueron contrastados con el testimonio brindado por representantes de la División de Educación a Distancia en Entornos Virtuales y el coordinador de la carrera mencionada. La investigación dejó al descubierto muchas debilidades y carencias que tienen no solo los centros regionales sino el equipo docente y los mismos estudiantes. Por ejemplo, la mayoría de estudiantes únicamente tienen teléfono celular para acceder a sus clases, limitándose así a realizar las actividades colaborativas. Se evidenció que los alumnos están familiarizados a las redes sociales, más no con herramientas educativas aplicadas a la educación.

Abstract

The COVID-19 pandemic caused the entire world's educational community to abruptly implement measures that would not stop the school year. The effectiveness of the learning process and the need for a rapid adaptation can decrease the quality of resources and education. The University of San Carlos of Guatemala was no exception, it implemented actions quickly. The main objective of this study was to analyze the implemented actions, this will allow to develop a coherent and well-defined strategy of an emergency plan to activate Remote Teaching at any time. To this end, a mixed research method was applied; this was held at the University Center of Suroccidente, taking as a sample, the students and professors of the fourth semester of the Bachelor of Sciences in Communication, from March to November 2020. The results were contrasted with the testimony provided by representatives of the Division of Distance Education in Virtual Environments and the coordinator of the aforementioned career. The research exposed many weaknesses and deficiencies that not only the regional centers have but, the teaching team and the students themselves. For example, the majority of students only have a cell phone to access their classes, thus limiting themselves to collaborative activities. It was shown that students are familiarized with social media, but not with educational tools applied to education.

Keywords:

Education, Remote, pandemic, COVID19, teaching, emergency, virtual.

Introducción

La pandemia de la COVID-19 ha tenido un fuerte impacto en el sector educativo, en más de 180 países del mundo que se han visto obligados a tomar medidas drásticas, suspendiendo actividades presenciales y optando por sesiones a distancia a través de la virtualidad para no detener el aprendizaje. Esta situación de emergencia en la salud, donde el distanciamiento social es necesario, el confinamiento obligatorio y la reducción de conglomerados es decisiva para evitar la propagación del virus, ha incidido notablemente en la educación en todos los niveles, obligando a los docentes y estudiantes a replantearse su manera de orientar la actividad pedagógica y así como la forma de aprendizaje y haciendo del internet la herramienta más idónea para continuar con el desarrollo de las actividades escolares, tal como lo plantean Mancera, Serna y Barrios (2020), quienes sostienen que frente a la contingencia por la pandemia:

...maestras y maestros han respondido con los medios que están a su alcance para mantener el quehacer educativo. Si WhatsApp o correo electrónico son los recursos más ampliamente disponibles y que más fácilmente permiten llegar a las familias, son estos en los que los docentes se apoyan (s/p).

La disposición de reorganizar las actividades académicas a distancia y haciendo uso de las TIC fue girada para los diferentes niveles educativos, desde la educación preescolar hasta las universidades; con ello, en cuestión de días, docentes y alumnos quedaron anclados a un entorno digital improvisado al que muchos han tenido que acostumbrarse de forma repentina, y a veces hasta sin contar con los recursos adecuados para la conectividad.

Ante esta nueva modalidad, muchas personas han confundido el término y suelen hacer comparaciones erróneas al referirse a este plan de emergencia como la nueva modalidad educativa. Es imperante repetir que estas son medidas paliativas para no detener el año escolar y esto no determina la efectividad del

proceso de aprendizaje, ya que con la necesidad de una rápida adaptación se puede disminuir la calidad de los recursos y la educación en general, pero lo importante, era continuar con el proceso educativo.

En este sentido, es propicio señalar lo expuesto por Torres (2020) quien sostiene que:

El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien **proporcionar acceso temporal a los materiales de enseñanza de una manera rápida y fácil de configurar**. Cuando se entienden las ERT de esta manera, es más fácil diferenciarlas del concepto “aprendizaje online”.

Los investigadores en tecnología educativa, específicamente en la subdisciplina del aprendizaje en línea y a distancia, han definido cuidadosamente términos a lo largo de los años para distinguir entre las soluciones de diseño altamente variables que se han desarrollado e implementado: aprendizaje a distancia, aprendizaje distribuido, aprendizaje mixto, aprendizaje en línea, dispositivos móviles. Aprendizaje y otros.

Sin embargo, la comprensión de las importantes diferencias no se ha extendido más allá del mundo aislado de los investigadores y profesionales de la tecnología educativa y el diseño instruccional.

Es por ello que en el artículo científico publicado en la revista Educase por (Charles Hodges, 2020) abre el análisis y propone un nuevo concepto “queremos ofrecer una discusión importante en torno a la terminología y proponer formalmente un término específico para el tipo de instrucción que se imparte en estas circunstancias apremiantes: enseñanza remota de emergencia”.

Con esta modalidad remota se ha llevado a cabo en los últimos meses, el proceso de enseñanza, y surgen diversas interrogantes, pero principalmente ¿En qué medida la estrategia y el plan de acción fueron suficientes para manejar la enseñanza remota de

emergencia en los centros regionales? Considerando que mucho de estos, acogen a estudiantes que viven en los sectores más vulnerables, pobres y recónditos del país.

Por tal razón, debemos hacer una lista de lecciones aprendidas, ya que al observar la experiencia de las estrategias implementadas de emergencia pueden ser útiles como punto de partida para plantearnos los modos, métodos, y canales de entrega que debe llevar un modelo pedagógico en un futuro próximo.

Pero más visionario aún, es hacer hincapié en la necesidad que representa tener el diseño y estructura bien definida de un plan de emergencia para echar andar en cualquier momento la Enseñanza Remota de Emergencia; considerando los factores externos que empañan muchas veces el proceso educativo en la Universidad de San Carlos de Guatemala, tales como: huelgas, manifestaciones, situaciones climáticas, tomas de edificios y muchos otros más.

Con lo anteriormente expuesto se definieron los objetivos de la investigación, para la evaluación de variables concretas que permitieran: Analizar la estrategia y el plan de emergencia para llevar a cabo la Educación Remota de Emergencia en el Centro Universitario de Suroccidente.

Materiales y métodos

Se utilizó un enfoque mixto, con alcance descriptivo, diseño concurrente. En este sentido, se tomaron los cuatro objetivos planteados: Objetivo uno: Identificar la infraestructura tecnológica. Objetivo dos: Establecer competencias tecnológicas. Objetivo tres: Determina la orientación proporcionada. Objetivo cuatro: Enlistar dificultades o limitantes presentadas.

A través de las técnicas: grupos focales, entrevistas abiertas a: coordinador de la carrera, un docente técnico de la DEDEV y, la encuesta a 13 estudiantes de la carrera, se realizó la recopilación de información.

Para realizar el estudio se tomó una muestra a conveniencia y de personas voluntarias. Conformada de docentes, cursos y estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación del Centro Universitario del Suroccidente.

Se realizó un análisis descriptivo y de varianza, contenidos, infraestructura tecnológica y guías docentes. La selección de la muestra fue voluntaria (Otzen & Manterola, 2017), ya que se recolectaron los datos en unidades académicas que autorizaron la recolección y que los estudiantes aceptaron de forma voluntaria y sin pago alguno participar. “La elección de los participantes depende de circunstancias muy variadas. A esta clase de muestra también se le puede llamar autoseleccionada, ya que las personas se proponen como participantes en el estudio o responden a una invitación” (Hernández Sampiei, R., Fernández Collado, C., & Bautista Lucio, P.)

El tipo de muestra fue la “Homogénea”; ya que participaron todos los estudiantes del cuarto semestre del nivel técnico, esto permitió la participación y la recolección de datos sin distinción alguna. “En las muestras homogéneas las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema por investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social.” (Hernández Sampiei, R., Fernández Collado, C., & Bautista Lucio, P.)

Para el análisis de resultados se realizó una triangulación de la información, porque esto permitió contrastar la información que aportaron los estudiantes con la que brindaron los docentes y directivos.

Resultados

Para efecto de esta publicación, nos concentraremos en las evidencias obtenidas, que refiere a enlistar las dificultades o limitantes presentadas en el desarrollo del plan de Enseñanza Remota de Emergencia. Lo evidenciado en el grupo focal y las entrevistas fueron contrastados con los datos cuantitativos que arrojó la encuesta girada a estudiantes.

TABLA DE ANÁLISIS OBJETIVO 4

Variables	Segmentos	Porcentajes
Interfaz del usuario limitada	5	71.43
Limitación de internet en zonas rurales (+)	2	28.57
La plataforma no es adecuada para el celular	2	28.57
Afecta cognitiva y emocionalmente	2	28.57
Profesores carentes de alfabetización digital	1	14.29
Presupuesto escaso	1	14.29
Equipo de cómputo adecuado	1	14.28
Total	14	100

Fuente: Investigación 2021

Como se ve en la tabla de datos la extracción del segmento: interfaz limitada es la variable más contante lo que implica que en global de las opiniones sugeridas por el grupo focal y las entrevistas particulares un 28,57% de la opinión establecida señalan que "la mayoría de estudiantes ingresa por un teléfono celular y utiliza tarjetas prepago, además la plataforma no permite muchas veces interactuar, o el teléfono es muy viejo y no la aguanta".

En este orden de ideas el gráfico de análisis queda de la siguiente manera: el 28,57% cree que los estudiantes y profesores se puede conectar con sus celulares pero su capacidad de memoria debido a lo desactualizado de sus procesadores, programas y licencias no hacen posible descargar los programas adecuados , por lo que el un 14,29% opina que la mejor manera de conectarse es por medio de computadoras, pero que no hay presupuesto para ello y en consecuencia es necesario continuar trabajando con las herramientas que se tengan a mano.

Otro segmento que avala los indicadores propuestos es que los docentes entrevistados coincidieron en que la debilidad de la **ERT**, está en que muchos estudiantes y profesores viven en áreas rurales muy remotas, donde la señal del Internet es muy baja. Finalmente, el 28.57% señalan en sus entrevistas que este hecho ha afectado emocionalmente a los estudiantes

Para los datos cuantitativos, la encuesta fue aplicada a 13 alumnos. La muestra señaló compatibilidad con los datos suministrados por los profesores. A continuación, el detalle de lo consolidado referente al objetivo para identificar limitaciones y dificultades.

Tabla No. 1. ¿Con qué dispositivo se conecta a su clase?

Variable	Segmento	Porcentaje
Celular	4	31%
Tablet	2	15%
Computadora	7	54%
Total	13	100%

Fuente: Investigación 2021

Tabla No. 2. ¿Qué dificultades ha tenido para poder conectarse a sus clases virtuales?

Variable	Segmento	Porcentaje
Mala señal de internet	3	23%
No tengo acceso a internet	2	15%
Mi dispositivo no es compatible con las opciones de la plataforma	2	15%
Se pierde señal por fenómenos atmosféricos	6	46%
Total	13	100%

Fuente: propia, investigación 2021.

Discusión

¿Educación virtual? No nos confundamos, y es necesario entender que lo que se ha aplicado en el proceso educativo a lo largo de la pandemia, es Enseñanza Remota y no Educación virtual; teniendo enfatizado esto, podemos continuar con la discusión de lo evidenciado en la investigación. Por lo tanto, no se pretende entonces hacer un análisis conclusivo, sino de enfocar y comprobar la propuesta de hipótesis de comprobar que la Enseñanza Remota de Emergencia (**ERT**) es una alternativa de enseñanza plausible que se vinculará con las tecnologías y que debe establecerse un plan bien definido para implementarse en cualquier momento si así lo amerita la situación.

Cuando se planteó la idea de evaluar la Educación Remota Emergencia, varios expertos apuntaban que lo más aconsejable era analizar el proceso llevado y no evaluado porque no se tenía un punto de comparación, como ya lo mencionamos, no podemos comparar la educación virtual con la educación remota, porque la primera fue diseñada en su génesis así y lleva una metodología clara, coherente, ordenada y que permite evaluar y medir los objetivos alcanzados.

En el artículo especializado “La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea” los académicos refieren que, si bien no existe un modelo para evaluar la ERT, puede tomarse como base el lenguaje del modelo CIPP: “la evaluación de ERT requerirá preguntas más amplias, especialmente durante las implementaciones iniciales, dónde debe enfocar su evaluación relacionada con los esfuerzos de ERT. Se utilizará el lenguaje del modelo CIPP para la estructura. CIPP es un acrónimo que representa contexto, insumos, proceso y productos” (Charles Hodges, 2020).

La investigación claramente refleja que la Universidad de San Carlos de Guatemala, a pesar de los pequeños esfuerzos realizados no cuenta con la infraestructura tecnológica adecuado para dar un soporte de tal magnitud; mucho de esto tiene que ver con la asignación presupuestaria para la compra de servidores y equipo tecnológico y por ende para la contratación del recurso humano técnicamente capacitado para tal fin.

En cuanto a las limitaciones y dificultades se evidencian que la interfaz del usuario es limitada, la plataforma no es la adecuada, el impacto emocional que afectó a la comunidad educativa, limitación de los servicios de internet en zonas rurales, presupuesto escaso, carencia de equipo de cómputo y profesores carentes de alfabetización digital.

Se logró comprobar que los docentes y alumnos no contaban con la experiencia para el uso óptimo de herramientas y aplicaciones, se determinó que la mayoría de estudiantes no cuentan con equipo de cómputo para recibir sus clases y lo hacen a través del teléfono celular.

Sin embargo, la mayor dificultad es que la plataforma no es muy amigable y la mayoría de los estudiantes se conectan a través del teléfono celular, a esto también es relevante agregar los fenómenos climatológicos como intensa lluvia y la infraestructura de las viviendas de los estudiantes y docentes.

En conclusión, esta investigación no pretende ser crítica sino al contrario ser visionaria y que sirva de antecedente para trazar los lineamientos de un plan de Enseñanza Remota de Emergencia y dejar claro que un modelo pedagógico diseñado para impartirse de forma presencial no puede modificarse a lo virtual, sino que debe diseñar desde su inicio con esa intención.

Agradecimientos

Sencillo no ha sido el proceso, pero gracias al Centro Universitario de Suroccidente por la apertura para realizar la investigación. A la División de Educación a Distancia en Entornos Virtuales, en especial al Dr. Carlos Chiquitó, a mis docentes por el acompañamiento, en especial a la Dra. Walda Flores por su constante motivación. A la Dra. Alice Burgos por esas palabras alentadoras y por inspirarme.

Referencias

- Charles Hodges, S. M. (27 de Marzo de 2020). *La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea*. Obtenido de EDUCAUSE REVIEW: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Mancera, S. y. (2020). Pandemia: maestros, tecnología y desigualdad. *Nexo*. Obtenido de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2286>
- Otzen Tamara, M. C. (2017). *Técnicas de Muestreo sobre una población a estudio*. Int. J. Morphol. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la Investigación*. México, D.F: McGrawHill.
- Torres, D. (2020). Obtenido de <https://www.torresburriel.com/weblog/2020/04/10/en-que-consiste-la-ensenanza-remota-en-emergencias-ere/>

Sobre la autora

Diana María Alonzo Mayén

Es Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social. Presentadora del noticiero “Telediario” y TN23. Voz oficial para EEUU y Latinoamérica, del Canal Internacional “Telecentro Internacional” de la Corporación Alba Visión. Asesora en estrategias de comunicación institucional, y en manejo de información sensible en el tema de drogas y prevención de la violencia.

Copyright (c) Diana María Alonzo Mayén



Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

La plataforma Moodle y la autopreparación del estudiante en la disciplina Lenguaje y Comunicación

The Moodle platform and student self-preparation in the Language and Communication discipline

Olaysi Arrocha Rodríguez

Máster en Ciencias de la Educación Superior
Universidad de Ciego de Ávila, Cuba
<https://orcid.org/0000-0003-3899-391X>
olaysiarrocha1975@gmail.com

Kenia Gómez Casola

Máster en Ciencias de la Educación Superior
Universidad de Ciego de Ávila, Cuba
kenia.g72@nauta.cu

Zuleiny Meneses Martín

Máster en Ciencias de la Educación Superior
Universidad de Ciego de Ávila, Cuba
meneseszuleiny@gmail.com

Referencia

Arrocha Rodríguez, O., Gómez Casola, K. y Meneses Martín, Z. (2021). La plataforma Moodle y la autopreparación de estudiante en la disciplina Lenguaje y Comunicación. Revista Guatemalteca de Educación Superior, 4(2), 23-31.
DOI: <https://doi.org/10.46954/revistages.v4i2.59>

Recibido: 15/02/2021
Aceptado: 04/04/2021

Resumen

El curso 2021 en las universidades cubanas se ha visto afectado por la situación epidemiológica de la Covid 19 , sin embargo los procesos sustantivos educativos no paran, se toman medidas al respecto para frenar el impacto del virus en el

Palabras clave:

plataforma Moodle, estudio independiente, interactividad

sector educacional y una de las vías propuestas es el uso de la plataforma *Moodle*, pero el desconocimiento de docentes y estudiantes para su uso, dificultades en la conexión en determinados horarios y poca accesibilidad por parte de los estudiantes hacen de ella un poco empleo. La muestra utilizada es no probabilística de tipo intencional, seleccionados 25 estudiantes y cuatro profesores de la carrera Español- Literatura de la universidad de Ciego de Ávila, se utilizaron diferentes métodos del nivel empírico como la observación, entrevistas, encuestas y el método estadístico que se utilizó para demostrar cuantitativamente los resultados obtenidos, la investigación responde al siguiente objetivo : analizar el poco uso que se le da a la plataforma *Moodle* como herramienta interactiva para el logro eficiente de la autopreparación de los estudiantes en la disciplina Lenguaje y Comunicación.

Abstract

The 2021 academic year in Cuban universities has been affected by situation of Covid 19, however the substantive educational processes do not stop, measures are taken in this regard to curb the impact of the virus in the educational sector and one of the routes the proposals is the use of the Moodle platform, but the ignorance of the teachers and students for its use, difficulties in connecting at certain times and little accessibility on the part of students make it a bit of use. The sample used is non – probabilistic of the type intentionally, selected 25 students and four professors of the Spanish- Literature career of the University of Ciego de Avila , different methods of the empirical level were used such as observation, interviews and the statistical method that was used to quantitatively demonstrate the results obtained, the research responds to the following objective: analyze the little use that is given to the Moodle platform as an interactive tool for achievement of students self-preparation in the Language and Communication discipline.

Keywords:

Moodle platform, independent study, interactivity

Introducción

El contagio inminente de la pandemia Covid 19 ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales en el ámbito educacional. En la universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez se han retomado las clases semipresenciales y a distancia, pero se dificulta por factores externos como la mala conectividad, escasez de medios digitales y escasos recursos financieros de docentes y alumnos. No obstante, se toman medidas para suplir la falta de presencialidad en las clases y continuar con el proceso docente educativo. Existen vías para lograr esta decisión aprobada por el ministerio de Educación Superior como el uso de correos electrónicos, grupos de WhatsApp y la interacción con la plataforma *Moodle*.

En el control al proceso de formación del profesional de la carrera Español- Literatura se ha revelado que existen dificultades con la autopreparación de los estudiantes a través de la visualización digitalizada en la plataforma *Moodle* de la disciplina Lenguaje y Comunicación, que generan insatisfacciones con su formación. Se ha apreciado también que falta claridad sobre las características, exigencias, funciones y requerimientos didácticos del estudio independiente como uno de los métodos importantes para alcanzar los objetivos previstos, principalmente en los profesores menos experimentados de la disciplina.

En el muestreo de la preparación de asignaturas se ha constatado que existen dificultades metodológicas relacionadas con el diseño del estudio independiente de los estudiantes en temas y clases específicas, y no se aprecia tampoco plena comprensión para el trabajo interactivo con la plataforma *Moodle* por parte de profesores y estudiantes. Por ello se ha determinado el siguiente problema: la necesidad de la autopreparación de los estudiantes a través de la interacción con la plataforma *Moodle* en la disciplina Lenguaje y Comunicación y como objetivo es analizar el poco uso que se le da a la plataforma *Moodle* como herramienta interactiva para el logro eficiente de la autopreparación de los estudiantes de la carrera Español- Literatura.

La universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez presenta una red tecnológica a través de un conjunto de plataformas denominadas Gestores Educativos utilizando la plataforma *Moodle*, que a decir de (Rivero et.al.,2020,p.238) “es una herramienta de aprendizaje útil y necesaria en la educación superior” debido a la necesidad de transformar la educación actual del siglo XXI en función de las exigencias que demandan a un profesional más competente en las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.

La plataforma es un medio de creación para intercambiar, publicar y enlazar otros sitios dentro de la misma red informática lo que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y la superación constante en tecnologías del profesorado a decir de (Ledo et.al., 2019) que plantean que “dicha plataforma ofrece a los estudiantes y profesores herramientas informáticas que permiten la interacción, la creación, mantenimiento y desarrollo de cursos; además favorecen el control del progreso de los estudiantes de manera rápida y eficiente”.

Estas plataformas tienen la ventaja de tener diferentes utilidades vinculadas a herramientas, como es el portafolio, el correo electrónico y los resultados de los ejercicios de evaluación, porque a decir de (López et.al., 2018) es una “forma que el profesor puede enviar mensajes individuales a los alumnos en función de las respuestas y el procedimiento de resolución o del resultado de un ejercicio propuesto”.

Los elementos disponibles en la plataforma *Moodle* de la universidad de Ciego de Ávila se clasifican en: materiales o recursos y actividades (Ledo et.al., 2019, p.34). Los materiales o recursos proporcionan al estudiante un conjunto de orientaciones de los contenidos a tratar en las diferentes asignaturas; así como los textos básicos o de consultas, diferentes artículos relacionados con el tema propuesto a través de power point, videos, texto Word, entre otros.

Las actividades por su parte requieren interacción entre los estudiantes y profesores, que pueden ser evaluadas y facilitan

la comunicación estudiante-profesor y estudiante – estudiante pues se realiza un intercambio de saberes mediante las guías propuestas, tareas, materiales de apoyo a la docencia, cuestionarios que facilita el profesor para el pleno desarrollo cognoscitivo del estudiante en determinada materia.

Materiales y métodos

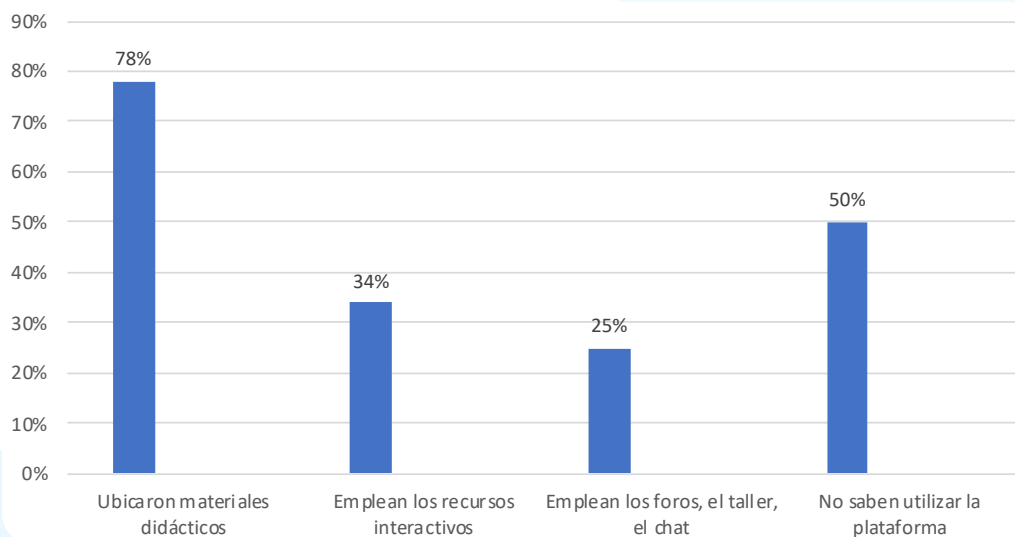
La investigación se desarrolla en la carrera de Español - Literatura de la facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la universidad de Ciego de Ávila, Cuba. En función de constatar el problema se toma como muestra a los estudiantes de primer año de la carrera tanto del curso diurno (CD) y curso por encuentros (CE) 25 en total y cuatro profesores miembros de la disciplina Lenguaje y Comunicación, es no probabilística de tipo intencional.

Para obtener los resultados de la investigación se utilizaron diferentes tipos de métodos del nivel empírico como la observación, entrevistas, encuestas y el método estadístico para analizar cuantitativamente el poco uso que los estudiantes y profesores hacen de la plataforma interactiva Moodle a partir de los resultados obtenidos durante las encuestas y entrevistas.

Resultados

La disciplina Lenguaje y Comunicación constituye un eje fundamental en la concepción del plan del proceso docente de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, se fundamenta en el uso del lenguaje como medio esencial de conocimientos, comunicación y las distintas formas sociales en que se desarrolla, con lo que se revela su unidad dialéctica con el pensamiento, y su empleo en contextos de interacción humana, lo que hace posible el desarrollo de la sociedad. En el centro de altos estudios avileño, la disciplina se integra a las nuevas concepciones de la educación superior e integra dentro de su proceso las asignaturas Comunicación y Texto en el 1er año de CD y Lenguaje y Comunicación en el 1er año del CE.

Figura No. 1 Trabajo de los profesores con la plataforma Moodle

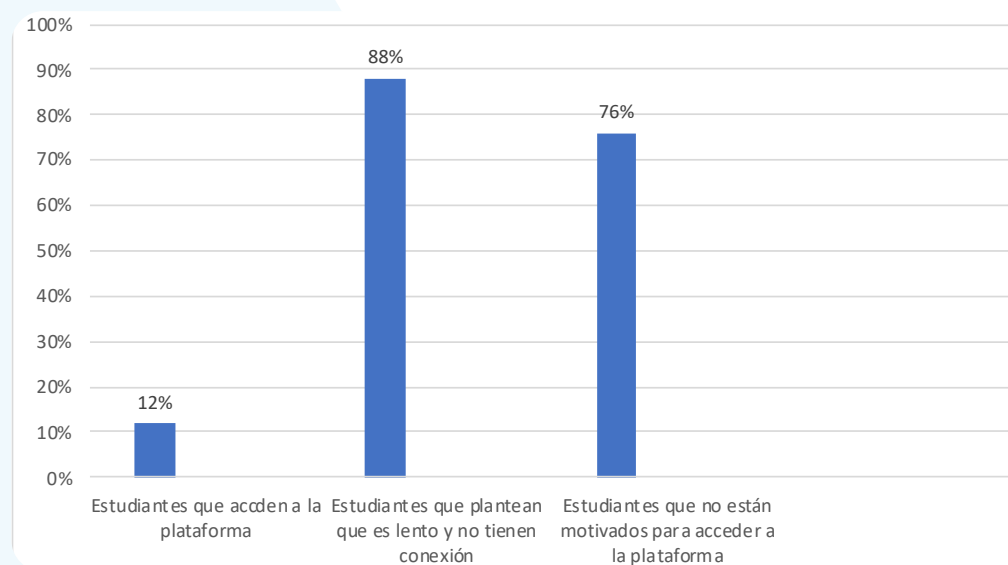


Fuente: Propia.

En la figura 1 se constató que en el 78% de los profesores ubicaron en la plataforma *Moodle*, la bibliografía básica, complementaria y de consulta, guías de estudio, así como las distintas formas de la docencia universitaria en documentos word o power point. El 34% de las actividades emplean los recursos interactivos como las tareas, subir archivos y el correo electrónico; y solamente el 25 % emplea los foros, las preguntas evaluativas, el taller y el chat por lo que se evidencia muy poca interacción entre profesor-estudiante y estudiante-profesor.

Los profesores entrevistados (cuatro) expresan que han recibido preparación a través de las diferentes vías de trabajo metodológico utilizadas en la universidad avileña como reuniones metodológicas, clases de comprobación, abiertas y talleres metodológicos (R/M 2 /2018), diferentes cursos planificados sobre el acceso y uso de la plataforma *Moodle*, sin embargo (dos) el 50 % no se sienten preparados para utilizar los recursos, medios y actividades que ofrece esta herramienta interactiva.

Figura No. 2 Estudiantes que utilizan la plataforma Moodle



Fuente: propia.

En la figura 2 según las opiniones de los estudiantes, en estos momentos en que no están asistiendo a la universidad, se les ha dificultado la interacción con la plataforma *Moodle*, aunque el país ha tomado medidas al respecto como el acceso gratis a estos espacios, el 88 % (22) no ha utilizado la plataforma y el resto el 12%(tres), lo único que hacen es subir las actividades orientadas sobre todo las respuestas de las guías de estudios propuestas y revisan la plataforma para saber su evaluación en el estudio independiente que deben realizar.

Un 88% plantea que el acceso a la plataforma es complicado por la lenta conexión en diferentes lugares y horarios y alegan que se sienten más cómodos utilizando el WhatsApp o el correo electrónico porque se limitan solamente a las guías de estudios que les ofrecen los profesores y no saben aprovechar al máximo las potencialidades y ventajas de la plataforma *Moodle* .El 76% de los estudiantes encuestados opinan que no se sienten motivados para acceder a la plataforma *Moodle* por lo que su proceso de preparación individual se ha visto afectado al no contar con las herramientas necesarias como bibliografías, guías de estudios y materiales de consultas.

Discusión

La disciplina Lenguaje y Comunicación elabora el plan metodológico a partir de las necesidades presentadas en estos tiempos de pandemia donde la presencialidad ha sido nula y por tanto el 50 % de los tipos de actividades están relacionadas con el análisis y control del uso de la plataforma interactiva *Moodle* en cada una de las asignaturas que conforman la disciplina de estudios, así como la interacción eficaz por parte de alumnos y profesores para lograr el éxito que se propone con esta herramienta tecnológica.

Todo lo anterior trae como resultado que se realicen una serie de acciones como intercambios entre los profesores para que conocieran más sobre las potencialidades y ventajas de la plataforma *Moodle*, la preparación de las guías de estudio, así como los materiales de apoyo a la docencia universitaria en todas las asignaturas que conforman la disciplina Lenguaje y Comunicación, se orientó cómo planificar, orientar y evaluar el estudio independiente y se pretende establecer una comunicación eficaz con el estudiante para que se prepare en el uso de las habilidades y acceda a la plataforma para que logre una correcta preparación individual.

Los tiempos ameritan una autopreparación más sistemática, consciente y participativa de alumnos y profesores, por todos los cambios producidos en el sector educacional que se ha visto afectado por factores externos e internos. El estudio demostró la poca interacción y uso que se le da a esta herramienta tecnológica y de fácil acceso con que cuenta la disciplina Lenguaje y Comunicación de la carrera Español - Literatura en la universidad de Ciego de Ávila y que repercute en la falta de motivación y preparación de los estudiantes para enfrentar con éxito las exigencias actuales.

Agradecimientos

A los estudiantes de 1er año de la carrera Español- Literatura de la universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, a los profesores de la disciplina Lenguaje y Comunicación.

Referencias

Ledo Miralles, O. Rojas Ángel Bello, R& López Perdigón, A. (2019). La utilización de la plataforma Moodle en la Universidad de Ciego de Ávila. Revista Educación y Sociedad. Vol 17, No 2 ISSN:1811-9034 RNPS:2073.

López, J. A., Pérez, A.& Izquierdo J. M. (2018). Plataforma interactiva para la integración en el proceso de extensión universitaria. Revista MEDISAN.22(4), 447-455. Moodle [sitio en línea]. Disponible en: <http://moodle.org>. Consultado: 15 de marzo del 2021.

Rivero Padrón, Y., Pastora Alejo, B., & Albuja Mariño, P. A. (2020). La plataforma Moodle como recurso tecnológico de complemento para la función docente universitaria. Revista Conrado, 16(73), 237-243. Resolución Ministerial No 2 (2018) Reglamento de trabajo docente y metodológico del Ministerio de Educación Superior. Disponible en <https://www.gacetaoficial.gob.cu>

Sobre los autores

Investigadores de la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba.

Copyright (c) Olaysi Arrocha Rodríguez, Kenia Gómez Casola y Zuleiny Meneses Martín



Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Propuestas básicas de actualizaciones curriculares para el enfoque de enseñanza por competencias

Basic proposals for curricular updates for the competency teaching approach

María Natalia León de Umaña
Maestría en Currículum
Universidad de San Carlos de Guatemala
<https://orcid.org/0000-0003-4517-0639>

Referencia

León de Umaña, M. N. (2021). Propuestas básicas de actualizaciones curriculares para el enfoque de enseñanza por competencias. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 4(2), 32-41. DOI: <https://doi.org/10.46954/revistages.v4i2.60>

Recibido: 15/02/2021

Aceptado: 04/04/2021

Resumen

El proceso educativo como tal a nivel global, a partir de los últimos sucesos mundiales ocurridos generados por la pandemia COVID19, no podrá ser igual. Se hace necesario realizar una actualización curricular en todos los niveles educativos y en toda la oferta académica para adecuar los programas educativos actuales al uso de las tecnologías de la información y comunicación. Se trataría no solo de un complemento o cambios instrumentales en el proceso de aprendizaje, sino más allá, establecer la construcción y vinculación del aprendizaje, en especial aplicando el enfoque de enseñanza por competencias, aplicando como parte indispensable las "tecnologías del aprendizaje y el conocimiento".

La metodología utilizada para la recopilación de datos fue por medio de la observación directa a diversos procesos educativos en los niveles básico, medio y superior. Entre los principales hallazgos se destaca que será indispensable en la formación y actualización docente incluir estrategias pedagógicas y andragógicas, estableciendo nuevas competencias didácticas que den respuestas a las nuevas necesidades especiales de aprendizaje, surgidas a partir de las brechas tecnológicas actuales, a la realidad del estudiantado, a la disponibilidad de material didáctico en la población estudiantil entre otros factores.

Palabras clave:

diseño curricular, enfoque por competencias, educación, TIC, TAC

Abstract

The educational process as such at a global level, based on the latest global events generated by the COVID19 pandemic, cannot be the same. It is necessary to carry out a curricular update at all educational levels and throughout the academic offer to adapt current educational programs to the use of information and communication technologies. It would not only be a complement or instrumental changes in the learning process, but further, establishing the construction and linking of learning, especially applying the teaching approach by competencies, applying as an indispensable part the "learning technologies and knowledge".

The methodology used for data collection was through direct observation of various educational processes at the basic, middle and higher levels. Among the main findings, it stands out that it will be essential in teacher training and updating to include pedagogical and andragogical strategies, establishing new didactic skills that respond to new special learning needs, arising from current technological gaps, to the reality of the student body to the availability of didactic material in the student population among other factors.

Keywords:

Curriculum design, competence approach, education, ICT, LTK

Introducción

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la actualidad es una herramienta que ha permitido a nivel mundial la continuidad educativa a partir de las medidas sanitarias

dictadas para contribuir a minimizar el impacto de la Pandemia COVID19. Sin embargo, debido a la poca optimización de los recursos didácticos virtuales disponibles en la web y a la poca producción de material didáctico de parte de docentes, ha sido difícil minimizar la brecha tecnológica existente, que ya no solo es referida a la falta de equipo informático, sino también al no aprovechamiento de las TIC en beneficio del proceso educativo.

Entre otras problemáticas identificadas existe todavía un alto grado de desconocimiento del uso de herramientas tecnológicas que permitan el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Además de ello, muchos estudiantes se enfrentan a la falta de una dirección pedagógica en casa. En relación al diseño instruccional, la falta de estrategias andragógicas no permite en muchos casos que los padres de familia desarrollen la función de tutores en casa.

Conforme lo anterior, es necesario establecer nuevos lineamientos para el diseño y actualización curricular en todos los niveles educativos. Asimismo, en función de la formación pedagógica, las competencias TIC de los docentes deberán evolucionar no solo centrándose al manejo de herramientas digitales, sino en dar respuestas a la virtualidad desde el saber ser - saber convivir en entornos virtuales- realizar prácticas simuladas acompañadas de inteligencia artificial – y la adquisición del conocimiento saber por medios virtuales haciendo énfasis en el autoaprendizaje (Competencias actitudinales- procedimentales y cognitivas).

La transición del uso de las TIC al aprovechamiento de las tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC) desde el planteamiento del diseño curricular, beneficiaría y promovería el aprendizaje autónomo y colaborativo en entornos virtuales, maximizaría el alcance de niveles de los logros de competencias, permitiría implementar estrategias de forma adecuada como las de aula invertida y se centraría en el estudiante a través del diseño instruccional específico dando respuesta a los ejes de desarrollo técnico, emprendedor, humano social y académico que componen las competencias.

Materiales y métodos

La técnica utilizada para recopilar información e insumos para este ensayo fue la observación del proceso educativo en los niveles básico y diversificado, así como la revisión de planificaciones didácticas, identificando y registrando los datos más significativos para su posterior análisis e interpretación.

Resultados

El uso de las TIC en todos los niveles educativos debe permitir una inclusión de todos los estratos sociales, promoviendo la creación de material de reproducción de diversos formatos que permitan llegar a la mayoría de la población meta, generando oportunidades de aprendizajes que con el tiempo se vuelvan más equitativas para todos. En la era TIC, sin el aprovechamiento de las tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC), será difícil encontrar la piedra angular del proceso educativo, surgiendo a partir de esto la inminente necesidad de plantear líneas base para iniciar una reestructuración curricular en todos los planes educativos independientemente su nivel académico. Estas líneas deberán ir a partir de los resultados de la observación desarrollada durante el último año en función de:

1. Incluir la implementación de estrategias didácticas no solo pedagógicas sino también andragógicas, lo que poco a poco permitirá la transformación de la sociedad, evolucionando en pro del desarrollo social, económico y cultural.
2. Establecer entornos virtuales y un modelaje híbrido de enseñanza- aprendizaje enfocado en la promoción del aprendizaje autónomo y colaborativo.
3. Acompañar y dar tutoría virtual a través de las TAC para el alcance del logro de las competencias planteadas en los planes y programas de estudio.

Actualmente el acceso y la conectividad a internet es una problemática en los países subdesarrollados, y en especial a nivel centroamericano. En muchos casos los docentes no cuentan con el equipo informático mínimo necesario para hacer un uso efectivo de las herramientas disponibles para fines del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto impide, por ejemplo, el aprovechamiento de las diversas oportunidades de formación continua y actualización técnica y metodológica ofertadas por muchas instituciones de educación superior.

Es necesario promover una nueva revolución curricular en todos los niveles educativos que integren de manera holística el uso de las TIC y los modelos híbridos de educación (presencial y en entornos virtuales). En educación superior desde hace años se viene trabajando en la adopción de las TIC con fines educativos, pero estos aún no logran alcanzar niveles que permitan demostrar una transformación digital en el total de la comunidad educativa de nivel superior. Como se menciona en el libro “Se trata de integrar las TIC al currículo, y de llevarlas a las aulas con sentido pedagógico (Iriarte, et al. 2015). Incluir curricularmente las TIC y las TAC en todos los niveles educativos permitirá crear una ruta a seguir en temas pedagógicos y didácticos que fomentarán el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo por medio de la innovación metodológica, la nueva generación de material didáctico y de conocimiento, promoviendo los más altos niveles de competencias digitales ya establecidos.

Blázquez y Lucero (2002) “consideran que las TIC facilitan los contenidos, median las experiencias de aprendizaje, propician ambientes de aprendizaje idóneos, desarrollan habilidades y destrezas cognitivas, apoyan las estrategias y las metodologías diseñadas por los docentes, y enriquecen las dinámicas evaluativas”. En este sentido es de vital importancia reconocer que las TIC permiten tener una gran variedad de productos de aprendizaje que se adaptan perfectamente a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, esto brinda múltiples oportunidades de aprendizaje adaptándose curricularmente de manera pertinente con algunos enfoques de enseñanza como por ejemplo el de competencias.

La formación docente deberá revolucionarse, incrementando la habilidad y competencia digital, permitiendo un máximo aprovechamiento de las herramientas existentes y las que están por surgir que faciliten el proceso de transferencia de conocimiento, en función de favorecer el máximo nivel de adquisición de competencias y medir los indicadores de logros establecidos.

El uso, aprovechamiento y mediación de las TIC en el proceso educativo está a cargo del docente quien tiene que motivar e incentivar por medio de la adopción de la tecnología como herramienta indispensable para fines didácticos y pedagógicos, garantizando aprendizajes significativos en sus estudiantes y el alcance de los objetivos y metas académicas propuestas.

El cambio curricular, también deberá generar un cambio en el perfil docente y de la formación pedagógica para profesionales, describiendo nuevas competencias básicas en el área del uso de la tecnología para dar respuesta oportuna a la demanda de habilidades, aptitudes y actitudes, que este debe de tener en relación al uso de espacios y entornos virtuales para el aprendizaje.

El docente debe evolucionar a la misma velocidad que lo hace la web, promoviendo la constante generación de material de autoría propia, generando espacios de aprendizajes colaborativos y haciendo un uso efectivo de la inteligencia artificial y la web semántica para la promoción de los aprendizajes y la integración de las TIC y TAC en todo el proceso educativo.

En relación a las competencias digitales docentes en el siglo XXI, ya no es suficiente solo contar con el dominio y certificación de la especialidad en nivel superior, sino desde la perspectiva del rol docente, es necesario trabajar en adquirir o actualizar las competencias pedagógicas que dan pauta para el diseño curricular en el aula, dando énfasis en que el proceso pedagógico debe llevar el mismo sentido en los entornos virtuales que en los reales, esto quiere decir que es necesario por ejemplo establecer la pauta de los tres momentos de una clase:

1. Apertura: generar un espacio de bienvenida, reflexión, motivación, retroalimentación, saberes previos antes de iniciar el desarrollo de la clase como tal.
2. Desarrollo: brindar introducción al tema, socializar las generalidades o las partes comunes del conocimiento a adquirir, promover la participación de todos los estudiantes del grupo, establecer mecanismos de evaluación justa, y con múltiples oportunidades centrada en las diferencias individuales de los estudiantes.
3. Cierre: realimentación, consolidación de los aprendizajes, indicaciones de actividades para la realización de los productos de aprendizaje, espacio para preguntas y respuestas.

Contemplando el diseño instruccional, entendido como la planificación didáctica en entornos virtuales con énfasis en las experiencias de aprendizaje, dichas experiencias no solo deberán centrarse en el estudiante, sino establecer los canales necesarios para el trabajo colaborativo, que forma parte importante y fundamental para la adquisición de competencias (saber ser-saber convivir-saber hacer- saber).

En las nuevas actualizaciones curriculares se deberán considerar diferentes rutas de aprendizaje debido a que no es posible generalizar los recursos didácticos y tecnológicos con los que los estudiantes cuentan, estimando incluir estrategias como las de aula invertida, dependiendo de ellas en gran medida el avance autónomo de los estudiantes en el desarrollo de dichas rutas de aprendizajes diseñadas en los diferentes cursos, asignaturas o materias que componen los planes y programas de estudio.

Los componentes actitudinales, procedimentales y cognitivos de las nuevas competencias docentes deberán dar respuestas a las necesidades del entorno, dando aprovechamiento a las fortalezas y oportunidades que se tienen para minimizar las amenazas y debilidades a las cuales estamos expuestos al no poder garantizar una equitativa asignación de recursos tecnológicos a la comunidad educativa.

La revolución tecnológica curricular, en el nivel superior deberá dar un especial énfasis a las actualizaciones a los planes de estudio y mallas curriculares, dando uso de las TIC como parte indispensable de la sociedad del saber en el siglo XXI adaptando toda la tecnológica posible a el desarrollo de las competencias profesionales de la oferta académica de las distintas facultades, estableciendo los parámetros de valores éticos y morales a seguir para el uso adecuado de las TIC.

Discusión

La transformación de la practica pedagógica y la actualización curricular, deberá ir de la mano con “la propuesta de competencias TIC de la UNESCO (2008, pp. 11-14) tiene en cuenta los cinco componentes del sistema educativo: el pedagógico, el de práctica y formación profesional de docentes, el plan de estudios (currículo) y evaluación, la organización y administración de la institución”

A partir de lo anterior es necesario, previo a la actualización curricular, que claustros docentes por especialidades y niveles identifiquen todos los elementos necesarios para el óptimo proceso de aprendizaje, tomando en consideración, por ejemplo, el espacio educativo (aula o plataforma virtual), los recursos tecnológicos mínimos necesarios, la conectividad mínima necesaria, la creación y adaptación de material didáctico en función a los estilos y ritmos de aprendizajes. Es de suma importancia y es quizás una necesidad básica, aprender a otorgar el tiempo real a invertir para las actividades de aprendizaje dispuestas, porque la realidad nos dicta que uno de los principales errores es no saber otorgar un tiempo adecuado a las actividades de aprendizaje lo que provoca que, en muchos casos, exista una sobre saturación para los estudiantes, generando a la larga el incremento de los índices de deserción escolar.

La renovación de la medicación pedagógica llevará a lograr la tan anhelada optimización de las TIC al servicio del aprendizaje, estimula la creatividad, promueve la autoestima, fomenta autonomía en el aprendizaje y favorece la generación de espacios colaborativos de aprendizaje.

Agradecimientos

A Dinora Arias Flores, directora del área educativa de la Asociación AGAPE de El Salvador, y Vice Rectora Ad Honoren de la Escuela Superior Franciscana Especializada/ AGAPE por la guía y mentoría a través de mis años de formación profesional y docente, por su esfuerzo y dedicación en la revisión de mis manuscritos.

Al Maestro Eduardo José Blandón Ruiz, docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala por el apoyo brindado en la revisión, valoración e identificación de oportunidades de mejora en la redacción del artículo presentado.

Referencias

Iriarte, F., Said, E., Valencia, J. y Ordoñez, M. (2015). Propuesta de modelo para el fortalecimiento del uso de las TIC en contextos escolares. Corporación Colombia Digital. Recuperado de <http://colombiadigital.net/herramientas/nuestras-publicaciones/educacion-y-tic/item/8238-libro-gratis-educacion-ytecnologia.html>

Blázquez, F. y Lucero, M. (2002). Los medios y recursos en el proceso didáctico. En A. Medina y F. Salvador (sordos.), *Didáctica General* (pp. 185-218). Madrid: Pearson Educación.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco. (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

Sevilla, B. (2020) *Educación Superior Técnica Profesional y sus mecanismos de aseguramiento de la calidad en América Latina*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE-UNESCO, Buenos Aires

Sobre la autora

María Natalia León de Umaña

Es salvadoreña, ha desarrollado docencia, investigación y proyección social en nivel superior, experiencia en metodologías de aula invertida y modalidades flexibles de educación, enfoque de enseñanza por competencias, método de proyecto, diseño curricular, planes de negocio, investigación de mercados; miembro activo del registro de investigadores en ciencia y tecnología de El Salvador, actualmente estudiante de la Maestría en Currículo, Facultad de Humanidades, Universidad de San Carlos de Guatemala.

Copyright (c) María Natalia León de Umaña



Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

La motivación al aprendizaje en la Educación Virtual Universitaria

Motivation for Learning in Virtual University Education

Sara Eliza Morales Morales
Maestría en Docencia Universitaria
Universidad de San Carlos de Guatemala
<https://orcid.org/0000-0002-8579-9629>
saraelizah@yahoo.com

Referencia

Morales Morales, S. E. (2021). La motivación al aprendizaje en la Educación Virtual Universitaria. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 4(2), 42-49.
DOI: <https://doi.org/10.46954/revistages.v4i2.61>

Recibido: 15/02/2021
Aceptado: 04/04/2021

Resumen

El estudio se realizó debido a la necesidad e importancia de conocer el impacto que ha tenido la pandemia COVID-19 en la motivación para el aprendizaje del estudiante universitario a través de la educación virtual, tomando en cuenta que esta forma de educación, surgió por la necesidad del surgimiento del primer caso de Coronavirus en el país, es así como las autoridades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, deciden suspender en marzo de 2020 todas las actividades presenciales, esta migración de educación presencial a virtual, fue de inmediato, fue por esa situación que se decidió realizar un estudio en donde se evidencie la situación del estudiante universitario y cómo ha estado en relación a motivación dentro de su aprendizaje. El estudio se realizó desde el enfoque cualitativo, de tipo exploratorio, con diseño fenomenológico, utilizando un tipo de muestra no probabilística, por voluntarios.

Dentro de los principales hallazgos se puede mencionar que el estudiante universitario tuvo que sobrellevar distintos factores que afectaron la motivación de su aprendizaje, como el propio virus, el encierro, el acceso a internet, el factor económico, familiar, etc., pero además se encuentran las motivaciones intrínsecas que hacen que el estudiante siga con sus metas de educación. A pesar de lo ya mencionado, la motivación del estudiante con respecto a su aprendizaje se mantuvo hacia el cumplimiento de metas.

Palabras clave:

pandemia, COVID -19,
motivación, educación,
educación virtual

Abstract

The study was carried out due to the need and importance of knowing the impact that the COVID-19 pandemic has had on the motivation for university student learning through virtual education, taking into account that this form of education arose from the The need for the emergence of the first case of Coronavirus in the country, is how the authorities of the University of San Carlos de Guatemala, decide to suspend in March 2020 all face-to-face activities, this migration from face-to-face to virtual education, was immediately, was Due to this situation, it was decided to carry out a study where the situation of the university student and how it has been in relation to motivation within their learning is evidenced. The study was carried out from a qualitative, exploratory approach, with a phenomenological design, using a type of non-probabilistic sample, by volunteers. Among the main findings it can be mentioned that the university student had to cope with different factors that affected the motivation of their learning, such as the virus itself, confinement, access to the internet, the economic factor, family, etc., but also, they find the intrinsic motivations that make the student continue with their educational goals. Despite the, the student's motivation regarding his learning was maintained towards the fulfillment of goals.

Keywords:

pandemic, COVID -19,
motivation, education, virtual
education

Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), El COVID 19 es la enfermedad infecciosa causada por el coronavirus que se ha descubierto más recientemente. Actualmente es una pandemia, por ser altamente infecciosa, por tal razón se han tomado medidas restrictivas, como aislamiento social a nivel mundial.

Debido a lo anteriormente mencionado y presentándose el primer caso de la enfermedad en Guatemala, en marzo de 2020, una de las actividades que se vio directamente afectada fue la educación, en todos los niveles educativos, incluyendo la Educación Universitaria.

La Universidad de San Carlos de Guatemala, suspendió actividades presenciales académicas y administrativas, para cuidar la integridad de los estudiantes y el personal administrativo, esto trajo consigo que todas las actividades académicas se trasladaran a modalidad virtual o en línea, situación que afectó la motivación del estudiante, por los diversos factores que se presentaron derivados de la pandemia. Se entiende como motivación: Estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento. (Woolfolk, 2010, p. 376).

En el Modelo de Aprendizaje Motivado plantea que existe una relación estrecha entre la motivación y el aprendizaje, que se influyen mutuamente. La motivación de los estudiantes puede influir en lo que aprenden y en cómo lo aprenden. A su vez, a medida que los estudiantes aprenden y perciben que se vuelven cada vez más hábiles, se sienten motivados para seguir aprendiendo. (Schuk 2012, p. 356).

Por eso el interés de la presente investigación es analizar ¿Cómo ha impactado la pandemia del COVID 19 en la motivación al aprendizaje en la Educación Virtual Universitaria? en los Estudiantes de la Carrera de Ciencias Psicológicas del Centro Universitario de Sacatepéquez -CUNSAC-.

Para esta investigación se utilizó un enfoque de investigación cualitativo, con lo cual se buscó analizar y comprender las percepciones y experiencias de los estudiantes y docentes,

con un diseño fenomenológico, utilizando una muestra no probabilística por voluntarios, los instrumentos que se utilizaron fueron las entrevistas semiestructuradas las cuales estuvieron dirigidas a estudiantes, docentes y coordinador, por medio de formularios Google.

Materiales y métodos

La investigación se realizó con un alcance exploratorio utilizando una metodología con enfoque cualitativo, diseño de tipo fenomenológico. Para la población se seleccionaron estudiantes de dos semestres, sexto y octavo de la carrera en la licenciatura en Psicología, del Centro Universitario de Sacatepéquez. Utilizando un tipo de muestra no probabilística, por voluntarios.

Resultados

Los resultados obtenidos en relación con el objetivo: Analizar el Impacto de la pandemia COVID-19 en la motivación al aprendizaje en la educación virtual universitaria, se obtuvieron mediante la aplicación de entrevista semiestructurada la cual fue aplicada por medio de un formulario de Google, medida que se tomó debido al aislamiento social que se estaba viviendo.

Tabla No.1 Factores que afectan la motivación al aprendizaje en la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia COVID-19

<i>Categorías</i>	<i>f</i>	<i>Evidencia</i>
<i>Económico</i>	<i>5/24</i>	"En lo económico fue muy difícil, ya que no contaba con servicio de internet". "Ha decaído, se ve afectado por la economía". "Ya no es la misma motivación porque se piensa en como ir sobresaliendo en casa hay muchas más prioridades alimentación, pagas de Luz, agua, e internet para asistir a las clases virtuales". (sic). La falta de trabajo cambiaba igualmente la motivación hacia las actividades universitarias". (sic). "En el lado económico, ya que soy solo el que apporto la economía a mi familia y sus necesidades". (sic).

<i>Emocionales</i>	5/24	"En los últimos meses, el encierro ha provocado que mi estado de ánimo se vea afectado". "El factor estresante que genera estar en casa disminuye el nivel de atención en clases". "Una de mis hijas presentó estrés crónico y ya no estudiaba por atender la U". (sic). "A pesar de que no he convivido con algún familiar infectado de la COVID19 la especulación, las noticias y los pensamientos de desesperanzas se apoderan de mi mente, eso de alguna forma copta mi atención y mis ganas de hacer algún trabajo universitario, muchas de las veces". (sic). "Uno de los principales aspectos que considero afectó mi motivación, es el hecho de permanecer encerrado".
<i>Comunicación/interacción</i>	5/24	"Quizá si, en cuanto a interactuar con los licenciados y compañeros". "Las barreras de comunicación". "Por medio de las clases virtuales es más complicado poder comunicarse con los docentes". "La convivencia con los compañeros es esencial". "Es el hecho de permanecer encerrado y ya no estar en contacto con mis compañeros".
<i>Tareas</i>	5/24	"Creo que al principio de la cuarentena fue desmotivante porque no estábamos acostumbrados a las clases en línea". (sic). "Mi motivación se ha visto afectada cuando algunos docentes abusan de tareas o proyectos". "La realización de los trabajos, tareas y exposiciones es más complicado y por lo cual es muy difícil realizar y obtener los puntos de las tareas". "En aprendizaje y conocimiento no me ha afectado, pero ponerlo en práctica me ha costado..." (sic) "Causó un retraso en lo aprendido".
<i>Acceso a internet</i>	4/24	"También desmotiva que el internet falle porque la explicación de los Lics. nos llega a medias". (sic). "En lo económico fue muy difícil, ya que no contaba con servicio de internet". "Ha afectado en las clases ya que con la modalidad virtual ha fallado la señal". "La limitación del acceso a internet, impidiéndome la conexión eficiente, por lo mismo pierdo el interés al tener una señal inestable y con ello perder más secuencia de los contenidos trabajados". (sic).

<i>Cansancio</i>	3/24	"La cantidad de horas al día tras una computadora ha afectado mi motivación de aprendizaje porque llega a ser muy cansado". "Ya no es la misma motivación porque se piensa en como ir sobresaliendo en casa hay muchas más prioridades, pagas de Luz, agua, e internet para asistir a las clases virtuales, después de todo eso de lo cansado ya no se tienen energía para las actividades universitarias". "A veces no tengo ninguna motivación, es muy duro trabajar todo el día frente a un monitor y luego estudiar frente otro".
<i>Dificultad para concentrarse</i>	2/24	"El factor estresante que genera estar en casa disminuye el nivel de atención en clases". "Ha sido complicado ya que soy una persona a la que le cuesta trabajo concentrarse y estando embarazada casa con tantos distractores me es difícil". "A pesar de que no he convivido con algún familiar infectado de la COVID19 la especulación, las noticias y los pensamientos de desesperanzas se apoderan de mi mente, eso de alguna forma copta mi atención y mis ganas de hacer algún trabajo universitario". (sic).
<i>Dispersión</i>	1/24	"Ya que no cuento con un contexto formal, mi atención es dispersa en los diferentes estímulos de un ambiente hogareño".

Fuente: Datos obtenidos por medio de entrevista a estudiantes de la carrera de ciencias psicológicas, Centro Universitario de Sacatepéquez.

Discusión

Los hallazgos del trabajo se consideran evidencia científica, destacando como primer punto el factor económico, es de recordar que, debido a las medidas de prevención como el aislamiento social, afectaron diversos empleos, provocando una crisis económica, otro factor a destacar es el impacto de esta pandemia a nivel emocional, la falta de comunicación e interacción, adaptarse a una nueva forma de trabajo, el acceso a internet y el tipo de tareas, también son otros factores destacables.

La problemática radica en los factores económicos y de conectividad en la internet, causando una inestabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes.

Durante este tiempo, las instituciones educativas de las zonas afectadas están buscando soluciones provisionales para seguir enseñando, pero es importante señalar que la calidad del

aprendizaje depende del nivel de acceso y eficiencia digital. El entorno de aprendizaje en línea varía profundamente de la situación tradicional del aula en lo que respecta a la motivación, la satisfacción y la interacción del alumno (Bignoux & Sund, 2018). La motivación del estudiante con respecto a la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia va a depender de factores internos como externos, propios a las necesidades personales de cada uno de ellos.

Agradecimientos

Se agradece el apoyo de las autoridades del Centro Universitario de Sacatepéquez, por haber otorgado el permiso para la aplicación de técnicas de recolección de datos que fueron la base para la investigación, así como para el presente artículo.

Referencias

- Bignoux, S., & Sund, K. J. (2018). Tutoring executives online: what drives perceived quality?. *Behaviour & Information Technology*, 37(7), 703-713. doi: 10.1080/0144929X.2018.1474254
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje* (Sexta ed.). México: Pearson Educación.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* (Decimoprimera ed.). Mexico: Pearson Educación.

Sobre la autora

Sara Eliza Morales Morales

Es Psicóloga de profesión y Docente Universitaria, en relación con eso decido cursar la Maestría en Docencia Universitaria en la Universidad de San Carlos de Guatemala, en la Escuela de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades, en relación al cambio en la forma de aprendizaje que se está dando con respecto a la Pandemia COVID-19 surge el tema de investigación: "Motivación al aprendizaje en la Educación Virtual Universitaria" del cual se desprende este artículo científico.

Copyright (c) Sara Eliza Morales Morales



Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Atención plena disposicional y estilos de manejo de conflictos en estudiantes universitarios

Dispositional mindfulness and conflict handling styles in undergraduate students

Alejandro César Antonio Luna Bernal
Departamento de Filosofía
Universidad de Guadalajara
Doctor en Psicología
<https://orcid.org/0000-0002-3371-5999>
alejandro.luna@academicos.udg.mx

Josefina Sandoval Martínez
Universidad de Guadalajara
josefina.sandoval@academicos.udg.mx
<https://orcid.org/0000-0002-4113-1897>

Alejandra De Gante Casas
Universidad de Guadalajara
alejandra.degante@academicos.udg.mx
<https://orcid.org/0000-0001-7186-1359>

Referencia

Luna Bernal, A. C. A., Sandoval Martínez, J. y De Gante Casas, A. (2021). Atención plena disposicional y estilos de manejo de conflictos en estudiantes universitarios. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 4(2), 50-60. DOI: <https://doi.org/10.46954/revistages.v4i2.62>

Recibido: 15/02/2021

Aceptado: 04/04/2021

Resumen

El objetivo del estudio fue analizar la relación entre la atención plena disposicional y los estilos de manejo de conflictos (dominante, complaciente y cooperativo) usados por jóvenes universitarios de pregrado, en las relaciones con sus compañeros de escuela. Participaron 301 estudiantes de una universidad pública del occidente de México, con edades de 17 a 25 años, quienes respondieron el Inventario de Friburgo sobre Atención

Plena, versión corta y el Cuestionario sobre Estilos de Mensajes en el Manejo de Conflictos. Los resultados mostraron niveles moderados de atención plena disposicional y estilo cooperativo entre los participantes. La atención plena disposicional presentó una correlación positiva directa estadísticamente significativa, de moderada a fuerte, con el estilo cooperativo, así como una correlación significativa inversa, aunque débil, con el estilo dominante. Se discuten estos resultados destacando su congruencia con estudios previos. Se concluye señalando el valor del presente estudio como una aportación de interés para el diseño de futuros programas de investigación e intervención que pudieran desarrollarse con jóvenes, especialmente en el contexto universitario.

Palabras clave:

atención plena disposicional, estilos de manejo de conflictos, estudiantes universitarios.

Abstract

The aim of this study was to analyze the relationship between dispositional mindfulness and conflict management styles (dominant, complacent, and cooperative) used by undergraduate college students in their relationships with their schoolmates. The participants were 301 students from a public university in western Mexico, aged 17 to 25 years. They answered the Ross-DeWine Conflict Management Message Style Instrument and the Freiburg Mindfulness Inventory-short version. The findings showed moderate levels of dispositional mindfulness and cooperative style among the participants. Dispositional mindfulness presented a statistically significant direct positive correlation, from moderate to strong, with the cooperative style, as well as a significant inverse correlation, although weak, with the dominant style. These results are discussed, highlighting their consistent with previous studies. It concludes by pointing out the value of this study as an interesting contribution to the design of future research and intervention programs that could be developed with young people, especially in the university context.

Keywords:

conflict handling styles, dispositional mindfulness, undergraduate students.

Introducción

De acuerdo con Toniolo-Barrios et al. (2020), las investigaciones sobre *atención plena* (*mindfulness*) constituyen actualmente, a nivel internacional, un campo extraordinariamente prolífico

el cual “crece constantemente como una fuente confiable de investigación científica académica y rigurosa” (p. 1077). Una de las razones que explican este interés en áreas como la medicina, la psicología y la educación se debe a los efectos positivos que esta capacidad ha mostrado tener, de manera consistente, en la promoción de estados de salud y bienestar individual y social, tal como se ha documentado en trabajos recientes de revisión sistemática de la literatura académica (por ejemplo, Soriano et al., 2020; López-Hernández, 2016). De ahí el interés de la presente investigación por explorar su posible papel en los procesos de gestión constructiva de los conflictos en el espacio escolar universitario.

De acuerdo con Levesque (2018), la atención plena hace referencia fundamentalmente a “la conciencia que emerge de prestar atención; esa conciencia se desarrolla al prestar atención a propósito, enfocarse en el momento presente y hacerlo sin juzgar a medida que se desarrolla la experiencia” (p. 2349). No obstante, el término *mindfulness* presenta cierta ambigüedad, ya que puede entenderse como una capacidad que se desarrolla de manera espontánea en las personas (*atención plena disposicional* o *mindfulness disposicional*) y, por otro lado, también se usa para hacer referencia a una práctica de meditación que busca de manera deliberada fortalecer e incrementar dicha capacidad (*meditación mindfulness*) (Laca et al., 2017). La presente investigación se centra en el primer sentido mencionado, aunque es importante no perder de vista la relación entre ambos debido a que “el *mindfulness* puede encuadrarse como un rasgo disposicional del individuo, que puede perfeccionarse por medio de protocolos de entrenamiento” (Ramírez-Garduño et al., 2020, p. 4).

Por otra parte, los estilos de manejo de conflictos pueden definirse como “las maneras en que las personas se comportan habitualmente frente a situaciones de conflicto” (Luna y Laca, 2014, p. 38). Para investigar esta variable, en el presente estudio se tomó como base el modelo propuesto por Ross y De Wine (1988), de acuerdo con el cual es posible definir tres tipos de mensajes verbales con que los jóvenes gestionan sus discusiones con otras personas: a) el *estilo enfocado en sí mismo o dominante*,

se produce cuando el individuo usa mensajes centrados en sus propias demandas, con una actitud impositiva frente a los demás; b) el *estilo enfocado en la otra parte o complaciente*, donde los mensajes verbales se centran en el bienestar de la contraparte y se orientan a satisfacer sus necesidades; y, c) el *estilo enfocado en el problema o cooperativo*, en el que el joven invita a la otra persona a realizar un esfuerzo conjunto para solucionar la cuestión en conflicto. Este modelo de Ross y De Wine (1988) ha sido ya anteriormente utilizado en estudios con jóvenes hispanohablantes (Mejía y Laca, 2006; Laca y Mejía, 2017; Luna y Laca, 2014).

En congruencia con lo señalado, se establecieron los siguientes dos objetivos específicos para la presente investigación. En primer lugar, calcular las puntuaciones de los participantes en cada una de las variables de estudio (atención plena disposicional y estilos de manejo de conflictos), a fin de conocer el grado en el que éstas se presentan entre los jóvenes universitarios. En segundo lugar, analizar las relaciones entre los estilos de manejo de conflictos, y la atención plena disposicional.

Materiales y métodos

Participaron 301 estudiantes de una Universidad pública del occidente de México, matriculados en tres programas de Licenciatura (Psicología, Medicina, y Trabajo Social), y uno de Técnico Superior Universitario (TSU en Prótesis Dental). El muestreo fue no probabilístico e intencional. El rango de edad fue de 17 a 25 años, con media aritmética de 20.58 y desviación estándar de 1.84.

Los participantes respondieron dos instrumentos psicométricos. El primero fue el Inventario de Friburgo sobre Atención Plena, versión corta (Freiburg Mindfulness Inventory, FMI-14; Walach et al., 2006). Se utilizó la versión traducida y validada al español por Pérez-Verduzco y Laca-Arocena (2017). Es un cuestionario de 14 reactivos con una escala Likert de cuatro puntos desde 1= Raramente hasta 4 = Casi siempre. La puntuación se obtiene calculando la media aritmética de las respuestas a los 14

reactivos. La confiabilidad alfa de Cronbach con los datos del presente estudio fue de .85 para la escala total de 14 reactivos.

El segundo instrumento fue el Cuestionario sobre Estilos de Mensajes en el Manejo de Conflictos (Ross-DeWine Conflict Management Message Style Instrument, CMMS; Ross y De Wine, 1988). Se utilizó la versión castellana validada por Luna y Laca (2014), la cual tiene 13 reactivos divididos en tres escalas: Estilo centrado en uno mismo (tres reactivos), Estilo centrado en la otra parte (cuatro reactivos), y Estilo centrado en el problema (seis reactivos). El formato de respuesta es tipo Likert de cinco puntos, desde 1 = Nunca hasta 5 = Siempre. Se calcula la media aritmética de las respuestas de los participantes en cada escala. La confiabilidad alfa de Cronbach con los datos del presente estudio fue de .74, .71 y .83 para las mencionadas tres escalas, respectivamente.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan los puntajes obtenidos por los participantes en las variables de estudio por grupos de género, edad y carrera de estudio, así como para la muestra total. Como se puede observar, las puntuaciones del estilo enfocado en el problema presentan una tendencia a ubicarse por encima del valor central de la escala del cuestionario CMMS (3 = algunas veces), mientras que las del Estilo enfocado en la otra parte se ubican por encima del segundo nivel (2 = rara vez), y las del Estilo enfocado en sí mismo están más próximas al nivel 1 de dicha escala (1 = ninguna vez). Por su parte, el puntaje de Atención plena disposicional se ubicó en un punto intermedio entre el nivel 2 y el 3 de su correspondiente escala (experimentar situaciones de atención plena ocasionalmente y con frecuencia, respectivamente).

Tabla No. 1: Medias y desviaciones estándar de los puntajes de los participantes en las variables de estudio, según género, edad y carrera

	Atención plena disposicional M (DE)	Enfocado en sí mismo M (DE)	Enfocado en la otra parte M (DE)	Enfocado en el problema M (DE)
Hombres	2.88 (0.42)	1.45 (0.68)	2.76 (0.82)	3.44 (0.81)
Mujeres	2.74 (0.55)	1.46 (0.69)	2.59 (0.86)	3.61 (0.87)
17 a 19 años	2.72 (0.53)	1.42 (0.67)	2.67 (0.73)	3.44 (0.98)
20 y 21 años	2.85 (0.50)	1.49 (0.66)	2.67 (0.90)	3.66 (0.79)
22 a 25 años	2.71 (0.55)	1.47 (0.74)	2.51 (0.91)	3.59 (0.82)
Total	2.77 (0.53)	1.46 (0.68)	2.62 (0.85)	3.57 (0.86)

Fuente: elaboración propia, resultado de investigación.

En el análisis correlacional de Pearson, la variable de Atención plena disposicional presentó correlaciones estadísticamente significativas con Estilo enfocado en sí mismo ($r_{(298)} = -.13, p < .05$) y Estilo enfocado en el problema ($r_{(300)} = .41, p < .01$). La correlación con el Estilo enfocado en la otra parte resultó débil y no significativa ($r_{(300)} = .04, p < .50$).

Discusión

Con relación al primer objetivo específico de la presente investigación, tal como se muestra en los resultados, se percibe una cierta inclinación hacia puntajes moderados de atención plena disposicional y manejo de conflictos cooperativo o enfocado en el problema, ya que los promedios de dichas variables tendieron a ubicarse por encima de los valores centrales de las correspondientes escalas de respuesta. Este resultado es congruente con algunos estudios en los que se ha medido la atención plena disposicional en población joven y adulta en México utilizando el mismo instrumento empleado en el presente estudio (Laca et al., 2017; Pérez-Verduzco y Laca Arocena, 2017), así como con los resultados de otros estudios realizados con jóvenes en que se ha utilizado el cuestionario

CMMS (Mejía y Laca, 2006; Laca y Mejía, 2017; Luna y Laca, 2014). Estos resultados indican, por un lado, un desarrollo espontáneo de las capacidades de manejo cooperativo de conflictos y de atención plena, aunque de grado moderado, en las interacciones de la vida ordinaria de los jóvenes. Por otro lado, el grado moderado de este desarrollo sugiere la conveniencia de implementar intervenciones sistemáticas dirigidas a fortalecer las capacidades mencionadas, a fin de promover un mayor fortalecimiento de las mismas.

Con relación al segundo objetivo, relativo al análisis correlacional, de acuerdo con el conocido criterio de Cohen (1988), una correlación de .1 se estima débil, una de .3 se valora como moderada y una de .5 o más como fuerte. Por lo cual, se puede afirmar que, en el presente estudio, la atención plena disposicional presentó una correlación positiva directa estadísticamente significativa, de moderada a fuerte, con el estilo cooperativo, así como una correlación significativa inversa, aunque débil, con el estilo dominante. Estos resultados coinciden con los de Laca y Mejía (2017) y Pérez-Yus et al. (2020), en cuanto a documentar en personas jóvenes y adultas una relación positiva entre manejo cooperativo de conflictos y atención plena. En ese marco, el presente estudio aporta nueva información sobre dicha relación, ampliando el conocimiento que actualmente se tiene de la misma hacia el contexto de las interacciones entre jóvenes universitarios en el espacio escolar.

En conclusión, como se pudo observar, la presente investigación contribuye a extender el estado del conocimiento que se posee en la actualidad acerca de las relaciones entre los estilos de manejo de conflictos interpersonales y la atención plena disposicional, al estudiar dicha vinculación en el ámbito de las relaciones entre pares estudiantes de pregrado. Por tanto, este trabajo constituye una aportación de interés para futuros programas de investigación e intervención que pudieran desarrollarse para el trabajo con jóvenes, especialmente en el marco de la enseñanza universitaria.

Dentro de las limitaciones del presente estudio cabe mencionar que estuvo circunscrito únicamente a las relaciones entre jóvenes universitarios compañeros de escuela, por lo que cabe para futuros trabajos considerar otros miembros de la comunidad

universitaria, así como ampliar la mirada hacia la comprensión de las dinámicas comunitarias y sociales que pudieran estar también influyendo en el desarrollo de las competencias para el manejo constructivo de conflictos.

Finalmente, debe destacarse que la atención plena fue abordada en la presente investigación en su faceta disposicional (esto es, como una capacidad ya dada y producida espontáneamente en los individuos), a diferencia de otros trabajos en los que se ha abordado el estudio del mindfulness a partir de la evaluación de programas de entrenamiento. Por tanto, el presente trabajo contribuye al conocimiento de un aspecto de la atención plena que ha sido escasamente abordado en la investigación, considerando especialmente su relación con los estilos de manejo de conflictos en **jóvenes universitarios**.

Agradecimientos

Los investigadores agradecemos la colaboración de los colegas y colaboradores de los Cuerpos Académicos "Adolescentes: mundo y vida" (UDG-CA-967) y "Violencia, manejo del conflicto y mediación" (UDG-CA-705) de la Universidad de Guadalajara, por su apoyo y facilidades brindadas para la realización del presente estudio, así como a los estudiantes Sergio Alejandro Cervantes Ramírez, María Isabel Chacón Cruz, Daniel Martínez Ceja y Mariana Jacquelin Solares Romero, de la Licenciatura en Psicología, su valiosa ayuda en la captura de los cuestionarios.

Referencias

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd. ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <http://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Laca, F. A. y Mejía, J. C. (2017). Dependencia emocional, consciencia del presente y estilos de comunicación en situaciones de conflicto con la pareja. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 66-75. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161006.pdf>
- Laca, F. A., Mejía, J. C., Rodríguez, E., y Carrillo, E. (2017). Avances en psicología del bienestar subjetivo: Relación entre el mindfulness y la satisfacción con la vida. *Uaricha. Revista de Psicología*, 14(32), 78-86. <http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/154/141>
- Levesque, R. J. R. (2018). Mindfulness meditation. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence* (2a. ed.; pp. 2349-2355). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33228-4_445
- López-Hernández, L. (2016). Técnicas mindfulness en centros educativos. Desarrollo académico y personal de sus participantes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 134-146. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.1.2016.17033>
- Luna, A. C. A. y Laca, F. A. (2014). Estilos de mensajes en el manejo de conflictos en adolescentes y jóvenes mexicanos. *Boletín de Psicología*, 110, 37-51. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N110-3.pdf>
- Mejía, J. C. y Laca, F. A. (2006). Estilos de comunicación en el conflicto y confianza en las propias decisiones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 347-358. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211210.pdf>

Pérez-Verduzco, G. y Laca-Arocena, F. A. (2017). Traducción y validación de la versión abreviada del Freiburg Mindfulness Inventory (FMI-14). *Revista Evaluar*, 17(1), 80-93. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v17.n1.17076>

Pérez-Yus, M. C., Ayllón-Negrillo, E., Delsignore, G., Magallón-Botaya, R., Aguilar-Latorre, A., y Oliván Blázquez, B. (2020). Variables associated with negotiation effectiveness: The role of mindfulness. *Frontiers in psychology*, 11, 1214. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01214>

Ramírez-Garduño, A., Veytia, M., Guadarrama, R., y Lira, J. (2020). Mindfulness disposicional, espiritualidad y religión y su papel como factores protectores del consumo de sustancias en jóvenes mexicanos. *Nova Scientia. Revista de Investigación de la Universidad De La Salle Bajío*, 12(2), 1-23. <https://doi.org/10.21640/ns.v12i25.2460>

Ross, R. G. y DeWine, S. (1988). Assessing the Ross-DeWine Conflict Management Message Style (CMMS). *Management Communication Quarterly*, 1(3), 389-413. <https://doi.org/10.1177/0893318988001003007>

Soriano, J. G., Pérez-Fuentes, M. C., Molero-Jurado, M. M., Gázquez, J. J., Tortosa, B. M., y González, A. (2020). Beneficios de las intervenciones basadas en la atención plena para el tratamiento de síntomas ansiosos en niños y jóvenes: Metaanálisis. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 11(1), 42-53. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2020.01.034>

Toniolo-Barrios, M., Brasil, A. y Pitt, L.F. (2020). Nine Prolific Years: An Analysis of Publications in Mindfulness. *Mindfulness*, 11, 1077-1089. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01321-w>

Walach, H., Buchheld, N., Büttenmüller, V., Kleinknecht, N., y Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness—the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1543-1555. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.025>

Sobre los autores

Alejandro César Antonio Luna Bernal

Es Doctor en Psicología por la Universidad de Colima, México. Profesor Titular de Tiempo Completo adscrito al Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara (México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, Nivel I) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Integrante del Cuerpo Académico *Adolescentes: mundo y vida* (UDG-CA-967).

Josefina Sandoval Martínez

Es Doctora en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Profesora Titular de Tiempo Completo adscrita al Departamento de Psicología Aplicada de la Universidad de Guadalajara (México). Integrante del Cuerpo Académico de *Violencia, Manejo de Conflicto y Mediación* (UDG-CA-705) y Coordinadora de Planeación del Departamento de Psicología Aplicada.

Alejandra De Gante Casas

Es Doctoranda en Psicología por la Universidad de Guadalajara, con Maestría en Salud Pública. Profesora-investigadora adscrita al Departamento de Psicología Aplicada de la Universidad de Guadalajara. Integrante del Cuerpo Académico de *Violencia, Manejo de Conflicto y Mediación* (UDG-CA-705).

Copyright (c) Alejandro César Antonio Luna Bernal, Josefina Sandoval Martínez y Alejandra De Gantes Casas



Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Curriculum: de la edad media al siglo XIX

Curriculum: from the Middle Ages to the 19th century

Domingo Pérez Brito
Maestría en Currículum
Universidad de San Carlos de Guatemala
<https://orcid.org/0000-0003-3783-1951>
perezbrito42@yahoo.com

Referencia

Pérez Brito, D. (2021). Curriculum: de la edad media al siglo XIX. Revista Guatemalteca de Educación Superior, 4(2), 61-76. DOI: <https://doi.org/10.46954/revistages.v4i2.63>

Recibido: 15/02/2021
Aceptado: 04/04/2021

Resumen

Un elemento central del curriculum es el llamado paradigma o enfoque como factor clave que orienta la estructuración y el diseño de carreras profesionales. En este sentido, el paradigma es la categoría o noción que permea y da forma a una determinada propuesta educativa. Como tales, los paradigmas surgen y se desarrollan en contrapartida a las diferentes coyunturas históricas y que en el campo educativo dan respuesta a las necesidades y demandas económicas y sociales del momento. Es así como de la edad media al siglo XIX, surgen y, eventualmente, se complementan los paradigmas: teológico, humanista, científico y nacional que acompañan las transformaciones económicas y políticas que determinan y definen a los sistemas educativos y, por lo tanto, a las propuestas curriculares. Cada uno de los paradigmas curriculares se analiza de acuerdo al entorno económico en el que surge tomando en cuenta los acontecimientos históricos y la visión del mundo y del hombre que hegemoniza cada momento o coyuntura. Con ello

Palabras clave:

curriculum, paradigma, evolución, enfoque, disciplina

se intenta reflejar la influencia del modelo económico respecto a la definición, carácter y naturaleza del sistema educativo y, por lo tanto, del curriculum y de cómo la escuela y el proyecto curricular responden a las necesidades y demandas del entorno económico.

Abstract

A central element of the curriculum is the so-called paradigm or approach as a key factor that guides the structuring and design of professional careers. In this sense, the paradigm is the category or notion that permeates and shapes a specific educational proposal. As such, paradigms emerge and develop in counterpart to the different historical conjunctures and that in the educational field respond to the economic and social needs and demands of the moment. Thus, from the Middle Ages to the 19th century, the paradigms emerge and eventually complement each other: theological, humanistic, scientific and national that accompany the economic and political transformations that determine and define educational systems and, therefore, the curricular proposals. Each of the curricular paradigms is analyzed according to the economic environment in which it arises, taking into account historical events and the vision of the world and of the man that hegemonizes each moment or conjuncture. This is intended to reflect the influence of the economic model on the definition, character and nature of the educational system and, therefore, the curriculum and how the school and the curricular project respond to the needs and demands of the economic environment.

keywords:

Curriculum, paradigm, evolution, focus, discipline.

Introducción

El currículo o curriculum es un término que se origina del latín y puede significar carrera, ruta o camino y se utiliza también como sinónimo de plan de estudios. En general, dicho término implica un movimiento permanente y progresivo que se refiere al recorrido académico de un estudiante y, por extensión, al recorrido profesional y vital de una persona. Curriculum se origina del verbo *curro* que significa carrera, además de currere que significa caminar: ambos términos se refieren a la carrera

estudiantil y a la carrera de la vida. Los seres humanos caminamos y corremos dentro de las avenidas que nos provee el sistema educativo (Casarini, 2007).

Asimismo, un apartado fundamental en el diseño curricular es el paradigma curricular que se define o se instituye en el marco de la tradición teórica y de los objetivos educativos de determinado momento histórico. Es así como a partir de la edad media hasta el siglo XIX, se identifican los enfoques o paradigmas: teológico, humanista, científico y nacional. En currículo y en el presente caso, el término paradigma se utiliza en el sentido señalado por Kuhn:

El paradigma representa las realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Cada revolución científica modifica la perspectiva histórica de la comunidad que la experimenta y ese cambio de perspectiva influye en las investigaciones, las publicaciones y los libros de texto (Kuhn, 1971).

En vista de lo ya indicado, el propósito del presente trabajo es la revisión de las principales características de los paradigmas curriculares que surgen, evolucionan e influyen los sistemas educativos que, gradualmente, evolucionan de satisfacer las demandas de la elite económica a la incorporación creciente de la clase media y la clase trabajadora.

Desarrollo

La edad media

La edad media es una larga etapa histórica cuyos inicios están marcados por el final del imperio romano, el surgimiento de las llamadas ciudades-estado y lo que posteriormente sería la iglesia católica. Es una etapa jalonada por los sucesivos asedios de mongoles, vikingos, el desencadenamiento de las cruzadas, las peregrinaciones y el inicio de las exploraciones hacia oriente.

En este periodo, el viaje de Marco Polo que llega hasta China donde se queda un largo tiempo, se convierte en un caso especial, especialmente porque al regresar a Italia, tiene tiempo para contar sus fantásticas vivencias (Polo, 2006).

Otro hechos y acontecimientos relevantes como el surgimiento del sacro imperio de Carlomagno en el centro de Europa, la creación de las primeras universidades que no obstante estar en manos de las órdenes religiosas, son centros de transmisión y desarrollo del conocimiento. En la parte final, el siglo XV, testifica la toma de Constantinopla por parte de los musulmanes, la multiplicación de los viajes y exploraciones fruto y resultado concreto del desarrollo marítimo y que conlleva el descubrimiento de América.

La edad media se caracteriza por su definida, firme e inamovible estructura en clases sociales claramente diferenciadas: en la parte alta, la nobleza que incluye a los altos dirigentes de la iglesia y a los grandes terratenientes. Dueños absolutos del medio de riqueza predominante: la tierra. En la parte baja, los siervos sobre los que recae la responsabilidad de hacer producir la tierra con trabajo semigratuito para beneficio de la nobleza. En medio, especialmente en las ciudades, se agrupan comerciantes y artesanos. Una pequeña clase media que incluye a médicos, abogados, profesores y otros miembros de las profesiones liberales.

Respecto a las ideas y las creencias, en la edad media se concreta y se arraiga la visión teológica del mundo y de la vida tomando como base la tradición judeo-cristiana en Europa: prevalece el dualismo entre lo terrenal y lo celestial. Se considera lo divino (Dios) como el centro y motor del universo. Como efecto derivado y específico es la idea de que los planetas giran alrededor de la tierra: lo que posteriormente se conoció como paradigma geocéntrico. Entre los pensadores que moldean la mentalidad medieval está San Agustín, Santo Tomás de Aquino y las ideas adaptadas de los griegos: Aristóteles, Ptolomeo, Galeno, entre otros.

Como se ha indicado, la creación de riqueza tiene como fuente la posesión de la tierra por lo que el eje principal de la producción se encuentra en el campo. La nobleza y la iglesia son los principales beneficiarios cuya riqueza se asienta en el trabajo servil de los campesinos atados legalmente al campo. En este escenario, Asimov indica que en el siglo X, se produce un enorme adelanto tecnológico con la introducción del estribo y del arado, que influye de manera decisiva en un espectacular aumento de la producción. El aumento productivo genera excedentes que a su vez permiten el surgimiento y el mantenimiento de ejércitos permanentes, además de un pequeño sector que se dedicará exclusivamente a la práctica del arte y al estudio de la ciencia (Asimov, 2011).

En el campo educativo y curricular prevalece el paradigma teológico: la realidad y el conocimiento se explican en base a las creencias religiosas. El Estado y el sistema educativo están bajo control ideológico de la iglesia y su carácter aristocrático se define por funcionar al servicio de la nobleza. El sistema de educación superior se estructura en base al trívium y el cuadrivium. El primero centrado en el lenguaje: gramática, retórica y lógica. El segundo centrado en los números: aritmética, geometría, astronomía y música. En este esquema, el primer título para el estudiante es la licenciatura en las siete "artes liberales" (trívium y cuadrivium) al que se agrega la ética, la metafísica y la filosofía natural. Estos estudios son preparatorios para otros de mayor nivel que ya son las carreras profesionales: teología, derecho y medicina (Burke, 2002).

En contrapartida, la capacitación en los oficios conocidos como artes mecánicas, se encuentran en manos de los gremios, estructurados igualmente en estricto orden jerárquico. En general, el curriculum o plan de estudios ya se define como "el conjunto multianual de estudios" que debe transitar un estudiante. La cualidad de control, orden y eficiencia de la que hace gala se hereda de la visión educativa de jesuitas y después los calvinistas, expertos administradores educativos: las diferencias religiosas no les impiden la construcción de sistemas y modelos educativos sostenidos por valores asentados en la jerarquía social y el autoritarismo.

Tabla No.1 El curriculum de enfoque teológico

Ciclos	Tiempo	Enfoque	Asignaturas	Grado
I Trívium	3 años	Lenguaje	• Gramática • Retórica • Lógica	• Bachiller
II Quadrivium	4 años	Matemática	• Aritmética • Geometría • Astronomía • Música	
		Complemento	• Ética, • Metafísica • Filosofía natural	• Licenciatura
Tercer nivel		Profesional	• Teología • Derecho canónico • Derecho civil • Medicina	• Maestría • Doctorado

Fuente: Burke, 2002.

El renacimiento

La edad media llega a su fin en medio de grandes acontecimientos como descubrimientos y viajes de exploración hacia lugares considerados como inaccesibles. La conquista del mar por parte de marinos españoles y portugueses: Cristóbal Colón descubre América, Núñez de Balboa lo hace con el mar pacífico, Vasco da Gama llega finalmente a la India, Fernando de Magallanes y Juan Sebastián Elcano, completan la vuelta al mundo. Además, la aparición y el uso de la pólvora, la brújula y la imprenta trastocan el entorno económico, político y social. Adicionalmente, el statu quo es estremecido por la aparición, lenta y tímida, de la teoría heliocéntrica que cuestiona y refuta la estructura de creencias y valores prevalecientes. La suma de exploraciones, descubrimientos y avances tecnológicos terminan definitivamente con una etapa de la humanidad marcada por el atraso y la ignorancia. El cambio de mentalidad impacta a las élites y a la población en general.

En el renacimiento, al contrario de la edad media, el hombre se convierte en el eje y centro del universo. Además, gana importancia la práctica y la experiencia como fuentes de conocimiento, la naturaleza y la realidad física y material se

convierten en modelos y factores de aprendizaje. Como lo señala Bramly, el método del renacimiento es “adquirir, en forma racional y científica, el dominio de los medios”. (Bramly, 2015) La innata curiosidad del ser humano gana impulso y se promueve el afán y el ansia de aprender, divulgar y enseñar al mismo tiempo que se generaliza el estudio y la comprensión del entorno social y natural.

Junto a las universidades se posicionan las academias como centros alternativos de difusión y creación del conocimiento. El pequeño sector intelectual y, en especial, los artistas tienen la posibilidad de enriquecerse con su trabajo y, gradualmente, adquieren autonomía frente a los mecenas tradicionales: los grandes señores de la nobleza. Como personajes renacentistas se puede incluir a Leonardo, Loyola, Erasmo y Vives, entre otros.

El modelo económico se mantiene, en términos generales, aunque la creación de riqueza asentado en el campo se complementa con la actividad y el crecimiento de las ciudades y el consiguiente fortalecimiento de comerciantes, financistas y de los artesanos organizados en gremios sanos. Esta tendencia que se manifiesta en las ciudades marca el paulatino crecimiento de un influyente sector que evolucionaría hacia el surgimiento de la burguesía como clase social hegemónica. Es pues, un momento de gran renovación que además del arte y la ciencia, transforma la vida económica y social de la población.

Además de los grandes inventos y descubrimientos, el renacimiento es sacudido también por otros eventos de gran trascendencia como sería el caso de la Reforma y la Contra-Reforma. En 1517, Lutero se hace visible con sus 95 tesis; en 1536, Calvino publica su Institución de la Religión Cristiana; en 1542, Roma crea la Congregación de la Suprema Inquisición. Ambos procesos arrastran a Europa a una etapa de conflictos religiosos que colocan a la orden del día las purgas, masacres, expulsiones y exilios que afectan a la población y a la élite: técnicos, científicos, artistas; también sufren las consecuencias.

La Reforma impulsa la interpretación personal de la biblia y el vínculo con Dios sin intermediarios. Este hecho deriva directamente hacia una mayor importancia de los idiomas nacionales y, consecuentemente, en la necesidad de alfabetizar a la población: para que los feligreses puedan leer la biblia es imprescindible que aprendan a leer en su propio idioma. El latín, como idioma hegemónico, llegaría a su fin. En el aspecto educativo, los cambios socioeconómicos, obligan una vez más al sistema educativo a adaptarse a las demandas del entorno. En concreto, los jesuitas diseñan la *ratio studiorum* o plan de estudios con una clara orientación humanista: el primer nivel se enfoca en las humanidades y la gramática. Un segundo nivel comprende cursos de sagrada escritura, lengua hebrea, teología escolástica, casos de conciencia, filosofía, filosofía moral y matemáticas (Farrel, 1970).

La influencia humanista de la *Ratio studiorum*, no obstante mantener la estructura básica de los estudios medievales, se manifiesta en los fines y sus valores implícitos, la visión de la formación integral con el planteamiento de un modelo educativo que se propone abarcar las ciencias exactas, las ciencias humanas, las bellas artes y la cultura física: es la manifiesta integración de conocimientos científicos y humanísticos, el ideal del hombre la educación holista. La visión del ser humano como una totalidad, no una suma de sus partes.

Tabla No. 2 El curriculum de enfoque humanista

Ciclos	Tiempo	Énfasis	Asignaturas
I Estudios inferiores	5 años	Gramática humanismo clásico	• Gramática elemental, • Gramática intermedia • Gramática superior. • Humanidades • Retórica
II Estudios superiores	7 años	Filosofía y teología	• Sagradas escrituras • Hebreo • Teología escolástica • Casos de conciencia • Filosofía • Filosofía moral • Matemáticas

Fuente: Farrel, 1970.

La revolución científica

El renacimiento y la reforma protestante se constituyen en el prolegómeno de un escenario más dinámico que genera cambios científicos, políticos y económicos. La revolución científica (la ilustración) origina el gran desarrollo de la ciencia, la tecnología y el predominio de las ciencias básicas. La revolución científica es pronto acompañada por las revoluciones burguesas con la francesa a la cabeza. Mientras en el campo económico se inicia lo que posteriormente se conocería como revolución industrial que acelera la producción de bienes cuyo eje se basa en la industria y el comercio frente al agro que se mantiene como productor de materia prima. El alcance y la profundidad de estas revoluciones trastoca la base material y espiritual de la sociedad. Es una etapa de gran esplendor y de transformaciones que arraigan la noción de que el progreso es permanente.

Reflejo de las ideas prevalecientes es el surgimiento de la visión racional y pragmática de la vida y del esfuerzo individual como garantía del logro de metas y objetivos igualmente personales. Frente a la visión religiosa de la realidad se erige la visión laica y la propuesta, siempre cuestionada, de la separación entre Estado e iglesia. Los miembros educados de la élite social se convierten en activos difusores de las “nuevas ideas” económicas, políticas y sociales con lo cual preparan el camino para una época de mayores transformaciones en los siglos XVIII y XIX.

El desarrollo científico transforma la producción de riqueza que se mueve del campo a la ciudad, de la tierra al capital y, de nuevo, la producción genera excedentes. El crecimiento de la población, de las ciudades y el aumento del intercambio económico provoca la destrucción del sistema de corporaciones que funcionan como monopolios. Es patente la necesidad de alinear el sistema político con los nuevos aires económicos: el sistema feudal se convierte en freno para el desarrollo económico y el gobierno en manos de la aristocracia tiene los días contados. Las revoluciones burguesas crean las condiciones para la consolidación de los Estados nacionales, la creación de escuelas y universidades en manos del Estado, la consolidación

de la burguesía como clase social, el crecimiento de la población asalariada, el debilitamiento de la nobleza y de la iglesia, entre otros factores.

La escuela y el curriculum se adaptan a los cambios con el surgimiento del paradigma científico que enfatiza las ciencias exactas y naturales que obtienen reconocimiento social y dan lugar a la jerarquización de las disciplinas: las ciencias exactas aumentan su prestigio frente a las ciencias sociales. La renovación tecnológica se basa en el método científico con lo cual la investigación y la experimentación se convierten en los ejes centrales para la adquisición y creación de conocimiento.

Junto a la escuela y la universidad se multiplica la creación de jardines botánicos, aulas de experimentación, laboratorios, bibliotecas, observatorios, museos, etc. Los científicos y académicos se agrupan en comunidades que les permiten discutir sus trabajos, los temas de moda, los avances y las nuevas tendencias. Se privilegia la aplicación del conocimiento en los centros educativos que permiten a los estudiantes actuar, tocar, ejecutar, diseñar, interactuar, etc. Es la consagración del conocimiento práctico y útil.

La influencia de las ideas se extiende de los países centrales hacia los países periféricos. En Guatemala, por ejemplo, la revolución científica y la ilustración influye en los pequeños círculos de profesores universitarios abiertos a los cambios y a la renovación del conocimiento, que ya no están cómodos y a gusto con el modelo escolástico que aún prevalece. Es el caso de Liendo y Goicochea que propugna por la reforma universitaria y se aboca al diseño de un nuevo plan de estudios cuyos postulados de transformación educativa no tendrían resultados tan inmediatos (Tate, 1978).

Tabla No. 3 El curriculum de enfoque científico

No.	Cátedras existentes	No.	Cátedras nuevas
1	Cánones	1	Retórica
2	Leyes	2	Lógica y metaphísica
3	Theología prima	3	Mathematica necesaria para Física
4	Theología moral	4	Phísica experimental
5	Medicina	5	Anathomía
6	Instituta	6	Medicina
7	Theologia de Escoto	7	Theologia moral
8	Philosophia de Escoto	8	Derecho canónico
9	Philosophia Thomista	9	Instituciones, leyes
10	Philosophia	10	Escritura sagrada
11	Lengua (suspensa)	11	Theologia dogmática
		12	Lenguas de indias

Fuente: Tate, 1978.

El Estado-nación

Con la revolución francesa se conforman los estados nacionales y los grandes imperios europeos. En el primer caso, la necesidad económica agrupa a sociedades con un pasado común en territorios claramente definidos y diferenciados de los vecinos que, eventualmente, son considerados como enemigos y como competidores. Como lo señala Bartra:

La nación es uno de los modos en que se estructura la sociedad, como producto de un proceso de coagulación de un pasado histórico y que se expresa en la comunidad de lengua, territorio, vida económica y cultura (Bartra, 1973).

En el segundo caso, se constituyen los grandes imperios europeos: Gran Bretaña, Francia, Austria-Hungría, Rusia, Turquía. Esta realidad histórica define la distribución de influencias y el establecimiento de colonias en Asia, África y América Latina. El

modelo colonial somete pueblos con el uso de la fuerza militar y se mantiene por la necesidad del control comercial en beneficio de las nacientes industrias. Estos imperios prevalecen hasta el desencadenamiento de la primera guerra mundial que provoca su desaparición o debilitamiento. Con los Estados-nación se fortalece la ideología del patriotismo y del nacionalismo que serían una de las causas de las guerras mundiales del siglo XX.

La visión y el pensamiento pragmático se reafirma con el surgimiento de la visión racional y la razón como grandes orientadores de la actividad humana, florece el individualismo, el interés personal prevalece ante el interés colectivo y el egoísmo humano adquiere aceptación social: primero y ante todo el beneficio personal y sí se logra el éxito económico siempre queda la práctica de la caridad. En un contexto de desarrollo científico y de evolución cultural florecen las teorías de Newton, Marx y Freud, entre otros, que impactan en las creencias, ideas y visiones de las elites y de los ciudadanos y cuyo influjo todavía es palpable en las esferas económicas, políticas y científicas.

El ambiente de dinamismo científico y tecnológico gradualmente se transforma en la primera revolución industrial que acelera y multiplica la producción de bienes y servicios, especialmente con las industrias del carbón y del acero. La producción de energía descansa en la máquina de vapor previo al surgimiento de la energía eléctrica que se convierte asimismo en una industria. Se desarrolla la economía de mercado y el predominio de la ley de la oferta y la demanda. La burguesía se convierte en la clase dirigente, la nobleza pasa a un segundo plano, se recupera la alianza entre Estado e iglesia y la democracia se considera el ideal de gobierno. El capital se constituye en el factor básico del sistema económico y los avances tecnológicos generan la sensación de progreso material interminable. A pesar del desarrollo material, se mantienen incólumes las desigualdades económicas y sociales, situación que alimenta las guerras y los ciclos de violencia.

En el sector de la educación, la formación universitaria pasa a una nueva etapa con la multiplicación de universidades y el surgimiento de las grandes tradiciones: la francesa con énfasis

en las disciplinas científicas y humanísticas, financiamiento y control estatal; la alemana enfocada hacia la investigación y la experimentación; la inglesa que introduce el financiamiento privado y empresarial. Asimismo, se produce la consolidación de las disciplinas científicas con una clara diferenciación entre ciencias exactas y ciencias sociales, la formación privilegiada de la élite económica que accede a los estudios universitarios mientras que la clase media y trabajadora se orienta a los estudios técnicos y comerciales.

Los Estados nacionales se abocan a la construcción de países homogéneos y centralizados que delegan en el sistema educativo el reto de construir y consolidar la “cultura nacional”, por lo tanto, los planes de estudio evolucionan hacia contenidos específicos: historia, geografía, idioma, literatura, religión, etc., con énfasis en lo nacional. (Lundgren, 1997) Se consolida el paradigma curricular nacional y patriótico. El objetivo central es la formación del ciudadano específico de cada país, en teoría un país homogéneo étnica y culturalmente; lo que requiere un modelo educativo nacional y la implantación de mitos, símbolos y héroes que la población haga suyos.

Tabla No. 4 El curriculum de enfoque nacional

No.	Materias
1	Filosofía
2	Matemática
3	Ciencias naturales
4	Historia (nacional)
5	Geografía (nacional)
6	Idioma (nacional)
7	Religión (oficial)
8	Valores y moral (cultura nacional)

Fuente: Lundgren, 1997.

Conclusión

El desarrollo y la constante ampliación de los sistemas educativos y del curriculum obedece a la necesidad de “transmitir y reproducir” los valores y anhelos de una determinada época histórica. Por lo tanto, el curriculum es un instrumento que estructura la selección, organización y evaluación de objetivos, contenidos, prácticas y relaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. La cualidad de control del curriculum se hereda de la edad media y se afianza en las subsiguientes etapas históricas con lo cual se consolidan las nociones básicas de orden y eficiencia como ejes del curriculum.

En el desarrollo histórico del curriculum se pueden identificar tendencias como las siguientes: El contexto socioeconómico define y orienta los objetivos y contenidos de los planes de estudio que evolucionan consecutivamente en los paradigmas: teológico, humanista, científico y nacional. La gradual evolución de un enfoque culto, clásico y humanístico hacia un enfoque científico, experimental y de aplicación del conocimiento. Las incesantes ampliaciones del “árbol del conocimiento” conforman nuevas disciplinas como la química, literatura, historia, farmacia, economía, estadística, agricultura e ingeniería. El conocimiento se expande y es necesaria su clasificación a través de bibliotecas, museos, archivos, enciclopedias, atlas, diccionarios, etc.

Referencias

Asimov, Isaac. (2011) *La Alta Edad Media. Las edades oscuras*. Madrid: Alianza. 328 pp.

Bartra, Roger. (1973) *Breve diccionario de sociología marxista*. México: Grijalbo.

Burke, Peter. (2002) *Historia social del conocimiento*. Barcelona: Paidós. 321 pp.

Bramly, Serge. (2015) *Leonardo da Vinci*. Buenos Aires: El Ateneo. 447 pp.

Casarini, Martha. (2007) *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas. 230 pp.

Farrel, Allan P. (1970) *The Jesuit ratio studiorum of 1599*. Washington: Conference of major superiors of jesuits. 149 pp. Recuperado de: <https://3eh4ot43gk9g3h1uu7edbbf1-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/documents/2019/09/ratio-studiorum-1599.pdf>

Lundgren, Ulf P. (1997) *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata. 127 pp.

Polo, Marco. (2006) *Los viajes de Marco Polo narrados por él mismo*. Buenos Aires: Claridad. 207 pp.

Kuhn, Thomas S. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE. 360 pp.

Tate Lanning, John. (1978) *La Ilustración en la Universidad de San Carlos*. Guatemala: Editorial Universitaria. 579 pp.

Sobre el autor

Domingo Pérez Brito

Es Licenciado en Letras por la Universidad de San Carlos de Guatemala, Master en Educación Bilingüe Intercultural por la Universidad Rafael Landívar y Master en Currículo por la Universidad del Valle de Guatemala. Ha laborado en el sector público, privado y no gubernamental. Ha escrito sobre literatura, educación y currículo. Actualmente trabaja como profesional de desarrollo curricular en el Departamento de Asesoría y Orientación Curricular.

Copyright (c) Domingo Pérez Brito



Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Comunicación y docencia en la universidad doméstica-COVID19: ¿adaptación o reconfiguración?

Communication and teaching in the domestic university-COVID19: adaptation or reconfiguration?

Graciela Beatriz Plachot González
Facultad de Psicología
Magíster en Psicología y Educación
Universidad de la República Oriental del Uruguay
<https://orcid.org/0000-0002-7951-9707>
gplachot@psico.edu.uy

Referencia

Plachot González, G. B. (2021). Comunicación y docencia en la Universidad doméstica-COVID19: ¿adaptación o reconfiguración?: Revista Guatemalteca de Educación Superior, 4(2), 77-89. DOI: <https://doi.org/10.46954/revistages.v4i2.64>

Recibido: 15/02/2021

Aceptado: 04/04/2021

Resumen

Los saberes de la docencia universitaria han sido un campo de discusión inagotable. Lejos de los consensos, los docentes establecen relaciones hacia lo disciplinar, lo pedagógico, lo didáctico y lo curricular desde sus trayectos formativos. Jerarquizan acciones sustentadas en creencias implícitas sobre qué los vuelve buenos docentes qué mejoran la enseñanza. Desarrollan así modelos donde se tejen los saberes en cada relación pedagógica. Saberes no siempre conscientes, situados en contextos singulares. Privada de la presencialidad, la virtualización forzada de las aulas universitarias irrumpió en las prácticas naturalizadas, volviendo inevitable la pregunta de ¿Qué saberes se articularon en la universidad doméstica-

Palabras clave:

comunicación verbal y no verbal,
universidad doméstica-COVID19

COVID19? A partir de un análisis documental, el ensayo pone en diálogo reflexiones y lecturas sobre el lugar del docente en estas condiciones formativas. Permite dismantelar parte de los mandatos de adaptación naturalizados y avizorar oportunidades de reconfiguración postergadas e invisibilizadas. Las conclusiones discuten sobre la comunicación verbal y no verbal del aula virtual de la emergencia. Se reposiciona el saber comunicar del docente en el qué y desde el cómo. La transformación curricular de los programas, la singularización de las herramientas didácticas y la visibilidad de lo impalpable en términos de subjetividad configuran cambios inevitables del perfil comunicacional docente.

Abstract

The knowledge of university teaching has been an inexhaustible field of discussion. Far from consensus, teachers establish relationships towards the disciplinary, the pedagogical, the didactic and the curricular from their training paths. They rank actions based on implicit beliefs about what makes them good teachers and what improves teaching. Thus, they develop models where knowledge is woven in each pedagogical relationship. Knowledge not always conscious, situated in unique contexts. Deprived of presence, the forced virtualization of university classrooms broke into naturalized practices, making the question of What knowledge was articulated in the domestic university-COVID19 inevitable? Based on a documentary analysis, the essay puts into dialogue reflections and readings about the place of the teacher in these formative conditions. It allows the dismantling of part of the naturalized adaptation mandates and foresees delayed and invisible reconfiguration opportunities. The conclusions discuss the verbal and non-verbal communication of the virtual emergency classroom. The teacher's knowing how to communicate is repositioned in the what and from the how. The curricular transformation of the programs, the singularization of the didactic tools and the visibility of the impalpable in terms of subjectivity configure inevitable change in the teaching communication profile.

Keywords:

Verbal and non-verbal
communication, domestic
university-COVID19

Introducción

Hoy se añoran aspectos de la presencialidad que no pueden darse en los entornos virtuales de formación. El cuerpo, el espacio, la relación, se hacen conscientes en los docentes desde la falta. La amenaza de reducir la enseñanza a prácticas de administración de contenidos, asimétricas y no participativas es una escena temida que desde la presencialidad puede fugarse a las aulas virtuales.

Las incuestionables aulas de una universidad lenta para los cambios pedagógicos y didácticos se ven “atrapadas” en un escenario ajeno. De las aulas magistrales, las aulas en territorio, las aulas pre-profesionales, a las aulas de plataforma, los docentes y los saberes se ven interpelados en sus trayectos y relaciones pedagógicas. Sin elección, los docentes fueron mandatados a imaginar lo posible de la formación en tiempos de pérdida y confusión. ¿Adaptaron sus docencias? ¿Reconfiguraron sus prácticas? ¿Qué orientaciones se van produciendo para estas nuevas docencias?

Pensamos la reconfiguración como un efecto consciente y reflexivo de la necesaria transformación de los modelos que deben realizarse. Por fuera de una linealidad causal, acompañamos la posición de Porlán (2020) al entender que los recursos tecnológicos por sí mismos no proveen cambios en los modelos de enseñanza. Las respuestas que lo educativo fue dando a la pandemia pueden o no operar rupturas en los encuadres conocidos y dismantelar la inconsciente naturalización y dominio del modelo transmisivo. Este modelo inadecuado para la presencialidad y la no presencialidad, a su decir, se repite en las aulas por fuera de todo lo sabido científicamente sobre el aprendizaje desde los aportes de las ciencias de la educación, la comunicación, la psicología, la sociología y las neurociencias. Si bien la virtualidad no garantiza de forma alguna este corrimiento puede contribuir a desmontarlo. Las plataformas virtuales permiten y con ello controlan las posibilidades del hacer. Tecnologías e innovación son muchas veces terminologías que responden a una concepción neoliberal y tecnológica de

una educación de mercado. Concientizar esta situación puede contribuir a potenciar los modelos sociales transformadores en los recursos de libre acceso (Porlán, 2020).

En contextos socio históricos de distancia física y cuidado, la universidad toda deja sus muros para filtrarse en lo doméstico de cada estudiante y cada docente. La continuidad educativa para los estudiantes universitarios avizora tiempos de logro, avance y proyecto que de alguna forma juegan a garantizar la instauración de futuras escenas sociales y formativas. Transitada hoy la continuidad, es tiempo de preguntarse sobre sus efectos y afectos en las docencias. Preocupa lo que se pide- sin pedir- al docente desde lo político, pedagógico, didáctico y subjetivo.

La urgencia de la emergencia llama a los docentes universitarios con sus carencias a situarse en las aulas forzosas de las plataformas. La urgencia de la ética interpela a distanciarnos de la inmediatez, de la adaptación asintomática y de lo a-crítico. Prácticas para las cuales hay que reconfigurarse y no adaptarse, conscientes de los mandatos institucionales y de las orientaciones pedagógicas y didácticas que se van construyendo en una universidad en crisis antes y durante la pandemia. El ensayo permite revisar desde un análisis documental que lugar se otorga a la comunicación en estos contextos. Posturas, tonos y contenidos se desarmen inevitablemente desde lo verbal y lo no verbal de las relaciones pedagógicas instauradas. Producir conocimiento desde estas urgencias de enseñanza nos permite resguardar la reflexión sobre las prácticas docentes. La investigación educativa se hace figura entre las disciplinas en una universidad que muchas veces silencia lo pedagógico de la enseñanza superior.

Contenido

Entre crisis y mandatos los docentes adaptan y reconfiguran sus aulas. Las agendas y las orientaciones pedagógicas marcan un rumbo para hacer, reflexionar y trascender.

Sobre las crisis y los mandatos

La emergencia sanitaria y social actualiza el debate que en ciencias sociales se da sobre ¿cuándo se conoce mejor la calidad de las instituciones sociales? ¿En tiempos de normal funcionamiento o en tiempos de excepción o crisis? (De Sousa Santos, 2020). La crisis pre-COVID de la universidad ha sido un tema ya profundizado por varios investigadores. Interpelada en sus sentidos hegemónicos, de legitimación y autonomía, la expansión de la matrícula y la búsqueda de equidad añaden a la circunstancia institucional del modelo latinoamericano en particular y de la Educación Superior (ES) en general una revisión continua (UNESCO-IESALC, 2020).

Entre las intensas transformaciones que en lo educativo se realizan para dar respuesta a la pandemia se dibujan nuevas tensiones en el ejercicio de la docencia: pedagógicos, didácticos y de las condiciones materiales de trabajo. Se anuncian impactos en la tarea y en las subjetividades educativas a profundizar para comprender las formas de crisis que la pandemia añadirá a lo educativo. ¿Crisis de excepcionalidad? ¿Naturalización de crisis silenciadas en su carácter de permanentes? (De Sousa Santos, 2020).

Si bien definir el concepto de crisis trasciende el alcance de este ensayo, es necesario explicitar la naturaleza compleja sistémica y dinámica de este proceso. Desde Freud a los contemporáneos los estudios psicoanalíticos se han esforzado en definir y desde allí diversificar los sentidos de la palabra de lo patológico a lo normal y esperado. Caos, ruptura, oportunidad y transformación comienzan a dar significado a la experiencia de crisis que se diversifica. La naturaleza de imprevista, intensa y catastrófica con que se mediatiza la pandemia induce un carácter de traumática desde lo propuesto por Slaikeu (1988). Las consecuencias de la pandemia en lo educativo serán entonces un capítulo de la investigación educativa a construir en cada institución, iniciando en los actores como sujetos prioritarios de los efectos. Hablará de peligros y oportunidades, de cambios y de caos, de decisiones políticas y consecuencias humanas y pedagógicas.

Giannini citada en (UNESCO-IESALC, 2020) plantea que la crisis conlleva una revisión de las acciones y alternativas en que se venían transitando los procesos formativos. Afirma que el principio rector de la UNESCO ante la crisis ha sido la equidad. Garantizar la continuidad será “el experimento más audaz en materia de tecnología educativa, aunque inesperado y no planificado” (UNESCO-IESALC, 2020, p. 6). En tanto actores sustanciales en la continuidad, los docentes afrontan en las urgencias de las respuestas condiciones de enseñanzas impensadas y no planificadas. ¿Qué rol tienen los docentes en el audaz experimento que habla el informe UNESCO-IESALC, 2020?

Sobre las orientaciones y reflexiones: ¿adaptación o reconfiguración?

La Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República (CSE, 2020) elaboró orientaciones pedagógicas para las particularidades de esta enseñanza virtual forzosa. Pone especial acento en evitar la migración de los diseños de los cursos a la plataforma virtual sin su reprogramación profunda. Señala la necesidad de re planificar recursos y materiales de estudio, actividades de aprendizaje individuales y colectivas, modos de comunicación digital e intercambios, formas de evaluación que retroalimenten desempeño y certifiquen los aprendizajes. Una orientación específica refiere a la valoración de los tiempos del estudiante (CSE, 2020).

De igual modo en Argentina, la Universidad de Buenos Aires (UBA) desarrolló un Programa de Contingencia para la Enseñanza Digital COVID-19. En el último documento, se aportan nociones relevantes para comprender las prácticas actuales: temporalidad, disposición y continente. Mazza (2020) refiere a un cambio sustancial en la comprensión y vivencia del tiempo en las prácticas de emergencia educativa. Temporalidades y no tiempo, en el esfuerzo de subjetivizar la relación con el tiempo que cada actor educativo tendrá. Secuenciar, dosificar y preservar días libres de descanso para docentes y estudiantes es relevante. Produce un orden tranquilizador. Lo observable de la presencialidad será aquí una tarea imprescindible de indagar

por parte del docente y desde allí comprender cómo se están transitando los procesos, tener indicios de cómo se sienten los acompañamientos. Por otra parte, alerta que, si bien el control del docente en el aula presencial es una ficción, es claro que la situación de no ver inquieta. Al respecto entiende que el manejo de la ansiedad es relevante para el clima de aprendizaje que podamos facilitar y la posibilidad de que este sea confiable. Refiere a la capacidad de tolerar nuestra propia frustración. Recomienda utilizar un pensamiento bifurcado-estratégico en lugar de programático. Permitirnos los errores, reencontrarnos en el lugar de nóveles, probar y reconfigurar desde el acontecer del espacio. Estar receptivos a lo incierto y alternativo (Mazza, 2020).

También aporta sobre la noción de continente y las formas de lo disponible. Ambos conceptos llegan a lo educativo desde el enfoque clínico y son de naturaleza psíquica. Lo continente se relaciona a la posibilidad de generar un espacio subjetivo de confianza y seguridad para docentes y estudiantes. Depende de la posibilidad de concientizar, enunciar y elaborar las emociones que los sujetos tengan. La participación sostenida de los estudiantes, las preguntas y las proposiciones que realicen pueden ser indicadores de la construcción de un espacio de continente psíquico que se habita desde la confianza y vuelve seguro el lugar del aula (material o virtual). Las formas de lo disponible también se afectan. Las herramientas de disponibilidad del docente son las palabras y el modo en que las utilicemos y no los recursos informáticos por los que pensemos estar presentes (Mazza, 2020).

Un estudio realizado por Villafuerte et. al (2020) en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) de la República del Ecuador aporta una sistematización de experiencias que buscan dirigir herramientas a la preparación emocional y didáctica del docente para la enseñanza no presencial del COVID-19. Entre los hallazgos ratifica que los roles del docente ante la pandemia son la orientación empática y la transmisión de la calma. Los autores hacen énfasis en atender a la comunicación y los estilos comunicacionales de los docentes (Villafuerte et. al, 2020).

Por su parte Valderrama Gacitúa (2020) entiende la educación virtual desafía los diseños curriculares en tiempos asincrónicos y sincrónicos que redefinen las posiciones de aprendientes y docentes. Cuestiona los prejuicios sobre las limitaciones de la virtualidad, sosteniendo que las tutorías afectivas y la empatía virtual son herramientas posibles de desarrollar en estos entornos de aprendizaje y que contribuyen a la construcción social y la cualidad afectiva en estas aulas.

Conclusión

La búsqueda de respuestas generó orientaciones y normativas que proponen al docente una rápida y violenta adaptación a encuadres pedagógicos y didácticos. Sin ser ingenuos se apuesta a trascender esta mandatada y sostenida adaptación para iniciar procesos conscientes de reconfiguración de las docencias universitarias. Reconfiguraciones postergadas y resistidas que hacen visible la urgencia de valorar la comunicación en la práctica docente universitaria. Revisan el qué y acentúan en el cómo de la interacción pedagógica.

La necesaria transformación programática revisa el qué-digital de la comunicación. La traspelación forzosa de las aulas a la virtualidad requiere la impostergable revisión de contenidos, actividades e instrumentos de evaluación. Alertas a no ser administradores de contenidos, el docente vuelve a sus programas, los revisa, les da vuelta. Intenta inventar-crear para lo sincrónico y lo asincrónico. Revisa la coherencia entre tiempos de enseñanza, objetivos, instrumentos de evaluación y actividades propuestas en una ecuación no siempre lograda. La virtualidad exigió una rapidez de transformación inmediata. No fue posible realizar lo planificado. Hubo que resituarnos. Resituarnos pedagógicamente es el ejercicio ético impostergable de cada encuentro. ¿Será que lo habíamos postergado? ¿La flexibilización sugerida, en tiempos de pandemia, oxigena estructuras que se habían fosilizado? El qué comunicar llama imperiosamente a revisión del manejo de la comunicación verbal-digital del docente.

En este mismo proceso el cómo de la comunicación no verbal-analógica se resitúa y se hace visible en las herramientas didácticas y la subjetividad presente- consciente de lo humano. La vuelta de la pregunta vs la adivinanza de la interpretación. Docentes que aprenden a enseñar en lugares no conocidos. Abiertos y dispuestos a incorporar herramientas específicas de la virtualidad. La participación y el conocer al estudiante se vive como necesario. La virtualidad desde la demanda de formación parece contar de la naturalización de prácticas por momentos instituidas con cierta resistencia a los instituyentes. Se habla de los afectos presentes en el estudiante y en el docente, se habla de tutorías afectivas. "Solo" tras la pantalla el docente dará la lucha por no individualizar procesos sociales, como el aprender y el enseñar. Buscará el encuentro en y desde cada estudiante sin hacer de lo autónomo un lugar abandonado donde cada cual busque su forma en condiciones de orfandad docente e institucional.

La crisis social y la ruptura del contrato de aula presencial dan la oportunidad a sentirse en un lugar ajeno. Lugar a construir, a explorar con y desde el otro. Otro-estudiante a repensar en las formas de presencia en la relación. Un yo-docente desprovisto de las aulas conocidas y habitadas. Esta escena devuelve lo humano en situaciones educativas universitarias tal vez cristalizadas. Situaciones que enmascaran en la adultez y la rigurosidad de la producción del conocimiento, la impostergable condición de sentir al otro y sentirse a sí mismo como sujeto limitado. Sujeto frustrado, ansioso, con cosas para aprender, con lugar para equivocarse y no saber. Las circunstancias vitales se hacen dramáticamente presentes en un aula doméstica, yuxtapuesta de roles vinculares. ¿Será que, por momentos, las docencias universitarias y la universidad como escena formativa des-subjetivaba al otro-estudiante y al yo-docente de sus circunstancias existenciales?

La ruptura es una oportunidad a desnaturalizar, desligar y concientizar. Desnaturalizar en el sentido de volver a preguntar y proponer conscientemente la creación de condiciones de enseñanza y aprendizaje que promuevan climas de aula saludables. Intentar preguntar por los contextos del otro y los

propios vuelve escena lo silenciado en la racionalización de lo educativo en la universidad. Desligar de la presencialidad condiciones de la enseñanza y del aprendizaje que refieren a cualidades psíquicas y afectivas no garantizadas de por sí. Los espacios continentes, la disposición del docente y la confianza. Disponerse desde lo dicho, de la voz y el tono. Vivir la pérdida de parte de la comunicación no verbal y de un cuerpo en movimiento permite concientizar las dimensiones digitales de la comunicación. El Lenguaje No Verbal representa el 93% de la comunicación del docente en su práctica. Birdwhistell (1952) citado en Álvarez Nuñez (2012) especifica que un 38% del mensaje humano está vehiculado por la entonación, el 35% por la palabra y el resto por la actitud corporal. En su opinión esto hace del sujeto un ser multisensorial que algunas veces verbaliza.

Se hace figura la postergada jerarquización del saber comunicar en el entramado de saberes que dialogan en el ejercicio docente universitario. La posición estática de estas primeras virtualidades hace consciente el cuerpo atrapado y sentado, las manos restringidas, la mirada posible, la no sostenida. Los docentes extrañan lo que se comunicaba en el aula. Añoran poner en juego su intuición en la interpretación del otro desde la comunicación no verbal de su presencia. La cinética se atrapada en una imagen de los software de videotelefonía. La emisión y recepción se distribuye a esos múltiples presentes sincrónicos capturados en "cuadrados" de existencia. El cuerpo-torso obligatoriamente sentado. Lo analógico de la comunicación se fragiliza y con ello la posibilidad de facilitar climas de aprendizaje. La reconfiguración pedagógica mutila los canales comunicacionales de los docentes y demanda la revisión y concientización de sus posibilidades.

Jugar con el significativo del mandato a lo largo del ensayo, buscó provocar la conciencia de lo que se puede sobrecargar el docente como actor educativo en estos contextos de emergencia. Frigerio y Poggi (1994) entienden que pensar los sujetos como actores permite dar cuenta del potencial de transformación, conservación, afianzamiento o cristalización de lo establecido que lo institucional pone en juego. Desde aquí la batalla y la invitación a la conciencia, la pregunta y la búsqueda de respuestas que conlleven a la reconfiguración pedagógica

del aula y del perfil comunicacional del docente. Docente como sujeto político que en todo su posicionamiento ético adhiere a cada una de las intencionalidades de permanencia, continuidad y combate a la desigualdad. Sujeto socio-afectivo, inmerso en medidas de confinamiento para el desarrollo de sus clases. Sujeto pedagógico que en acción está deviniendo en un nuevo perfil. Conocedor de su participación en la escena de continuidad. Por momentos dramática. Por momentos esperanzadora. Consciente de su identidad y su lugar. Cercano a su ser investigador, se pregunta, registra y sistematiza para generar memoria pedagógica y didáctica de las temporalidades que habita.

Referencias

Álvarez Nuñez, Q. (2012). La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el papel del profesor. *Innovación Educativa*, 22, 23-37.

Comisión Sectorial de Enseñanza, (2020). Udelar en línea. Orientaciones básicas para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación. Universidad de la República. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/04/UdelarEnLinea-OrientacionesBasicas.pdf>

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus* (Traductor Vasile, P.). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm01nn>

Frigerio, G. & Poggi, M. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión*. Ed. Troquel. Serie Flacso.

Mazza, D. (2020). Serie "Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas". Documento 7: Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. Centro de Innovación en tecnología y pedagogía, Universidad de Buenos Aires.

Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*. 2(1), 2-7. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502

Organización de las Naciones Unidas- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.

Slaikeu, K. (1988) *Intervención en crisis*. El Manual Moderno S.A.

Valderrama-Gacitúa, N. (2020). Docente y aprendiz: Enfoques en espacios virtuales. *Revista Saberes Educativos*, 5, 63-69. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.57815>

Villafuerte, J., Bello, J., Pantaleón, Y. & Bermello, J. (2020.) Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8 (1) 134-150. Recuperado de <http://refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>

Sobre la autora

Graciela Beatriz Plachot González

Es Profesora Adjunta y Licenciada en Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República del Uruguay (UdelaR) en el 2003. Graduada en la Diplomatura Perfeccionamiento Profesional en Psicopedagogía y Magíster en Psicología Educacional en la Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga (UCUDAL). Actualmente cursa el Doctorado en Educación de la Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades en la Universidad San Carlos, Guatemala (USAC). Docente investigadora en el campo de lo educativo, con énfasis en la Educación Superior, ingreso y formación docente universitaria. Integrante del Instituto de Psicología Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología en la UdelaR. Integra el Proyecto Grupo de Investigación (PGI-2019) coordinado por la Dra. Elda Monetti en el marco de la Unidad Académica de la Universidad Nacional del Sur Bahía Blanca, Argentina.

Copyright (c) Graciela Beatriz Plachot González



Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Revista Guatemalteca de Educación Superior

Facultad de Humanidades

Universidad de San Carlos de Guatemala

LLAMADO PERMANENTE A PUBLICAR

Directrices editoriales para escritura de artículos y ensayos científicos

Descripción de los manuscritos

Artículos científicos

Son manuscritos originales que informan sobre principales resultados de investigación, su finalidad es compartir los resultados con la comunidad científica y que se incorporen como recurso bibliográfico a disponibilidad de los interesados. Las principales características de los artículos son los resultados fidedignos de la investigación, son validados por expertos y aportan nuevo conocimiento al desarrollo de la ciencia. (Se sugiere a los autores escribir artículo de resultados de tesis de licenciatura, maestría, doctorado o postdoctorado o de pequeñas investigaciones de campo que utilicen muestras e instrumentos para recabar información).

Ensayo científico

Los ensayos son manuscritos en donde el autor aborda la interpretación de un tema relevante a la ciencia. Plantea argumentos y opiniones personales basadas en literatura científica y concluye con una posición sobre el tema seleccionado. (Se sugiere a los autores escribir ensayo de resultados de trabajo de graduación como estudio de casos, monografía o informes de proyectos de investigación, de licenciatura, maestría, doctorado o postdoctorado).

SE SOLICITA A LOS AUTORES EL CUMPLIMIENTO DE LAS DIRECTRICES GENERALES PARA LA ESCRITURA DE MANUSCRITOS

- a) La revista presta consideración a manuscritos originales e inéditos. Que no estén siendo evaluados en ningún otro medio para publicación. Si el material hubiese sido presentado previamente de manera parcial, deberá consignarse dicha información en la carta de entendimiento y agregarlo al final del resumen.
- b) La presentación del manuscrito debe ser en formato Word.
- c) Utilizar márgenes normales 2.54 cm en todos los bordes de la página.
- d) Evitar escribir solo con letras mayúsculas.
- e) Los manuscritos deben contener una extensión de 6 a 10 páginas en total. Le agradecemos si son 6 páginas bien escritas, con los principales resultados de la investigación. No contando la carta de entendimiento, que podrá enviarla en un documento adicional.
- f) Todo el documento debe ser escrito con tipo de fuente Arial 12, con interlineado 1 ½, color negro, incluyendo todo tipo de tablas y figuras.
- g) Escribir párrafos extensos de 6 a 10 líneas. Evitar utilizar viñetas.
- h) Los párrafos deberán ser escritos en líneas corridas y no en columnas para someterse a revisión (el maquetador se encargará posteriormente de adaptarlo en el formato de la revista).
- i) Si necesita aclarar o ampliar un término, no utilice notas al pie de página; en la revista minimizamos el uso.
- j) Eliminar todo subrayado o negrilla en los párrafos.

- k) Evitar redundancia y mantener consistencia, es decir utilizar el mismo estilo.
 - l) Los números de un dígito se escribirán en letras, por ejemplo: dos, cinco, ocho, y los de dos dígitos en adelante se escribirán en números, con excepción de algunas disposiciones de APA.
- (A excepción de resultados de estudios que estén acompañados de porcentajes por ejemplo 3%).
- m) Utilizar la séptima edición del modelo APA en tablas, figuras, citas y referencia. No colocar más de 3 figuras o tablas en total. Es decir seleccione las que presentan los resultados más importantes del estudio. Si incluye gráficas de barras éstas debe presentarlas en orden descendente en relación a los resultados, de las más altas a las más bajas, al dar clic sobre la gráfica deben activarse las funciones de la gráfica (no poner foto de la gráfica) de igual forma las tablas debe presentarlas en formato editable. No aceptamos figuras de internet que no sean propias del autor, al menos que tenga autorización escrita del autor original, para utilizar la imagen en el manuscrito.
 - n) Se solicita a los autores registrarse en la Red Mundial de Investigadores <https://orcid.org/> y colocar en el manuscrito el ID en un link acompañado del correo del autor principal del manuscrito (ver la plantilla). Verificar que el link del perfil orcid se pueda abrir y muestre la biografía y al menos el título del manuscrito que está presentando.
 - o) El manuscrito será escaneado con la herramienta Turnitin, que proporcionará el reporte de similariedad, es importante que agregue comentarios propios a los párrafos citados, para evitar un porcentaje alto de similariedad, ya que se acepta hasta un 25%. Evitar utilizar cita textual en el manuscrito.
 - p) Antes de enviarlo a la revista suplicamos a los autores revisar detenidamente la correcta redacción, poniendo especial atención a las reglas gramaticales del idioma

español. La escritura debe poseer carácter lógico. Solicitar a un compañero o colega experto en el tema que lea el artículo para minimizar errores de fondo y de forma. Al atender estas sugerencias tendrán alta probabilidad de que el manuscrito sea aceptado por el Comité científico de revisión y arbitraje.

- q) Si el manuscrito es resultado de investigaciones realizadas en forma individual, solo aparecerá el nombre del autor principal. Si recibió apoyo del asesor en la revisión, aparecerá el nombre en agradecimientos. No se colocarán como autores, ni como coautores a los asesores de los trabajos de investigación, al menos que muestren las partes que escribieron en el manuscrito (ver código de ética editorial).
- r) Para los artículos de proyectos de investigación multidisciplinarios de DIGI, CONCYT, CRIA, IICA, USAID u otras organizaciones nacionales o internacionales. El autor principal aparecerá primero en el orden, seguidamente los coautores. Incluir nombre completo, universidad, correo y orcid.
- s) Se aceptan publicaciones escritas en equipo, cuando son estudiantes de un curso y pertenecen a equipos de investigación donde participaron varios investigadores.
- t) Utilizar la plantilla para la escritura del manuscrito.
- u) El proceso de publicación, llevará aproximadamente 6 meses. El tiempo incluye la aceptación del Comité científico editorial y el Comité científico de revisión y arbitraje (evaluadores externos), se publicará en el próximo número de la revista. Si es rechazado se informará al autor por medio del correo electrónico.
- v) Al finalizar enviarlo al correo de la revista.

revistages@fahusac.edu.gt

Para descargar Directrices y plantillas escanee el código QR



Indexada en el Directorio de:



Facultad de umanidades

Revista Guatemalteca de Educación Superior **Facultad de Humanidades**

Edificio S4 -USAC- Ciudad Universitaria,
Avenida Petapa zona 12, Guatemala
Teléfono 24188608

Correo revistages@fahusac.edu.gt

Disponible en <http://revistages.com>

