



S. Franco, G. Aguirre, M. Aguirre, J. Ortega, A. Fiallos

La educación superior en tiempos de pandemia COVID-19: retos y uso de las TIC

R. Navarro, N. Castillo

Interacción con el entorno Moodle y formación digital en docentes de un instituto politécnico en la República Dominicana

D. Reynoso, S. Martínez, M. Fernández, W. Arzelay

Diagnóstico sobre la práctica docente en centros educativos públicos urbanos de Santiago - Nivel Primario

V. Del Valle, L. Castillo

Prácticas de laboratorio de Botánica II desde un entorno virtual como herramienta de aprendizaje significativo

M. Batista, D. Muñoz, N. Angulo, A. Abreu

Actitudes y competencias sobre integrales, en bachilleres del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, año 2020

S. Poltronieri, A. Vargas, L. Monge

Concepciones de evaluación de la calidad en la educación y sus fundamentos en modalidad a distancia

S. Hernández, R. Navarro, I. Esquivel

Agentes de la educación en línea asociados con la permanencia del estudiante

N. Coconas

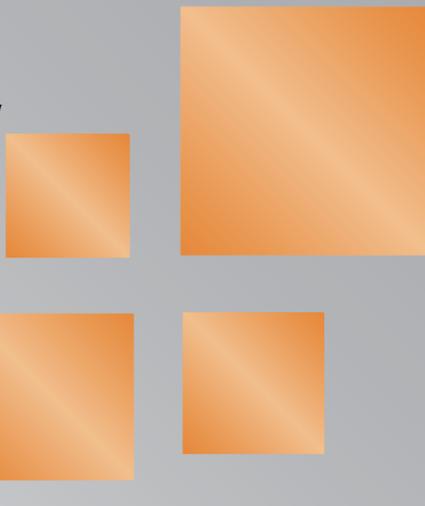
El Journal Club como espacio innovador para la alfabetización académica

E. Cross, U. Puentes, Y. Ramos

Experiencia de la facilitación y tutoría en la pasantía interinstitucional de las carreras de Psicología Clínica y Psicología, de la Universidad Abierta Para Adultos

B. Veracochea

La alfabetización académica, una buena práctica pendiente



Educación Superior



Santiago de los Caballeros, Rep. Dom.
2022

CUERPO EDITORIAL

Dra. Mirian Acosta, directora
Lennys Tejada Betancourt, editor
Luisa Hernández, corrección y estilo
Rafael E. Genao, diseño y diagramación

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Magdalena Cruz, Presidente
Vicerrectora Investigación y Postgrado, UAPA

Dr. Jesús Canelón Pérez, Vicepresidente
Coordinador de Doctorado, UAPA

Dra. Onelia Caballo, Directora Ejecutiva
Directora de Investigación y Divulgación Científica, UAPA

Dra. Jovanny Rodríguez, Vocal
Vicerrectora Académica, UAPA

Dra. Yanet Jiminián, Vocal
Secretaria General, UAPA

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL

Dr. Carlos Pérez
Dr. Antonio Luciano Firpo
Vilma Díaz, M. A.
Dra. Luz Rosa Estrella
Dra. Úrsula Puentes

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Vivian Estrada, UCI, Cuba.
Dr. Juan Meléndez, Universidad Ana Méndez, Puerto Rico
Dra. Claudia Patricia Toro, Universidad Agraria, Colombia
Dr. Edgar Castro, Universidad Distancia, Costa Rica
Dra. Olga Lidia Leyet, UCI, Cuba
Dra. Ángeles Sánchez Elvira, UNED, España
Dra. Marta Mena, Consejo Mundial de Educación, Argentina
Dr. Guillermo Antúnez, Universidad de Gramma, Cuba
Dr. Francisco Chávez, UnADM, México
Dr. José Luis Córca, Fundación Latinoamericana de
Educación a Distancia, Argentina

Al cuidado de **EDICIONES UAPA**
Impreso en los talleres de Editora Búho, S.R.L.
Santo Domingo, República Dominicana

Educación Superior

AÑO XXI, No. 34, Julio-diciembre, 2022

ISSN: 2071-1271

Órgano de difusión y divulgación científica semestral de
la **Universidad Abierta Para Adultos, UAPA**

Indexada en



INVITACIÓN

Educación Superior abre sus páginas a todos los profesores y académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES) del país que estén interesados en publicar sus investigaciones o avances de las mismas.

Los interesados deben enviar copia de su artículo a la dirección siguiente:

Universidad Abierta Para Adultos, UAPA

Ave. Hispanoamericana, # 100, Apdo. 1238, Urb. Thomén,
Santiago, República Dominicana.

Tels.: 809-724-0266 / 809-724-0269

809-724-0276 / 809-724-0284

Fax: 809-724-0329

E-mail: educacionsuperior@uapa.edu.do,

iip@uapa.edu.do

Dirección electrónica de la revista en línea:

<http://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/index>

Las opiniones contenidas en los artículos firmados son de la responsabilidad de sus autores.

Contenido

EDITORIAL

POLÍTICA EDITORIAL

- La educación superior en tiempos de pandemia COVID-19: retos y uso de las TIC**
11 *Sara Alexandra Franco Castro*
Giojan Ricardo Aguirre Pérez
Margoth de las Mercedes Aguirre Pérez
Juan Carlos Enrique Ortega Acosta
Alex Rosendo Fiallos Barrionuevo
- Interacción con el entorno Moodle y formación digital en docentes de un instituto politécnico en la República Dominicana**
33 *Rubén Edel Navarro*
Nieves Pérez Castillo
- Diagnóstico sobre la práctica docente en centros educativos públicos urbanos de Santiago - Nivel Primario**
51 *Dionicia Reynoso*
Solanlly Martínez
María Magdalena Fernández
Wimer Arzolay
- Prácticas de laboratorio de Botánica II desde un entorno virtual como herramienta de aprendizaje significativo**
79 *Vilma Del Valle Lanza Castillo*
- Actitudes y competencias sobre integrales, en bachilleres del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, año 2020**
95 *Marquin Batista*
Dirwin Muñoz
Naive Angulo
Ana Abreu

- 109 **Concepciones de evaluación de la calidad en la educación y sus fundamentos en modalidad a distancia**
Sarita Poltronieri Méndez
Ana M. Vargas Viquez
Luis A. Monge Mata
- 133 **Agentes de la educación en línea asociados con la permanencia del estudiante**
Saraí Emilia Hernández Ortiz
Rubén Edel Navarro
Ismael Esquivel Gámez
- 159 **El Journal Club como espacio innovador para la alfabetización académica**
Nour Adoumieh Coconas
- 175 **Experiencia de la facilitación y tutoría en la pasantía interinstitucional de las carreras de Psicología Clínica y Psicología, de la Universidad Abierta Para Adultos**
Evaleidi Cross Marte
Úrsula Puentes Puentes
Yngrid Ramos
- 195 **La alfabetización académica, una buena práctica pendiente**
Beatriz Emilia Veracoechea

Ciencia, tecnología e innovación, una mirada reflexiva desde las políticas públicas

Science, technology and innovation, a reflective view from public policies

Las capacidades nacionales en el ámbito de las políticas de Ciencia, tecnología e innovación se han estado direccionando hacia que los planes y programas nacionales en este ámbito apoyen, eficazmente, la puesta en funcionamiento estrategias de desarrollo inclusivo y sostenible, a través de la promoción del crecimiento, la diversificación productiva, la competitividad y el abordaje de los problemas sociales y medioambientales prioritarios. La República Dominicana pasó de ser una economía cerrada y de preponderancia en producción agrícola, intensiva en mano de obra a una economía abierta con inversión extranjera directa (IED), predominio del sector de los servicios (como turismo y desarrollo inmobiliario), manufactura en zonas francas, y los llamados “call centers” (centros de llamadas), principales protagonistas del crecimiento económico de los últimos 20 años, pero dominadas aún por empresas extranjeras.

Las fuentes de crecimiento no han sido el conocimiento o la innovación, más bien, se han explotado los recursos naturales del país, la mano de obra barata y el buen acceso al mercado de los Estados Unidos. Mientras que, a través del Tratado de Libre Comercio (República Dominicana-Centroamérica-Estados Unidos), Costa Rica ha logrado incrementar su cuota de mercado en los Estados Unidos, la República Dominicana ha disminuido. Las manufacturas orientadas a la exportación que operan bajo el régimen de zona franca se concentran en actividades de bajo valor agregado, ofreciendo salarios bajos como principal ventaja competitiva. Una característica común de los principales sectores exportadores de manufacturas y de los centros turísticos en República Dominicana es la poca vinculación con el resto de la economía, y la dependencia en los ciclos económicos exteriores, que debe servir de aviso sobre el impacto que tuvo la contracción económica mundial en 2020. Por otra parte, los avances en bienestar que la mayoría de los dominicanos han disfrutado, pueden tardar en llegar a determinados grupos sociales o a ciertas zonas del país por los desafíos de inclusión que todavía existen en el país.

Para las universidades y centros de investigación, los recursos destinados a la investigación e innovación son también muy limitados. Por ejemplo, el número total de personas trabajando en labores de investigación era de 450, y el gasto reportado en actividades de I+D no superó los 3 millones de dólares. Esto trae como consecuencia una baja producción científica, que se refleja en el bajo número de investigadores que publican en revistas arbitradas e indexadas, de niveles nacional e internacional. Por lo tanto, la creación de más y mejores publicaciones científicas constituye una acción que implica mejoras y que se tiene que proponer y realizar.

Dados los avances de la ciencia, la tecnología, la innovación, y la necesaria capacidad de competitividad de los estados para su desarrollo y la creación de bienestar y empleo en la economía, es obligatorio el fomento continuo y permanente de las actividades de investigación científicas, tecnológicas y de innovación, así como la transferencia y difusión de los resultados científicos. Hagamos de la revista Educación Superior un espacio de producción científica para la difusión y divulgación al expresar justamente, esos avances científicos que ya vamos ostentando, los invito a continuar aportando con sus trabajos a la ciencia de nuestro país.

Dra. Magdalena Cruz

Vicerrectora de Investigación y Postgrado, UAPA



Ciencia, Tecnología e Innovación, una mirada reflexiva desde las políticas públicas está distribuido bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Política editorial

Objetivo de la revista: Propiciar la publicación y difusión de los resultados de investigaciones científicas realizadas y procurar su aplicación en los campos de la educación en modalidad general y la educación superior, a fin de comprender situaciones y resolver necesidades dentro del contexto educativo.

Alcance y cobertura temática: La revista científica *Educación Superior* aspira a llegar a profesionales y académicos vinculados al sector educativo, tanto en la modalidad general como en las modalidades superior y técnica.

Selección de los artículos: Los autores interesados en publicar sus trabajos de investigación o los avances de los mismos en esta revista, deben remitirlos a la Dirección de Investigación y Divulgación Científica de la UAPA, cuyo apartado y dirección electrónica constan en los créditos de este ejemplar, para su revisión y traspaso al Comité Científico, compuesto por evaluadores internos y externos a la UAPA. Si el artículo es seleccionado pero requiere de mejoras, entonces se le comunicará al autor para que proceda con los cambios sugeridos. Si el artículo es rechazado, se le comunicará al autor a la mayor brevedad.

Código de ética: Esta revista no debe ser utilizada con fines comerciales. Cuando sea empleada con intención investigativa y/o académica deberá incluir referencias del autor original del artículo. Su sistema de arbitraje y el procedimiento institucional buscan la transparencia del proceso de selección, sin privilegios, dando trato justo a todas las partes. En este sentido, para *Educación Superior* es innegociable el absoluto predominio del rigor científico sus trabajos. Todo su funcionamiento se apega a prácticas éticas de reconocimiento internacional.

Detección del plagio: La presentación de un producto ajeno como propio o el desconocimiento de otros actores en un trabajo específico es penado y mal visto por la comunidad científica internacional. Por tal motivo, la revista *Educación Superior* aplica varios procedimientos para detección del plagio, a saber: introduce parte de los artículos en buscadores reconocidos para encontrar textos similares y solicita a los evaluadores informar cuando advierten o sospechan algún modo de plagio. Ante tal situación se informa al autor sobre la falta descubierta y, después de recibir el parecer del implicado, se analiza el caso. Cuando el plagio es comprobado se procede a excluir el trabajo de la revista.

Requisitos: Los trabajos sometidos deben evidenciar un alto grado de originalidad. Sus contenidos deben ser de carácter científico académico. El artículo debe adecuarse al *Reglamento de Divulgación Científica de la UAPA* y al estilo de redacción sugerido por la American Psychological Association (APA), según su normativa más actualizada.

Obligaciones de los autores: El envío de un trabajo supone el conocimiento del autor de las políticas editoriales de la Universidad y de la revista, por ello, responderá ante la revista *Educación Superior* por los perjuicios ocasionados a causa del incumplimiento de estas normas editoriales.

El autor conserva la plena propiedad de la obra y debe responder ante cualquier infracción a las leyes de propiedad intelectual o patrimonial. A su vez, el contenido del trabajo es de su exclusiva responsabilidad, por lo que, si por cualquier causa o motivo, directa o indirectamente, *Educación Superior*, su director, editor, o la UAPA se vieran obligados a pagar una indemnización de perjuicios en virtud de la obra del autor, estos siempre podrán actuar en contra del autor reclamando el monto total de las indemnizaciones, más los reajustes e intereses del caso.

La educación superior en tiempos de pandemia COVID-19: retos y uso de las TIC

Higher education in times of pandemic: challenges and use of ICTs

¹Sara Alexandra Franco Castro, ²Giojan Ricardo Aguirre Pérez, ³Margoth de las Mercedes Aguirre Pérez, ⁴Juan Carlos Enrique Ortega Acosta, ⁵Alex Rosendo Fiallos Barrionuevo

¹Facultad de Ciencias de la Producción, Universidad Técnica, Estatal de Quevedo, Ecuador, <https://orcid.org/0000-0001-7845-4721>. sfranco@uteq.edu.ec

²Facultad de Ciencias de la Ingeniería, Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador, <https://orcid.org/0000-0001-7999-9651>. gaguirre@uteq.edu.ec

³Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador, <https://orcid.org/0000-0002-4808-3517>. maguirre@uteq.edu.ec

⁴Facultad de Ciencias de la Ingeniería, Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador, <https://orcid.org/0000-0003-3125-361X>. jortega@uteq.edu.ec

⁵Facultad de Ciencias de la Ingeniería, Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador, <https://orcid.org/0000-0002-2777-1791>. afiallos@uteq.edu.ec

Recibido: 6/4/2022; **Aprobado:** 30/5/2022.

Resumen

La situación de pandemia de COVID-19 obligó a las instituciones de educación superior a implementar la enseñanza virtual, desafiando las estructuras tradicionales de enseñanza presencial para impartir educación basada en tecnologías virtuales. Antes de la crisis, las Tec-

Abstract

The COVID-19 pandemic situation forced higher education institutions to implement virtual teaching, challenging traditional face-to-face teaching structures to provide education based on virtual technologies. Before the crisis, Informa-

nologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el aprendizaje en las IES eran poco utilizadas, situación que contrasta fuertemente con la inserción de estas tecnologías en los estudiantes de educación superior. La metodología utilizada se presenta como un diseño cuantitativo, para su desarrollo se aplicó una muestra de 315 estudiantes. Los resultados indicaron que el género, las condiciones de acceso y las actitudes hacia las TIC han influido en la adaptación de los estudiantes. Así, las habilidades actitudinales hacia las TIC y las habilidades de uso de las mismas estaban fuertemente correlacionadas. Además, tanto los grupos de edad como el género de los estudiantes tienen tendencias diferentes en el uso y aplicación de las herramientas TIC, incluso cuando las barreras de acceso a las TIC eran menores.

Palabras clave: Educación superior, TIC, COVID-19, enseñanza virtual.

(ICT) for learning in HEIs were little used, a situation that contrasts sharply with the insertion of these technologies in higher education students. The methodology used is presented as a quantitative design, for its development a sample of 315 students was applied. The results indicated that gender, access conditions and attitudes towards ICTs have influenced the adaptation of students. Thus, attitudinal skills towards ICT and ICT use skills were strongly correlated. In addition, both age groups and gender of students have different trends in the use and application of ICT tools, even when the barriers to ICT access were lower.

Keywords: Higher education, ICT, COVID-19, e-learning.



La educación superior en tiempos de pandemia COVID-19: retos y uso de las TIC está distribuido bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

INTRODUCCIÓN

La sociedad moderna ha tenido que luchar contra un enemigo inesperado el cual ha afectado la forma de convivir de los seres humanos en sociedad. El desarrollo de las actividades que van desde la más sencilla hasta la más compleja dentro de la crisis que el nuevo coronavirus

SARS-CoV-2 ha impuesto a la sociedad, se encuentra el proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles académicos. Esto se ha visto afectado, debido a las restricciones establecidas por disposiciones gubernamentales en aras de preservar la salud de la población. Dentro de las medidas tomadas se obligó el cierre temporal de instituciones de educación superior (IES) quedando el desarrollo

de sus clases bajo la metodología virtual (Jiménez Guerra & Ruiz González, 2021; Ramos, 2020). En el trabajo de García-Peñalvo (2020) se manifiesta que “el cambio de modalidad se hizo en una situación de urgencia imprevisible y que deberían, desde ya, planificar un próximo trimestre en docencia online con mayores apoyos pedagógicos y recursos, anticipando que la duración de la crisis vaya más allá de un trimestre”. Por otra parte, se manifestó la poca capacidad del sistema educativo para acoger esta nueva realidad que deja excluido al 25% de estudiantes e instituciones (IESALC, 2020; García Martin J & García Martin S, 2021).

Esto significó que estudiantes universitarios suspendieran su proceso de formación presencial y tuviera que cambiarse a la enseñanza virtual, dado que se pretendía disminuir el contacto físico-social en el entorno universitario. Esto derivó al cambio de dinámica entre docentes y estudiantes para migrar súbitamente a la educación virtual (online). Esta irrupción es sin duda motivo de análisis y reflexión, ya que ninguno de los dos actores activos del proceso de enseñanza y aprendizaje contemplaban la transformación que la sociedad estaba a punto de dar (Hernández-Ortega & Álvarez-Herrero, 2021; González et al, 2020). De ahí que la adopción de un modelo centrado en el manejo de dispositivos cibernéticos fue la única manera de intermediar la comunicación entre personas (Lloyd, M, 2020; Bozkurt & Sharma, 2020).

Sin duda alguna esta situación ha significado una nueva relación con las tecnologías digitales e internet, en cómo estas pueden aportar a la experiencia del

aprendizaje de los estudiantes, cómo en el ayudar y avanzar en la pedagogía y los enfoques existentes (Perez-Najera, 2020; Álvarez & Harris, 2020). Es decir, que debimos enfrentarnos ante un momento único adaptándonos a un cambio rápido sin dejar de lado los principios pedagógicos que permita desarrollar un proceso de enseñanza con calidad. Álvarez (2020), afirmó que estamos asistiendo a un cambio de paradigma dominante en los procesos de enseñanza en general, y específicamente los de educación superior.

Así que el objetivo principal de esta investigación se centra en analizar la percepción de los estudiantes universitarios ante el cambio de modalidad presencial/virtual mediante el uso de las TIC como respuesta a la crisis COVID-19. Para ello hemos planteado las siguientes preguntas de investigación a los estudiantes. ¿Qué tipo de conocimiento y herramienta TIC utilizan? ¿Cuáles son las barreras de entrada o acceso más comunes para el entorno de enseñanza-aprendizaje virtual? ¿Cuáles son las habilidades y uso de herramientas que conocen los estudiantes? ¿Qué tipo de actitudes de las TIC en educación dominan los estudiantes? ¿Qué tipo de problemas de adaptación han presentado los estudiantes frente a la crisis sanitaria? La importancia de estudiar las preguntas planteadas deriva en la realización de sugerencias para promover la reflexión interna sobre la renovación del modelo de enseñanza y la ubicuidad del aprendizaje de los estudiantes.

La organización del trabajo se encuentra distribuida de la siguiente manera: En la sección 2, definimos la metodología que

se aplica en el presente trabajo. En la sección 3, presentamos los principales resultados. En la sección 4, las conclusiones y discusiones generales.

Trabajos relacionados

En la Tabla 1, se presentan estudios con las diferentes estrategias metodológicas utilizadas, entre las cuales se destacan los métodos cuantitativos con la implemen-

tación de encuestas y los métodos cualitativos con aplicaciones de análisis de contenido. Estas aportaciones han aportado las principales estrategias metodológicas en la enseñanza y aprendizaje. Se han valorado las principales características en cada uno de los documentos revisados y se determinó que en los últimos años las tácticas aplicadas en la educación superior son diversas y de relevancia participativa y vivencial.

Tabla 1. Estudios que abordan el análisis de la sostenibilidad en la educación superior en tiempos de COVID 19.

Autores	Título	Objetivo	Metodología
Yerel Rasiha et al, (2021)	Sustainability in Education: A Scale on Perceptions of Organisational Discipline Related to the COVID-19 Period.	El objetivo es contribuir a la sostenibilidad de la educación con la escala desarrollada para determinar la disciplina organizacional. Percepción de los empleados de la institución de educación superior durante la distancia período de educación.	Se utilizaron técnicas generalmente utilizadas en el modelo de escaneo. La escala fue preparada en un Tipo Likert de 5 puntos. En consecuencia, los participantes respondieron el cuestionario con la misma firmeza en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo. Los cuestionarios se entregaron a un grupo de 357 empleados seleccionados al azar que trabajaban en la educación superior instituciones durante el período pandémico.

<p>Sá María José and Serpa, Sandro (2020)</p>	<p>he COVID-19 Pandemic as an Opportunity to Foster the Sustainable Development of Teaching in Higher Education</p>	<p>Agregar al conocimiento ya producido en este tema, argumentando que estas condiciones desafiantes pueden ser un momento crucial de oportunidad para la remodelación de la educación superior, con la implementación, desarrollo y difusión, entre académicos y estudiantes, de tecnologías digitales.</p>	
<p>Chen Tinggui et al, (2020)</p>	<p>The Impact of the COVID-19 Pandemic on User Experience with Online Education Platforms in China</p>	<p>Este documento explora las capacidades de apoyo y los niveles de respuesta de las plataformas de educación en línea durante COVID-19, y propone las medidas correspondientes para mejorar el funcionamiento de estas plataformas.</p>	<p>El estudio es cualitativo y la técnica empleada para analizar los datos recopilados fue el análisis de contenido. Estudios de investigación, en diversos formatos, ya publicados sobre el tema COVID-19 y sus impactos fueron las fuentes de datos elegidas.</p>

<p>Rodríguez, M. et al, (2021)</p>	<p>Teaching and Researching in the Context of COVID-19: An Empirical Study in Higher Education</p>	<p>Comprender los efectos de COVID-19 sobre profesores / investigadores y Ph.D. y estudiantes de maestría que se han enfrentado a imprevistos y continuos interrupción en sus actividades de docencia e investigación.</p>	<p>Este documento compara principalmente al usuario experiencia de la plataforma de educación en línea antes y después del estallido de la pandemia, el tiempo los nodos de recopilación de comentarios se dividen en dos etapas: 17 de febrero de 2020 al 17 de marzo de 2020 y del 16 de noviembre de 2019 al 16 de diciembre de 2019. El estudio se centró en un método de enfoque estudio cuantitativo basado en un cuestionario administrado en redes sociales y preguntas abiertas.</p>
<p>Fuertes-Camacho et al, (2021)</p>	<p>Reflective Practice in Times of Covid-19: A Tool to Improve Education for Sustainable Development in Pre-Service Teacher Training</p>	<p>El estudio destaca la necesidad de trabajar para lograr una educación de calidad y preparar a los futuros profesores en competencias de sostenibilidad.</p>	<p>Metodología cuantitativa orientada a mejorar la formación de futuros docentes que se involucren en reflexiones y se utilizó el pensamiento crítico. Se recopilaban datos sobre el nivel de reflexión de los estudiantes de tres Universidades españolas.</p>

<p>Maican, M. A., and Cocorada, E., (2021)</p>	<p>Online Foreign Language Learning in Higher Education and Its Correlates during the COVID-19 Pandemic</p>	<p>Analizaron los comportamientos, emociones y percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje en línea y sus antecedentes durante las clases de FL totalmente en línea en la actual pandemia, dentro del gran paradigma del aprendizaje sostenible.</p>	<p>Se utilizó un enfoque mixto. La investigación cuantitativa es correlacional y no experimental, mientras que la investigación cualitativa es similar a la pequeña investigación que utiliza un cuestionario abierto. La investigación cualitativa tiene una función de validación para la investigación cuantitativa.</p>
<p>Chu, et al, (2021)</p>	<p>Factors for Sustainable Online Learning in Higher Education during the COVID-19 Pandemic</p>	<p>El estudio examinó los factores que afectan la actitud de los estudiantes hacia la enseñanza y el aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19.</p>	<p>Se utilizó una encuesta en línea para recopilar los comentarios de once universidades de Hong Kong. Usando mínimos cuadrados parciales para el análisis en el 400 muestras válidas</p>
<p>osif, et al, (2021)</p>	<p>Self-Perceived Impact of COVID-19 Pandemic by Dental Students in Bucharest</p>	<p>Se investigó el impacto de la pandemia COVID-19 en la educación de los estudiantes de odontología en relación con sus percepciones y evaluaciones, en la Universidad de Medicina y Farmacia Carol Davila, Bucarest, Rumania.</p>	<p>Estudio transversal en 878 estudiantes de odontología que informaron su percepción del impacto psicológico y educativo de este período al completar un cuestionario de Google Forms. Los datos recopilados se analizaron estadísticamente utilizando Stata / IC 16.</p>

Fuente: Elaboración propia

La revisión documental y análisis sistémico, el cual evidencian los tópicos más significativos explicados anteriormente. Además de sintetizar los aportes de los diferentes referentes bibliográficos para el desarrollo de la temática expuesta. También evidencia que la innovación educativa es importante para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es necesario entender el dominio de la digitalización en la era moderna, que posee diferentes características y además es cambiante. Esta comprensión de los diferentes aprendizajes actuales de la sociedad se presenta en diversos entornos educativos.

Estos cambios hoy se conocen como la revolución 4.0 y es que en todos los sectores se transforman en relación a la nueva tecnología, reduciendo los factores de las cosas, generando servicios necesarios que no necesitan el uso de personas, dando rendimiento a los recursos tanto materiales como humanos.

Para concluir la revisión, observamos que los métodos de aprendizaje activo modifican el rol del maestro desde el traductor de información hasta el organizador y coordinador del proceso educativo.

DESARROLLO

Materiales, métodos y metodología

Para conocer los usos y actitudes de los alumnos de primer año en educación superior referente al uso de las TIC y el aprendizaje frente a la crisis sanitaria

COVID-19, se ha elaborado un cuestionario estructurado, autoadministrado, donde cada pregunta considera un tipo de capacidad de los estudiantes. Las preguntas han sido diseñadas con escalas tipo Likert con una valoración entre 1 y 5 (muy de acuerdo; de acuerdo; indiferente; desacuerdo; muy en desacuerdo).

La muestra intencionada se dirige hacia los estudiantes de primer año de todos los grados universitarios. La población total de alumnos de primer año matriculados corresponde a 1745 alumnos. La muestra total fue de 315 estudiantes, que correspondiente al 18% del tamaño de la población de alumnos de primer año. El margen de error de la muestra fue del 5% y su nivel de confianza 95%. De acuerdo con Llorens-Largo (2020a) el índice de fiabilidad del coeficiente Alfa de Cronbach considerado como valor aceptable es 0,80. El valor de Alfa de Cronbach del cuestionario fue de 0,90 observándose un alto nivel de fiabilidad en el instrumento.

Los datos recogidos fueron examinados utilizando el software SPSS, se presentaron dos métodos para el estudio de los datos. En el primero, se ha realizado el análisis exploratorio inicial con el objetivo de identificar tendencias y el comportamiento general de las variables. Además, se aplicaron técnicas descriptivas tales como cálculo de frecuencias, medidas de tendencia central (media) y de variabilidad (desviación estándar). Igualmente, para evaluar las tendencias respecto a la opinión y actitudes de los

participantes y determinar cuáles de los ítems definidos en el cuestionario eran los que presentaban las mayores y menores puntuaciones, se utilizaron técnicas de agrupación, gráficas y análisis de frecuencias. Además se ha valorado la caracterización sociodemográfica de los estudiantes.

Después, se realizó un análisis inferencial no paramétrico, que ha servido para las comparaciones entre variables y conseguir filtrar las de mayor relevancia para el estudio planteado. Posteriormente, la prueba de Mann Whitney para dos muestras independientes fue aplicada para determinar la existencia o no de diferencias significativas entre los errores de los grupos. En el caso de la variable edad se utilizó prueba de Kruskal-Wallis también para muestras independientes. Luego, para determinar las posibles relaciones entre las variables se utilizó el coeficiente de Correlación de Spearman,

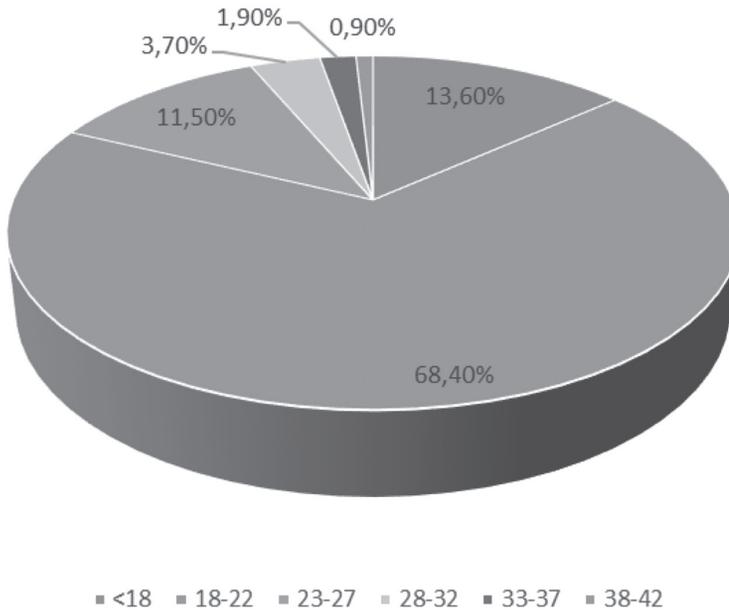
con la finalidad de cuantificar la intensidad de las asociaciones. Finalmente, se ha obtenido la matriz de calor con las capacidades relevantes del estudio.

RESULTADOS

Como respuesta a las preguntas propuestas en este trabajo, se ha considerado la metodología de estudio, de ahí que los resultados son examinados según cada pregunta que fue generalizada como una capacidad. Es decir, se describen cinco capacidades de resultados donde se destaca la información relevante.

Los resultados relacionados con el estudio sociodemográfico han permitido identificar por género y edad a los encuestados. Como se puede observar en la Figura 1, el 68,4% se ubica en los dos primeros rangos de edades, hasta los 22 años.

Figura 1. Distribución de rangos por edades.



Fuente: elaboración propia.

Todas las personas que respondieron se identificaron con el género masculino o femenino, la opción “otro” no tuvo respuestas (0%).

Dominio de las aplicaciones TIC básicas
 En esta sección se preguntó sobre si los alumnos de primer año conocen de las herramientas TIC, haciendo una diferenciación entre conocimiento y utilización de estas herramientas. Los resul-

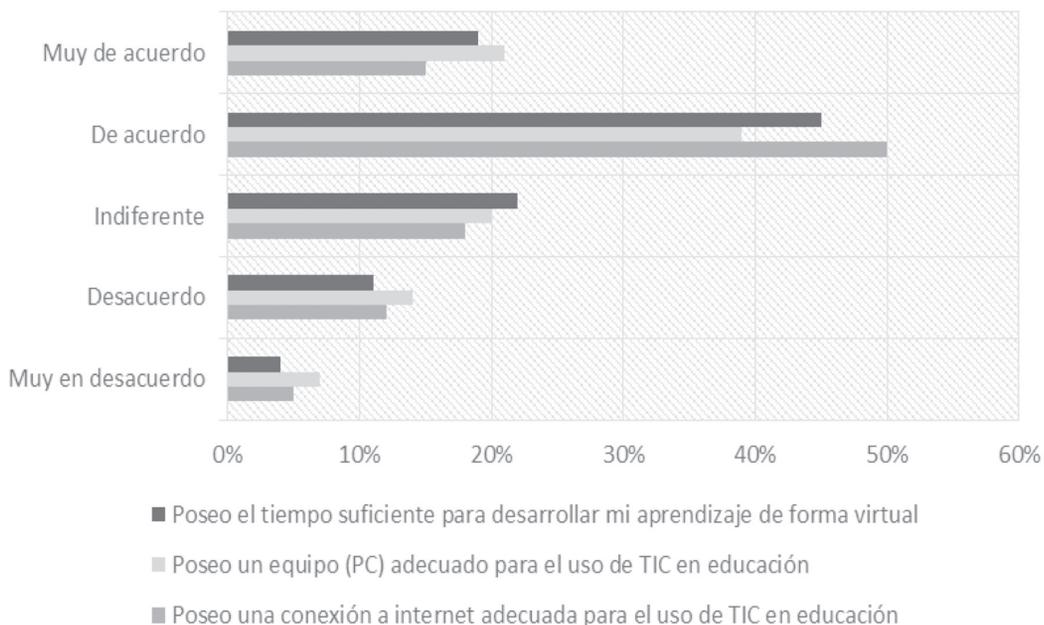
tados muestran las de mayor relevancia: Aplicaciones de redes sociales 86%, buscadores 86%, programas básicos de ofimática 85% y los sistemas de comunicación 79%, mostrándose como las de mayor uso. También han sido consideradas como herramientas útiles para el proceso de aprendizaje las bibliotecas digitales 18% y herramientas más avanzadas de presentación 14% siendo éstas las de menor uso.

Barreras de entrada

De acuerdo con la Figura 2, la mayor parte de los encuestados disponen de mayor tiempo para el aprendizaje de manera virtual, siendo su conexión a Inter-

net y el ordenador adecuados para este fin. Mientras que, entre un 5% y 7% de los alumnos, indicaron tener problemas de conexión, acceso a un ordenador o tiempo para el aprendizaje virtual.

Figura 2. Exploración de datos en la capacidad barreras de entrada.



Fuente: elaboración propia.

Habilidades y uso de herramientas TIC en la educación

Por sugestivo y estimulante que resulte la capacidad de las habilidades y uso de las herramientas TIC de los estudiantes, y en base al resultado que se obtuvo en la sección de las barreras de entrada (3.1.3). Se ha detectado que los estudiantes han marcado una seguridad o fiabilidad de la información que encuentra en internet

muy baja 3,65%. El uso frecuente del correo electrónico como medio de comunicación fue de 3,70%. Si bien es cierto el uso de las redes sociales se encuentra en el 87% y los sistemas de comunicación en un 80%. Esto indica una mayor tendencia a las redes sociales, es decir, los estudiantes interactúan con los sistemas de comunicación que ofrecen las redes sociales.

Actitudes hacia las TIC en educación

Los resultados de la actitud favorable hacia el uso de las TIC en educación han mostrado ser imprescindibles para la enseñanza virtual 15,68%. La habilidad docente debe ser mejorada para aumentar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes 15,37%, así como también, posibilitar nuevos modelos de aprendizajes innovadores un 15,18% y apoyar el aprendizaje de los estudiantes un 14,75%. Todo esto destaca que el ámbito de las actitudes es fundamental. Ellas deben ser reforzadas de alguna manera. Llama la atención las actitudes con valores por debajo de la media (14,29%), que corresponden a observaciones asociadas con la situación de aprendizaje virtual de emergencia generado por la crisis sanitaria, indica que el aprendizaje virtual es más eficiente que el enfoque tradicional con un 13,32%, el profesorado con un 13,05% el estudiantado con un 12,66%. Puede concluirse con respecto a la percepción de los alumnos respecto a su propia preparación y la de los profesores que requiere mejoras.

Adaptación frente a la educación en crisis sanitaria COVID-19

Con respecto a los estudios en usos y conocimientos sobre las TIC en estudiantes, se muestra que el 50% se ha adaptado de forma regular a la modificación de metodología de aprendizaje (presencial/virtual). Aquí se han descubierto efectos negativos como problemas de agobio un 33% y muestra clara de ansiedad 14%

debido a la virtualidad. Por otra parte, se ha descubierto que 3% de los estudiantes han usado otras formas para estudiar de manera adecuada.

Análisis no paramétrico

Este análisis ha permitido identificar las conexiones que existieron entre algunas variables: influencia de conocimiento, uso, barreras de entrada. Los resultados se agruparon por capacidades. Luego, se realizó el despeje de hipótesis de diferencias aplicables al género, tal como lo considera Saltos-Cedeño (2020) en su trabajo, ya que es una variable muy importante en el momento del desarrollo de las competencias TIC en los jóvenes.

Las pruebas de comparación de Mann Whitney indican que tanto hombres como mujeres presentaban respuestas similares y había diferencias significativas según sus dimensiones. La variable edad fue recodificada para el análisis y, dado que algunos de los rangos de edades no son comparables entre sí, solo se han considerado los tres primeros rangos, que componen el 92% de la muestra; para esto se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para conjuntos de muestras independientes. Posteriormente, usando la prueba bilateral de Rho de Spearman (con niveles de significación del 0,05 y 0,01), se desarrolló la correlación en forma bivariada la edad con cada dimensión y luego se midió la relación entre cada dimensión para identificar el predominio entre las variables.

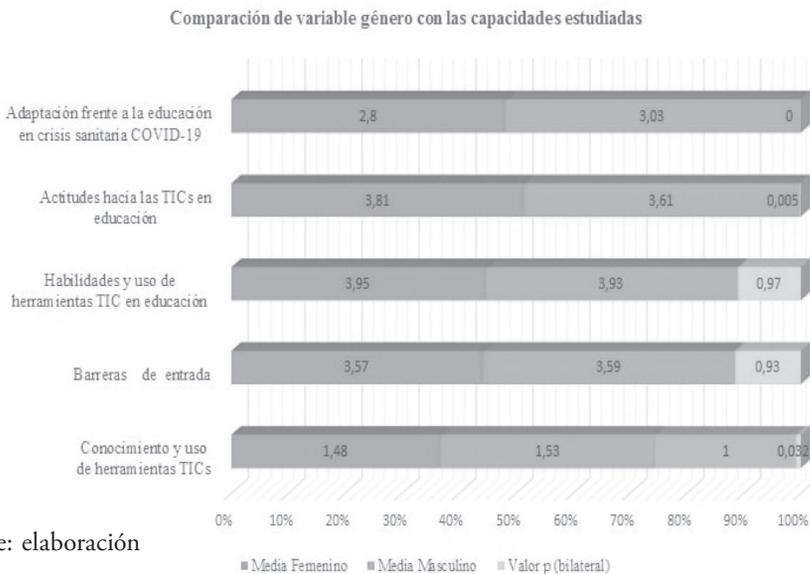
Contrastes por género

Dentro de los aspectos que han sido relacionados fuertemente con el uso y las habilidades TIC, está el género. Autores como (Goksel, 2021; Cerva, D., 2020; Puleo, A., 2020; Mendoza, 2020; García, García., 2020), indican que existe una tendencia a usos diversos por parte de los hombres y mujeres frente a las TIC. Los autores, Mendoza (2020) y García, García., (2020), consideran que sería relevante explorar si existían diferencias en las respuestas de mujeres y hombres con relación a las dimensiones estudiadas. Por ello, ha resultado importante estudiar con detenimiento el uso de herramientas TIC. Se consultó por el conocimiento y uso de aplicaciones básicas, y se observan diferencias significativas en el grupo de hombres. Se han

presentado estos resultados en la Figura 3. Goksel (2021) presentó un resultado similar donde se corrobora este tipo de hallazgo. Sin embargo, las capacidades relacionadas con habilidades y uso de herramientas TIC, y barreras de entrada no muestran diferencias significativas en cuanto al género.

Por otro lado, las actitudes hacia las TIC en educación destacan que el género femenino presenta una mejor actitud hacia las TIC que el género masculino. Mientras que, el comportamiento de adaptación frente a la educación en crisis sanitaria COVID-19 fue todo lo contrario. Mostraron que hay diferencias significativas en la comparación de las medias de las variables. El género masculino que ha manifestado una mejor adaptación frente a la educación virtual.

Figura 3. Valor de prueba U Mann-Whitney diferencias de medias



Fuente: elaboración propia

Análisis de diferencias y correlación por edad

El rango de edades que se ha utilizado en este trabajo está delimitado en edades de 18 años hasta 42 años. Se compararon los tres primeros rangos de edad con cada una de las capacidades. La idea era conocer si han existido diferencias en las respuestas de estos grupos de edades y las capacidades. La prueba de Kruskal-Wallis con el nivel de significación de 0,05 ha indicado que existen diferencias significativas cuando se comparan estos rangos por edades. Las barreras de entrada, fue el grupo de estudiantes de 23 a 27 años que presentaron una menor puntuación ($H = 96,786$; $p = 0,000$).

También se examinó si era posible establecer alguna diferencia entre los mismos grupos de edad, en particular de cada una de las capacidades analizadas. La prueba de Kruskal Wallis arrojó también diferencias significativas en la capacidad actitud hacia las TIC en educación. En la variable, el uso de TIC me motiva a aprender, siendo la mayor ponderación en el rango de 23 a 27 años y la menor ponderación en el grupo de menores de 18 años ($H = 7,503$; $p = 0,022$). De igual manera, existió diferencias significativas en la dimensión adaptación frente a la educación en crisis sanitaria COVID-19, en la variable emoción frente al aprendizaje en línea, donde los estudiantes menores de 18 años se han sentido mucho mejor, respecto a los otros dos grupos que indicaron un mayor grado de ansiedad y preocupación ($H = 12,626$; $p =$

0,018), en ambos casos con el nivel de significación fue de 0,05.

Al analizar las posibles relaciones entre los rangos de edad y las capacidades, observamos que en menores de 18 años, existió una relación moderada fuerte entre las barreras de entrada y las habilidades y uso de herramientas TIC en educación ($Rho = 0,564$; $p = 0,000$) y una relación moderadamente débil entre esta última y las actitudes hacia las TIC en educación ($Rho = 0,335$; $p = 0,022$).

El grupo de 18 a 22 años. Las habilidades y uso de herramientas TIC en educación tuvo una relación moderada fuerte con las actitudes hacia las TIC en educación ($Rho = 0,546$; $p = 0,000$) y con las barreras de entrada ($Rho = 0,534$; $p = 0,000$), del mismo modo que la barreras de entrada con la adaptación frente a la educación en crisis sanitaria COVID-19 ($Rho = 0,464$; $p = 0,000$). Por otro lado, también se descubrió una relación negativa débil entre la experiencia previa en el uso de TIC con las habilidades y uso de herramientas TIC en educación ($Rho = -0,322$; $p = 0,000$) y las actitudes hacia las TIC en educación ($Rho = -0,302$; $p = 0,00$).

En el grupo de 23 a 27 años. Las actitudes hacia las TIC en educación han marcado una relación moderada con las habilidades y uso de herramientas TIC en educación ($Rho = 0,453$; $p = 0,005$) y con la adaptación frente a la educación en crisis sanitaria COVID-19 ($Rho = 0,422$; $p = 0,009$). Además, se determinó una relación negativa débil entre la ex-

perencia previa en el uso de TIC y las habilidades y uso de herramientas TIC en educación ($Rho = -0,376$; $p = 0,019$), y entre las barreras de entrada y las habilidades y uso de herramientas TIC en educación ($Rho = -0,375$; $p = 0,019$).

El grupo de 28 a 32 años. Tuvo una relación moderada fuerte entre las barreras de entrada y las habilidades y uso de herramientas TIC en educación ($Rho = 0,642$ $p = 0,040$) y también una relación negativa moderada fuerte entre la experiencia previa en el uso de TIC con las actitudes hacia las TIC en educación ($Rho = -0,664$; $p = 0,036$).

Correlación de variables por capacidades
En esta sección se ha estudiado la correlación bivariada de Spearman con un nivel de significancia de 0,01 (bilateral) que se ha mostrado en la Figura 4, se ha evidenciado relaciones significativas positivas para cada una de las capacidades. Se muestran relaciones moderadamente fuertes entre C3, C5 y C6 con las habilidades y uso de herramientas TIC en educación, y entre las capacidades C3, C4 y C6 con las actitudes hacia las TIC en educación. Las relaciones significativas de menor magnitud se dieron entre las capacidades C3, C4, C5 y la adaptación frente a la educación en crisis sanitaria COVID-19, y entre las capacidades C4, C5, C6 y la barrera de entrada.

Figura 4. Mapa de calor con niveles de significancias entre las capacidades del estudio.

	C4. Habilidades y uso de herramientas TIC en educación	C5. Actitudes hacia las TIC en educación	C6. Adaptación frente a la educación en crisis sanitaria COVID-19
C3. Barreras de entrada	0,419	0,249	0,313
C4. Habilidades y uso de herramientas TIC en educación	0,249	0,510	0,344
C5. Actitudes hacia las TIC en educación	0,313	0,344	0,399

Fuente: elaboración propia

Nota: El color rojizo indica mayor significado, mientras que el color menos rojizo indica un significado menor. Las capacidades C4 y C5 tienen mayor grado de significación.

Como se puede observar en la tabla anterior 2, la relación más fuerte observada corresponde las habilidades y usos de las TIC para educación con las actitudes hacia las TIC. En segundo lugar y en una tendencia de casi similar magnitud están las barreras de entrada (disponibilidad de equipamiento, conexión a internet y tiempo para clases virtuales), lo que estaría más fuertemente relacionado con las actitudes hacia las TIC en la educación.

DISCUSIÓN

Se pueden explicar los hallazgos obtenidos en la pronta adaptación que adelantaron los docentes universitarios frente a la urgencia de la educación virtual instalada en razón de la emergencia sanitaria. Otros estudios muestran que, pese a las debilidades y limitaciones de los docentes en materia de competencias digitales y tecnológicas, los profesores están haciendo especiales esfuerzos por dar respuesta a los estudiantes y estar a la altura de las exigencias del momento histórico (Pichardo, 2020). Esta adaptación no sólo se extiende a los docentes, pues algunas investigaciones recientes muestran que iguales procesos se han configurado en grupos de estudiantes universitarios (Sanabria Cárdenas, 2020).

En los resultados de esta investigación, no se brinda información sobre las decisiones y la inversión económica realizada por la universidad para facilitar el tránsito a la educación virtual y la formación mediada por las TIC, pero los hallazgos permiten inferir que los docentes han dado cumplimiento a su misión formadora y que hay satisfacción generalizada de los estudiantes. El Covid-19 ha impulsado el tránsito de la docencia y las universidades a nuevas realidades que exigen cambios y adaptaciones pero sin transformaciones integrales en cortos tiempos (CEPAL, 2020). En todo caso, se ha configurado la educación virtual como una tendencia y un fenómeno que ha llegado para quedarse (Programa Estado de la Nación, 2021).

Aunque los hallazgos de la investigación confirman que los docentes se han adaptado y modificado sus prácticas de enseñanza con apoyo de las tecnologías, dando continuidad a la formación, el diálogo, el desarrollo de actividades, la construcción de conocimiento y la reflexión sobre los problemas conceptuales y prácticos de cada una de las asignaturas, aún se requiere estudiar la adaptación de los estudiantes a estas nuevas lógicas de enseñanza a partir de sus capacidades reales limitados por el contexto social y económico que pueden afectar la disponibilidad de medios y recursos tecnológicos, la motivación, la conexión a Internet, el aprendizaje, entre otras dimensiones. Es cierto que los retos en el campo de la pedagogía son permanentes y que las prácticas de enseñanza deben

actualizarse de manera constante, por lo que el Covid-19 y la pandemia deben ser asumidos como fenómenos que invitan a la flexibilidad permanente en la educación.

También se debe señalar que hay un número de estudiantes universitarios insatisfechos con la virtualidad y la educación mediada por las tecnologías, y que no se pueden ignorar. Es probable que estas percepciones negativas sobre las distintas dimensiones analizadas, se deba a distintos factores como el aislamiento y las emociones que esto provoca, el quiebre a la tradicional formación presencial, a las dificultades pedagógicas por innovar en los espacios de enseñanza virtual, la falta del contacto humano, entre otros. Sin duda, hay retos para los docentes universitarios en el marco de la educación virtual que se ha impuesto como resultado de la pandemia que exigen del reconocimiento de las necesidades estudiantiles, en especial, de aquellos que presentan dificultades para aprender y formarse en estos nuevos espacios.

CONCLUSIÓN

Como respuesta a las preguntas planteadas en este trabajo, se destacan los hallazgos con mayor relevancia y que han permitido sintetizar las respuestas de las preguntas. No cabe duda de que la situación de crisis sanitaria COVID-19 sorprendió a las instituciones de educación superior. Estos debieron asumir estrategias de formación virtual ante la emer-

gencia usando dispositivos electrónicos. Esta condición obligó a los estudiantes a incorporarse a una educación que debió improvisar el uso de las TIC para el aprendizaje. Los resultados del estudio indican que esta adaptación no ha sido sencilla, existiendo un alto porcentaje de jóvenes (52%) que se identifican emocionalmente como agobiados o ansiosos frente al cambio de modalidad de aprendizaje virtual. Un grupo cercano al 20% de los alumnos ha indicado poseer problemas de conexión y acceso a un PC, lo que incrementó la dificultad de adaptación a dicha estrategia. Esta situación cobró mayor peso cuando se comprobó a nivel de correlaciones que las mejores condiciones de acceso (barreras de entrada) están relacionadas con un mayor conocimiento TIC y con una mejor actitud hacia el uso de las TIC, eso permitió, aunque de manera más débil, una mayor adaptación a la enseñanza virtual. Esto confirma lo señalado por Arocena, R. & Sutz, J., (2021) para el caso neozelandés, indicando que las TIC son un factor importante en la adaptación a este nuevo tipo de enseñanza.

La importancia de mejorar el acceso fue considerada por Gras, N., (2021). En su trabajo manifestó que las actitudes hacia el uso de las TIC, desafía al sistema educativo como primer nivelador de estas experiencias. Lo que supone un esfuerzo adicional al sistema de educación por la necesidad de insertar tempranamente estas competencias en sus programas para asegurar el éxito en la formación inicial. Con relación a la edad, los hallazgos son

similares al estudio de Álvarez, R., & Harris, P., (2020). Sus descubrimientos mostraron que estudiantes mayores de 25 años tuvieron una mayor actitud hacia las TIC. Los resultados que se han presentado denotan que este mismo grupo de estudiantes se adaptó con mayor dificultad a la educación virtual que el grupo de menor edad, aun cuando pareció tener menores barreras de acceso.

Un aspecto relevante de esta investigación es que permitió observar algunas diferencias con estudios anteriores respecto al comportamiento de hombres y mujeres frente a las TIC (Zubillaga, A., & Gortazar, L., 2020), si bien se identificó un mayor uso de aplicaciones básicas en los hombres, al igual que el estudio de López, Z., & Robaina, M., (2018) permitió observar una mejor actitud hacia las TIC en las mujeres. Dicho esto, en este estudio se ha detectado que el género femenino tuvo menor curiosidad en el uso de aplicaciones hacia las TIC. En este caso, además se comprueba que los hombres, al poseer mayores habilidades en el uso de TIC presentaron una mayor adaptación frente a la educación virtual en crisis sanitaria COVID-19.

Es importante destacar que la promoción de una educación de calidad en las instituciones de enseñanza superior promueve la autoeficacia. El análisis de las características del profesorado y el éxito académico de los estudiantes es relevante que sea medido dentro del contexto universitario (Guanin-Fajardo & Casillas Barranquero, 2022). Bajo este contexto, los datos y análisis evaluados

buscan aportar a un mejor y mayor aprovechamiento de las TIC en el proceso de aprendizaje y reconocer debilidades en estudiantes y profesorado en procura de vislumbrar mejoras en base al fortalecimiento de políticas públicas que recojan la experiencia educativa durante esta crisis sanitaria. La observación de la situación emocional que se deriva de esta experiencia pandémica también debe guiar a las instituciones de educación superior a poner atención a las políticas educativas implementadas para el uso de TIC y a observar cómo se logra una verdadera inclusión, de los distintos tipos de alumnos que van ingresando a sus aulas cada año, al aprendizaje virtual. Por último, destacamos que las limitaciones del presente trabajo están relacionadas con la ausencia de información de los docentes que han impartido las clases, dado que el contraste de ambos casos, tanto estudiante como maestro sería destacable para conseguir un equilibrio en los resultados y proponer alternativas de mejoras para el aprendizaje en la enseñanza virtual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, R. P., y Harris, P. R. (2020). "COVID-19 en América Latina: Retos y oportunidades". *Revista chilena de pediatría, (AHEAD), 0-0*.

Arocena, R. y Sutz, J. (2021): "El ideal latinoamericano de Universidad y la realidad del siglo XXI", *Cuadernos de Universidades. No. 13*. Unión de Univer-

- sidades de América La-tina y el Caribe. 62pp. ISBN: 978-607-8066-71-1. https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/07/cuadernillo_13_el_ideal.pdf
- Bozkurt, A.; Sharma, R. C. (2020). “Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic”. *Asian Journal of distance Education*, 15(1), i-vi. doi:10.5281/zenodo.3778083
- CEPAL. (2020). “La educación en tiempos de la pandemic de COVID-19”. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?se-quenc e =1& i s A l lowe d=y
- Cerva, Daniela. (2020). “Activismo feminista en las universidades mexicanas: La impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres”. *Revista de la Educación Superior*, 49(194). Consultado
- Chen, T., Peng, L., Yin, X., Rong, J., Yang, J., & Cong, G. (2020, September). “Analysis of user satisfaction with online education platforms in China during the COVID-19 pandemic”. In *Healthcare (Vol. 8, No. 3, p. 200)*. Multidisciplinary Digital Publishing Institute.
- Chu, A. M., Liu, C. K., So, M. K., & Lam, B. S. (2021). “Factors for sustainable online learning in higher education during the COVID-19 pandemic”. *Sustainability*, 13(9), 5038.
- Fuertes-Camacho, M. T., Dulsat-Ortiz, C., & Álvarez-Cánovas, I. (2021). “Reflective practice in times of COVID-19: a tool to improve education for sustainable development in pre-service teacher training”. *Sustainability*, 13(11), 6261.
- García García, C. (2020). “Reflexiones sobre la educación superior en México: ¿qué retos agrega la pandemia por COVID-19?” *Faro Educativo, Apunte de política Núm. 17*. Ciudad de México: INIDE-UIA. Recuperado de: <https://faroeducativo.iberomx/2020/07/06/apunte-de-politica-n-17-reflexiones-sobre-la-educacion-superior-en-mexico-que-retos-agrega-la-pandemia-por-covid-19/>
- García Martín, J. & García Martín, S. (2021). “Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia por COVID-19”. *Revista Española de Educación Comparada*, (38), 151-173. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/reec.38.2021.27816>
- García-Peñalvo, f. J. (2020). “Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales”. *Campus Virtuales*, 9(1), 41-56
- González-González, C. S.; Infante-Moro, A.; Infante-Moro, J. C. (2020). “Implementation of e-proctoring in online teaching: A study about motivational factors”. *Sustainability*, 12(8). doi:10.3390/su12083488
- Goksel, N. (2021). “Academic motivation within COVID-19 isolation, in Motiva-

tion, Volition, and Engagement in Online Distance Learning”, eds H. Ucar and A. Kumtepe (Hershey, PA: IGI Global), 230–243. doi: 10.4018/978-1-7998-7681-6.ch011

Gras, N. (2021): “Capacidades de investigación e innovación: la contribución de la Universidad de la República y la crisis por COVID-19 en Uruguay”. *Universidades* 90

Guanín-Fajardo, J. H., & Casillas Barranquero, J. (2022). “Contexto universitario, profesores y estudiantes: vínculos y éxito académico”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 127-146.

Hernández-Ortega, J., & Álvarez-Herrero, J. (2021). “Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: Percepción del docente en España”. *Revista Española De Educación Comparada*, (38), 129-150. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/reec.38.2021.29017>

Iosif, L., Țâncu, A. M. C., Didilescu, A. C., Imre, M., Gălbinașu, B. M., & Ilinca, R. (2021). “Self-perceived impact of COVID-19 pandemic by dental students in Bucharest”. *International journal of environmental research and public health*, 18(10), 5249.

Jiménez Guerra, Y., & Ruiz González, M. D. L. Á. (2021). “Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en tiempos de COVID-19”. *Economía y Desarrollo*, 165.

López, Z. S., & Robaina, M. (2018). “Las TIC en la Universidad. Cambios estructurales y permanentes”. *VI Taller de la Cátedra Dulce María Escalona*, Universidad de Artemisa. <https://www.researchgate.net/publication/326190088>

Llorens-Largo, f. (2020a). “Docencia de emergencia: cómo cambiar el motor en pleno vuelo”. (<https://bit.ly/3cphVEV>).

Lloyd, M. (2020). “Desigualdades educativas en tiempos de la pandemia (Parte 1)”. *Campus Milenio* 6 (849),

<https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=2783>

Maican, M. A., & Cocoradă, E. (2021). “Online foreign language learning in higher education and its correlates during the COVID-19 pandemic”. *Sustainability*, 13(2), 781.

Mendoza, J. (2020). “Presupuesto federal de la educación superior en dos décadas y primeros impactos de la crisis sanitaria de 2020”. En: *Educación y pandemia. Una visión académica*. Pp. 92-102) México: IISUE-UNAM.

Pérez-Nájera, J. A. (2020). “La desigualdad del ingreso en México. Una aproximación desde las teorías del desarrollo”. *Revista Interconectando Saberes (I.S.)*, 5(9), pp. 187-198. Obtenido de <http://is.uv.mx/index.php/IS/article/viewFile/2655/4561>

- Pichardo, G. V. (2020) “Educación a distancia como medida de contingencia a propósito de COVID-19”. | 22 de abril de 2020 | 12:03 am.
- POGOLOTTI, G. (2018): «Repensar la Pedagogía», *Granma, órgano del Comité Central del Partido Comunista de Cuba*, 26 de noviembre, La Habana.
- Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo Informe Estado de la Educación*. <https://estadonacion.or.cr/informe/?id=cdca9a86-49a1-491c-bd98-6ed9e-62fa355>
- Puleo, Alicia. (2020). “Reflexiones Ecofeministas Ante La Pandemia de COVID-19”. *The Conversation* (18 de abril 2020). Consultado en <https://theconversation.com/reflexionesecofeministas-ante-la-pandemia-de-covid-19-135159>.
- Ramos, C. (2020). “Covid-19: la nueva enfermedad causada por un coronavirus”. *Salud Pública de México*, 62(2, Mar-Abr), 225-227. doi:10.21149/11276
- Rodrigues, M., Franco, M., Sousa, N., & Silva, R. (2021). “COVID 19 and the business management crisis: an empirical study in SMEs”. *Sustainability* 13(11), 5912.
- Rodríguez, N. (2016). “Las TIC como mediadoras en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras” *Opción*, 32 (10), 569-588.
- Sá, M. J., & Serpa, S. (2020). “The COVID-19 pandemic as an opportunity to foster the sustainable development of teaching in higher education”. *Sustainability*, 12(20), 8525.
- Saltos-Cedeño, A., Vallejo-Valdivieso, P., & Moya-Martínez, M. (2020). “Innovación en educación matemática de básica superior durante el confinamiento por COVID19”. [Innovation in higher basic mathematics education during confinement by COVID-19]. *EPISTEME KOINONIA*, 3(5), 142-161. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v3i5.723>
- Sanabria Cárdenas, I. Z. (2020). “Educación virtual: oportunidad para “aprender a aprender”. *Análisis Cardona. Serie Formación Virtual*, 42, 1.
- Tapasco, O. A. & Giraldo, J. A. (2017). “Estudio comparativo sobre percepción y uso de las TIC entre profesores de universidades públicas y privadas”. *Formación Universitaria*, 10(2), 3-12. doi: 10.4067/S0718-50062017000200002
- Toro, D. (2020). “Educación superior en Latinoamérica en una economía post COVID”. *Revista de Educación Superior en América Latina, ESAL* 8, 45-53.
- UNESCO-IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior: hoy y mañana. Análisis de impacto, respuestas políticas y recomendaciones* UNESCO-IESALC, en: <https://www.iesalc.unesco.org/en/>

wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-EN-090420-2.pdf

Yerel, R., Dagli, G., Altinay, F., Ossianilsson, E., Altinay, M., & Altinay, Z. (2021). "Sustainability in Education: A Scale on Perceptions of Organisational Discipline Related to the COVID-19 Period". *Sustainability*, 13(15), 8343.

Zayas, F. (2014). "Problemas metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras: ¿son las TIC una solución?" *Rastros Rostros*, 16(30)

Zubillaga, A. & Gortazar, L. (2020). "COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios". *Fundación Cotec para la Innovación*. Recuperado de <https://bit.ly/3auXnP8>

Interacción con el entorno Moodle y formación digital en docentes de un instituto politécnico en la República Dominicana

Interaction with Moodle environment and digital training in teachers of a Polytechnic Institute in the Dominican Republic

¹Rubén Edel Navarro, ²Nieves Pérez Castillo

¹ Doctor en Investigación Psicológica. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (SNI-CONACyT) de México. redel@uv.mx. <https://orcid.org/0000-0003-0786-1762>

² Magíster en Tecnología Educativa, Maestra (Ministerio de Educación) de República Dominicana. laprofenievesperez@gmail.com, nieves-perez@educando.edu.do

Recibido: 6/4/2022; **Aprobado:** 30/5/2022.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo identificar las ventajas interactivas del entorno Moodle para la formación digital del cuerpo docente de la modalidad técnica de un Instituto Politécnico ubicado en Santiago de los Caballeros de la República Dominicana, a través del desarrollo de un ambiente de aprendizaje virtual en la plataforma Moodle. La metodología consistió en un estudio de casos, con base en el paradigma cualitativo fundamentado en el constructivismo social de la Educación. Los participantes fueron 10 docentes de la citada institución quienes participaron en las tres fases del proyecto: 1) Participación en el grupo de discusión, 2) Implementación del

Abstract

The objective of this research was to identify the interactive advantages of the moodle environment for the digital training of the teaching staff of the technical modality of a Polytechnic Institute located in Santiago de los Caballeros in the Dominican Republic, through the development of a virtual learning environment on the Moodle platform. The methodology consisted of a case study, based on the qualitative paradigm based on the social constructivism of Education. The participants were 10 teachers from the aforementioned institution who participated in the three phases of the project: 1) Participation in the discussion group, 2) Implementation of the course design

curso diseñado en la plataforma virtual Moodle y 3) Evaluación de las características del ambiente virtual. Se emplearon como técnicas de recolección de información, la entrevista a través de preguntas problematizadoras introducidas en el grupo focal y una rúbrica de evaluación aplicada posterior al programa. Los resultados indican que la principal necesidad detectada es la capacitación de los docentes en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para educación y específicamente, para la aplicación de ambientes educativos virtuales. Por otro lado, el diseño instruccional mediado por la interacción con la plataforma Moodle fue valorado positivamente por los docentes, destacando su efectividad y pertinencia para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Plataforma virtual, Moodle, Competencias digitales, Capacitación docente.

ned in the Moodle virtual platform and 3) Evaluation of the characteristics of the virtual environment. The interview through problematic questions introduced in the focus group and an evaluation rubric applied after the program were used as information collection techniques. The results indicate that the main need detected is the training of teachers in the use of information and communication technologies (ICT) for education and specifically, for the application of virtual educational environments. On the other hand, the instructional design mediated by interaction with the Moodle platform was positively valued by teachers, highlighting its effectiveness and relevance to the teaching and learning process.

Keywords: Virtual platform, Moodle, Digital skills, Teacher training.



Interacción con el entorno Moodle y formación digital en docentes de un Instituto Politécnico en la República Dominicana está distribuido bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) brindan la posibilidad de crear espacios de interacción virtual con los estudiantes, mejorando el quehacer pedagógico y, en definitiva, los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una de las ventajas que más se ha destacado

en la inclusión de ambientes virtuales como complemento didáctico, sostiene que estas herramientas fomentan en los estudiantes una mayor autonomía, ya que propician el trabajo colaborativo, interactivo y autónomo, gracias a la flexibilización de las prácticas pedagógicas y a la integración de contenido multimedia que permite el acceso a distintos recur-

sos, además de la información textual (Huambachano et al., 2020; Díaz et al., 2018). Junto a su utilidad como herramienta de uso didáctico, la incorporación de las plataformas virtuales también ha ido transformando el papel del docente, llevándolo gradualmente desde una posición en la cual imparte conocimientos hacia el manejo asertivo de los contenidos a través de la planificación de diseños instruccionales interactivos. Estas transformaciones en el proceso de enseñanza quedaron demostradas durante la pandemia por COVID-19, en la cual se generó un replanteamiento de la función de los ambientes virtuales de aprendizaje como herramienta de apoyo a la enseñanza presencial para asumir un papel fundamental en la enseñanza no presencial a través de la implementación de estrategias innovadoras con base en las tecnologías (Tirado et al., 2021; Barrón, 2020).

No obstante, incluir la virtualidad en el aula de clases no ha sido una exigencia reciente, ya que de acuerdo con las nuevas tendencias educativas y las orientaciones de los organismos internacionales en materia de educación, la enseñanza en todos los niveles debe estar orientada a la inclusión y calidad a través de ambientes de aprendizaje e-learning (Crisol-Moya, et al., 2020). Por tal motivo, desde hace varios años las instituciones de educación superior alrededor del mundo han incorporado progresivamente los recursos educativos digitales en sus propuestas académicas y han adoptado plataformas tecnológicas para los cursos en línea (Ri-

vera et. al, 2010). Este reto educativo exige docentes capacitados en las didácticas de la educación virtual y así mismo, que las instituciones se interesen en actualizar permanentemente su base tecnológica que permitan la integración de docente y el alumno al ambiente virtual necesario para desarrollar actividades a través de plataformas masivas como el moodle (Zempoalteca et. al, 2017).

Sin embargo, muchos educadores no poseen las suficientes competencias actitudinales y cognitivas necesarias para responder a los desafíos propios de la formación de las nuevas generaciones a través de los ambientes virtuales de aprendizaje (Cepeda y Paredes, 2020), y en el caso de contar con dichas competencias, consideran que no poseen suficientes habilidades para integrar los recursos digitales a los contenidos académicos (Tadeu, 2020), lo cual hace clara la necesidad de formación del profesorado en dichas competencias y reforzar las habilidades instrumentales existentes. En esta línea, el problema de esta investigación se determina a través de una observación preliminar llevada a cabo por la autora de este trabajo en un Instituto Politécnico ubicado en Santiago de los Caballeros, en el cual se pudo evidenciar que el personal directivo, administrativo, y especialmente los docentes del área técnica poseen una escasa formación en competencias tecnológicas para la apropiación de las estrategias virtuales para el aprendizaje. Adicionalmente, para el momento de la identificación de necesidades previa a la investigación, el

centro educativo no contaba con una plataforma para la virtualización de las actividades docentes ni un sitio web para mantener interacción con los alumnos, docentes y comunidad en general; en dicho contexto se manifestaron debilidades prácticas en el grupo de docentes de la institución al momento de interactuar con las tecnologías educativas y aplicarlas en su labor docente. Es el momento de iniciar esta la investigación durante el mes de enero de 2019, la institución iniciaba con la incorporación de la plataforma Moodle, lo cual conllevó al interés de identificar la interacción de los docentes para emplear dicha herramienta y relacionarlo con las limitaciones expresadas sobre la falta de capacitación. Tomando en consideración el problema planteado, el objetivo de la investigación fue identificar las ventajas interactivas del entorno moodle para la formación digital del cuerpo docente de la modalidad técnica de un Instituto Politécnico ubicado en Santiago de los Caballeros de la República Dominicana, a través del desarrollo de un ambiente de aprendizaje virtual en la plataforma Moodle.

DESARROLLO

Se definen los ambientes virtuales de aprendizaje como aquellas plataformas tecnológicas mediadas por internet que proporcionan el escenario para el proceso de enseñanza aprendizaje, en el cual los profesores y los alumnos interactúan gracias a la implementación de metodologías didácticas dirigidas a la adquisición

de una o varias competencias (Verdezo-to, y Chávez, 2018). Dichas plataformas posibilitan desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje no presencial, conocido como e-learning, y/o una enseñanza mixta o híbrida, también denominada b-learning (Fernández Pampillón, 2017). Los ambientes virtuales de aprendizaje se han desarrollado paralelamente a una reflexión sobre las pedagogías emergentes que establecen la implementación de los recursos educativos tecnológicos abiertos en una comunidad de aprendizaje, bajo principios metodológicos activos, estrategias evaluativas y consideraciones éticas vinculadas a la ciudadanía digital (Aparicio-Gómez y Ostos-Ortiz, 2021). De allí la importancia de su implementación en el área educativa, ya que no solo son herramientas pedagógicas sino de transformación de conocimientos.

No obstante la evidencia de su utilidad como recurso didáctico, la inclusión de las tecnologías en las escuelas también ha mostrado importantes debilidades causadas por la brecha digital, ya que existen diferencias sustanciales en cuanto al acceso necesario para la implementación de los ambientes virtuales de aprendizaje, lo cual ha sido especialmente claro en los países latinoamericanos (Dajer et al., 2021), siendo precisamente en esta región donde se señalan las mayores necesidades de capacitación docente (Zempoalteca et. al, 2017). En Europa, Estados Unidos y Japón, aun cuando también se ha identificado la brecha digital, el acceso a los recursos virtuales en docentes y estudiantes es mayor, ya que las políticas

educativas se han orientado a fomentar la incorporación de las herramientas virtuales a través de Programas y metodologías propias basadas en el uso de MOOCs institucionales desde las primeras etapas educativas; asimismo, brindan facilidades para el acceso a las tecnologías indistintamente desde su hogar, escuela o desde centros destinados para tal fin como las bibliotecas, sin mencionar la posibilidad de uso ilimitado de internet en los recintos académicos (Cabezuelo y Manfredi, 2018).

De cualquier manera, gracias a las exigencias académicas, culturales y laborales, hoy día la población educativa está sometida a un gran desafío en cuanto a la adquisición y ejecución de competencias digitales con el reto de la virtualización de la educación. En el caso de los procesos de enseñanza, tal y como se ha señalado, es necesario que existan y se desarrollen competencias digitales para el uso didáctico de los recursos digitales y específicamente de las plataformas de aprendizaje; además de ello debe cumplirse una minuciosa planificación de actividades, ejercicios y tareas digitales, ya que la educación virtual exige una retroalimentación efectiva para lograr los objetivos educativos (Martínez y Melo, 2019). Por tanto, se puede afirmar que en la actualidad las capacitaciones docentes en competencias virtuales deben ser permanentes ya que, no solo la tecnología es cambiante, sino que constantemente se presentan nuevos retos que exigen el dominio efectivo de dichas herramientas.

Los docentes de hoy interactúan con estudiantes que son nativos digitales, los cuales poseen capacidades muchas veces altamente eficaces en el uso de las tecnologías; adicional a esto, las condiciones socioculturales establecidas por la constante inmersión de los jóvenes en el mundo tecnológico exigen nuevas modalidades de interacción docente-alumno basadas en los entornos multimedia e hipertextuales. Al respecto Mujica-Sequera (2020) postula que la mayoría de los estudiantes de hoy día aprenden con más facilidad a través de las plataformas virtuales debido a la demanda del factor tiempo y las facilidades comunicativas que ofrecen dichos ambientes; por otro lado, indica que la mayoría de los estudiantes en los distintos niveles educativos utilizan su dispositivo móvil para sus estudios, siendo este un instrumento que garantiza la accesibilidad de la información. Este dispositivo no solo permite ingresar en tiempo real a las actividades educativas desde lugares remotos, sino que posibilita el acceso a una información amplia a través de internet. Por su parte, Villarroya et al. (2020) encuentran que los estudiantes tienen una elevada aprobación hacia a las plataformas virtuales con fines educativos, particularmente Moodle, ya que propicia una participación activa e interactiva con el profesor y los compañeros, destacando las posibilidades de que las clases trascienden la información presencial.

Moodle es el acrónimo del término Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, que en español se ha

traducido como Entorno de Aprendizaje Dinámico Modular Orientado a Objetos. Esta es una plataforma diseñada para la creación y gestión de cursos virtuales a través de un software libre. Las ventajas que se destacan es que permite al docente crear actividades y recursos personalizados como archivos, cuestionarios y talleres, posibilitando distintos medios de interacción con el estudiante (Maliza et al., 2020). Por su parte, los estudiantes tienen acceso en un mismo entorno a las tareas y actividades, así como a los espacios de sus entregas, permitiendo una gestión más adecuada del tiempo y los recursos (Viteri et al., 2021). Estas características, aunadas a su facilidad de uso, han permitido que la plataforma haya adquirido una popularidad creciente en los últimos años relacionada a la efectividad en la gestión de las clases virtuales.

Sin embargo, en los procesos educativos la interacción con el entorno virtual (moodle en este caso) no se produce sin una previa planificación, que debe ser propiciada a través de un diseño instruccional eficiente y eficaz. El Diseño Instruccional (DI) es un proceso en el cual se analizan, diseñan, organizan y presentan los contenidos con sentido pedagógico, en el cual se incorporan estrategias de enseñanza-aprendizaje necesarias para ser aplicadas en entornos virtuales. Debe contar con un ambiente adecuado, además de suministrar materiales, claros y efectivos, que promueven la capacidad para lograr ciertas tareas (Belloch, 2017). Todo proceso formativo y de capacita-

ción en entornos virtuales debe contar con un diseño instruccional organizado y coherente, que permita no solo la relación con la herramienta, sino que los contenidos puedan ser claramente comprendidos. Por tal motivo, al aplicar y evaluar el diseño instruccional se puede verificar no solo las capacidades de la plataforma y los materiales didácticos sino las necesidades formativas y las limitaciones que pueden estar existiendo en docentes y estudiantes en relación al uso de la herramienta virtual, ya que conjugan la dimensión tecnológica y pedagógica (Vera et al., 2021)

MATERIALES Y MÉTODOS

El objetivo planteado en la investigación fue identificar las ventajas interactivas del entorno Moodle para la formación digital del cuerpo docente de la modalidad técnica de un Instituto Politécnico ubicado en Santiago de los Caballeros de la República Dominicana, a través del desarrollo de un ambiente de aprendizaje virtual en la plataforma Moodle. Para cumplir dicho objetivo se planteó un estudio de casos, con base en el paradigma cualitativo fundamentado en el constructivismo social de la educación, que enfatiza en el hecho de que todos los actores pueden contribuir a la experiencia educativa.

Según Yin (1994) el estudio de casos permite el abordaje de un fenómeno en una situación real en la cual existen múltiples variables que no pueden ser aisladas para

su análisis; por tal motivo se considera que toda la información recabada se refiere a un tiempo y espacio específicos. Un rasgo distintivo de este enfoque es que los resultados no son generalizables estadísticamente, sino que explican el objeto de estudio en su contexto.

El estudio de casos permitió el diagnóstico de necesidades y la vinculación de los participantes del Instituto Politécnico con la plataforma, contando con 10 participantes seleccionados entre los docentes del centro para asistir a un curso de capacitación en plataformas virtuales. Para la recolección de información se empleó como técnica la discusión dirigida a través de grupos focales y como instrumentos se empleó la entrevista estructurada con preguntas problematizadoras para la discusión acerca del dominio de las tecnologías y su experiencia en el uso de la plataforma virtual como apoyo a las clases presenciales o aprendizaje semipresencial. Las preguntas orientadoras de la discusión fueron las siguientes, ¿Cuáles

problemáticas se están presentando actualmente en el Centro con relación a las plataformas virtuales? ¿Se trata de un problema administrativo, de práctica docente, de capacitación u otros?, ¿Qué conocimientos, habilidades o actitudes se requieren para resolver esta problemática?, ¿Qué tan grave es el problema para el desarrollo de las actividades de enseñanza aprendizaje? ¿En qué orden debe ser atendido el problema?

Se aplicó un segundo instrumento que consistió en una rúbrica de evaluación de plataformas virtuales, la cual contenía criterios tanto cuantitativos como cualitativos. La gradación del 1 al 4 indica el criterio cuantitativo que corresponde a las valoraciones que acompañan a cada uno de los criterios cualitativos: Autenticidad, Funcionalidad, Cantidad de la información que ofrece el proyecto y Calidad de la información que ofrece el proyecto, donde 1 implica menor eficiencia y 4 la mayor eficiencia en cada categoría.

Tabla 1: Rúbrica de evaluación de la plataforma virtua

Criterios de evaluación				
cuantitativos	1	2	3	4
cuantitativos	Valoraciones que corresponden a la escala			
Autenticidad	No hay autenticidad.	La plataforma virtual es eficiente.	La plataforma virtual es eficiente en cuanto a contenidos nuevos y entendibles.	La plataforma virtual es interactiva en cuanto a sus contenidos y ofrece interactividad.
Funcionalidad	No hay acceso en la plataforma casi siempre.	La plataforma se desconecta en las noches.	La plataforma siempre está disponible para los participantes.	La plataforma siempre está disponible y su funcionalidad es de rápido acceso.
Cantidad de la información que ofrece el proyecto.	No hay información.	La información que ofrece la plataforma es limitada.	La información que ofrece la plataforma es abundante y eficiente	La información de la plataforma además de ser eficiente y en cantidades placenteras también vienen acompañadas de otros recursos videos etc.
Calidad de la información que ofrece el proyecto.	No hay calidad en la información. Es pobre y repetitiva	La información propuesta por la plataforma es buena.	La información es eficiente y ejemplos precisos.	La información es de muy buena calidad y actualizada con ejemplos reconocibles.

Fuente: Elaboración propia (2022)

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo durante 6 semanas entre los meses de enero y febrero de 2019. Estuvo constituido en tres fases: 1) La primera fase consistió en el desarrollo del grupo de discusión en el cual se aplicó la guía de entrevistas con las preguntas problematizadoras. 2) La segunda fase consistió en la implementación del curso diseñado para la aplicación de la plataforma virtual Moodle dirigido a los profesores de la institución. Previamente se procedió a crear la plataforma en Moodle y generar un diseño instruccional en modalidad presencial que presentaba diferentes unidades y temas concernientes a las herramientas o aplicaciones de apoyo a la docencia. En primer lugar, se presentó la unidad 0, se hizo un tour por la plataforma y se dio

la bienvenida y chequeo de expectativas y luego se presentaron los diferentes contenidos alojados en el aula. La unidad 1 se refirió a las conceptualizaciones sobre los recursos tecnológicos y el impacto en la educación, entre otros temas, incorporando, foros y actividades. En la unidad 2, se presentan los contenidos sobre la web 2.0, revistas, redes sociales, blog, diseño virtuales Moodle, videos y presentaciones. En la unidad 3, se procedió a evaluar el proyecto final, con foros de despedidas y entrega de un proyecto final. 3) La tercera fase se refirió a la aplicación de la rúbrica de evaluación de las plataformas virtuales por parte de los docentes, lo cual permitió valorar las características del Moodle con el cual interactuaron. Con la realización de estas fases se cumplió el cronograma establecido para la culminar la investigación.

Tabla 2: Diseño instruccional del curso en la plataforma virtual

Unidades	Actividades	Tiempo de Desarrollo y Entrega	Recursos	Valoración de las Actividades
UNIDAD 0	Foro de Presentación de los Participantes Foro de las expectativas del curso	1 semana	Foros Lectura Documentos científicos en pdf	20
UNIDAD I RECURSOS TIC EN EL AULA.	Actividad 1. Foro sobre el concepto de Las Tíc y su gran impacto en la educación.	1 semana	Foros Lectura Video tutoriales online Documentos científicos en pdf	15

	Actividad 2. Realización de un video sobre el uso de Recursos Tic en el Aula	1 semana	Video tutoriales online Documentos científicos en pdf	15
UNIDAD II. Web 2.0	Actividad 1. Elaboración de un blog sobre la Web 2.0	1 semana	Video tutoriales online Revista Electrónica	15
	Actividad 2 Diseñar un Entorno Virtual en Moodle y poder alojar las asignaciones para los estudiantes fuera del aula.	1 semana	Video tutoriales online	15
UNIDAD III.	Foro de despedida y Evaluación del Curso, Proyecto final Práctica presencial.	1 semana	Autoevaluación	10 10
TOTAL	Evaluación por el tutor			100

Fuente: Elaboración propia (2022)

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados, diferenciados de acuerdo con las distintas etapas del proyecto.

1. Resultados del grupo de discusión

En el proceso de aplicación de las preguntas problematizadoras que se generaron en el grupo de discusión con los docentes se destacan las siguientes temá-

ticas que inciden en el desarrollo de las actividades a través de recursos virtuales.

1.1. Principales problemáticas detectadas en la institución: Los docentes participantes enumeraron una serie de problemas institucionales que afectan el desarrollo del proceso educativo, los cuales fueron jerarquizados de la siguiente manera.

- a) Falta de equipos tecnológicos para el aula virtual para el uso de los docentes y alumnos.

- b) Prohibición de celulares a los estudiantes en el aula.
- c) Falta de página web o plataforma Virtual para a los docentes y al Centro Educativo.
- d) Falta de energía eléctrica en el centro.
- e) Problemas de disciplina.
- f) Falta de materiales didácticos.

Tal y como puede evidenciarse, los problemas que ocupan los primeros lugares según las jerarquías acordadas en el grupo de discusión se refieren a fallas estructurales y de equipamiento necesarias para llevar a cabo las actividades virtuales. Estas dificultades afectan la implementación de tareas que puedan incluir procesos tecnológicos ya sea bajo modalidad síncrona o asíncrona, ya que no existen las opciones materiales requeridas para un adecuado funcionamiento bajo la modalidad de aprendizaje en línea.

1.2. Principal dificultad para el desarrollo de la labor docente. Hubo un acuerdo unánime en que la principal dificultad es la falta de capacitación en las plataformas virtuales de aprendizaje para uso docente. En el proceso de desarrollo del diseño instruccional en el moodle, se logró apreciar que muchos docentes tienen dificultades para vincularse efectivamente a las actividades, lo cual corrobora la necesidad formativa.

1.3. Aspectos específicos a desarrollar en la capacitación: Los docentes jerarquizaron el uso e implementación de las TIC por medio de herramientas y la necesidad de más orientación de talleres tecnológicos, no solo para el personal docente sino para el personal administrativo y estudiantes.

1.4. Gravedad del problema y en qué orden debe ser atendido. Según evidencia en las discusiones, los docentes evaluaron el problema de la necesidad de capacitación y orientación en las TIC. Se planteó que la de atención debe iniciar con el personal docente, seguido de los estudiantes y, por último, el personal administrativo.

Una vez detectadas estas necesidades, se constató la importancia de proseguir con la siguiente fase del proyecto, que consistía en la aplicación del diseño instruccional en la plataforma moodle indicado en la tabla 2. Posterior a esta experiencia se pasó a la evaluación de la interacción con la plataforma a través de la rúbrica de evaluación.

2. Resultados de la aplicación de la rúbrica de evaluación sobre la plataforma Moodle

A continuación, se presentan los resultados obtenidos siguiendo la rúbrica de evaluación presentada en la tabla 1. Para facilitar la lectura solo se presentan los valores cuantitativos que según se explica en el apartado de procedimiento, corresponden a cada uno de los niveles

de valoración de los criterios cualitativos presentados. La numeración mostrada en las celdas corresponde a la cantidad de

docentes que se ubicaron en los niveles de la escala.

Tabla 3: Rúbrica de evaluación

Características de la plataforma					
Criterios	1	2	3	4	Nº de docentes
Autenticidad	0	1	3	6	10
Funcionalidad	0	0	5	5	10
Cantidad de información	0	2	2	6	10
Calidad de información	0	0	2	8	10

Fuente: Elaboración propia (2022)

Según la rúbrica de evaluación de la experiencia en la plataforma, los docentes valoran positivamente la interacción en la plataforma Moodle. Se considera que los niveles 3 y 4 corresponden a la mejor valoración de cada criterio cualitativo de la plataforma, y según se observa en la tabla 3, la mayoría de las respuestas se ubica en el nivel 4, que corresponde a la mayor eficacia en los criterios evaluados. Específicamente, la categoría mejor valorada es la calidad de información presentada en la herramienta, en la cual los 10 docentes se identifican en los niveles más altos (2 en el nivel 3 y 8 en el nivel 4), considerando de manera general que la plataforma puede ser actualizada con ejemplos eficientes y reconocibles.

Le sigue la categoría funcionalidad, en la cual los 10 docentes también destacan que la plataforma siempre está disponible para los estudiantes, pero en este caso, 5 docentes valoran con la puntuación más alta de nivel 4. En tercer lugar, se ubica la categoría autenticidad, en la cual 9 docentes se ubican en los niveles más altos, destacando la interactividad y la eficiencia para aportar contenidos nuevos. Un docente valora este criterio en el nivel 2, medio bajo. Por último, la cantidad de información fue la categoría menos valorada, ya que 2 docentes la valoran en el nivel 2, es decir, medio bajo. Se interpreta que, si bien la información es eficiente, resulta limitada y puede acompañarse con más recursos. En definitiva, las va-

loraciones de los docentes indican que la plataforma Moodle de manera general es adecuada y eficiente para ser implementada en los procesos de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes de la institución, aun cuando puede ser mejorada para una mayor eficiencia de la interacción y su aplicación docente.

DISCUSIÓN

Las necesidades en la capacitación para el manejo de entornos virtuales de aprendizaje por parte de los docentes en la institución en estudio, así como las deficiencias en la estructura tecnológica es una realidad que ha sido identificada a través del diagnóstico de esta investigación. Se logró evidenciar las deficiencias formativas que en muchos de los casos limitaron su relación con la plataforma; asimismo, se puede afirmar que existen dificultades para aplicar de manera conveniente los entornos virtuales. Este no es un problema que se expresa únicamente en esta investigación, ya que Barrón (2020) y Fernández-Escárzaga et al. (2020) han estudiado el problema en otros contextos, encontrando deficiencias en la preparación y competencias tecnológicas de los docentes para la educación virtual; asimismo, estos autores destacan carencias en la infraestructura tecnológica necesaria para una adecuada implementación de la educación remota, mostrando dificultades en la transición desde la educación presencial. Dichas deficiencias también se asocian a la problemática de la brecha digital para una efectiva

incorporación de la educación virtual en la institución, situación que ha sido reportada por Dajer et al. (2021) como una constante en muchas instituciones de la región latinoamericana.

Los docentes identificaron la necesidad de contar con una página web y un ambiente de aprendizaje virtual, lo cual indica la existencia de vacíos en cuanto al uso de recursos digitales necesarios para la educación. Sin embargo, el problema que requiere una solución más inmediata, fue la necesidad de capacitación y orientación en las tecnologías para la educación virtual. Al respecto Díaz et al. (2021) enfatizan en la importancia de que los docentes reciban una formación permanente en competencias digitales acorde a las nuevas exigencias educativas. En el caso específico del manejo de los recursos educativos virtuales por parte de los docentes de República Dominicana, Pérez (2019) muestra que existe un nivel de formación suficiente o bueno cuando el dominio se refiere a herramientas tecnológicas y acceso a Internet; sin embargo, a medida que los contenidos exigen dominios más complejos, estos niveles de formación descienden, lo cual puede explicar las necesidades de capacitación en la institución en estudio, ya que al implementarse el ambiente de aprendizaje virtual en la plataforma Moodle con los docentes de la institución se evidenciaron deficiencias en cuanto al manejo de las tecnologías.

En la segunda fase del proyecto, que consistió en la aplicación del diseño instruc-

cional basado en la plataforma Moodle, se pudo observar la apropiación de las tecnologías por parte de los docentes a través de la creación de contenidos digitales, foros, multimedia, chat, videoconferencias, lo cual contribuyó a superar la brecha digital existente y no solo la familiarización con las herramientas sino la comprensión sobre su uso didáctico, del mismo modo que evidencia Pomares et al. (2021) en su investigación centrada en un programa de capacitación docente en Moodle. En efecto, al finalizar la instrucción impartida en la institución en estudio, los docentes expresaron que la experiencia fue valiosa y efectiva, señalando la disposición a crear sus módulos en la plataforma para impartir las clases, considerando que los ambientes virtuales promueven mayor interacción y comunicación en los alumnos, además de permitir el trabajo autónomo y el aprendizaje de cada alumno. Esto permitió identificar las ventajas interactivas de la plataforma tanto en un sentido tecnológico como pedagógico a través de un adecuado diseño instruccional (Vera et al., 2021). Al aplicar la rúbrica de evaluación se evidenció que el proceso sistemático de la creación y desarrollo de planes de instrucción que estructuralmente se plantearon en la plataforma virtual Moodle, son coherentes, dinámicos y flexibles, acorde a las exigencias para la enseñanza a través de la utilización de ambientes virtuales en el aula. Esto permite afirmar la utilidad de la herramienta no solo como plataforma de uso didáctico sino como mediador para la capacitación docente. Por tal motivo se destaca

que a pesar de las limitaciones expresadas en cuanto a necesidades formativas y recursos tecnológicos, la implementación del diseño instruccional y la interacción con la plataforma moodle muestran las facilidades de la herramienta, lo cual permite afirmar que puede ser empleada de manera eficaz en futuras actividades de capacitación.

CONCLUSIONES

La investigación se planteó como objetivo identificar las ventajas interactivas del entorno Moodle para la formación digital del cuerpo docente de la modalidad técnica de un Instituto Politécnico ubicado en Santiago de los Caballeros de la República Dominicana. El diagnóstico de necesidades implementado en la institución evidenció la existencia de una brecha digital en la relación docente-alumno, y problemas de infraestructura en cuanto a equipamiento y recursos digitales, asociado a la necesidad de una mayor capacitación sobre competencias tecnológicas para el desarrollo de las clases. Las valoraciones en la plataforma Moodle fueron buenas, pues permite no solo considerar su utilidad didáctica sino en los procesos de capacitación necesarios para los docentes.

Evidentemente, la pandemia llevó a una mayor conciencia sobre la necesidad de lograr competencias digitales educativas para la satisfacción de la educación remota. También es importante destacar

que los avances de las políticas educativas alrededor del mundo exigen una permanente actualización tecnológica y lograr capacidades para el manejo de recursos que permitan a estudiantes y docentes un trabajo autónomo, interactivo y flexible. Por tal motivo, el interés del proyecto en promover la apropiación de las TIC, a través del trabajo en la plataforma Moodle, trasciende la necesidad de una capacitación tecnológica y propuso que los docentes tuvieran la oportunidad de crear los cursos de sus diferentes materias, que les permita trabajar en línea con sus alumnos y mantener comunicación tanto sincrónica como asincrónica a través de un entorno e-learning.

Se logró brindar apoyo significativo a los docentes en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje mediado por la tecnología digital y el manejo de las diferentes herramientas y aplicaciones como recursos interactivos para integrarlas en sus clases. Se pudo observar las múltiples aplicaciones que posibilitan el trabajo colaborativo como apoyo a los estudiantes y, sobre todo, la facilidad de utilizar la plataforma en el tiempo indicado desde su casa y así retroalimentar efectivamente el desempeño.

La valoración de los docentes a través de la rúbrica fue positiva y más allá de identificar las necesidades formativas en competencias digitales de los docentes, se logró generar un espacio de capacitación tecnológica, abonando el terreno para superar la brecha digital. En tal sentido, de acuerdo con los resultados obtenidos

en la investigación se propone el uso de otras herramientas tecnológicas como vía para la realización de trabajos colaborativos y estimular a los docentes a generar aportes para el mejoramiento de la plataforma existente. Asimismo, ampliar la posibilidad de mejorar la metodología de enseñanza explotando las aplicaciones de la educación virtual para futuros cursos tanto síncronos como asíncronos. Destaca también la importancia de impulsar a los docentes hacia la adquisición e implementación de las competencias digitales, contribuyendo no solo a la superación de la brecha digital, sino a la incorporación a una educación de calidad con base en los avances tecnológicos que permiten formas de conocimiento más amplias y productivas.

Por último, con el desarrollo de este proyecto se confirma la necesidad de que se lleven a cabo más investigaciones que permitan incorporar a los docentes en el diseño de aulas virtuales en las diversas áreas del conocimiento, como una forma de capacitarlos y actualizarlos en competencias digitales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aparicio-Gómez, O. y Ostos-Ortiz, O. (2021) Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*. 1 (1), 11-36. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.25>

Barrón, M. C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 66-74). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Belloch, C. (2017) Diseño Instruccional. *Unidad de Tecnología Educativa (UTE)*. Universidad de Valencia. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/1321>

Cabezuelo, F. y Manfredi, J. (2018) Los MOOC como herramientas educomunicativas para el desarrollo: Una revisión de las iniciativas de EEUU, Japón y Europa. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 23, 175-188. <http://dx.doi.org/10.5209/CIYC.60684>

Cepeda, M. y Paredes García, M. (2020). Competencias TIC en docentes de un Programa de Ciencias de la Salud de Bogotá. *EduTEC. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), 157-173. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1607>

Crisol-Moya, E.; Herrera-Nieves, E. y Montes-Soldado, R. (2020) Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1-13. <https://doi.org/10.14201/eks.20327>

Dajer, R., Arriaga, A., Guerrero, L., Villalobos, M. y Pérez, M. (2021). Necesidades de formación docente en TIC ante la pandemia. En M.E. Sánchez (Eds.).

Trabajos científicos en México (pp. 135-143). Temacilli Editorial. https://www.cio.mx/archivos/trabajos_cientificos_mexico_2021/tomo_5.pdf

Díaz, J.; Ruiz, A. y Egüez, C. (2021). Impacto de las TIC: desafíos y oportunidades de la Educación Superior frente al COVID-19. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 113-134. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n2.2021.448>

Díaz, L., Rodríguez, J., y Lingán, S. (2018). Enseñanza de la geometría con el software GeoGebra en estudiantes secundarios de una institución educativa en Lima. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 217-251. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.251>

Fernández-Escárzaga, J., Domínguez-Varela, J. G., & Martínez-Martínez, P. L. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 87-110. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>

Fernández Pampillón, A. (2017). Calidad de los materiales educativos digitales. *AENOR: Revista de la normalización y la certificación*, 329, 44-47. <https://revista.aenor.com/downloads/revistas/329.pdf?output=c5a5d0a17051138d0836cfc-7279cac9f>

- Huambachano, A., Guillén, M., y Rivera, E. (2020). Aplicación de un ambiente virtual de aprendizaje en estudiantes de maestría. *Conrado*, 16(75), 384-389. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400384&lang=es
- Maliza, W., Medina, A., Vera, G. y Castro, N. (2020). Aprendizaje autónomo en Moodle. *Revista Ciencia e Investigación*, 5, 622-642. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4441105>
- Martínez, F. y Melo, L. (2019). Propuesta de virtualización de cursos. En M. Southwell, M. Solano Suárez, A. y García González, L. A. (2018). *Educación y aprendizaje: perspectivas y escenarios actuales en la educación digital*. Editorial Universitaria. <https://elibro.net/es/ereader/biblioteca/v/106331?page=45>
- Mujica-Sequera, R. (2020). Fundamentos de la Tecnología Educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(1), 15-20. <https://doi.org/10.37843/rtd.v8i1.82>
- Pérez, R. (2019). Competencia Digital Docente en los Institutos Superiores de Formación de Maestros: Caso de República Dominicana. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (55), 75-97. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.05>
- Pomares B., Arencibia F., Galvizu, D, (2021). Innovación emergente para la COVID-19: taller virtual sobre el uso educativo de la plataforma Moodle. *Revista Cubana de Informática Médica*. 13(1), e438. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=105412>
- Rivera, A., Viera, L., y Pulgarón, R. (2010). La educación virtual, una visión para su implementación en la carrera de Tecnología de la Salud de Pinar del Río. *Educación Médica Superior*, 24 (2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412010000200002&lng=es&tlng=es.lo.sld.cu/pdf/ems/v24n2/ems02210.pdf
- Tadeu, P. (2020). La competencia científico-tecnológica en la formación del futuro docente: algunos aspectos de la autopercepción en respeto a la integración de las TIC en el aula. *Educatio Siglo XXI*, 38(3 Nov-Feb), 37-54. <https://doi.org/10.6018/educatio.413821>
- Tirado, S., Vázquez, A. y Toledano, R. (2021). La Docencia Virtual o e-Learning como Solución a la Enseñanza de la Física y Química de los Futuros Maestros en tiempos de COVID-19. *Revista Española De Educación Comparada*, (38), 190-210. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28853>
- Vera, C.; Balmaceda, I.; Fernández, M. y Rodríguez, S. (2021) Modelo de diseño instruccional en e-learning. XXIII *Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación*. WICC 2021, 512-514. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120358>

Verdezoto, R. y Chávez, V.. (2018). Importancia de las herramientas y entornos de aprendizaje dentro de la plataforma e-learning en las universidades del Ecuador. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (65), 68-92. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1067>

Villaroel, G., Fuentes, M., y Oyarzún, V. (2020). Implementación de curso online de Anatomía y la percepción de los estudiantes de Kinesiología. Investigación *En Educación Médica*, (35), 75-84. <https://doi.org/10.22201/fac-med.20075057e.2020.35.20226>

Viteri, L., Valverde, M. y Torres, M. (2021). La plataforma Moodle como ambiente de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Revista Publicando*, 8(31), 61-70. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2234>

Yin, R. (1994): *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, CA

Zempoalteca, B., Barragán, J., González, J. & Guzmán, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9(1), 80-96. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n1.922>

Diagnóstico sobre la práctica docente en centros educativos públicos urbanos de Santiago - Nivel Primario

Diagnosis on teaching practice in Urban Public Educational Centers of Santiago - Primary Level

¹Dionicia Reynoso, ²Solanlly Martínez, ³María Magdalena Fernández, ⁴Wimer Arzolay

¹ Do Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. ISFODOSU, dionicia.reynoso@isfodosu.edu.do, <https://orcid.org/0000-0002-7205-9613>

² Universidad Abierta Para Adultos. UAPA, solanlly.martinez@f.uapa.edu.do, <https://orcid.org/0000-0002-0193-0176>

³ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. ISFODOSU, maria.fernandez@isfodosu.edu.do, <https://orcid.org/0000-0003-1286-399X>

⁴ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. ISFODOSU, wilmer.arzolay@isfodosu.edu.do, <https://orcid.org/0000-0001-9296-1850>

Recibido: 6/4/2022; **Aprobado:** 30/5/2022.

Resumen

La Práctica Docente es una actividad pedagógica procesual, crítica, y planificada, lo que constituye un reto para el docente. El objetivo de esta investigación es determinar cómo se desarrolla el proceso de práctica docente en los centros educativos públicos urbanos de Santiago de los Caballeros. El enfoque es cuantitativo, la técnica utilizada fue la encuesta a través de la aplicación de tres cuestionarios; la muestra seleccionada fueron 117 docentes, 193 estudiantes y 34 miembros

Abstract

Teaching practice is a processual, critical and planned pedagogical activity, which constitutes a challenge for the teacher a challenge for the teacher. The objective of this research is to determine how the teaching the teaching practice process in urban public schools in Santiago de los Caballeros. Santiago de los Caballeros. The approach is quantitative, the technique used was the survey through the application of three questionnaires. The selected sample consisted of 117 teachers, 193 students and 34 members

del equipo de gestión. Los resultados evidencian que los docentes en sus prácticas realizan la planificación acorde con el currículo. Los elementos metodológicos más utilizados dentro de las estrategias didácticas son: el trabajo en equipo, indagación dialógica y la retroalimentación. Dentro de los recursos didácticos predominantes están: libros, pizarras, videos, cuadernos y la pizarra digital; evalúan a través de examen, ejercicios, resolución de problemas y las exposiciones; en cuanto al clima áulico en este se motiva a los estudiantes a integrarse a la clase. El efecto de la práctica docente en el rendimiento escolar ha sido positivo. Se concluye que los docentes en su práctica áulica utilizan una metodología que permite que ésta sea coherente, sistemática y actualizada. Planifican acorde al esquema vigente del currículo, utilizan estrategias didácticas que facilitan la adquisición aprendizaje y se constituyen en el motor que impulsa la motivación por aprender; utilizan recursos didácticos y estrategias de evaluación que impactan positivamente al proceso. En el clima áulico prevalece el respeto a los estudiantes y la motivación a integrarse activamente en las clases.

Palabras clave: Práctica docente, planificación, estrategias didácticas, recursos didácticos, clima áulico

of the management team. students and 34 members of the management team. The results show that teachers planning according to the curriculum in their practices; the methodological elements most used within the didactic The methodological elements most used within the didactic strategies are: teamwork, dialogic inquiry and feedback. Among the predominant didactic resources are: books, blackboards, videos, notebooks and the digital blackboard; they evaluate through exams, exercises, problem solving and presentations, and expositions; as for the classroom climate, students are motivated to join the class. students are motivated to join the class. The effect of teaching practice on school performance has been positive. has been positive. It is concluded that teachers in their classroom practice use a methodology that allows it to be coherent that allows it to be coherent, systematic and updated, they plan according to the current curriculum, they use didactic curriculum, they use didactic strategies that facilitate learning acquisition and they are the driving force behind the and are the engine that drives the motivation to learn; they use didactic resources and evaluation strategies that have a positive impact on the learning process. evaluation strategies that have a positive impact on the learning process. respect for the students and motivation to actively participate in the classes.

Keywords; Teaching practice, planning, teaching strategies, teaching resources, classroom climate. course desig



Diagnóstico sobre la práctica docente en Centros Educativos Públicos Urbanos de Santiago - Nivel Primario está distribuido bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

INTRODUCCIÓN

La práctica docente constituye una acción procesual, crítica, reflexiva, planificada y dinámica en la que no solo se va a reproducir lo que otros dicen, sino más bien, va a crear y a modificar los aprendizajes. Es un accionar donde existe democracia y es susceptible de ser evaluada, lo que garantiza valorar la pertinencia de su aplicación y efectividad. En este sentido, las evaluaciones realizadas por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa IDEICE (2018) sobre el desempeño de los docentes focalizados en la regional de Santiago en relación con la planificación, rendimiento profesional, clima-convivencia, metodología, dominio contenido y evaluación, evidencian que sus resultados son insuficientes; lo planteado de una u otra forma, se reflejan en las conclusiones arrojadas por las evaluaciones realizadas por organismos nacionales e internacionales (SERCE 2013, TERCE 2016, IDEICE 2018, PISA 2018 y 2019 y la Evaluación Diagnóstica Nacional 2018). El rendimiento académico de los estudiantes, está por debajo de lo establecido en el currículo, con una de las más bajas posiciones entre los países evaluados.

Ante lo planteado, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo se desarrolla el proceso de práctica docente en los centros educativos públicos urbanos de Santiago de los Caballeros? ¿Planifican los docentes de acuerdo con la estructura del currículo vigente? ¿Cuáles elementos metodológicos aplican los docentes en su práctica áulica? ¿Cómo es el clima áulico en el proceso de la práctica? ¿Cuál es el efecto de la práctica docente en el rendimiento escolar de los alumnos?

La investigación tuvo como objetivo general determinar cómo se desarrolla el proceso de práctica docente en centros educativos públicos urbanos del primario de Santiago. De este se desprenden cuatro específicos: Establecer la coherencia de la planificación de los docentes con la estructura del currículo vigente; identificar los elementos metodológicos que utilizan los docentes en su práctica áulica, analizar cómo es el clima áulico en el proceso de la práctica de los docentes y determinar el efecto de la práctica docente en el rendimiento escolar de los alumnos.

DESARROLLO

La realidad que aqueja la educación en estos momentos justifica la relevancia de realizar un diagnóstico sobre la práctica docente para conocer la realidad del contexto y el desempeño docente. Moreira & Consuegra (2022) realizaron una investigación cuyos resultados fueron que la práctica pedagógica es el reflejo de la labor de profundización y eficiencia en el trabajo de los docentes. Esta facilita tanto los procesos formativos como la orientación y coordinación de las actividades que realizan los estudiantes; además, debe prevalecer el manejo de los recursos tecnológicos que coadyuven al proceso de enseñanza y aprendizaje para lograr un mejor rendimiento académico y generar nuevos conocimientos en los educandos

En la práctica educativa debe haber una conexión entre el rol del docente y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, de modo que estos tengan la oportunidad de tomar decisiones sobre su propio proceso de adquisición de conocimiento. Asimismo, se deben considerar los intereses de los alumnos para orientarles a buscar diferentes alternativas (Merino, et. al., 2020).

La práctica docente pretende que el estudiante asuma tareas de aprendizaje, resuelva problemas para lo cual la búsqueda de información en fuentes seguras, cobran una pertinencia real; de igual manera, el docente debe elegir estrategias apropiadas para evaluar los resultados de

las actividades ejecutadas. Esta debe contemplar la formación de un sujeto integral, activo y partícipe de su vida, generando procesos reflexivos al intervenir e interactuar con el entorno, con todas las formas de lo humano, lo biológico y lo cultural; es decir, educar desde el ser, sus razones, emociones y creencias. (Ibarra & Uribe, 2019)

La práctica docente aplica, apoya, ejecuta, valida, sustenta y comprueba la importancia y aplicabilidad del currículo, en otras palabras, es la acción donde se conjugan los elementos propuestos por las políticas educativas con la didáctica del maestro para dar lugar a actividades que se ejecutan con la finalidad de lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes. En ese sentido Pérez (2019) plantea que esta se refiere a “la actividad de enseñar que lleva a cabo el profesor para propiciar en los alumnos los aprendizajes esperados de acuerdo con los objetivos y contenidos establecidos en el currículum” (p.3).

Una finalidad de la práctica áulica es constituirse en un proceso reflexivo, sistemático, consciente, planificado, con miras a transformar el proceso de enseñanza aprendizaje y de accionar de forma creativa e innovadora. Lo expresado debe estar presente en el pensamiento de cada docente, tal como lo expresa Davini (2015) cuando enuncia que no es posible actuar sin reflexionar, por tanto, las prácticas son el resultado de la valoración de los sujetos implicados. En otras palabras, acción y pensamiento coexisten de

manera simultánea bajo la influencia de ideas y valoraciones propias, las cuales son el resultado de vivencias que ocurren, a nivel personal y social.

La práctica educativa es un proceso pedagógico que ha de estar comprometida con la calidad de la educación y la formación humana e intelectual de los estudiantes que la reciben. Estos deben estar conscientes de su actualización debido al desarrollo y a los cambios que experimenta la sociedad. En ese sentido, Arrillaga (2019) afirma que las prácticas áulicas “podrán elevar la calidad educativa deseada en el proceso de formación de sus estudiantes mediante un ambiente de comprensión, creatividad e innovación, transformando la realidad escolar, con la motivación de los estudiantes” (p.7).

Es importante resaltar que la práctica educativa como actividad pedagógica, intencional y deliberada se caracteriza por ser interactiva, organizada, coherente, reflexiva y recursiva. En palabras de Fregoso (2016), “es dinámica, contextualizada y compleja; se considera como una forma de la praxis, porque posee los rasgos de cualquier actividad: un agente ejerce su actividad sobre determinada realidad, con apoyo en determinados recursos” (p. 75).

Rockwell, citado por Pérez (2019), entiende que la práctica docente es “un proceso complejo en donde interactúan de forma dinámica diferentes aspectos, entre los cuales se encuentran los sociales, los curriculares, burocráticos,

tradiciones y costumbres escolares y regionales, toma de decisiones políticas y administrativas” (párr.06). Esta debe incluir estrategias didácticas efectivas, recursos didácticos y tecnológicos, técnicas e instrumentos de evaluación, así como una planificación que garantice un clima áulico adecuado a las necesidades de los alumnos y, de esta manera, fortalecer sus aprendizajes.

La planificación educativa es una herramienta que permite previsualizar y organizar las acciones que se desarrollan en el aula. En palabras de Díaz, Reyes & Bustamante (2020), la planificación educativa:

se encarga de delimitar los fines, objetivos y metas de la educación. Este tipo de planeación permite definir qué hacer, cómo hacerlo y qué recursos y estrategias se emplean en la consecución de tal fin. La planificación permite prever los elementos necesarios e indispensables en el quehacer educativo (p. 10).

De lo planteado se infiere que la planificación, más que un documento, es una herramienta que permite mantener un control sobre el proceso educativo, con el objetivo de que, como sistema, se obtenga la meta de desarrollar las competencias fundamentales y específicas de cada asignatura y, con ello, un verdadero aprendizaje para la vida.

Las estrategias didácticas son un aspecto importante dentro de la práctica docente; estas funcionan como “un medio para

contribuir a un mejor desarrollo cognitivo, socioafectivo y físico del estudiantado, es decir, de las competencias necesarias para actuar en el ámbito personal y social” (MINERD, 2016, p. 32). En ese orden, la adecuación curricular realizada por el MINERD (2022), plantea que las estrategias didácticas: “son intervenciones pedagógicas realizadas en el ámbito escolar que potencian y mejoran los procesos y resultados del aprendizaje y promueven en el estudiantado aprendizaje significativo, actividades constructivas, reflexión, colaboración, proactividad y autonomía” (p.146).

En otras palabras, las estrategias didácticas constituyen un modo de proceder consciente y planificado por el docente para potencializar la adquisición del aprendizaje. Para Pita, Díaz, Rodríguez & Figueredo (2022), las estrategias de aprendizaje facilitan la obtención del conocimiento, son flexibles, incrementan el rendimiento en las acciones que desempeña el estudiante.

Otro elemento importante en la práctica áulica es el uso de recursos didácticos, que potencializan el aprendizaje, optimizan el tiempo, promueven la autonomía, la creatividad, la imaginación y sirven como apoyo al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje (MINERD, 2022). Además, despiertan el interés de los estudiantes para el desarrollo de sus habilidades y destrezas cognitivas encaminándolos a los aprendizajes significativos (Giler & Mora, 2022). En este sentido, utilizar recursos supone la ma-

terialización de un conocimiento específico, lo que permite observar y escuchar las informaciones que componen una determinada área de estudio.

Además de la planificación, las estrategias, los recursos, están las estrategias de evaluación que constituyen un elemento crucial para valorar la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje. Dicho esto, la evaluación “permite mejorar el proceso de aprendizaje mediante la identificación de las fortalezas del estudiantado, sus tipos de inteligencias y sus zonas de desarrollo próximo; por eso siempre es formativa” (MINERD, 2016, p. 53).

En concreto, la práctica docente amerita la combinación de varios elementos que permiten garantizar el desarrollo de las competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes. Su uso adecuado potencializa el aprendizaje y garantiza un buen clima áulico, situación que incide en el rendimiento académico de los estudiantes. (Pompa, Bakker,2018)

METODOLOGÍA

En el proceso de investigación se utilizó el enfoque cuantitativo, con la finalidad de dar respuestas a las preguntas y objetivos con resultados confiables a través del análisis de sus datos de forma estadística (Maldonado, 2018). Es una investigación descriptiva, pues busca interpretar, analizar y explicar (Sampieri, 2018) cómo se desarrolla el proceso de la práctica do-

cente en los centros públicos urbanos de Santiago.

La muestra fue de 117 docentes, de estos el 83.8% corresponde al sexo femenino y 16.2% al masculino; 193 estudiantes, un 52.3% al sexo femenino y el 47.7% al sexo masculino; la población total de los miembros del equipo de gestión correspondiente a 34, de los cuales el 94.1% son de sexo femenino y el 5.9% masculino.

Los docentes y los miembros del equipo de gestión oscilan en edades entre 23 y 55 años; los estudiantes fluctúan en edades entre 5 y 14 años; todos residen en la provincia de Santiago, están ubicados en los siguientes centros educativos del nivel primario: Escuela República de Ve-

nezuela, Escuela Técnica San Martín de Porres, Escuela San Francisco de Asís, Escuela Manuel de Jesús Peña y Reinoso, Centro Educativo José Armando Bermúdez, Experimental Emilio Prud'Homme y Escuela José Hungría.

La elección de la muestra se realizó utilizando el programa Raosoft, <http://www.raosoft.com/samplesize.html>. Es una calculadora de muestra que cuenta con un 5 % de error y un 95% de confianza. Para la aplicación de los instrumentos el criterio de selección fue la elección del 50% de docentes de los centros cuya población está por encima de 30, eligiendo los números pares de una lista y el 100% de aquellos que estén por debajo de la cantidad mencionada. (Ver tabla no.1)

Tabla 1. Población y muestra de los Centros educativos del Distrito 08- 05 de Santiago

Centros educativos del Distrito 08- 05 de Santiago		Cantidad de docentes	Muestra seleccionada	Miembros del equipo de gestión
1.	Escuela República de Venezuela	32	16	5
2.	Escuela Técnica San Martín de Porres	41	20	6
3.	Escuela Parroquial San José	28	28	5
4.	Escuela Manuel de Jesús Peña y Reinoso	36	18	5
5.	Centro Educativo José Armando Bermúdez	30	15	5
6.	Experimental Emilio Prud'Homme	12	12	5
7.	Escuela José Hungría	8	8	3
Total		187	117	34

Fuente: Documentos suministrados por la dirección de los centros

La muestra relativa a los estudiantes fue seleccionada considerando los grados de 4to. a 6to, seleccionándose entre 20 y 30

participantes por cada centro educativo, a través de una muestra aleatoria. Ver tabla No.2

Tabla 2. Muestra de estudiantes de los Centros educativos del Distrito 08- 05 de Santiago

Centros educativos del Distrito 08- 05 de Santiago		Muestra
1.	Escuela República de Venezuela	30
2.	Escuela Técnica San Martín de Porres	30
3	Escuela Parroquial San José	29
4.	Escuela Manuel de Jesús Peña y Reinoso	20
5.	Centro Educativo José Armando Bermúdez	30
6.	Experimental Emilio Prud´Homme	29
7.	Escuela José Hungría	25
Total		193

Fuente: Listado de estudiantes suministrado por la dirección de cada centro educativo.

Para la obtención de los datos se utilizaron las técnicas de análisis de documentos y la encuesta, siendo el cuestionario el instrumento base para la recolección de informaciones; se elaboraron tres: uno para docentes, uno para el equipo de gestión y otro para los estudiantes. Los instrumentos están compuestos por preguntas cerradas atendiendo a los objetivos de la investigación; para su aplicación se contó con el apoyo de cuatro jóvenes semilleristas que forman parte del grupo de investigación. La tabulación y análisis de los datos se realizó a través del programa estadístico para Ciencias Sociales, SPSS 17.00 (Statistical Package Social Science).

La validez de los instrumentos se realizó por medio de juicios de seis (6) expertos

en investigación cuantitativa, con experiencia en práctica docente, en base a los criterios de pertinencia, coherencia y claridad, usando la prueba de la Distribución Binomial con el software EXCEL. En cuanto a la confiabilidad, se utilizó el Alpha de Cronbach por medio del programa SPSS que aportó resultados con niveles de fiabilidad muy altos y permitió determinar que los instrumentos utilizados fueron consistentes.

RESULTADOS

Los datos se recolectaron a través de cuestionarios aplicados al equipo de gestión, docentes y estudiantes.

Tabla 3. El docente realiza su planificación con anticipación a su práctica docente.

Alternativas	Equipo de Gestión		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Totalmente de acuerdo	21	61.8	89	76.1
De acuerdo	12	35.3	16	13.7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	0	4	3.4
En desacuerdo	0	0	0	0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	2.9	4	3.4
Perdidos en el sistema			4	3.4
Totales	34	100%	117	100%

Fuente: Instrumento aplicado al equipo de gestión y docentes.

La mayoría del equipo de gestión y del cuerpo docente encuestado, representados por un 61.8% y el 76.1% respectivamente, están totalmente de acuerdo con que se planifican las clases previamente. De esto se infiere que los docentes de los centros realizan su planificación con an-

tipación a su práctica áulica. Solo un 3.4% de docentes y 2.9% del equipo de gestión no están de acuerdo ni en desacuerdo sobre la planificación que realiza el docente. Un 3.4% no contestaron la pregunta, lo cual se destaca en la tabla como perdido en el sistema.

Tabla 4. Elementos que incluye el docente en la planificación por unidad

Alternativas	Equipo de Gestión		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Estrategias de enseñanza y aprendizaje	33	97.1	109	94.8
Contenidos curriculares	33	97.1	108	93.8
Competencias específicas	31	91.2	105	91.3
Secuencia de actividades	28	82.4	89	77.4
Tiempo	29	85.3	95	82.6
Actividades de enseñanza	31	91.2	90	78.3
Actividades de aprendizaje	27	79.4	84	73.2

Indicadores de logro	31	91.2	100	87.2
Metacognición	19	55.9	50	43.5
Técnicas de evaluación	28	82.4	76	66.1
Instrumentos de evaluación	29	85.3	82	71.3
Recursos didácticos y tecnológicos	32	94.1	101	87.8
Totales	351	1032.4	1089	947.0

Fuente: Instrumento aplicado al equipo de gestión y docentes.

Se observa en la tabla 4 que los docentes incluyen en su planificación los elementos establecidos por el diseño curricular; de esos elementos, de acuerdo con el equipo de gestión y docentes, los que más predominan son: estrategias, contenidos, competencias, actividades de enseñanza, indicadores de logros y los recursos di-

dácticos y tecnológicos, en un porcentaje de 91.2% a 97.1%. Incluyen además la secuencia didáctica, las técnicas e instrumentos de evaluación, actividades de aprendizaje y el tiempo en un porcentaje más bajo que los demás elementos entre el 79.4% y 85.3%.

Tabla 5. La planificación responde a los tres momentos de la clase.

Alternativas	Equipo de Gestión		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Estrategias de enseñanza y aprendizaje	33	97.1	109	94.8
Contenidos curriculares	33	97.1	108	93.8
Competencias específicas	31	91.2	105	91.3
Secuencia de actividades	28	82.4	89	77.4
Tiempo	29	85.3	95	82.6
Actividades de enseñanza	31	91.2	90	78.3
Actividades de aprendizaje	27	79.4	84	73.2
Indicadores de logro	31	91.2	100	87.2
Metacognición	19	55.9	50	43.5
Técnicas de evaluación	28	82.4	76	66.1

Instrumentos de evaluación	29	85.3	82	71.3
Recursos didácticos y tecnológicos	32	94.1	101	87.8
Totales	351	1032.4	1089	947.0

Fuente: Instrumento aplicado al equipo de gestión y docentes.

Existe coherencia entre las afirmaciones emitidas por el equipo de gestión y los docentes en relación con que la planificación de los docentes responde a los tres momentos de la clase; cabe resaltar que

existe un reducido porcentaje de docentes que está en desacuerdo en afirmar que la planificación de los docentes incluye los tres momentos de la clase.

Tabla 6. La práctica docente establece relación con otras áreas curriculares

Alternativas	Equipo de Gestión		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Totalmente de acuerdo	20	58.8	76	65.0
De acuerdo	13	38.2	32	27.4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	0	3	2.6
En desacuerdo	0	0	0	0
Totalmente en desacuerdo	1	2.9	5	4.3
Perdidos en sistema	0	0	1	0.9
Totales	34	100%	117	100%

Fuente: Instrumento aplicado al equipo de gestión y docentes.

Los resultados de la tabla no. 6 evidencian que el 58.8% del equipo de gestión y el 65.0% de los docentes están totalmente de acuerdo con el afirmar que el docente en su práctica establece relación con otras áreas curriculares. Destaca la

existencia de un 2.9% y un 4.3% de docentes que ni está de acuerdo ni en desacuerdo en que los docentes realizan una interrelación entre las asignaturas que plantea el currículo.

Tabla 7. De las siguientes estrategias didácticas, ¿cuál o cuáles se utilizan en la práctica docente?.

Alternativas	Equipo de Gestión		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuenci	%
Trabajo en equipo	33	97.1	105	92.9
Recuperación de saberes	16	47.1	32	28.3
Debates de contenidos	5	14.7	7	6.2
Indagación dialógica	16	47.1	57	50.4
Retroalimentación	16	47.1	52	46.0
Juegos	10	29.4	14	12.4
Juego de roles	3	8.8	4	13.5
Totales	99	100%	271	

Fuente: Instrumento aplicado al equipo de gestión y docentes.

Existe coincidencia entre los resultados del equipo de gestión y los docentes en relación con las estrategias implementadas en la práctica áulica, siendo la más utilizada el trabajo en equipo con porcentajes de 97.1% a 92.9%. respectivamente; la indagación dialógica con un

47.1%, y 50.4% y en un tercer lugar está retroalimentación con porcentajes de 47.1% y 46.0%. Cabe resaltar además que existen otras estrategias que se utilizan en un por ciento muy bajo como los debates y los juegos de roles, que oscilan entre un 29.4% y 6.2%.

Tabla 8. En el ejercicio docente utiliza recursos didácticos y tecnológicos acordes al tema y grado de la asignatura.

Alternativas	Equipo de Gestión		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Totalmente de acuerdo	20	58.8	79	67.5
De acuerdo	12	35.3	30	25.6
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	2.9	1	0.9
En desacuerdo	0	0	1	0.9
Totalmente en desacuerdo	1	2.9	5	4.3
Perdidos en sistema	0	0	1	0.9
Totales	34	100%	117	100%

Fuente: Instrumento aplicado al equipo de gestión y docentes.

En relación con la tabla 8, el 58.8% de los miembros del equipo de gestión está “Totalmente de acuerdo” con que el docente utiliza recursos didácticos y tecnológicos acordes al tema y grado de la asignatura, mientras que una mayor valoración es manifestada por los docentes con 67.5%. En relación con el nivel “De acuerdo”, los encuestados reflejan lecturas por debajo del 50%, con 35.3% del

equipo de gestión y 25.6% de los docentes. Asimismo, se lee que 2,9% del equipo de gestión no está de acuerdo ni en desacuerdo. En relación con este importante indicador, se esperaría contar con porcentajes más altos, cercanos al 100%, debido a que los recursos son inherentes a la planificación y su debido y oportuno uso optimiza el aprendizaje y dinamiza la práctica.

Tabla 9. Recursos didácticos que usa el maestro

Alternativas	Docentes	
	Frecuencia	%
Pizarra digital	86	44.8
Mapas	56	29.2
Laboratorio	9	4.7
Diapositivas	24	12.5
Cuentos	87	45.3
Láminas	21	10.9
Videos	111	57.8
Libros	128	66.7
Cuadernos	103	53.6
Pizarra	148	77.1
Total	773	402.6

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

De acuerdo con los estudiantes, entre los recursos más utilizados por el docente en el desarrollo de su clase están: la pizarra con 77.1%, los libros con un 66.7%, el video con un 57.8%, los cuadernos con

53.6, los cuentos con un 45.3% y la pizarra digital con un 44.8%. el laboratorio es el recurso menos utilizado con un 4.7%

Tabla 10. En el ejercicio docente utiliza estrategias de evaluación acordes al tema y al grado de la asignatura

Alternativas	Equipo de Gestión		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Totalmente de acuerdo	22	64.7	81	69.2
De acuerdo	11	32.4	28	23.9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	0	2	1.7
En desacuerdo	0	0	1	0.9
Totalmente en desacuerdo	1	2.9	3	2.6
Perdidos en sistema	0	0	2	1.7
Totales	34	100%	117	100%

Fuente: Instrumento aplicado al equipo de gestión y docentes.

En lo que respecta a si el docente en su ejercicio utiliza estrategias de evaluación acordes al tema y grado de la asignatura, el 64.7% del equipo de gestión y el

69.2 % de los docentes está totalmente de acuerdo. Solo el 2.9% del equipo de gestión y el 2.6 % de los docentes está totalmente en desacuerdo.

Tabla 11. Estrategias de evaluación que utiliza el docente

Alternativas	Frecuencia	%
	Exámenes	128
Ejercicios prácticos	114	59.4%
Cuestionarios	37	19.3%
Exposiciones	61	31.8%
Dramatización	17	8.9%
Resolución de problemas	48	25.0%
Tareas Diarias	91	47.4%

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

Según los estudiantes, dentro de los instrumentos de evaluación que más utiliza el docente en su práctica áulica, están: el examen con un 66.7%, los ejercicios

con un 59.4%, tareas diarias 47.4%, las exposiciones con 31.8%, ejercicios de resolución de problemas con un 25.0% y el cuestionario con un 19.3%.

Tabla 12. Recursos y herramientas tecnológicas de evaluación

Alternativas	Estudiantes	
	Frecuencia	%
Kahoot	3	1.6
Quizziz	2	1.0
Bamboozle	4	2.1
Mentimeter	3	1.6
Padlet	5	2.6
Rompecabezas	34	17.6
Bola Caliente	44	22.8
Dado Preguntón	21	10.9
Silla Caliente	12	6.2
Competencias y Juegos	109	56.5
Ninguno de los anteriores	45	23.3

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

Los recursos y herramientas tecnológicas de evaluación más utilizados por el docente en clase son: Competencias y Juegos con un 56.5%, la bola caliente con un 22.8%, seguido del rompecabezas con 17.6%. Cabe destacar que un 23.3%

afirma que los docentes no utilizan ningún recurso ni herramienta. Las herramientas tecnológicas obtuvieron un porcentaje muy bajo, lo que evidencia que se utiliza poco en el proceso de las prácticas áulicas.

Tabla 13. En la práctica docente se evidencia dominio de los contenidos curriculares

Alternativas	Equipo de Gestión	
	Frecuencia	%
Totalmente de acuerdo	23	67.6
De acuerdo	9	26.5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	2.9
En desacuerdo	0	0
Totalmente en desacuerdo	1	2.9
Totales	34	100%

Fuente: Instrumento aplicado al equipo de gestión.

Se observa en la tabla 13 que para evidenciar el dominio de los contenidos curriculares por parte de los docentes, solo se encuestó al equipo de gestión y de estos un 67.6% está totalmente de acuerdo con los docentes dominan los conteni-

dos que imparten en práctica áulica. Por otro lado, existe un 2.9% del equipo de gestión que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 2.9% restante está totalmente en desacuerdo.

Tabla 14. En la práctica docente se motiva a los estudiantes a integrarse activamente en la clase, debatir, cuestionar y asumir posturas

Alternativas	Equipo de Gestión		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Totalmente de acuerdo	19	55.9	87	74.4
De acuerdo	13	38.2	22	18.8
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	2.9	0	0
En desacuerdo	1	2.9	0	0
Totalmente en desacuerdo	0	0	5	4.3
Perdidos en sistema	0	0	3	2.6
Totales	34	100%	117	100%

Fuente: Instrumento aplicado al equipo de gestión y docentes

Con relación a si los docentes motivan a los estudiantes a integrarse activamente en la clase, debatir, cuestionar y asumir posturas, el 55.9% del equipo de gestión está totalmente de acuerdo, un 38.2% está de acuerdo y el 2.9% no está de

acuerdo ni en desacuerdo. Mientras que el 74.4% de los maestros está totalmente de acuerdo y un 18.8% está solo de acuerdo. Sin embargo, un 4.3% está totalmente en desacuerdo con este planteamiento.

Tabla 15. El docente te respeta y trata a todos con igualdad e imparcialidad.

Alternativas		
	Frecuencia	%
Siempre	125	64.8
Casi Siempre	16	8.3
A veces	27	14.0
Nunca	7	3.6
No Contestó	18	9.3
Totales	193	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

EL 64.8% de los estudiantes encuestados dice que el docente siempre los respeta y trata a todos con igualdad, mientras que el 14.0% afirma que a veces esto ocurre.

Llama la atención que el 9.3% de los encuestados no contestó acerca del trato que recibe del docente.

Tabla 16. Resultados de promovidos y reprobados de los centros objeto de investigación

Centro Educativo	Nivel	Condición final	Matrícula	Porcentos
Experimental Emilio Prud'Homme	Primario	Promovido	171	84.2
	Primario	Reprobado	32	15.8
Manuel de Jesús Peña y Reynoso	Primario	Promovido	191	90.9
	Primario	Reprobado	19	9.1
República de Venezuela	Primario	Promovido	520	93.2
	Primario	Reprobado	38	6.8
José Armando Bermúdez	Primario	Promovido	353	79.9
	Primario	Reprobado	89	20.1
San Martín de Porres	Primario	Promovido	823	95.4
	Primario	Reprobado	40	4.6
San Francisco de Asís	Primario	Promovido	436	98.9
	Primario	Reprobado	5	1.1
José Hungría	Primario	Promovido	118	91.5
	Primario	Reprobado	11	8.5

Fuente: Información suministrada por el Departamento de Estadística del Distrito 08-05. Año escolar 2021-2022

Se observa claramente que los resultados de la tabla 15 son satisfactorios, dado que la mayoría de los centros participantes de la investigación obtuvieron más de un 90% de promoción de los estudiantes, de hecho, dos de estas, obtuvieron porcentajes entre 79.9% y 84.2 %. En relación con la repitencia, el porcentaje está distribuido de acuerdo con la cantidad de estudiantes entre un 1.1% y un 20.1%. Estos resultados constituyen un desafío para la mejora de la calidad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para determinar cómo se desarrolla el proceso de la práctica docente en los centros educativos públicos urbano del nivel primario de Santiago de los Caballeros en relación con la planificación, los elementos de la metodología, el clima áulico y el rendimiento académico, se encuestó a docentes, equipo de gestión y estudiantes, para tener un diagnóstico más amplio de cómo se lleva a cabo la práctica áulica.

La planificación de las clases es una acción vital para prever, orientar, argumentar, reflexionar, construir aprendizajes y dar seguridad a cada una de las acciones realizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje. En ese sentido, los resultados presentados en las tablas 1, 2 y 3 muestran coherencia entre el equipo de gestión y los docentes al afirmar que los maestros planifican con anticipación su práctica docente e incluyen los elementos establecidos por el diseño curricular de

esos elementos, de acuerdo con el equipo de gestión y docentes, los que más predominan son: estrategias, contenidos, competencias, actividades de enseñanza indicadores de logros y los recursos didácticos y tecnológicos. Incluyen además la secuencia didáctica, el tiempo, las actividades de aprendizaje y la evaluación en un porcentaje más bajo que los demás elementos; además, la planificación responde a los tres momentos de la clase.

Los resultados obtenidos muestran que la planificación de los docentes está acorde a la estructura que plantea el currículo, como está establecido en el documento *Construyo mi planificación docente: Estrategia unidad de aprendizaje del MINERD (2015)* este enfatiza la importancia que tienen cada uno de los elementos que debe contener la planificación, los concibe como organizadores de cada acción “para apoyar la construcción de conocimientos en el ámbito escolar, en permanente interacción con el contexto” (p.29).

De esto se infiere que, al tener sus temas planificados, las clases organizadas, lo que permite abordar los temas de forma segura, informada y con un porcentaje mínimo de improvisación. La planificación educativa permite al maestro anticipar los contenidos, las actividades, las estrategias, los recursos y la duración de una sesión de clase o de una unidad. En este sentido, autores como Díaz, Reyes & Bustamante (2020) afirman que la planificación educativa responde a “la necesidad de organizar de manera coherente lo que se quiere lograr con los estudiantes

en el aula. Esto implica tomar decisiones previas a la práctica sobre qué es lo que se aprenderá, para qué y cómo” (p. 89).

En cuanto a la planificación, los resultados de la investigación están por encima de los presentados en la Evaluación del desempeño realizado por el IDEICE (2018). Estos muestran que los docentes evaluados obtuvieron los más bajos resultados en las planificaciones de sus clases. La mayoría de los docentes obtuvieron la categoría mejorable e insuficiente, porque sus planificaciones no contenían los elementos establecidos por el currículo dominicano, lo que refleja que ha habido una mejora en esos centros en el ámbito de la planificación docente. Se evidencia en los resultados de esta investigación que los docentes al momento de planificar toman en cuenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, los momentos de la clase de inicio, desarrollo y cierre y describen los procedimientos o actividades que se detallan en estos elementos.

Finalmente, la planificación que realizan los docentes de los centros públicos constituye un instrumento que fortalece la práctica docente, pues está acorde con la estructura que plantea el currículo. Para el MINERD (2016), las mejores planificaciones docentes son aquellas que combinan sus elementos de forma pertinente y adecuada para el desarrollo de las competencias contempladas en el currículo.

Relacionar las áreas curriculares en la práctica docente es un elemento metodo-

lógico que permite dar una visión más amplia de los temas impartidos. En ese sentido, es importante destacar que los resultados de la investigación arrojaron que tanto el equipo de gestión como los docentes están totalmente de acuerdo en afirmar que en la práctica áulica se establece relación con otras áreas curriculares (ver tabla 4). El MINERD (2022) establece que abordar los temas desde diferentes áreas estimula en los estudiantes la visión de análisis para interpretar la realidad desde otras perspectivas. Resulta oportuno destacar que en los resultados de esta investigación existe un porcentaje mínimo de docentes que está en desacuerdo en que se realiza la interrelación entre las asignaturas que plantea el currículo, lo cual sigue siendo un desafío en la metodología de la práctica docente, puesto que en los resultados de la evaluación del desempeño docente realizada por el IDEICE (2018) esta parte resultó como básico e insuficiente.

Implementar estrategias didácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje es un elemento nodal, ya que estas constituyen las acciones y procedimientos que el docente planifica para evaluar y lograr aprendizajes en los estudiantes Guaráte & Hernández (2018), citados por (Guzmán, Ruiz, & Sánchez, 2021). En ese orden, los resultados de la investigación muestran que existe coincidencia entre los docentes y el equipo de gestión al afirmar que las estrategias que más se utilizan en la práctica áulica son el trabajo en equipo con el porcentaje más alto,

la indagación dialógica y la retroalimentación. En ese sentido, llama la atención que las dos últimas estrategias hayan obtenido un porcentaje entre 47 % y 50% (ver tabla 5). Estos resultados podrían interpretarse como desafíos, en el sentido de que solo la mitad de los encuestados afirma que integra las estrategias en el proceso de aprendizaje.

Estos resultados se relacionan con los de la investigación realizada por Luna, Peralta, Gaona & Dávila (2022) quienes afirman que el uso de estrategias como la retroalimentación tiene un impacto positivo en la adquisición de los aprendizajes, tienen facilidad de detectar los errores para corregirlos en combinación con el estudiante, además aumenta el interés y desarrolla la metacognición. Otro elemento metodológico que se convierte en un reto por los resultados que ha obtenido tanto por los docentes como por el equipo de gestión es el uso de las estrategias de juego de roles, los juegos y el debate. En relación con lo anterior, el MINERD (2022) plantea que estas constituyen un elemento esencial para la adquisición de los aprendizajes, de manera que, mediante su uso se desarrollan aspectos cognitivos, motores, socioafectivos y morales. Es evidente que las estrategias despiertan la creatividad, incentivan la investigación, el sentido lógico y regulan el aprendizaje de los estudiantes.

Para conocer los recursos didácticos y tecnológicos (ver tabla 6) que usan los docentes en su práctica como elemento metodológico, se encuestó a los docentes,

equipo de gestión y los estudiantes. Los resultados de los dos primeros grupos encuestados han coincidido en que la gran mayoría de los docentes utilizan recursos didácticos y tecnológicos acordes al tema y la asignatura. En este sentido, Giler & Mora (2022) y el MINERD (2022) plantean que mediante el uso de los recursos se puede despertar el interés en los educandos para el desarrollo de sus habilidades, creatividad y destrezas, encaminándolos a desarrollar habilidades y competencias de las diferentes áreas del currículo.

Por otro lado, cuando se cuestionó a los estudiantes (ver tabla 7), la mayoría de estos afirmaron que los recursos que utilizan los docentes con más frecuencia en su práctica son: libros, pizarra y videos entre un 66.7% y 57.8%, luego les siguen los cuadernos, cuentos y la pizarra digital entre un 53.6% y 44.8% y en un rango inferior están los mapas, laboratorios y diapositivas. Con respecto a estos resultados, el MINERD (2022) señala que dentro de los recursos que se pueden utilizar en el aula están: “libros en formato digital; audiolibros; programas informáticos, recursos convencionales como: libros de texto, cuadernillos físicos, obras literarias, diccionarios, pizarra convencional (de tiza), pizarra plastificada (de marcadores), rotafolio, entre otros” (p.18).

Si bien es cierto que el uso de los libros es importante en la práctica áulica, hay otros recursos necesarios que se deben utilizar con la misma frecuencia como

la pizarra digital, ya que esta “aporta, no solo en cuanto a su uso básico, un conjunto de experiencias y conocimientos que sirven para alcanzar con éxito un objetivo” (Rojas, 2019, p.8). En esta se realizan actividades de forma escrita, visual y auditiva que sirven de apoyo a la socialización de los temas que se desarrollan en el aula y a la adquisición de nuevos conocimientos. De igual manera, si se combina el uso de videos y diferentes aplicaciones (APPs), las prácticas áulicas serían más divertidas, creativas e innovadoras.

La evaluación es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. En ese orden, los resultados obtenidos en este estudio evidencian que existe coincidencia entre lo expresado por los docentes y el equipo de gestión al afirmar que los maestros en su práctica utilizan estrategias de evaluación acordes con el tema y grado de la asignatura (ver tabla 8), en ese sentido, la evaluación:

permite valorar los conocimientos de los estudiantes durante el trabajo en el aula, como para tomar decisiones que promueven el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la preparación docente en el área de evaluación puede considerarse como una de las herramientas más poderosas para mejorar la calidad de la educación. (Talanquer, 2015, p.2).

Debido a la importancia que tiene la evaluación en el proceso de aprendizaje, se cuestionó además a los estudiantes para

conocer las estrategias de evaluación, los recursos y herramientas tecnológicas que usan los docentes en su práctica áulica (ver tablas 9). Estos afirman que los docentes evalúan mayormente a través de exámenes. En ese sentido, el MINERD (2016) plantea que:

el examen no es la única forma de evaluar, sino que un portafolio, un cartel, un cuestionario, son estrategias válidas para desarrollar el proceso de evaluación al igual que los cuadernos y trabajos del estudiantado siguen siendo instrumentos adecuados para evaluar el proceso de aprendizaje y sus productos. (p.416).

Los docentes en su práctica áulica utilizan además del examen otras alternativas de evaluación, como los ejercicios prácticos, la resolución de problemas y las exposiciones; sin embargo, priorizan el examen. En este orden de ideas, de acuerdo con investigaciones realizadas, este provoca en los estudiantes un sinnúmero de emociones, entre ellas: ansiedad, miedo, preocupaciones y estrés, ya sea por factores internos o externos (MuyInga & Merchan, 2020). Por ello, resulta fundamental establecer pautas claras entre las estrategias de evaluación a utilizar.

Es importante resaltar que no se debe descartar definitivamente el examen. Ahora bien, como estrategia de evaluación los ejercicios prácticos y la resolución de problemas constituyen una importante y potente herramienta, como lo afirman Arteaga, Macías & Pizarro (2020); estas “permiten no solo evaluar

el nivel de adquisición y aplicación de conceptos y procesos por parte del alumno, sino estudiar y analizar las estrategias metacognitivas que cada estudiante pone en funcionamiento a la hora de enfrentarse a tareas” (p.275).

En cuanto a los recursos y herramientas tecnológicas que usan los docentes para evaluar, los datos arrojados por los estudiantes han evidenciado que en las prácticas áulicas se utilizan muy poco (ver tabla 10). Lo que se infiere de estos resultados es que los docentes continúan evaluando con estrategias y recursos que corresponden a la metodología tradicional, según los resultados de la investigación realizada por Fernández (2017), el uso del “Kahoot ha contribuido a mejorar el aprendizaje y ha permitido memorizar conceptos, reduciendo su tiempo de estudio” (p. 187). Asimismo, los resultados de la investigación realizada por Pressley, Croyle, & Edgar (2020) afirman que el uso del Bamboozle, el Mentimeter y el Padlet hacen que las clases sean más emocionantes y activas, situación que favorece la obtención de aprendizajes superiores, por encima de la manera tradicional. El uso de recursos y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación hace que esta se realice de forma más objetiva, dinámica, divertida e innovadora.

Otro elemento que debe estar presente en toda práctica áulica, como parte de la metodología, es el dominio de los contenidos que se imparten. En ese sentido MINERD (2015) expresa que el docente “domina los contenidos curriculares

fundamentales y los enfoques metodológicos para su enseñanza” (p.8). Para conocer esa dimensión en los docentes investigados se encuestó a los miembros del equipo de gestión (ver tabla 11). Los resultados evidencian que la mayoría de los docentes dominan los contenidos que imparten. Ahora bien, hay que resaltar que existe un 2.9% del equipo de gestión que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y otro 2.9% que está totalmente en desacuerdo en afirmar que los docentes manejan el contenido que imparten. Estos resultados aún siguen siendo un desafío para la calidad de la educación dominicana, por su coherencia con la evaluación realizada por el IDEICE en el 2018 donde uno de los indicadores más afectados fue “Domina los temas, contenidos e indicadores que deben lograr sus niños y niñas” (p.38), obteniendo una valoración de básico o insuficiente.

En lo que respecta al clima áulico, la calidad de este es un elemento importante en el proceso de la práctica docente para la adquisición de conocimientos. En ese orden, los resultados de la investigación fueron positivos, de acuerdo con las afirmaciones del equipo de gestión, los docentes y los estudiantes (ver tabla 12 y 13). Estos han coincidido en que en la práctica áulica existe un clima donde se motiva a los estudiantes a integrarse activamente en la clase, debatir y cuestionar ideas. Los resultados son muy similares a la investigación realizada por Pompa, Bakker & Rubiales (2018), quienes confirman que “un clima áulico positivo favorece el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes,

beneficiando su rendimiento académico, la adquisición de habilidades cognitivas, el desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio” (p.6).

En ese mismo orden, otro resultado en relación con el clima áulico es que la mayoría de la muestra coincidió en que en la práctica docente se respeta a los estudiantes y estos son tratados con imparcialidad e igualdad. A propósito de este asunto, Caballero & Amador (2020) en su investigación concluyen que donde existe respeto hacia los estudiantes se potencializa la motivación y se obtienen aprendizajes. El hecho de que el docente motive a la participación y respete a los estudiantes es un indicador para el logro de los aprendizajes, trabajar la cultura de paz y el desarrollo de competencias. El estudiante motivado, generalmente está en disposición de trabajar de forma colaborativa, en armonía y en convivencia sana con los compañeros de aula (Dasa & Arias, 2022). Ahora bien, es oportuno destacar que existe un 9.3% de estudiantes que no dio respuesta al indicador y 14 % afirmó que solo a veces se les respeta y se les trata con igualdad

Es propicio reflexionar sobre el efecto de la práctica docente en el rendimiento escolar de los alumnos. Los resultados evidencian que ha habido buen porcentaje de promovidos; (ver tabla 14), no obstante, es cuestionantes la cantidad de repitentes por centros educativos. Esto es un llamado de atención a las autoridades a que se debe seguir fortaleciendo la calidad de la práctica docente, dado que

esta es la actividad que se encarga de propiciar un entorno favorable para enseñar a través de la utilización de elementos metodológicos e incentivar en los educandos los aprendizajes que les permitan desarrollar las competencias propias de cada grado y nivel (Pérez 2019).

CONCLUSIONES

Este estudio ha proporcionado informaciones importantes como es el hecho de que la mayoría de las docentes de los centros educativos públicos urbanos de Santiago del nivel elaboran una planificación previa de las acciones a realizar en su práctica educativa y están acorde con el esquema curricular vigente. Ante esa realidad hay que resaltar que aún queda una minoría que no planifica, situación que llama la atención porque, sin tener una planificación, ¿qué hace ese docente en el aula?, ¿qué actividades realiza con los estudiantes? Son cuestionantes pendientes por ser aclaradas en una próxima investigación.

Una aportación relevante de este estudio, es que los docentes dentro de los elementos metodológicos que utilizan en su práctica áulica, interrelacionan las diferentes áreas curriculares. Esto es una acción importante en su quehacer profesional, pues desde esta perspectiva los contenidos se trabajan de manera abierta a otras áreas y dimensiones, lo que permite una visión más amplia de los temas impartidos.

En relación con el uso de las estrategias didácticas, estas todavía constituyen un reto en la práctica docente. Es necesario que se implemente una variedad de ellas en el proceso de enseñanza, ya que facilitan la adquisición del aprendizaje y se constituyen en el motor que impulsa la motivación por aprender, despiertan la creatividad y regulan el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto al uso de los recursos didácticos y las herramientas tecnológicas es necesario que los docentes diversifiquen su uso en sus prácticas áulicas y no solo utilicen los recursos tradicionales del libro y la pizarra, sino recurrir a otros tan importantes como son las aplicaciones tecnológicas y pizarras digitales, pues integran un sinnúmero de usos que hacen que las clases sean dinámicas y entretenidas. Cabe resaltar que, en la era digital, donde las herramientas tecnológicas juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje, todavía los docentes priorizan elementos didácticos correspondientes al modelo tradicional para evaluar.

Con relación al clima áulico en el proceso de la práctica, se pudo evidenciar que la mayoría de los docentes respetan a los estudiantes, los tratan con imparcialidad, los motivan a integrarse activamente en la clase para debatir, cuestionar y asumir posturas. Aunque cabe resaltar que aún continúan una minoría de docentes que no asumen el trato respetuoso e imparcial que deben tener con sus alumnos.

En síntesis, los resultados de esta investigación constituyen un reto para la mejora de la calidad de la educación dominicana. El hecho de que haya resultados positivos es un indicador de que las prácticas áulicas van mejorando, situación que se evidencia en la cantidad de estudiantes promovidos en los centros estudiados. Ahora bien, estos resultados establecen un referente para continuar realizando investigaciones que conduzcan a la toma de decisiones y orienten a intervenciones puntuales sobre las prácticas áulicas de los docentes, no solo de la zona urbana de Santiago, sino a nivel nacional. Se propone que las próximas investigaciones incluyan como técnica observaciones participantes que evidencien de forma directa el proceso de enseñanza aprendizaje, y no solo eso, sino que permitan contrastar las percepciones y opiniones de los informantes con la realidad del contexto escolar.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Arrillaga, C. E. (2019). Práctica Educativa en la Educación Primaria desde la Perspectiva de la Pedagogía del Amor. *Revista Científica*, 4(11), 280- 294. doi:<https://doi.org/https://orcid.org/0000-0002-2926-8508>

Arteaga-Martínez, B., Macías, J., & Pizarro, N. (2020). La representación en la resolución de problemas matemáticos: un análisis de estrategias metacognitivas de estudiantes de secundaria. *Scie-*

- lo, 34(1), 263- 280. doi:<http://dx.doi.org/10.15359/ru.34-1.15>
- Dasa, S. K., & Arias, N. S. (2022). *Trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Nelson Mandela de Valledupar, Cesar*. UNIMAR, 40(2), 260-282. doi:[org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art12](https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art12)
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Díaz, C. C., Reyes, M. P., & Bustamante, K. G. (2020). *Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-95. doi:<http://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- Díaz, C. C., Reyes, M. P., & Bustamante, K. G. (2020). *Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad Utopía y Praxis*. 25(3). doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- Dunoyer, A. T., Caballero, A. D., & Amador, A. A. (2020). Influencia del ambiente áulico en la motivación de los estudiantes para el aprendizaje de un curso de análisis de alimentos. *Revista Espacio*, 41, 264- 273. doi:DOI: 10.48082/espacios-a20v41n48p19
- Fernández, L. R. (2017). Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria. *Mediterránea*, 8(1), 181-189. doi:<https://doi.org/10.14198/MED-COM2017.8.1.13>
- Fregoso, M. V. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1).
- Giler, M. R., & IntriagoMora, C. (2011). *Los entornos virtuales como recursos didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje del nivel de estudios básico superior*. 8(3).
- Giler, M. R., & Mora, C. P. (2022). *Los entornos virtuales como recursos didácticos en el proceso de aprendizaje del nivel de estudios básicos*. 8(3).
- Giler, M. R., & Mora, C. P. (2022). Los entornos virtuales como recursos didácticos en el proceso de enseñanza. *Ciencias de la Educación*, 508-521. doi:<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i3>
- Guzmán, A., Ruiz, J., & Sánchez, G. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas sin calculadora. *Ciencia y Educación*, 5(1), 55-74.
- Ibarra, I. G., & Uribe, A. S. (2019). Transdisciplinariedad y transversalidad: una experiencia para religar la práctica educativa. *Cultura, Educación y Sociedad*, 10(2), 73-84.
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (2018). Evaluación del desempeño do-

cente, 2017. Santo Domingo : IDEICE .
Luna, M., Peralta, L., Gaoma, M., & Dávila, O. (2022). La retroalimentación reflexiva y logros de aprendizaje en educación básica: una revisión de la literatura. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(2).

Maldonado, J. E. (2018). *Metodología de la investigación. Paradigmas. cuantitativo, sociocritico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.

Merino, I., Martín, E., Rochera, M. J., Silva, N., Varona, S., & Villablanca, A. (2020). El análisis de una práctica educativa que promueve la conexión de experiencias de aprendizaje dentro y fuera de la escuela. *En I. d. (IRE-UB), Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació (págs. 1-7)*. Barcelona: Institut de Recerca en Educació (IRE-UB).

MINERD, M. D. (2015). *Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana*.

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2022). *Adeacuación curricular. Nivel Primario*. MINERD.

Moreira, S. E., & Consuegra, G. D. (2022). Análisis de la Gestión Pedagógica y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Ciencias de la Educación*, 8(3), 569-587.

MuyInga, K. S., & Merchan, J. P. (2020). *Estrés Académico Frente al examen Ser Bachiller*.

Paneiva, J. P., Bakker, L., & Rubiales, J. (s.f.). *Clima áulico. características socioemocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje*. Ciencia.

Pérez, R. I. (2019). La práctica docente y sus implicaciones pedagógicas. *Electronica:educa@ upn de la Universidad Pedagógica Nacional de Mexico*(26).

Pérez, R. I. (2019). *La práctica docente y sus implicaciones pedagógicas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Pita, N. F., Díaz, A. M., Rodríguez, Y., & Figueredo., D. L. (2022). Exigencias para la concepción de estrategias de aprendizaje. *Ciencia y Educación*, 3(3), 6-16.

Pompa, J. P., Bakker, L., & Rubiales, J. (2018). Clima áulico. Características socio-Emocionales del contexto de enseñanza aprendizaje. *Educación y Ciencia*, 7(49).

Pressley, T. C. (2020). Pressley, T., Croyle Different approaches to classroom environments based on teacher experience and effectiveness. *Psychology in the Schools*, 57(4), 660- 626. doi:https://doi.org/10.1002/pits.22341

Rojas, M. (2019). *Revisión de la influencia de la motivación docente en el empleo de las pizarras digitales interactivas*. 7(2), 516- 535.

Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

T, P., Croyle, H., & Edgar, M. (2020). Different approaches to classroom environments based on teacher experience and effectiveness. *Psychology in the schools*, 57(4), 606-626. doi:<https://doi.org/10.1002/pits.22341>

Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación química*, 26(3), 177-179. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>

Vázquez, N. (2019): “La evaluación educativa como estrategia didáctica”, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/evaluacion-educativa.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1902evaluacion-educativa>

Prácticas de laboratorio de Botánica II desde un entorno virtual como herramienta de aprendizaje significativo

Botany II laboratory practices from a virtual environment as a significant learning tool

Vilma Del Valle Lanza Castillo

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), República Dominicana
<https://orcid.org/0000-0002-7498-9283>

Recibido: 6/4/2022; **Aprobado:** 30/5/2022.

Resumen

En la presente investigación se analizaron las impresiones de estudiantes de Botánica II del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) sobre la virtualización de las prácticas de laboratorio teniendo como punto de inicio la incorporación de la enseñanza virtual que ha traído consigo la pandemia provocada por el COVID-19. La metodología se basó en la aplicación de un instrumento (encuesta), dirigida a estudiantes del quinto cuatrimestre quienes cursaron la asignatura Botánica II. Dicha encuesta fue validada por un grupo de expertos: 2 botánicos, 1 toxicóloga, 1 biólogo marino y 1 química, a cuyos resultados se le aplicó el Alfa de Cronbach. Los resultados de la investigación

Abstract

In the present investigation, the impressions of students of Botany II of the Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) on the virtualization of laboratory practices were analyzed, having as a starting point the incorporation of virtual teaching that has brought with it the caused pandemic. by COVID-19. The methodology was based on the application of an instrument (survey), aimed at students in the fifth semester who took the subject Botany II, this survey was validated by a group of experts: 2 botanists, 1 toxicologist, 1 marine biologist and 1 chemist, to whose results Cronbach's Alpha was applied. The results of the investigation indicated that the students used

apuntaron que los estudiantes utilizaron las herramientas Screencast-O-Matic, Canvas, Lucidichart, Paint, CamScanner, InShot, Photoshop y Piktochart para optimizar sus prácticas. El análisis matemático aplicado, la encuesta, arrojó como resultado 0.86, lo cual indica confianza, confiabilidad y consistencia del mismo. Se concluye que se logró el aprendizaje esperado del contenido al realizar las prácticas de laboratorio bajo un formato virtual, lo cual contribuyó en su formación como futuro docente.

Palabras clave: Botánica, herramientas digitales, Alfa de Cronbach, pandemia, COVID-19

the tools Screencast-O-Matic, Canvas, Lucidichart, Paint, CamScanner, InShot, Photoshop, and Piktochart to streamline your practices. The mathematical analysis applied to the survey gave a result of 0.86, which indicates trust, reliability and consistency of the survey. It is concluded that the expected learning of the content was achieved when carrying out the laboratory practices under a virtual format, which contributed to his training as a future teacher.

Keyword: Botany, digital tools, Cronbach's Alpha, pandemic, COVID-19



Prácticas de laboratorio de Botánica II desde un entorno virtual como herramienta de aprendizaje significativo está distribuido bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, hasta ahora más 617.074.324 personas han contraído el Covid-19 y más de 6.544.182 han fallecido en todo el mundo, según las cifras de la Universidad Johns Hopkins (<https://coronavirus.jhu.edu/map.html>, 2022). En tal sentido, se han suscitado cambios en el estilo de vida, lo cual ha afectado significativamente a muchos países; se produjeron modificaciones a nivel comercial, institucional, entre otras, cuyas actividades saltaron a ser manipuladas en formato virtual.

En este orden de ideas, nos hacemos la interrogante ¿la transformación y adaptación de la metodología de las prácticas de laboratorio presenciales en actividades virtuales han tenido repercusiones positivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia a causa del COVID? Esto nos lleva a reflexionar que las actividades realizadas por los estudiantes durante este proceso han favorecido significativamente en su aprendizaje, ya que se han desarrollado destrezas intelectuales, así como en la manipulación de programas informáticos donde aprendieron a extrapolar desde el medio

natural y prácticas presenciales a una visión tecnológica optimizando la investigación didáctica.

El contexto educativo no ha sido la excepción en los inminentes cambios que vivenciamos, pues al cerrar las instituciones de enseñanza, millones de estudiantes fueron afectados y los docentes han insistido con sus labores recurriendo a los medios virtuales, experimentando nuevas herramientas digitales para que los estudiantes continuaron participando en el proceso educativo (Tan et al., 2020).

En algunos países, instituciones a nivel superior le facilitaron a algunos estudiantes y/o al personal docente equipos tecnológicos para desempeñar sus tareas, aminorando de este modo el impacto sobre todo en la población estudiantil sin generar atrasos a nivel académico, sin embargo. Este beneficio no fue la realidad de la mayoría. Paradójicamente, muchos estudiantes y docentes asumieron la responsabilidad de los costos asociados al ineludible método de enseñanza a distancia (equipos, mobiliario y conexiones a internet), para darle continuidad al compromiso de formación educativa.

Para Unidas (2020), ha sido necesaria la adaptación de la nueva manera de educación a distancia manifestada por el cúmulo de requerimientos e inversión de mayor tiempo para la elaboración de actividades y materiales al impartir clases de acuerdos a las exigencias. Los docentes respondieron satisfactoriamente ante

la emergencia por la pandemia causada por el COVID-19, desafiando conflictos de conocimientos tecnológicos, sociosanitarios, entre otros, durante esta etapa que aún persiste.

En vista de las circunstancias, los docentes de diversas áreas fueron obligados a adaptarse y a modificar las tradicionales prácticas docentes, ajustar las clases a entornos de enseñanza remota que, en un porcentaje alto les eran inexplorados. Por lo tanto, se debió incursionar por un apresurado proceso de aprendizaje y manejo de tecnologías de la información y comunicación (TIC), sin dejar a un lado a los estudiantes, quienes cambiaron su habitual forma de recibir docencia, y pasaron por un proceso de incertidumbre, miedo y vulnerabilidad a nivel mundial, al afrontar escenarios ignorados con restricciones y frustraciones así como lo expresan Talanquer et al. (2020).

Los docentes de Ciencias Naturales han realizado modificaciones de las prácticas de laboratorio de diversas asignaturas, adaptándolas a la realidad de los estudiantes con respecto a los materiales con los pudieran contar en su hogar, inclusive manejando los entornos naturales al aprendizaje en línea.

La tecnología aplicada al ambiente educativo

La utilización de la tecnología en el aula pretende el desempeño de diferentes roles por parte del docente y la distribución de actividades adecuándose a los

requerimientos de los estudiantes (Orlando y Attard (2016), Gértrudix-Barrio y Rivas-Rebaque, 2021). En este sentido, Kilbride (2016), recomienda que para la construcción de una sociedad crítica es necesario reducir enormemente la brecha digital, mediante la estimulación de la alfabetización digital en todos los sectores de la población, y no solo en el período de escolarización; asimismo, presentar soluciones cónsonas a las necesidades de la sociedad del siglo XXI y de esta manera promocionar un pensamiento crítico, así como lo establece Kilbride (2016).

Hawley Turner et al. (2017), propusieron tres tipos de prioridades en investigación para avalar el avance hacia la innovación en la educación superior: 1. Llevar a cabo investigaciones que expongan los conocimientos fundamentales y las destrezas indispensables para fomentar las competencias digitales y de alfabetización para los alumnos de por vida. 2. Investigar técnicas de instrucción que promuevan la igualdad para todos. 3. Investigar sobre los vínculos aprendizaje fuera del colegio- aprendizaje formal y la responsabilidad ciudadana.

López-Rúa, et al. (2012), establecieron que las actividades de laboratorio estimulan el aprendizaje de las ciencias, al permitir al estudiante debatir sus conocimientos y compararlos con la realidad. De este modo, el alumno pone en juego su aprendizaje previo y los verifica mediante las prácticas, en los que se debe promover la aplicación de conceptos,

procedimientos y actitudes que debe contener toda propuesta educativa.

Adams (2020), explicó que los educandos y los docentes antes de la pandemia eran más tradicionalistas al preferir algunas estrategias y métodos para impartir enseñanza, a pesar de la existencia de herramientas digitales. En este sentido, se han implementado intempestivamente metodologías de enseñanza en formatos virtuales, ocasionando modificaciones drásticas en la nueva estrategia de enseñanza, lo que al principio representó un reto. Se realizaron cambios en los paradigmas tradicionales.

Sin embargo, la pandemia ha hecho que, de manera forzada e inmediata, tanto docentes como estudiantes trasladaran sus métodos de estudio y enseñanza al formato en línea, enfrentándose a cambios radicales y a grandes desafíos, por lo que se necesitó encontrar soluciones para superarlos, cambiar sus paradigmas, moverse a formas nuevas y creativas para solucionar dichas dificultades en el proceso de aprendizaje (Adams, 2020).

La ONU (2020) publica que aproximadamente afectó el 91 % de los estudiantes a nivel mundial y, alrededor de 1600 millones de niños y jóvenes estaban fuera de la escuela en abril del 2020, debido las instituciones educativas en muchos países decidieron cerrar temporalmente a causa del COVID-19.

Porlán (2020), explica que los sistemas educativos han tenido que responder

urgentemente a un nuevo escenario: la imposible presencialidad en los centros educativos y un porcentaje elevado no estaban capacitados para responder a ese desafío. En este orden de ideas, Cabrera (2020), indicó que los alumnos y docentes se vieron impactados por el cese temporal de actividades presenciales.

La UNESCO (2020) en su publicación “Education: From disruption to recovery” menciona la necesidad de readaptar las actividades escolares a un formato virtual, sin suficiente capacitación, apoyo y recursos; asimismo, Murillo y Duk (2020:13), destacaron que esta situación se vislumbró en términos generales, en la mayoría de los centros educativos de los países latinoamericanos y que “no cuentan con las competencias necesarias para asumir este tremendo desafío”.

Oliveros et al. (2018), afirmaron que la educación en formato virtual permite mayor flexibilización en cuanto a la administración del tiempo, distancias, espacio y brindar las mayores y óptimas oportunidades de aprendizaje en los centros educativos. Resaltan la necesidad de condiciones digitales debe involucrar la conexión de estudiantes y maestros, dentro de otros aspectos.

La CEPAL (2020), destacó que en el ámbito educativo, gran parte de las medidas de los países de la región han adoptado la suspensión de las actividades educativas presenciales en todos los niveles, lo que ha originado tres campos de acción principales: la expansión de modalidades

de aprendizaje remota, mediante el uso de una multiplicidad de plataformas y formatos digitales; el apoyo y la movilización del personal y las comunidades pedagógicas, la atención a la salud y el bienestar integral del estudiantado.

Esta investigación se realizó con el objetivo de: 1) Analizar la percepción de los estudiantes de la licenciatura en Biología orientada a la Educación Secundaria del recinto Luis Napoleón Núñez Molina del Instituto Superior de Formación Docente sobre la adaptación de las actividades de laboratorio de Botánica II en su hogar mediante la virtualización de las prácticas de laboratorio durante enero-julio 2021, tomando en consideración la ruptura de las actividades tradicionales a causa de la pandemia adecuándolas a la modalidad remota. 2) Determinar cuáles programas y herramientas tecnológicas fueron usadas por los estudiantes de Botánica II para cumplir con las prácticas de laboratorio.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

El diseño de la investigación se enfoca en un entorno mixto de tipo exploratorio que busca comprender en profundidad un fenómeno complejo de datos cuantitativos o cualitativos, a fin de iniciar cambios atribuidos a los métodos investigativos, entre distintas razones (Pereira, 2011).

Población y muestra

La muestra de la población participante es no probabilística por conveniencia como lo recomienda Chao et al. (2022). La población estuvo representada por 64 estudiantes a los que se aplicó una encuesta en línea (Google forms). La muestra seleccionada fue de 30 estudiantes que cursaron la asignatura Botánica II, es decir, se realizó muestreo intencional u opinático: en este caso los elementos son escogidos con base en criterios o juicios preestablecidos por el investigador como lo estable Arias (2012).

Perspectivas de la investigación

El estudiante debe tener conocimiento sobre las diferentes estructuras y características que definen cada grupo de familias vegetales. Asimismo, el estudiante debe aprender a dibujar y rotular los caracteres distintivos de los diferentes grupos botánicos y por último el estudiante debe poner en práctica los conocimientos adquiridos en clases remotas.

Los intentos de innovación de la enseñanza, particularmente en las ciencias naturales, giraron en torno al binomio adquisición significativa de conocimientos /habitación con la metodología científica, en un intento de cumplir con los contenidos. Es importante resaltar el interés e inquietudes de los estudiantes por las actividades prácticas lo cual ha tuvo como fruto la implementación de muchas técnicas que pretendían determinar la naturaleza de actividades expe-

rimentales y su ejecución en un formato virtual, resaltando el papel que desempeña el trabajo práctico en el proceso enseñanza - aprendizaje de las ciencias.

Instrumentos de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos fue la encuesta y como técnica se aplicó un cuestionario de cinco (5) preguntas con opciones cerradas, a través de (Google forms), dirigido a estudiantes del Recinto Luis Napoleón Núñez Molina del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) de la carrera de Licenciatura en Biología Orientada a la Educación Secundaria. La encuesta constaba de 6 preguntas, con la finalidad de recoger la percepción de la realización de las prácticas de laboratorio en un formato virtual, basándonos en las recomendaciones de Arias (2012, p. 33), al utilizar una herramienta contentiva de un conjunto de interrogantes. Dicha encuesta fue validada por un grupo de expertos: 2 botánicos, 1 toxicóloga, 1 biólogo marino y 1 química.

Esta encuesta se aplicó sin distinción de sexo, edad o clase social. Su único requisito era haber cursado Botánica II impartida en el II cuatrimestre del 2021. La asignatura implicaba la realización de prácticas de laboratorio, de acuerdo al programa de la misma, tomando en consideración la adecuación de las actividades de un formato presencial a uno virtual, lo cual requirió la adaptación de la metodología incluyendo la utilización de utensilios cotidianos, de bajo costo y

de fácil acceso para los estudiantes con la finalidad de lograr los objetivos a ejecutar.

Al instrumento utilizado se le aplicó la prueba de alfa de Cronbach con la intención de garantizar la precisión de la medida y para contar con la validación formal basándonos en las recomendaciones de varios autores, quienes coinciden que los valores de alfa de Cronbach entre 0,70 y 0,90 demuestran una buena solidez en los datos (Kane, 2001, Gliner, Morgan y Harmon 2001; Morgan, Gliner y Harmon, 2001).

Instrumentos y técnicas de evaluación de las prácticas

Entre los instrumentos de evaluación se encuentran: las rúbricas de evaluación, la lista de cotejo y la observación. Las técnicas que se aplicaron fueron la observación y análisis del desempeño de los estudiantes.

Entre las herramientas se aplicó la elaboración de dibujos para representar las características resaltantes de los diferentes grupos estudiados en el programa de Botánica II para ello los estudiantes aplicaron diversos programas como: Screencast-O-Matic, Canvas, Lucidichart, Paint, CamScanner, InShot, Photoshop y Piktochart.

Estrategias de aprendizaje

Entre las estrategias, definidas por Camacho et al., (2012), se aplicaron las es-

trategias cognitivas las cuales permiten el desarrollo de acciones enfocadas al aprendizaje significativo de las temáticas de estudio. Adicionalmente, la estrategia meta-cognitiva sirve de guía para que el estudiante realice una actividad, promoviendo la capacidad intrínseca de razonar y analizar, fomentando el aprendizaje y desarrollo de las habilidades del estudiante y las estrategias pedagógicas tecnológicas. El proceso de aprendizaje, el dominio y aplicación de la tecnología, deben hacer competente a cualquier tipo de estudiante, a fin de mejorar las actividades, contenidos y planteamiento de objetivos que ayuden tanto al estudiante como al maestro.

Como estrategia de aprendizaje se realizaron trabajos colaborativos que permitieron contextualizar el proceso, para lograr que los estudiantes aprendieran e interactuaran en la actividad, y se concretará de manera clara y oportuna para el logro del objetivo de aprendizaje o competencia (UNED, s/f). El plan de acción para la virtualización de las prácticas de laboratorio de Botánica II, se basó 5 actividades: 1.- Identificar las diferentes partes de las talófitas (algas, hongos y líquenes); 2.- Identificar las diferentes partes de las briofitas y pteridófitas; 3.- Identificar las partes reproductivas de las espermatófitas; 4.- Identificar caracteres diagnósticos de las monocotiledóneas y dicotiledóneas y 5.- Elaborar un herbario.

Es de hacer notar que, las prácticas de laboratorio de Botánica II se diseñaron para realizar las actividades de la manera

tradicional, en las cuales los estudiantes debían dibujar y rotular las estructuras a mano, pero en algunos casos los estudiantes utilizaban herramientas digitales por comodidad o porque manifestaban no saber dibujar.

RESULTADOS

Al instrumento se le aplicó el Alfa de Cronbach dando como resultado 0.86 indicando confianza, confiabilidad y consistencia del mismo.

Con respecto a la pregunta 1 ¿Usted logró el aprendizaje esperado del contenido al realizar las prácticas de laboratorio en su hogar? 43% de los encuestados estuvo totalmente de acuerdo, 37% de acuerdo, el 3% en desacuerdo, el 17 % estuvo totalmente en desacuerdo (figura 1). En la pregunta 2 ¿Se cumplió con la adaptación de la metodología de las prácticas bajo un formato virtual?, 30 % estuvo totalmente de acuerdo, 50% de acuerdo, 10% en desacuerdo y 10% totalmente en desacuerdo (figura 2). En la pregunta 3

¿Considera que las prácticas de laboratorio realizadas en su hogar contribuyeron en su formación como futuro docente para aplicarlas en cualquier ámbito? 33 % estuvo totalmente de acuerdo, 47% de acuerdo, 17% en desacuerdo y 3% totalmente en desacuerdo (figura 3). En la pregunta 4. ¿Las prácticas de laboratorio pueden ser repetibles de continuarse con la virtualización? 27 % estuvo totalmente de acuerdo, 57% de acuerdo, 10% en desacuerdo y 7% totalmente en desacuerdo (figura 4). En la pregunta 5. Al comparar las prácticas laboratorios presenciales con las virtuales ¿se cumplieron con los objetivos? 33 % estuvo totalmente de acuerdo, 47% de acuerdo, 13% en desacuerdo y 7% totalmente en desacuerdo (figura 5). Finalmente, se le preguntó ¿Cuál aplicación y programas utiliza como herramientas de refuerzo para las prácticas de laboratorio? 9 de los estudiantes utilizaron Piktochart, 6 Screencast-O-Matic, 9 Canvas, 5 Lucidchart, 2 PowerPoint, 1 Word, 8 Paint, 1 Camscanner, 5 InShot, 10 Photoshop 8 lo hicieron de forma manual (figura 6).

Figura 1. Percepción de los estudiantes de Botánica II sobre el logro del aprendizaje esperado del contenido al realizar las prácticas de laboratorio en su hogar.

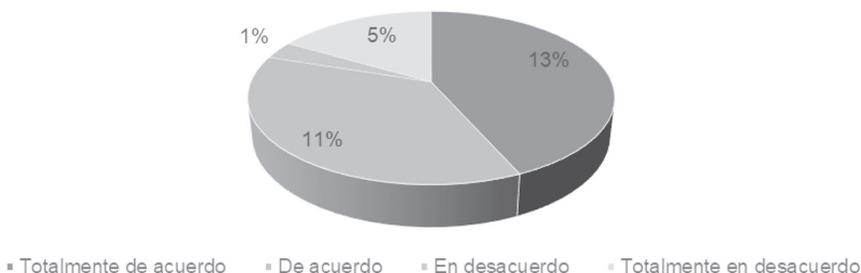


Figura 2. Percepción de los estudiantes de Botánica II sobre el cumplimiento de la adaptación de la metodología de las prácticas bajo un formato virtual

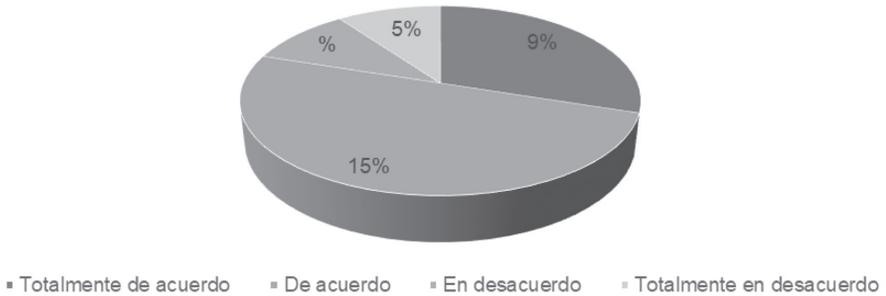


Figura 3. Percepción de los estudiantes de Botánica II sobre la contribución de las prácticas realizadas en el hogar en la formación como futuro docente

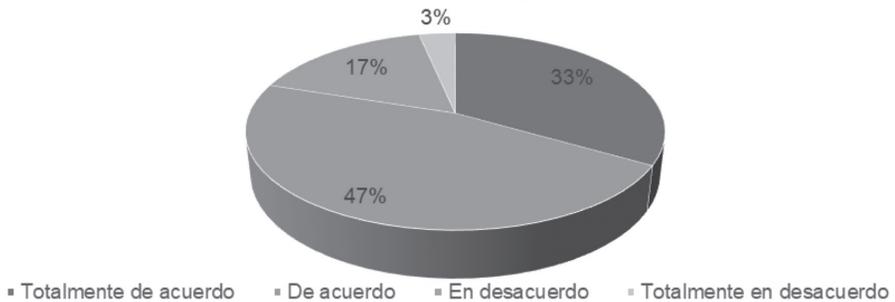


Figura 4. Percepción de los estudiantes de Botánica II sobre si las prácticas de laboratorio pueden ser repetibles de continuarse con la virtualización

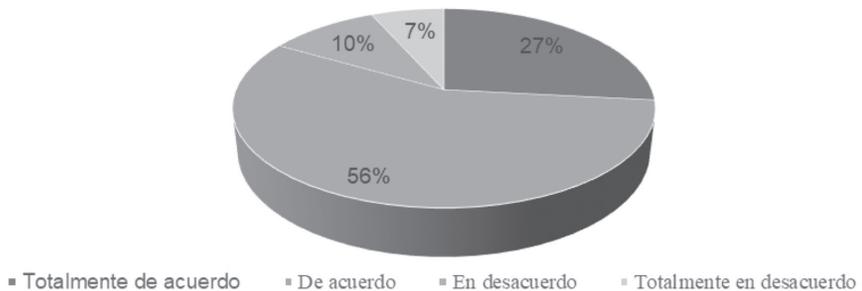


Figura 5. Percepción de los estudiantes de Botánica II sobre el cumplimiento de los objetivos al comparar las prácticas laboratorios presenciales con las virtuales

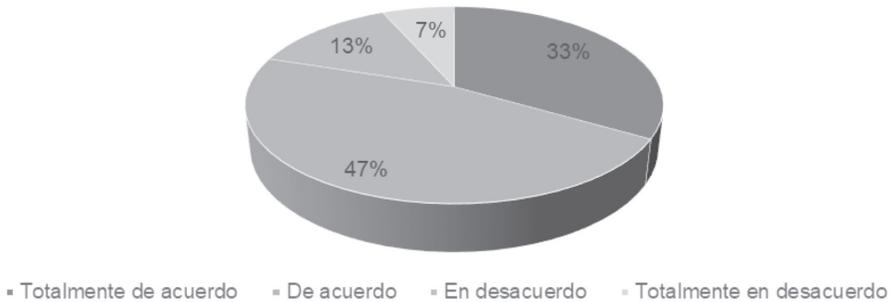
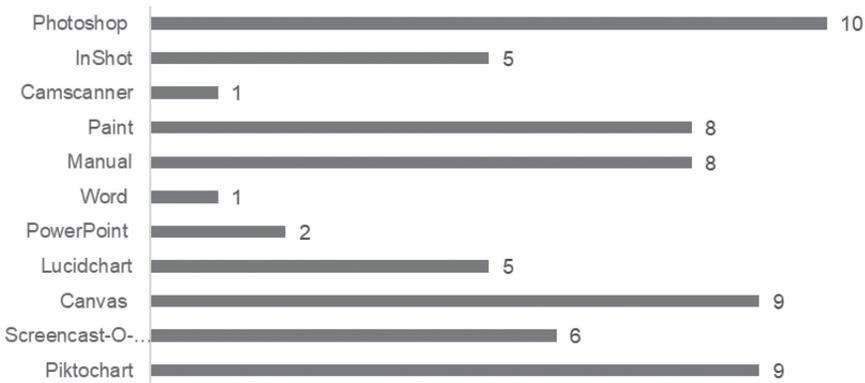


Figura 6. Aplicaciones y programas utilizados por los estudiantes de Botánica II como herramientas de refuerzo para las prácticas de laboratorio



Discusión de los resultados

Con respecto a la percepción de los estudiantes cursantes de Botánica II desde el entorno virtual, se evidenció el agrado por parte de los mismos, es decir, los métodos pedagógicos recibidos, la aplicación de la tecnología se forjó un buen vínculo entre los estudiantes y el docente

un porcentaje alto de los estudiantes logró el aprendizaje esperado del contenido al realizar las prácticas de laboratorio en su hogar, se contribuyó satisfactoriamente que las prácticas realizadas en el hogar en la formación como futuro docente, en este sentido, el proceso de enseñanza en las plataformas virtuales que en algunos casos puede relacionarse a

factores económicos de la casa y familia del estudiantes, incidiendo directamente a procesos educativos (Medina, 2019). Además, es trascendental que el docente sea usuario permanente y no un usuario por ratos de la virtualidad (Pulido, 2017). También se pudo comprobar que la mayoría de los estudiantes aseguraron que las actividades realizada pueden ser repetibles de continuarse con la virtualización y se cumplieron los objetivos y son comparables a las prácticas laboratorios presenciales.

En términos generales, la educación desde varios puntos de vista y en todos los procesos, se ha registrado en pro de la formación de los seres humanos, con la edificación conjunta del conocimiento desde las prácticas aprovechables para el aprendizaje, lo cual ha determinado que la conducta global demanda que se tramiten desde las aulas para dar respuestas a los permanentes cambios, cuyas competencias en las aulas no se cumplen según las expectativas. (Juárez, 2006).

Las innovaciones metodológicas asociadas al uso de estrategias en los alumnos, favoreció que la tecnología se fortaleciera a raíz de la pandemia. A partir del diseño, la implementación y evaluación de propuestas de formación en los entornos virtuales por parte del profesor y en co-gestión con el estudiante, se pueden potenciar buenas prácticas de aprendizaje y de construcción conjunta de conocimiento.

Es necesario considerar la implementación repentina a la modalidad de enseñanza remota a la cual los estudiantes y docentes no estaban acostumbrados, afianzando nuevos retos para el personal docente, por cambio radical de la metodología para la optimización del proceso enseñanza-aprendizaje, incluyendo ideas pedagógicas a corto plazo para obtener la enseñanza remota mediante métodos en formato virtual (Moreno-Correa, 2020). Con respecto a nuestros resultados es necesario resaltar que se deben establecer herramientas pedagógicas para la formación de futuros docentes con una diversidad de pensamiento, además de mantenerse a la vanguardia de los avances tecnológicos del mundo actual así como lo establecen Romero, Gómez, Lanza y Acosta (2021) promoviendo el pensamiento crítico en los estudiantes, desarrollando las capacidades metacognitivas, de acuerdo a la entorno social en la cual se desenvuelven (Muñoz-Morales et al., 2019).

La enseñanza de la botánica por parte de los docentes requiere de pericia para la aplicación de estrategias y metodologías pedagógicas innovadoras desde un enfoque práctico y conceptual que estimulen el carácter cognitivo del estudiante hasta la estimulación y acercamiento al fascinante mundo de la botánica, tras observaciones cotidianas con un enfoque científico, así como lo establece (Serrato, 2011, p.37).

Por su parte, Cañal (2004) recomienda apelar a rutinas fácilmente viables en el

aula o laboratorio, que se puedan llevar a cabo con materiales sencillos, en este sentido, podemos extrapolar tareas de investigación escolar hasta los hogares y que se hagan con los recursos que disponen en casa.

Actualmente, estamos orientados a la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de las ciencias, las cuales deben ser variadas con clases teóricas, expositivas en las que se muestran definidas concepciones; resolverse problemas y realizar experimentos; en este sentido, los estudiantes, utilizaron aplicaciones computacionales como Screencast-O-Matic, Canvas, Lucidichart, Paint, CamScanner, InShot, Photoshop y Piktochart como herramientas para crear y editar dibujos y diseños sobre las diferentes actividades. En este orden de ideas, se sugiere que las clases impartidas de manera presencial o virtual se fundamenten en la transferencia del conocimiento procurando desarrollar habilidades que les permita desenvolverse y manejar el computador, pues tradicionalmente en la pedagogía, los estudiantes participan en un proceso de recepción- repetición-reproducción de los conocimientos de la manera más fiel posible.

CONCLUSIONES

El docente actual debe impulsar a los estudiantes a aplicar las herramientas di-

gitales e impartir información que favorezca a la formación y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mediante la aplicación de herramientas de virtualización de las prácticas de laboratorio de Botánica II, un porcentaje significativo de los estudiantes estuvo de acuerdo en el logro del aprendizaje de las prácticas de laboratorio en su hogar, que las mismas pueden ser repetibles de continuarse con la virtualización; se cumplió con la adaptación de la metodología de las prácticas bajo un formato virtual, se contribuyó que las prácticas realizadas en el hogar en la formación como futuro docente, se cumplió con los objetivos al comparar las prácticas laboratorios presenciales con las virtuales.

Los resultados de la investigación permitieron detectar que los estudiantes utilizaban herramientas computacionales para cumplir con sus prácticas de laboratorio, entre ellos: Photoshop, Canvas, Piktochart, Paint, Screencast-O-Matic, InShot, Lucidichart, PowerPoint, CamScanner y Word como herramientas para crear y editar dibujos y diseños de las diferentes actividades. Esto confirma que la dotación de dichas herramientas ha traído consigo la optimización de la calidad en el ámbito educativo, pues la enseñanza en el aula ha trascendido hasta sus hogares; en donde se reforzará, se practicará y se realizarán ejercicios y sobre todo, aprenderá a accionarse en esas circunstancias

El alfa de Cronbach nos arrojó confianza, confiabilidad y consistencia del instrumento.

Con la realización de prácticas de laboratorio en formato virtual se contribuye a la formación integral de los estudiantes en el área de Botánica II.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, J. (2020). How ACS is adapting to the coronavirus pandemic [Cómo la ACS se está adaptando a la pandemia del coronavirus]. *C&EN Global Enterprise*, 98 (13), 36–36. Disponible en: <https://doi.org/10.1021/cen-09813-comment>
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica, 6ta ed. Edición*. Editorial Episteme, C.A. República Bolivariana de Venezuela. Disponible en: [file:///D:/Users/barrretot/AppData/Local/Temp/FidiasG.Arias.ElProyectodeInvestigacin6ta .Edicin.pdf](file:///D:/Users/barrretot/AppData/Local/Temp/FidiasG.Arias.ElProyectodeInvestigacin6ta.Edicion.pdf)
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2): 114-139. doi: 10.7203/RASE.13.2.17125
- Camacho, T., Flores, M., Gaibao, D., Aguirre, M., Pasive, Y. & Murcia, G. (2012). *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. Bogotá
- Cañal de León, P., (2004). La enseñanza de la biología: ¿cuál es la situación actual y cómo mejorarla?. *Alambique*, 41, 27-41.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Informe Especial COVID-19. Santiago, agosto de 2020*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Chao, K.; Cambroner, M.; Chacón, M. (2022). Educación universitaria en tiempos de pandemia: el caso del estudiantado de francés. *Revista Educación*, 46 (1). *Universidad de Costa Rica, Costa Rica*. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45343>
- Gértrudix-Barrio, F. y Rivas-Rebaque, B. (2021). Nuevas alfabetizaciones: la competencia científico-tecnológica en el ámbito educativo. Dykinson. <https://elibro.net/es/ereader/isfodosu/175671?page=38>.
- Gliner J., Morgan G. & Harmon R. (2001). Measurement reliability. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*; 40:486-8).
- Hawley, K., Jolls, T., Schira, M., O’Byrne, W., Hicks, T., Eisenstock, B. y Pytash, K. (2017). Developing digital and media literacies in children and adolescents. *Pediatrics*, 140 (2), 122-126. <http://doi.org/10.41542/ped542016-1758P>.
- Johns Hopkins University School of Medicine (2022, 02 de enero). Coronavirus

Resource Center (CRC). <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>

Juárez, G. (2006). Formación gerencial para la eficacia escolar. eumed.net, 2-82. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/193/index.htm>.

Kane M (2001). Current concepts in validity theory. *Journal of Educational Measurement*.38:319-342.

Kilbride, J. (2016). *Literacy and the digital divide*, *English in Aotearoa*, 89, 33-35A

Medina, I. (2019). Economía y educación, dos conceptos determinantes en el desarrollo de la sociedad latinoamericana. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. https://www.researchgate.net/publication/332780494_Economia_y_educacion_dos_conceptos_determinantes_en_el_desarrollo_de_la_sociedad_latinoamericana

Moreno-Correa, S. (2020). La innovación educativa en los tiempos del coronavirus. *Educación Matemática*, 32(1), 7–10. <https://doi.org/10.24844/em3201.01>

Morgan G., Gliner J. y Harmon R. (2001). Measurement Validity. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 40:729-731.

Muñoz-Morales, N., Barrientos-Oradini, N., Araya-Castillo, L. y Reyes-Saavedra, J. (2019). Capacidades meta-

cognitivas en el sistema educativo en instituciones educativas de educación media. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(7), 103-127. DOI: <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v4i7.196>.

Murillo, J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1):11-13. Doi:10.4067/S0718-73782020000100011

Oliveros, J., Fuertes, L. y Silva, C. (2018). La educación virtual como herramienta de apoyo en la educación presencial. *Documentos De Trabajo ECACEN*, (1). Doi: 10.22490/ecacen.2559

Organización de las Naciones Unidas. (2020). Objetivo 4: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Orlando, J. y Attard, C. (2016). Digital natives come of age: the reality of today's early career teachers using mobile devices to teach mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 28(1), 107—121. <http://doi.org/dw79>

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>

- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de educación ambiental y sostenibilidad*, 2(1), 1502. doi:10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
- Pulido, J. (2017). Actitud hacia la educación virtual de los alumnos de postgrado de la UPEL. *Razón y Palabra*, 21 (98), 606-623. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/890>.
- Romero, L., Gómez, B., Lanza, V. y Acosta, M. (2021). Lecturas y tertulias de misceláneas químicas: Una experiencia educativa en la formación pedagógica/docente de ciencias naturales. *EDUCARE*, 25(1). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/375372262016/index.html>.
- Serrato D. (2011). La botánica en el marco de las ciencias naturales: diversas miradas desde el saber pedagógico. *Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 4 (6): 35-50
- UNED. (s/f). *¿Qué son las estrategias de aprendizaje?*. <https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos.pdf>
- UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Unidas, N. (2020). Geopolítica de la pandemia de COVID-19. *Geopolítica (S)*, 11, 11-13. <https://doi.org/10.5209/GEOP.69137>

Actitudes y competencias sobre integrales, en bachilleres del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, año 2020

Attitudes and competences about integrals, in high graduates of the Salomé Ureña Teacher Training Institute, year 2020

¹Marquin Batista, ²Dirwin Muñoz, ³Naive Angulo, ⁴Ana Abreu

¹Politécnico Hermana Josefina Serrano. La Otra Banda. Calle Augusto Lora. Santiago de los Caballeros – República Dominicana. ing.odal777@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-2766-2405>

²Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Recinto Emilio Prud'homme. Santiago de los Caballeros – República Dominicana. dirwin.munoz@isfodosu.edu.do; <https://orcid.org/0000-0002-2400-9064>

³Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Departamento de Medición y Evaluación. Mérida – Venezuela. angulonaive@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-8235-7040>

⁴Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Recinto Emilio Prud'homme. Santiago de los Caballeros – República Dominicana. ana.liliana@isfodosu.edu.do; <https://orcid.org/0000-0002-5292-6388>

Recibido: 6/4/2022; **Aprobado:** 30/5/2022.

Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar las actitudes y el grado de empoderamiento de las competencias básicas curriculares sobre la integral definida que presentan los estudiantes que aprobaron la prueba de orientación y medición académica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Emilio Prud'Homme, cuatrimestre septiembre-diciembre 2020. La metodología se enmarcó en el enfoque

Abstract

The objective of the present study was to analyze the attitudes and degree of empowerment of the basic curricular competencies on the defined integral presented by the students who passed the orientation and academic measurement test of the Salomé Ureña Higher Institute of Teacher Training, Emilio Prud'Homme Campus, September-December 2020. The methodology was framed in the quantitative approach,

cuantitativo, con alcance descriptivo-correlacional y diseño no experimental. La muestra censal estuvo conformada por 31 estudiantes, a los cuales se les aplicó la técnica de la encuesta. La misma se hizo a través de 2 instrumentos tipo cuestionario. Dentro de los resultados obtenidos, un grupo de estudiantes no disfruta los ejercicios de integrales definidas. En cuanto al empoderamiento de las competencias básicas curriculares, un porcentaje de informantes clave, manifestó no haber visto el tema de las integrales definidas en el último año de la educación secundaria. Como conclusiones, el nivel cognitivo de las integrales definidas que presentan los estudiantes es deficiente. Sobre los educadores de matemática, se debe impartir el tema de las integrales definidas en el segundo ciclo de la educación secundaria. Para ello, se debe desarrollar programas de capacitación y desarrollo permanentes, a fin de promover estrategias de enseñanza y aprendizaje que articulen lo concreto, pictórico y abstracto del cálculo integral.

Palabras Clave: Actitud, competencia, integral definida, República Dominicana.

with descriptive-correlational scope and non-experimental design. The sample consisted of 31 students. The instrument applied was the survey, through 2 questionnaire-type instruments. Among the results obtained, a group of students did not enjoy the definite integrals exercises. Regarding the empowerment of basic curricular competences, a percentage of key informants stated that they had not seen the subject of definite integrals in the last year of secondary education. As conclusions, the cognitive level of definite integrals presented by students is deficient. Regarding mathematics educators, they should teach the topic of definite integrals in the second cycle of secondary education. To this end, permanent training and development programs should be developed to promote teaching and learning strategies that articulate the concrete, pictorial and abstract aspects of integral calculus.

Keywords: Attitude; competence; definite integral; Dominican Republic.



Actitudes y competencias sobre integrales, en bachilleres del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, año 2020 está distribuido bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

INTRODUCCIÓN

Los resultados del programa para la evaluación internacional de alumnos PISA (por sus siglas en inglés: programme for international student assessment), publicados por (Diario Libre en 2019) muestran que, en comparación con el anterior examen PISA 2015, el nivel educativo de rendimiento en matemáticas de los estudiantes dominicanos ha disminuido. El puntaje promedio obtenido por República Dominicana es de 325 puntos, que es el promedio de la muestra (99 países), y el promedio global es de 600. Entre los posibles 487 puntos, Singapur, China y Macao ocuparon el primer lugar.

El cálculo es sin lugar a duda una rama de las Matemáticas con mayor trascendencia en la vida cotidiana, ya que, gracias a sus aplicaciones se hace posible el desarrollo tecnológico, así como también los avances de las ciencias y según Aranda et al. (2017), uno de los conceptos fundamentales del cálculo es el de integral. El lenguaje mudo presente en la naturaleza y sus leyes ocultas cobran sentido cualitativo y cuantitativo a través de las herramientas del cálculo, posibilitando de esta forma obtener conclusiones viables para interpretar y establecer pronósticos sobre el comportamiento de fenómenos de distintas naturalezas.

Se considera que las deficiencias presentes en el aprendizaje del proceso de integración como análisis matemático en el segundo ciclo de nivel secundario son atribuibles a situaciones de enfoques

metodológicos. Diversos investigadores han alertado sobre las dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la integral definida (Jones 2015; Tatar et al., 2016; Susac 2018; Domínguez et al., 2019). En primer lugar, esas deficiencias tienen mucho que ver con el arraigo de ciertas ambigüedades al momento de abordar los conceptos, así como también la aplicación de un enfoque geométrico, como lo manifiesta Monroy et al. (2020). En efecto, quien aprende no logra empoderarse del concepto de integral definida desde el punto de vista de área bajo la curva de esta, pues no visualizan cómo se construye dicha área, construida a través de las sumas de Riemann.

Según González (2020), la enseñanza en secundaria pone de manifiesto un enfoque algebraico puro y que limita el aprendizaje del cálculo, cuyo fundamento son las operaciones mecanizadas con integrales, pero que aborda de una forma muy sencilla las nociones específicas de análisis geométrico, lo que trae consigo grandes dificultades conceptuales en los estudiantes. La mayoría de los educadores enseña el concepto a modo de exposición, rehuyendo el propósito específico, el cual consiste en hallar la aproximación de áreas cada vez con mayor precisión.

En tal sentido, la finalidad de este trabajo es priorizar el concepto de integral como primera iniciación al estudio del cálculo infinitesimal, desde un enfoque por competencias donde el estudiante se empodere de los principios y fundamentos de las integrales definidas, con

independencia en ese momento de aplicaciones rigurosas de límites y derivadas. La Oficina Internacional de Educación (2018) concibe el enfoque por competencias como un modelo educativo basado en la enseñanza de conocimientos de tal forma que se sitúen en el contexto determinado para el que son útiles.

Observando las deficiencias sobre los conceptos básicos de las integrales definidas que presentan los estudiantes del segundo ciclo de nivel secundario, se ha convenido emprender la presente investigación, atendiendo al nivel de importancia que posee la misma mediante la muestra objeto de estudio y en busca de poder ofrecer posibles soluciones que vayan en crecimiento del interés hacia el cálculo integral por parte de los estudiantes. También, se ha podido corroborar que la tasa de reprobación en las asignaturas de cálculo y análisis matemático cada vez es mayor.

En efecto en una investigación para el Banco Mundial citado en Hoyos et al. (2016) se afirma que la tasa de reprobación (que en muchos casos termina en deserción escolar) trae graves consecuencias en la vida académica del estudiante, pero también para el país, Por un lado, en el desarrollo económico, ya que restringe las oportunidades de obtener un empleo bien remunerado. Por otro lado, afecta también las áreas de formación ciudadana. De los jóvenes que abandonan sus estudios para dedicarse a trabajar con la idea de regresar, sólo la décima

parte se reintegra al sistema educativo al cabo de un año (p.75).

El objetivo del presente estudio fue analizar las actitudes y el grado de empoderamiento de las competencias básicas curriculares sobre la integral definida que presentan los estudiantes que aprobaron la prueba de orientación y medición académica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Emilio Prud'Homme, cuatrimestre septiembre-diciembre 2020.

DESARROLLO

Es vital para la enseñanza de cálculo integral, que el alumno sienta motivación por los contenidos y los conceptos que está estudiando, pues, esto lo guiará hacia un aprendizaje significativo. En tal sentido Rugama (2019), manifiesta que es tarea del docente de secundaria implementar principios pedagógicos adecuados, como el uso de las TIC, los cuales permiten modelar situaciones, mostrarles a los estudiantes graficas en 3D, y elaborar tablas con el propósito de identificar las barreras que impiden el aprendizaje del proceso de integración y de esta forma promover, ampliar y aplicar las competencias didácticas que coadyuven a este logro.

El Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016), sostiene que la educación tiene como finalidad la formación integral del ser humano a lo largo de toda su vida, promoviendo cada vez

más y mejores oportunidades formativas para los adolescentes y jóvenes, que les permitan expandir al máximo todo su potencial. Una forma de lograrlo es por medio de las habilidades que propicia el aprendizaje matemático, pues el lenguaje del saber matemático trasciende fronteras, logrando crear lazos de comunicación con otras culturas y sociedades.

Diversos autores, en su preocupación por cómo las personas llegan al conocimiento del cálculo integral, han realizado diversos aportes. Por ejemplo, Alanya (2016), sostiene que su propósito es vincular el uso de la videoconferencia por parte de estudiantes de arquitectura de una universidad privada con sus actitudes hacia las matemáticas.

En ese mismo orden, Aranda (2015), manifiesta que el objetivo del análisis de la construcción del concepto de la integral definida en educandos de bachillerato fue estudiar las líneas didácticas que se siguen en la construcción de dicho concepto desde el marco de abstracto reflexivo, en estudiantes del último año de la educación secundaria, los cuales participaron en un experimento de enseñanza enfocada en la teoría constructivista. En las conclusiones extraídas, se encuentran las características del perfil personal del alumno, que se relacionan con los diferentes momentos de participación en el proceso de reflexión sobre lo abstracto, y la brecha cognitiva que se desplaza de un paso de comprensión a otro.

Es necesario realizar un rastreo documental desde el punto de vista cognitivo, teniendo en cuenta los entornos interactivos, así como las dificultades didácticas que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la integral definida y sus aplicaciones, (Riveros et al., 2020).

De igual forma, Maúrtua (2019) demostró en su investigación la influencia de la aplicación de las estrategias metodológicas basada en acción proceso objeto esquema en la comprensión de la integral definida en estudiantes del 5to grado de secundaria de los Colegios de alto Rendimiento de la región La Libertad, Piura y Tacna – Perú, 2018.

Competencias básicas curriculares de las Integrales Definidas

Para el MINERD (2016), las competencias específicas corresponden a las áreas curriculares y se refieren a las habilidades que el alumno debe desarrollar en un determinado nivel o grado. Estas surgen de las competencias fundamentales establecidas en el Diseño Curricular de Educación, garantizando así, la coherencia en lo referente a los aprendizajes. En el área de matemática, existen seis competencias específicas, las que corresponden al sexto grado del nivel secundario, en el tema de Integrales definidas son:

1. Razona y argumenta: Diferencia la integral definida. Compara el algoritmo para resolver una derivada con el algoritmo para resolver una integral definida.

2. **Comunica:** Describe la estrategia necesaria para resolver una integral definida. Explica el proceso para pasar de una suma a una integral.
3. **Modela y representa:** Utiliza las integrales definidas para calcular el área bajo la gráfica de una determinada curva.
4. **Conecta:** Utiliza las integrales definidas para plantear y resolver problemas que tienen relación con el medio ambiente y los recursos naturales.
5. **Resuelve problemas:** Resuelve problemas de la vida y del entorno aplicando la integral de una función.
6. **Utiliza herramientas tecnológicas:** Utiliza softwares de la actualidad (GeoGebra, Derive, Matlab, entre otros) para resolver problemas que impliquen el uso de las integrales.

MATERIALES Y MÉTODOS O METODOLOGÍA

La presente investigación, se circunscribe en un estudio descriptivo de enfoque cuantitativo, dado que se recolectaron datos sobre diferentes aspectos de la muestra censal y se realizó un análisis descriptivo – correlacional de estos.

Con el fin de describir las actitudes y competencias básicas curriculares sobre integrales definidas que presentan los estudiantes, se realizó un diseño no expe-

rimental, transeccional, descriptivo. No experimental porque no se manipularon las variables los datos reunidos se obtuvieron de una prueba diagnóstica que se aplicó a dicha población; y transeccional porque la recolección de datos se realizó en un solo tiempo.

Según Hernández et al. (2018) se realizaron estudios no experimentales sin manipulación deliberada de variables. Este fenómeno se observó en el medio natural, y luego se analizó. Además, no se construyó ninguna situación, pero se observó la situación existente en lugar de una provocación deliberada. También creen que el propósito del diseño descriptivo transversal es investigar la incidencia y el valor de una o más variables en un método cuantitativo. El proceso implica medir o ubicar un grupo de personas, objetos, situaciones, contextos, fenómenos en variables o conceptos, y proporcionar sus descripciones.

En la investigación se seleccionó una muestra censal de treinta y uno (31) bachilleres que aprobaron la Prueba (POMA) del ISFODOSU, Recinto Emilio Prud-Homme en el ciclo septiembre-diciembre 2020, de los cuales dieciocho (58.1%) son del sexo femenino y trece (49.9%) masculino con edades comprendidas entre 17 y 19 años.

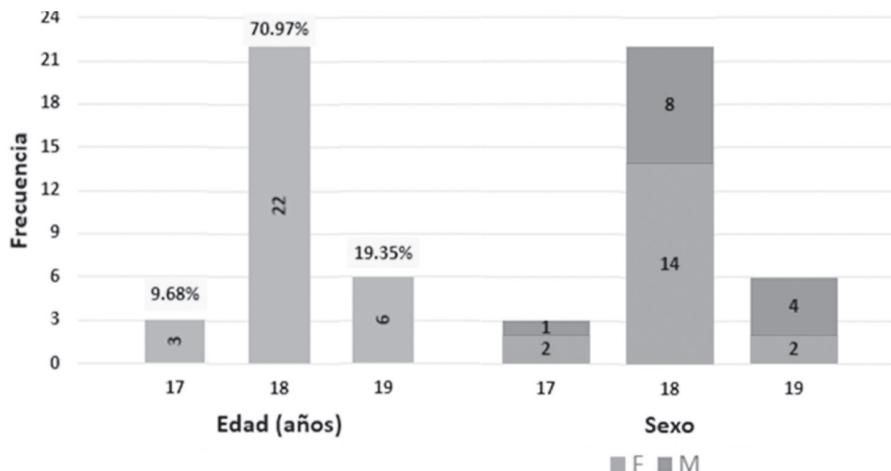
En la Tabla 1, se puede observar que la moda es 18 años, que representa el 70.97% de la población, y en el Gráfico 1 se discriminan por edades y sexo.

Tabla 1. Frecuencia por edades

Edad	Frecuencia	Porcentaje
17	3	9.68
18	22	70.97
19	6	19.35
total	31	100

Fuente: Elaboración propia 2020

Gráfico 1. Frecuencia por edades



Fuente: Elaboración propia 2020

Técnicas

La técnica utilizada en el trabajo fue la encuesta, la cual se desarrolló mediante dos instrumentos tipo cuestionario. El primero de ellos consistió en una prueba diagnóstica, la cual estuvo compuesta por tres (3) preguntas cerradas orientadas a describir las actitudes que presentan los estudiantes al trabajar temas de

integrales definidas, siete (7) proposiciones cerradas para determinar su valor de verdad orientada a las propiedades de las integrales definidas y siete (7) ítems de selección múltiple. Los primeros cuatro (4) toman en cuenta el nivel de conocimiento procedimental y los tres (3) restantes tratan sobre el nivel de conocimiento conceptual. En este caso, se utilizaron las escalas nominales y dicotómicas.

Luego de validar los instrumentos a través de un panel de expertos, se sometió a una prueba piloto a un grupo de ocho (8) estudiantes; seis (75%) fueron de sexo femenino y dos (25%) del sexo masculino con edades comprendida entre de 17 a 21 años, quienes fueron seleccionados al azar. Ellos cumplían con las características requeridas para dicha prueba. El segundo cuestionario estaba compuesto por 17 ítems, correspondientes a la variable, sus dimensiones e indicadores. Es importante resaltar que debido a la situación sanitaria global de pandemia por la que se estaba atravesando (Covid-19), el cuestionario se aplicó de forma virtual a través de la herramienta Google Forms.

Una vez recolectados los datos, se hizo la verificación final a través de la distribución de Bernoulli, para verificar si el instrumento utilizado es confiable.

El coeficiente de confiabilidad de Kuder se obtiene con el $raw_alpha = 0.8 (> 0.59)$, representa la medida de la fuerza de la relación lineal entre los ítems, lo que confirma según la tabla 2 una excelente confiabilidad del instrumento, es decir que el instrumento es reproducible bajo las mismas condiciones y puede ser replicable a la población censal.

Tabla 2. Estadística de confiabilidad y validez del instrumento

raw_alpha	std.alpha	mean	Sd	median_r	N° de ítems
0.8	0.8	0.6	0.2	0.3	17

Fuente: Elaboración propia 2020

En el análisis de datos se estudiaron las informaciones obtenidas, las cuales dieron respuesta a los objetivos del trabajo. Luego de recabada y procesada la información, se hizo el análisis apropiado para el estudio. Fue seleccionado el análisis descriptivo y correlacional, los cuales

permitieron obtener la información necesaria para caracterizar apropiadamente las variables cuantitativas. Se utilizó el método hipotético deductivo para procesar y analizar datos.

RESULTADOS

Descripción de las actitudes que presentan los estudiantes al trabajar temas de integral definida.

En el presente objetivo se hace referencia a las actitudes que presentan los estudiantes al trabajar temas de cálculo integral, mediante los niveles y frecuencias de los componentes exploratorio, actitudinal y finalmente al componente valorativo. Para una mejor comprensión de los

datos obtenidos en el trabajo de campo, se presentan en tablas de distribución de frecuencias.

Componente exploratorio

En la Tabla 3, respecto a pregunta cerrada (o sí o no), se deduce que un 65% de los estudiantes dice haber trabajado el tema de las integrales definidas en 6to de secundaria, mientras el 35% dijo que no y, por tanto, pasó a presentar el cuestionario vacío.

Tabla 3. Niveles y frecuencias de la dimensión componente exploratorio

	Variable	Frecuencia	Porcentaje
	Si	20	65
Válido	No	11	35
	Total	31	100

Fuente: Elaboración propia 2020

Componente actitudinal

En la Tabla 4, respecto a pregunta cerrada (o sí o no), el 38.7% de los estudiantes presentó el cuestionario vacío, en tanto

que un 35.5% muestra actitud de disfrute e interés al resolver ejercicios sobre integrales definidas y 25.8% manifiesta todo lo contrario.

Tabla 4. Niveles y frecuencias de la dimensión componente actitudinal

	Variable	Frecuencia	Porcentaje
	Si	11	35.5
Válido	No	8	25.8
	N/A	12	38.7
	Total	31	100

Fuente: Elaboración propia 2020

Componente valorativo

En la Tabla 5, se puede observar que 38.7% de los estudiantes, muestra una

actitud valorativa hacia las integrales definidas. Por otro lado, el 25.8% revela lo contrario, en tanto que el 35.5% presentó el cuestionario vacío.

Tabla 5. Niveles y frecuencias de la dimensión componente valorativo

	Variable	Frecuencia	Porcentaje
	Si	12	38.7
Válido	No	8	25.8
	N/A	11	35.5
	Total	31	100

Fuente: Elaboración propia 2020

Nivel de conocimiento conceptual de las integrales definidas

Para hacer más condensado el análisis descriptivo de los datos obtenidos en el trabajo de campo, se utilizó una escala de valoración distribuida en tres inter-

valos de amplitud variable y la especificación de los cuestionarios presentados vacíos como se ilustra en la Tabla 6. En vista de que en nuestro sistema la mínima puntuación aprobatoria es de 70%, se consideró que una puntuación menor a esta es baja.

Tabla 6. Calificaciones agrupadas

Puntuación	Categoría
00 - 69	Bajo
70 - 79	Regular
80 - 100	Bueno
N/A	Cuestionario vacío

Fuente: Elaboración propia 2020

En la Tabla 7, se observa que sólo el 6.4% de los estudiantes está en la categoría de bueno y un 22.6% se ubica en la categoría de regular, mientras que 35.5% tiene

una puntuación baja y coincidentemente ese mismo porcentaje manifiestan no haber trabajado el tema de las integrales definidas en 6to de secundaria.

Tabla 7. Niveles y frecuencias de la dimensión componente conceptual

	Calificación	Frecuencia	Porcentaje
	≤ 69	11	35.5
Válido	70 - 79	7	22.6
	80 - 100	2	6.4
	N/A	11	35.5
	Total	31	100

Fuente: Elaboración propia 2020

Nivel de dominio en la aplicación de las propiedades de integrales definidas

En la Tabla 8 observamos que, agrupando las puntuaciones de los resultados del cuestionario aplicado a los 31 estudiantes, el 61.3% de los estudiantes de la población censal tiene una puntuación

baja y que un (1) solo estudiante está en la categoría de regular, lo cual equivale a 3.2% y que no existen estudiantes con calificaciones mayor que 79. Esto implica que once (35.5%) estudiantes presentaron el cuestionario vacío porque no recuerdan haber trabajado el tema de las integrales definidas en 6to de secundaria.

Tabla 8. Niveles y frecuencias de la dimensión componente propiedades

	Calificación	Frecuencia	Porcentaje
	≤ 69	19	61.3
Válido	70 - 79	1	3.2
	80 - 100	0	0
	N/A	11	35.5
	Total	31	100

Fuente: Elaboración propia 2020

DISCUSIÓN

En la parte descriptiva se concluyó que el 35.5% de los bachilleres aprobaron la prueba (POMA) del ISFODOSU, recinto Emilio Prud-Homme en el ciclo septiembre-diciembre 2020, manifiestan no haber visto el tema de las integrales definidas en el segundo ciclo de la educación secundaria, 25.8% revela no disfrutar ni mostrar interés sobre dicho tema, en tanto que 35.5% y 61.3% de estos se ubica en la escala de puntuación baja en los componentes conceptual y de las propiedades de las integrales definidas. En efecto, se arribó que el nivel cognitivo de las integrales definidas que presentan los estudiantes es deficiente.

Los resultados encontrados se asemejan a los de Alanya (2016), donde la autora concluye que existen relaciones que van desde 0.50 y 0.72 entre sus dimensiones componentes para un porcentaje de un 5% de error, mostrando así que a mayor uso de videoconferencias será mucho mayor el campo de probabilidades para fortalecer las actitudes hacia la asignatura de matemática de aquellos estudiantes que se encuentran cursando Matemáticas Elementales.

Análogamente, Aranda (2015) arriba a conclusiones de las características de los perfiles de los estudiantes en relación con los distintos momentos de participación dentro del proceso de abstracción reflexiva y los huecos de tipo mental que se presentan para circular de un estadio de

comprensión a otro en el momento de su participación.

CONCLUSIONES

Se enfatiza que el componente con mayor valoración refiere a contar con un punto de vista positivo del enfoque didáctico que el docente hace de las integrales definidas (actitud), es decir, la actitud y predisposición de los educadores hacia mejores prácticas educativas de las integrales definidas y en sentido más amplio de las matemáticas, ejerce una influencia en el empoderamiento de las competencias básicas curriculares de las integrales definidas por parte del que aprende.

De igual modo, en sentido recíproco se destaca que la actitud y predisposición del estudiante frente a determinada componente de las integrales definidas es muy pobre. Este dato revela pertinencia estadísticamente significativa al momento de mostrar su desempeño o competencias cognitivas.

Los resultados obtenidos proyectan que el nivel cognitivo de las integrales definidas que presentan los estudiantes es deficiente. Este dato es preocupante, ya que un número considerable de estudiantes manifiesta no haber visto el tema de integrales definidas en el segundo ciclo de la educación secundaria, mientras que los que sí lo vieron, se ubican en la escala cognitiva de no logrado, (componentes conceptuales y de las propiedades de las integrales definidas).

En consonancia con lo anterior, los hallazgos obtenidos aportan una visión particular sobre los educadores de matemática que imparten el tema de las integrales definidas en el segundo ciclo de la educación secundaria, que permite comprender, más allá del andamio político, la necesidad de desarrollar programas de capacitación y desarrollo permanente para dichos educadores.

De igual forma, proveer entrenamiento a los educadores para el fortalecimiento de habilidades, les permitan propiciar estrategias de enseñanza aprendizaje que articulen lo concreto, pictórico y abstracto del cálculo integral, a fin de orientar a los alumnos en la construcción de su aprendizaje significativo de precálculo y, fundamentalmente, fomentar que los educadores se conviertan en el factor clave para la creación de ambientes educativos colaborativos hacia la generación y aplicación del conocimiento con colegas y estudiantes.

Finalmente cabe resaltar que, si bien en este estudio no se llegó a evaluar competencias docentes en el nivel de enseñanza y aprendizaje, representa un área de oportunidad para futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alanya, G. (2016). *Uso de videoconferencia y actitudes hacia la matemática en estudiantes de Arquitectura de una univer-*

sidad privada. [Tesis de maestría]. Universidad César Vallejo, Perú.

Aranda, C. (2015). *Análisis de la construcción del concepto de la integral definida en estudiantes de bachillerato. [Tesis Doctoral].* Universidad de Alicante. España.

Aranda, C., & Callejo, M. L. (2017). Formas de aproximar el área bajo una curva: un estudio con estudiantes de bachillerato. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 35(1), 157-174.

Domínguez, A., Barniol, P., & Zavala, G. (2019). Evaluación del entendimiento gráfico de derivada e integral definida mediante un examen en castellano de opción múltiple. *Formación universitaria*, 12(6), 41-56.

González, H. (2020). Diálogo de Saberes, Aprendizaje Significativo y Formación en la Educación Media Venezolana. *Educación en Contexto*, 6(12), 73-109.

Hernández-Sampieri, R., & Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación (Vol. 4, pp. 310-386)*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Hoyos, R., Székely, M., & Rogers, H. (2016). *Jóvenes que ni estudian ni trabajan: Un riesgo para la cohesión social en América Latina*. Washington, D.C.

Hoyos, R. (2016). *20 Millones de Jóvenes en busca de Oportunidades*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/

Banco. file:///C:/Users/nto74/Downloads/NinisEspaolK8318.pdf

Jones, S. R. (2015). The prevalence of area-under-a-curve and anti-derivative conceptions over Riemann sum-based conceptions in students' explanations of definite integrals. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 46(5), 721-736.

Maúrtua, J. (2019). *Estrategias metodológicas basadas en acción proceso objeto esquema y comprensión de la integral definida en estudiantes de los colegios de alto rendimiento [Tesis de doctorado]*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

MINERD, (2016). *Diseño Curricular Dominicano del Nivel Secundario*. Santo Domingo: Centenario.

MINERD, (2017). Plan Estratégico Institucional 2017-2020. *SITEAL*. Recuperado de www.siteal.iiep.unesco.org

Monroy, Z. & Riveros Prieto, D. (2020). *Actividades para re-descubrir el teorema fundamental del cálculo. [Trabajo de Grado]*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

República Dominicana empeora en la prueba PISA. (3 de diciembre del 2019). *Diario Libre*. <https://onx.la/66f6f>

Riveros, F., Vargas, J., & Parra, L. (2020). Educación matemática realista y entornos interactivos para determinar el

nivel cognitivo de estudiantes universitarios a partir del concepto de la integral definida y sus aplicaciones en ingeniería. *Revista ESPACIOS*. ISSN, 798, 1015.

Rugama, J. A. G. (2019). La integral definida como el área bajo una curva en un entorno computacional. *Revista Científica de FAREM-Esteli*, (30), 3-19.

Susac, A., Bubic, A., Kazotti, E., Planinic, M., & Palmovic, M. (2018). Student understanding of graph slope and area under a graph: A comparison of physics and nonphysics students. *Physical Review Physics Education Research*, 14(2), 020109.

Tatar, E., & Zengin, Y. (2016). Conceptual understanding of definite integral with Geogebra. *Computers in the Schools*, 33(2), 120-132

Concepciones de la calidad en educación y sus fundamentos en modalidad a distancia para Costa Rica

Conceptions of evaluation of quality in education and its foundations in distance modality

¹Sarita Poltronieri Méndez, ²Ana M. Vargas Víquez, ³Luis A. Monge Mata

¹. Programa de Producción de Material Didáctico Escrito (PROMADE). Costa Rica, San José, Montes de Oca, Mercedes, Universidad Estatal a Distancia (UNED), edificio Ii+D, tercer piso, apartado postal 11503. spoltronieri@uned.ac.cr

². Práctica y Licenciatura en Educación Especial. Costa Rica San José, Montes de Oca, Mercedes, Universidad Estatal a Distancia (UNED), edificio C, segundo piso, apartado postal 11503. anvargasv@uned.ac.cr

³. Programa de Bibliotecología y Nuevas Tecnologías d Información y Comunicación. Costa Rica, San José, Montes de Oca, Mercedes, Universidad Estatal a Distancia (UNED), edificio C, tercer piso, apartado postal 11503. lumonge@uned.ac.cr; <https://orcid.org/0000-0002-8958-0034>

Recibido: 6/4/2022; **Aprobado:** 30/5/2022.

Resumen

La calidad en educación superior se ha convertido en una de sus metas, lo cual no excluye a las universidades a distancia. Por ello, el objetivo de este documento fue analizar el concepto de la calidad y sus fundamentos en la educación a distancia para su aclaración en Costa Rica. Se realizó una revisión bibliográfica integrativa para sintetizar la información de forma descriptiva con base en la prosa en los documentos consultados. Se desarrolló en cuatro etapas: Diseño o

Abstract

The quality of higher education has become one of its main goals, without excluding distant universities. Therefore, the purpose of this paper was to analyze the concept of quality and its foundations in distance education to clarify in Costa Rica. An integrative bibliographical review was carried out to summarize the information in a descriptive manner and was develop in four stages: Review design or planning, Review Guidance (in Scholar Google, Scopus and EBSCO),

planificación de la revisión, Dirección de la revisión (en Scholar Google, Scopus y EBSCO), Análisis de la revisión, además, Estructuración y escritura del documento. Mediante la hermenéutica se analizaron a profundidad, 30 textos que permitieron agrupar tres ideas: Evolución del concepto de calidad, características de la calidad educativa y percepciones internacionales del concepto de calidad educativa de la educación a distancia. Se concluye que al concepto de calidad educativa se ha adaptado con el tiempo, respondiendo a un momento histórico, político, económico y social; es dinámico y dependiente de situaciones más allá de las educativas. Se aprecia que las agencias acreditadoras analizadas prestan menor atención a docencia y alumnado y las características empleadas por estas para determinar la calidad en la educación generan dudas. Se recomienda analizar la reglamentación institucional y los procesos de acreditación para mejorar la evaluación de la calidad en áreas menos atendidas.

Palabras clave: educación a distancia, educación superior, calidad educativa, acreditación educativa.

Review Analysis and Structuring and Writing of the document. Through hermeneutics, 30 texts have been analyzed in depth which allow to gather three main ideas: Quality concept evolution, Educational quality characteristics and International perceptions of educational quality concept in distance education. It is concluded that the concept of educational quality has adapted over time, responding to a historical, political, economic, and social moment; moreover, it is dynamic and dependent on situations beyond educational ones. It is appreciated that the accrediting agencies analyzed give less attention to teaching and students areas and the characteristics used by them to determine educational quality raise doubts. Analysis of institutional regulations and accreditation processes is recommended to improve quality assessment in less serviced areas.

Key words: distance education, higher education, educational quality, educational accreditation.



Concepciones de la calidad en educación y sus fundamentos en modalidad a distancia para Costa Rica está distribuido bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

INTRODUCCIÓN

La evaluación continua se ha convertido en tema esencial en las instituciones de educación superior, puesto que se asocia con la calidad y a su gestión (Pérez, 2006). Esto se transforma en un producto derivado del interés que las universidades tienen por acreditar sus respectivas carreras o programas, tomando en cuenta modelos como la Organización Internacional de Estandarización o International Organization for Standardization (ISO) y el Modelo Europeo de Excelencia Empresarial o European Foundation for Quality Management (EFQM) para demostrar la calidad de la educación que ofrecen.

Al ser la educación un proceso sistemático de aprendizaje, que tiene como fin medir qué tanto se han utilizado los recursos que se emplean para obtener los objetivos propuestos, se ve inmersa en procesos evaluativos de calidad de los diferentes componentes que se involucran en la ejecución de sus objetivos.

El modelo educativo a distancia, modalidad educativa centrada en la persona estudiante y su proceso de aprendizaje, debe cumplir con parámetros de calidad que requieren de una evaluación continua. Dicha acción debe analizar todos los parámetros involucrados en el proceso educativo, entre los que se encuentran: el estudiantado, el personal académico y el de servicio, los planes de estudio, la infraestructura (física y tecnológica) y la evaluación de los aprendizajes.

Casanova (2012) indica que la evaluación debe ser el elemento del currículo que promueve y contribuye a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para esto, es necesario que los métodos de evaluación continua se analicen desde factores de calidad que promuevan el perfeccionamiento de los procesos educativos, así como el aprendizaje significativo y el aprendizaje para la vida. Los procesos de calidad deben tomar en cuenta los diseños curriculares y su implementación, así como el acceso a las tecnologías del estudiantado actual; un proceso de calidad se puede influenciar por el acceso al medio, que tenga el cuerpo docente y estudiantil.

Orozco et al. (2009) reflexionan sobre el concepto de la calidad de la educación. Se debe analizar los logros académicos del estudiantado o la adecuación que un proceso de enseñanza-aprendizaje pueda aplicar a los objetivos de un modelo pedagógico que están vinculados a un diseño curricular; de esta forma, se interioriza si el proceso que el estudiantado está desarrollando cumple con los estándares mínimos de calidad, los cuales deben de ser propuestos desde la misma academia, con actores que integran este proceso y conozcan la realidad de las aulas y cómo mejorar el proceso cognitivo del grupo discente. No obstante, este concepto de calidad posee diferentes puntos de vista y características, de acuerdo con los autores, las entidades y la época en la cual se analice.

La garantía de calidad de la educación superior, es un indicador de confianza para el estudiantado, ya que se asegura que el producto que recibe, tiene el respaldo de las agencias acreditadoras de calidad autorizadas para realizar dichos procesos; los sistemas de calidad en Iberoamérica experimentan un alto grado de confiabilidad y madurez (OEI, 2019), las distintas políticas de acreditación consolidan a las universidades bajo el modelo educativo a distancia como entidades que se apegan a las políticas públicas y que se consolidan como líderes formadores de profesionales en sus respectivos países.

Ante esto surge la interrogante ¿cuáles son las concepciones de evaluación de la calidad y sus fundamentos en la educación en educación a distancia para Costa Rica?, esto nace a partir de la preconcepción de la educación a distancia (EaD) como accesoria respecto a la modalidad presencial, lo cual ha sido desmitificado, pero aún persiste. Por lo tanto, el objetivo es analizar el concepto de la calidad y sus fundamentos en la educación a distancia para su aclaración en Costa Rica, por medio de la revisión bibliográfica.

DESARROLLO

Materiales y métodos

El enfoque del estudio es cualitativo, por ende, se concentró en la descripción del tema, por medio de la revisión de documentos académicos publicados disponibles (Creswell y Creswell, 2018). Así, se

realizó una revisión de literatura o bibliográfica integrativa para la síntesis de la información de modo descriptivo, con base en Snyder (2019), a saber:

- *Diseño o planificación de la revisión*

Formulación de la pregunta de investigación.

Dirigido a los conceptos y fundamentos de la calidad en la educación con base en el objetivo formulado.

- *Dirigir la revisión*

Búsqueda de fuentes confiables (por título y resumen).

Empleo de operadores booleanos (AND + / NOT -).

Uso de palabras clave.

- *Análisis de la revisión*

Extracción en prosa de los elementos que responden al objetivo de la revisión mediante la hermenéutica (lectura completa de documentos).

Síntesis y documentación de la información recabada.

- *Estructuración y escritura del documento*

Presentación y análisis de la información sintetizada (cuadros y figuras).

Creación de un diagrama de Venn, el cual se diseñó a partir de características con una frecuencia mayor a dos menciones entre los autores documentados por medio de la aplicación Display R ©.

Conclusión y recomendación reflexiva de la información.

La localización de documentos se efectuó por un periodo de dos meses, en tres bases de datos: Scholar Google, debido al alto despliegue de documentos que posee en su buscador; Scopus, por la formalidad y rigurosidad de sus publicaciones y EBSCO, por su acceso a documentos académicos completos. En ellas se consideró, únicamente artículos académicos y capítulos de libros escritos en español o inglés publicados sin un límite de tiempo, ya que se estimó que podría restringir la información histórica. Los documentos se localizaron por medio del uso de palabras clave y combinaciones entre ellas educación a distancia, educación superior, calidad educativa, acreditación educativa, a partir del uso de operadores booleanos.

Todos los documentos fueron organizadas a través del gestor de referencias bibliográficas Mendeley© (Mendeley Ltd., 2020). El análisis de la revisión consistió en la sistematización de la prosa de cada documento luego de su lectura completa, por medio del método hermenéutico expuesto por Quintana y Hermidas (2019) quienes indican que este permite la alternativa de la interpretación propia de los textos por medio de tres dimen-

siones: la lectura, la explicación y la traducción del texto; todo lo cual posee un alto componente reflexivo que la revisión bibliográfica. Con ello, se realizó el estudio reflexivo y crítico de la información encontrada para su exposición escrita.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se revisó un total de 30 documentos por medio de la lectura completa, de forma tal que se profundizó en tres ideas principales: Evolución del concepto de calidad, características de la calidad educativa y percepciones internacionales de concepto de calidad educativa de la educación a distancia; cada una de estas con sus respectivos subapartados. Cada una se desarrolla a continuación.

Evolución del concepto de calidad

Los procesos de evaluación de la calidad nacieron como una respuesta a la estandarización, producto de la globalización, la expansión de los saberes y la amplia diferencia disciplinaria. La evaluación debe responder a la rigurosidad de los estándares propuestos por una determinada agencia acreditadora (Rama, 2009).

El concepto de calidad no ha sido estático; por lo contrario, ha sido cambiante, se ha visto influenciado por grandes momentos de la historia y se ha definido según el momento sociocultural que se atraviesa (Albornoz, 2005 y Pulido, 2009).

Angulo (1999) considera que al concepto de calidad se le empieza a dar un papel importante en el mundo, a partir de la crisis del estado benefactor, a mediados de la década de los sesenta, el cual se caracterizó por la educación obligatoria, la existencia de leyes que reforzaran la educación obligatoria, las administraciones que se centraban en el control y seguimiento; y, por último, la escolarización masiva.

En la década de los setenta, según Angulo (1999) sugiere que nace una nueva etapa como respuesta a las tendencias de globalización; esta etapa se denomina “ciclo cualitativo”, porque se caracteriza por organizar los discursos: “desde el poder en torno a la idea de calidad en los sistemas de educación” (p.19). En tal etapa, la calidad de la educación se centra en que los procesos educativos respondan al modelo neoliberal y de globalización que se atraviesa.

En los años ochenta, se observan claros resultados de bajos rendimientos y repitencia, motivo por el cual, la calidad se percibe como un problema, como crisis de la educación, que se delimita teórica e institucionalmente (Vásquez, 2013). A partir de esto, se plantea la calidad de la educación como concepto que incluye seis grandes aspectos: “calidad de vida; concepción de educación, del hombre y de la sociedad; sentido de la cultura; rigor del conocimiento –como realidad, como contenido, como método–; tipo de maestro; y comprensión de la sociedad civil” (Edwards, 1991, p. 9).

Sander (1996) indica que, en la década de los noventa, se trató de construir un significado alterno de calidad educativa al existente hasta el momento, periodo en el cual se propone visualizar la calidad de la educación como “instancia de construcción y distribución de conocimiento socialmente válido y culturalmente relevante para la ciudadanía” (p. 6). Desde la perspectiva del autor, la calidad se logra mediante una integración de los recursos humanos, tecnológicos, financieros y pedagógicos.

Duhalde (2008) indica que la calidad educativa, en la década del 2000 al 2010, se concentra en el saber, como utilidad económica centrada, principalmente, en la calidad científica y tecnológica, así como en la competitividad de los graduados en el mercado laboral. En esta etapa, se empieza a incluir el concepto de trabajo multidisciplinario, lo cual es considerado un valor agregado y una muestra de la calidad del proceso educativo desarrollado.

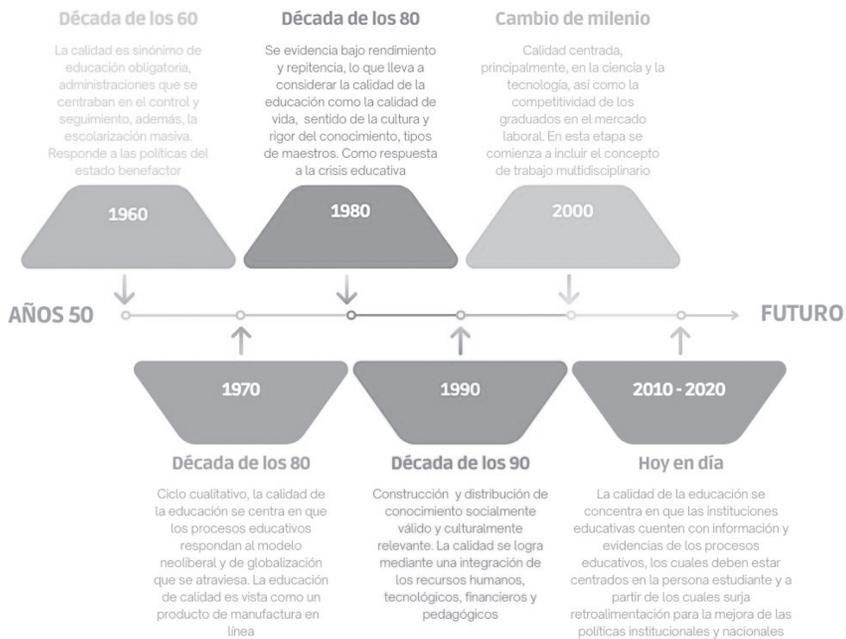
Actualmente, autores como Grebennikov y Mahsood (2013); Martínez-Iñiguez, López-Ramírez y Manzanilla-Granados, (2020) mencionan que para hablar de calidad de la educación, es necesario que las instituciones educativas cuenten con información y evidencias de los procesos educativos, los cuales deben concentrarse en la persona estudiante. También, es necesario contemplar, en el concepto de calidad educativa, el ambiente de estudio dentro del campus presencial o virtual, la capacidad y eficiencia institucional,

la capacitación docente y las estrategias específicas para evitar la deserción y dar respuesta a la diversidad, todos estos factores deben ser autoevaluados, a fin de generar retroalimentación de las políticas institucionales.

De esa forma, es posible inferir que la calidad de la EaD es dinámica y responde a los cambios de la sociedad en cada época en la cual se sitúa. Así, su concepto se adapta y mejora conforme se avanza en conocimientos educativos, sociales, económicos y tecnológicos (figura 1).

Figura 1

Línea del tiempo de la evolución del concepto de calidad desde los años sesenta



Nota. La figura muestra una explicación en periodos de diez años de las características distintivas del concepto de calidad para cada época presentada.

Imagen: Ana María Vargas Víquez (2022).

Características de la calidad educativa

Malpica (2013) explica la calidad educativa como un proceso de mejora continua o la amalgama entre lo que se espera del estudiantado cuando finaliza su proceso de formación, lo que se gesta en las aulas para asegurar que el proceso sea exitoso y los resultados de aprendizaje.

Bañuelos (2011) postula que la calidad educativa es un proceso que se encuentra en una evolución constante, dinámica y permanente, con el único fin de la mejora continua. La EaD debe tener en cuenta el análisis de elementos que aseguren un proceso de perfeccionamiento, tales como la separación de espacio-temporal de discentes y docentes, la interacción sincrónica y asincrónica, el uso de materiales didácticos especializados en este modelo y el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) como medio de soporte.

Actualmente, la educación a distancia se ha convertido en un concepto en boga; en parte, debido a la pandemia del COVID-19 que movilizó a diversas instituciones educativas de modalidad presencial a la EaD, lo cual provocó que esta modalidad tuviera un crecimiento exponencial. Sin embargo, esta transición no nació como un proceso mediado y planificado en el marco del modelo educativo a distancia.

Para asegurar la calidad de los procesos educativos, las instituciones de educación superior acuden a entidades dedicadas a

la acreditación. En el marco del contexto costarricense, se destacan las siguientes:

I. Comisión Acreditadora de la Educación a Distancia (DEAC)

Esta comisión es una entidad privada con base en Estados Unidos de América, que se dedica a acreditar aquellas instituciones que aplican la educación a distancia en su modelo educativo. El que una institución educativa se someta a un proceso de acreditación proyecta un mensaje a la comunidad estudiantil, instituciones y público en general de que la calidad es un eje fundamental en su labor educativa (Distance Education Accrediting Commission, 2021).

Como entidad acreditadora, la DEAC tiene una serie de estándares que evalúa para acreditar a una institución. Enseguida, se citan:

- Misión de la institución. Descripción de la misión, revisión y publicación de la misión e información del alcance de la misión
- Resultados del programa, currículos y materiales. Descripción de los resultados del programa, resultados apropiados del programa, entrega del currículo, currículo integral y materiales de instrucción, desarrollo y entrega de currículos, unidades académicas de medida, medios educativos y recursos de aprendizaje, exámenes y otras evaluaciones, integridad es-

tudiantil y honestidad académica y junta de revisión institucional.

- Logro y satisfacción de los estudiantes. Logro estudiantil, satisfacción estudiantil y divulgaciones de desempeño.
- Divulgaciones financieras, cancelaciones y políticas de reembolso. Divulgaciones financieras, cancelaciones, devoluciones, descuentos y colecciones.
- Responsabilidad financiera. Prácticas financieras, administración financiera, sostenibilidad y estabilidad financiera, reportes financieros y operaciones demostradas.
- Eficacia institucional y planificación estratégica. Eficacia de la planeación institucional y planeamiento estratégico.
- Servicios educativos y de apoyo al estudiante. Tecnología apropiada, consultas y envíos de comunidad estudiantil, diferencias individuales, estímulo de discentes, progreso académico satisfactorio, políticas de calificación, expedientes de estudiantado, privacidad y confidencialidad, servicios de apoyo y quejas a grupo de alumnos.
- Liderazgo académico y cualificaciones de la facultad. Liderazgo académico, director académico (CAO) o director de educación, instructores,

facultad y personal y crecimiento profesional.

- Prácticas de admisión y acuerdos de inscripción. Divulgaciones de admisión, verificación de la identidad de la persona estudiante, edad obligatoria en alumnado, criterios de admisión, aceptación y denegación de admisión, transferencia de créditos y aprendizaje experimental y acuerdos de inscripción.
- Gobernanza institucional. Propietarios, miembros de la junta de gobierno, funcionarios y administradores, reputación de la institución, dueños, miembros de la junta de administración, funcionarios, y administradores y plan de sucesión.
- Instalaciones. Equipos, suministros, protección de registros y retención. Instalaciones, equipos y suministros, componentes del programa de residencias, protección de registros, retención de registros y autorización estatal.

La acreditación proporciona garantías de que un programa ha cumplido con los estándares concretos necesarios para producir graduados, que hayan logrado los resultados de aprendizaje establecidos y que estén listos para ingresar al mercado global. Quienes se gradúan de instituciones acreditadas tienen mayores oportunidades de empleo, educación continua y movilidad (DEAC, 2021, p. 6).

El uso de nuevas TIC por las instituciones de EaD, en sus planes de estudio, han proporcionado algunas ventajas con respecto a los modelos presenciales. Aunque esto no es un aseguramiento de los estándares de calidad que se utilizan, la persona estudiante necesita garantías reales acerca de la calidad de la instrucción. Los estándares de acreditación establecen expectativas de calidad educativa y evalúan la capacidad de una institución para integrar la tecnología a fin de satisfacer las necesidades de graduados y empleadores (DEAC, 2021).

II. Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES)

El Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) es el órgano oficial de acreditación de la educación superior de Costa Rica y fue creado por Ley de la República N.º 8256 del 2 de mayo de 2002. Por su naturaleza jurídica, el SINAES está inserto en el sistema de educación superior universitario estatal, es independiente y autónomo, en sus decisiones académicas, y posee la máxima autoridad en materia de acreditación de carreras y de programas universitarios (SINAES, 2011, p. 6).

Entre los elementos más destacados de SINAES, se encuentra la Ley N.º 8798, en la cual se especifican los criterios y estándares que aplica y se considera la norma nacional académica de calidad. Además, le otorga un financiamiento permanente, sólido y seguro, por parte del Estado costarricense; sus insti-

tuciones seleccionarán y contratarán, preferentemente, personal graduado de carreras acreditadas por el SINAES de manera oficial (SINAES, 2011, p. 6).

Los criterios o dimensiones que conforman el modelo de evaluación del SINAES son los siguientes (SINAES, 2011, pp. 23-24):

- Criterios de admisibilidad. Es de cumplimiento obligatorio, referidos a normas del SINAES o nacionales, de funcionamiento de las instituciones de educación superior en Costa Rica.
- Dimensión relación con el contexto. Aunque el contexto es un concepto muy amplio y resulta complejo al evaluar, interesa, principalmente en esta dimensión, analizar la experiencia que la institución y la carrera ponen a disposición de la sociedad, no solo desde el punto de vista de la misión de formar profesionales, sino también desde la idea de que corresponde a las instituciones universitarias la función crítica de lo que acontece en el entorno y de que ellas tienen también la responsabilidad de producir o utilizar el conocimiento que genera la investigación.
- Dimensión recursos. No garantizan la calidad de una carrera. Los recursos e insumos son condición necesaria para realizar actividades educativas de calidad.

- Dimensión proceso educativo. Se relaciona con el funcionamiento mismo o puesta en práctica de la carrera.
- Dimensión resultados. La concreción de los resultados que la carrera obtiene en función de lo previsto en el programa formativo y en los fines y políticas de la universidad.
- Criterios de sostenibilidad de la acreditación. La capacidad de la institución y de la carrera de asegurar la calidad, de sostener la acreditación oficial y de lograr el cumplimiento del plan de mejoramiento establecido.
- Reacreditación. En esta fase, las carreras universitarias presentarán un informe donde dan cuenta de los cambios ocurridos desde la acreditación oficial, de manera que se pueda valorar la evolución de tales carreras.
- Metaevaluación. Las orientaciones se desarrollan con el fin de que la carrera evalúe su propio proceso de autoevaluación, en función de la participación, apoyo institucional, planeamiento, sostenibilidad y manejo de la información.

Los criterios, estándares y evidencias que se dividen en dimensiones o componentes del modelo de acreditación oficial para las carreras de la modalidad a distancia son la siguientes: admisibilidad, recursos (plan de estudios; personal –tanto académico como administrativo–; infraes-

tructura física, y los tecnológicos); resultados (lo referente a la parte estudiantil); relación de contexto (lo pertinente a los procesos de admisión y promoción), y proceso educativo (desarrollo docente, metodologías de enseñanza-aprendizaje y gestión de los procesos académicos).

III. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) posee su sede en España y es un organismo autónomo, adscrito al Ministerio de Universidades, que ha sido creado por el artículo 8 de la Ley N.º 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del sector público y otras medidas de reforma administrativa, procedente de la conversión de la Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en organismo público, cuyo objetivo es “contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación de enseñanzas, profesorado e instituciones” (ANECA, 2022, e).

ANECA es el órgano encargado de realizar actividades de evaluación, certificación y acreditación del sistema universitario español, con el fin de su mejora continua y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En su ámbito de competencias, corresponde a la ANECA evaluar:

- Las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de

carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

- Los méritos de los aspirantes a los cuerpos docentes y al profesorado contratado de las universidades.
- Las actividades docentes, investigadoras, de transferencia de conocimiento y de gestión del personal docente e investigador de las universidades y del personal investigador funcionario de carrera de los organismos públicos de investigación.
- Las instituciones y centros universitarios.
- Los títulos universitarios extranjeros a través de procedimientos de homologación o equivalencias (ANECA, 2022, e).

Para la acreditación de programas internacionales, ANECA implementa el Programa AUDIT desde el año 2007, como una forma de dar respuesta a los compromisos adquiridos tras la firma de pertenencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este programa se alinea con la parte I de los European Standards and Guidelines (ESG), que son el referente para las universidades y agencias europeas, en materia de aseguramiento interno de la calidad en las instituciones de educación superior (ANECA, 2021).

Para aplicar esta acreditación, se deben cumplir con los siguientes parámetros (ANECA, 2021):

- Política y objetivos de calidad. Los sistemas de garantía interna de calidad deben describir la forma en la que cada centro trabaja en busca de los parámetros de calidad, apoyándose en las políticas y objetivos de calidad.
- Diseño de la oferta formativa. Los sistemas de garantía interna de calidad deben realizar un análisis de los mecanismos existentes en los centros académicos, para asegurar la garantía de la calidad de su oferta formativa, además, la actualización de sus programas y contenidos académicos
- Desarrollo de la enseñanza y otras actuaciones orientadas a los estudiantes. Deben existir parámetros enfocados en la existencia de procedimientos que garanticen y promuevan el aprendizaje del estudiantado; dichos procedimientos tienen sus bases en los sistemas de garantía interna de calidad.
- El personal académico y de apoyo a la labor docente. En los centros deben existir mecanismos de control y mejora continua en el campo académico del profesorado, así como la actualización de los procesos administrativos; estos mecanismos deben estar documentados en los sistemas de garantía interna de calidad

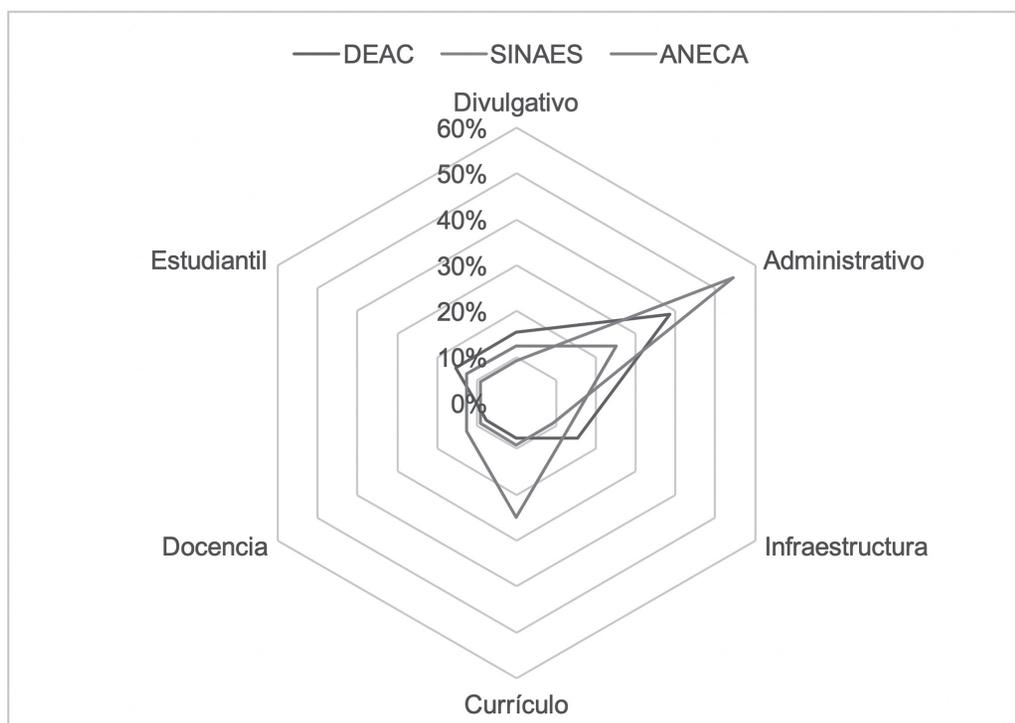
- Recursos materiales y servicios. Deben existir de mecanismos de gestión y mejora continua de los servicios y recursos asignados para el aprendizaje; estos diseños y mecanismos deben formar parte de los sistemas de garantía interna de calidad.
- Resultados de la formación. Debe haber procedimientos que permitan la investigación, el análisis y la utilización de datos que se utilizarán en los procesos de mejora continua; estos diseños tienen que estar integrados en los sistemas de garantía interna de calidad.
- Información pública. Cada centro académico debe asegurar la existencia de controles y mecanismos de publicación periódica de información relativa a las titulaciones, los programas de estudio, la población estudiantil becada, la acción social y los programas de extensión; todo esto, de forma actualizada.

Existen diferentes entidades capaces de certificar la calidad de las instituciones educativas. A pesar de que cada entidad tiene sus propios requisitos y parámetros de evaluación, después de un detallado análisis, se aprecia que es posible agrupar en seis grandes características o dimensiones los aspectos que las agencias acreditadoras toman en cuenta para la evaluación de la calidad en la EaD (figura 2), las cuales se mencionan a continuación:

- Administrativo
- Currículo
- Divulgativo
- Docencia
- Estudiantes
- Infraestructura

Figura 2

Características comunes entre agencias acreditadoras documentadas



Nota. El gráfico radial destaca que las características relacionadas con aspectos administrativos son las mayormente evaluadas en las tres agencias documentadas.

Imagen: Sarita Poltronieri Méndez (2022).

Así pues, luego de un proceso de análisis, comparación y reflexión de los insumos obtenidos, se infiere que los parámetros utilizados por las agencias acreditadoras se enfocan en la evaluación de aspectos administrativos o infraestructura de las instituciones evaluadas y dejan con un bajo perfil los aspectos académicos como currículo, divulgación, docencia y personas estudiantes, los cuales son los fundamentos de la academia. Este tipo de

evaluaciones sesga la razón de ser de las instituciones de educación superior, es decir, la academia, su cuerpo docente, el currículo universitario o al estudiantado; en especial, este último, eje central de la EaD.

Percepciones internacionales de concepto de calidad educativa de la educación a distancia.

Tal como se ha apreciado hasta ahora, el concepto de calidad se encuentra estrechamente vinculado con la evaluación, y esto no es una excepción cuando se analiza a la luz de la EaD; además, este sufre cambios en el tiempo. Múltiples autores han expresado sus criterios con respecto a esto, y coinciden en que este concepto no es fácil de definir. No obstante, este apartado representa un esfuerzo por realizarlo con base en las percepciones de referentes internacionales.

De acuerdo con Garrison (2000), históricamente, ha existido una idea antagónica entre la EaD y la calidad, pues las instituciones educativas muestran preocupación en que sus valores y calidad se vean comprometidos a causa de la alta adaptabilidad e interactividad que posee la educación a distancia. Para estas, se aprecia como un modelo industrializado de la educación que atenta en contra de su ideal de enseñanza, idea que persiste en la actualidad.

De esta forma, el mismo autor (Garrison, 1993, 2000) expone que el concepto de calidad en EaD carece del acuerdo común entre todas las entidades educativas, pero que se fundamenta en la interacción docente-estudiante. Específicamente, menciona que la calidad del proceso educativo aumenta conforme lo hace la comunicación en dos vías (discurso estudiante-docente), lo que impacta, de forma significativa, en la efectividad del aprendizaje; además, el diseño de los materiales, la accesibilidad y otros recursos también influyen.

De acuerdo con Anderson (2001), otro malentendido con respecto a la calidad en la EaD y AP es que esta se interprete como un acceso genérico a la internet, y deja de lado la calidad de las interacciones de los participantes como tal. Este autor expone el concepto como la educación diseñada para permitir la comunicación y la co-creación del conocimiento entre estudiantes y personas docentes. También, debe cubrir las necesidades personales, sociales y otras formas de educación, en las cuales prevalece, como principal característica, la interacción entre estudiantes.

Sobre este malentendido, Cabero (2006) señala el tecnocentrismo, en el que se prioriza la tecnología sobre los aspectos pedagógicos y didácticos; esto resulta en una desviación de los fundamentos de la EaD y AP. Ante esto, propone una serie de variables por considerar para que esta modalidad educativa sea de calidad, estas son:

- Sentido común e interactividad social
- Contenidos
- Metodología (didáctica)
- Aspectos y herramientas de comunicación
- Entorno tecnológico
- Forma o modelo evaluativo

- Aspectos institucionales (administrativos)
- Competencias tecnológicas
- Estudiante como eje central
- E-actividad
- Rol docente y estudiantil
- Comprometerse con procesos de investigación que faciliten propuestas para la mejora continua.
- Capacitar docentes y al personal que forma parte de la educación,
- Planificar, con detalle, los aspectos necesarios para la enseñanza (diseño adecuado).

De igual forma, García-Aretio (2009) contempla el contexto histórico y social; en especial, los cambios ocurridos en las décadas de los sesenta a la primera década del siglo XXI, al expresar su concepto de calidad de la EaD. A diferencia de los autores anteriores, presta mayor atención en aspectos administrativos. Así, señala que la calidad está sujeta al contexto en el cual se discute y depende de la percepción de quien la evalúa; por lo tanto, se origina la necesidad de consensuar indicadores de esta calidad para definirla como tal. Estos indicadores se resumen a continuación:

- Fundamentar las acciones en teoría pedagógicas
- Valorar y validar los referentes clásicos de la pedagogía.
- Tener buena disposición para el cambio.
- Evitar la resistencia al cambio y ayudar a quienes se ven en problemas para hacerlo (principalmente administrativo).

- Someter a las instituciones y sus procesos a constante evaluación.
- Promover redes profesionales que permitan la actualización en el tema.
- Presentar, ante los representantes de la sociedad (institucionales, sociales y políticos), la EaD y AP, así como su rigurosidad, con el fin de que se brinden los recursos necesarios para su funcionamiento.

Otros autores, como Gou y Zhong (2015), indican que, para la persona adulta, es más importante el proceso de aprendizaje que la evaluación final que como tal; por lo tanto, no se puede (o no se debe) emplear el control de calidad de la educación tradicional. Ante esto, el concepto de calidad debe estar acentuado en el proceso de aprendizaje y la evaluación curricular, más que en un estándar. Destacan el papel de la motivación para que esta calidad sea exitosa al garantizar los derechos e intereses genuinos estudiantiles, quienes son los que exigen la calidad. Así el fortalecimiento de la gestión estándar de la calidad está

más dirigida al área administrativa de la institución y menos al control sobre la población estudiantil.

De igual forma, Ezgi y Aytekin (2016) resaltan los procesos de acreditación, nuevamente, con una visión administrativa; no obstante, exponen tres características propias de la calidad de EaD y AL: dotación de suficiente personal, materiales y capacitación metodológica; además, materiales e infraestructura técnica. Tampoco menosprecian otros apoyos como la motivación, la autoorganización, la comunicación, las prácticas para la experiencia y la psicología para la adaptación a este modelo educativo.

En este sentido, los estudios de Markoya et.al (2019) determinaron que dicha calidad está dirigida por los tres actores: estudiantes-institución-docentes, en los cuales la satisfacción estudiantil es una característica crucial. Además, requiere compromiso y atención de la facultad que ofrece la asignatura en función del diseño y la entrega de los materiales, la habilidad docente para incorporar contenidos relevantes y las técnicas para la interacción y evaluación que se utilicen. Si bien hasta ahora algunos autores mencionan características administrativas para orientar el concepto de calidad en la EaD, también es necesario considerar los reglamentos de cada institución. Blanco et.al (2019), de forma expresa, indican que esas características se resumen en la excelencia en los medios de aprendizaje; el funcionamiento adecuado de los entornos virtuales; la atención docente

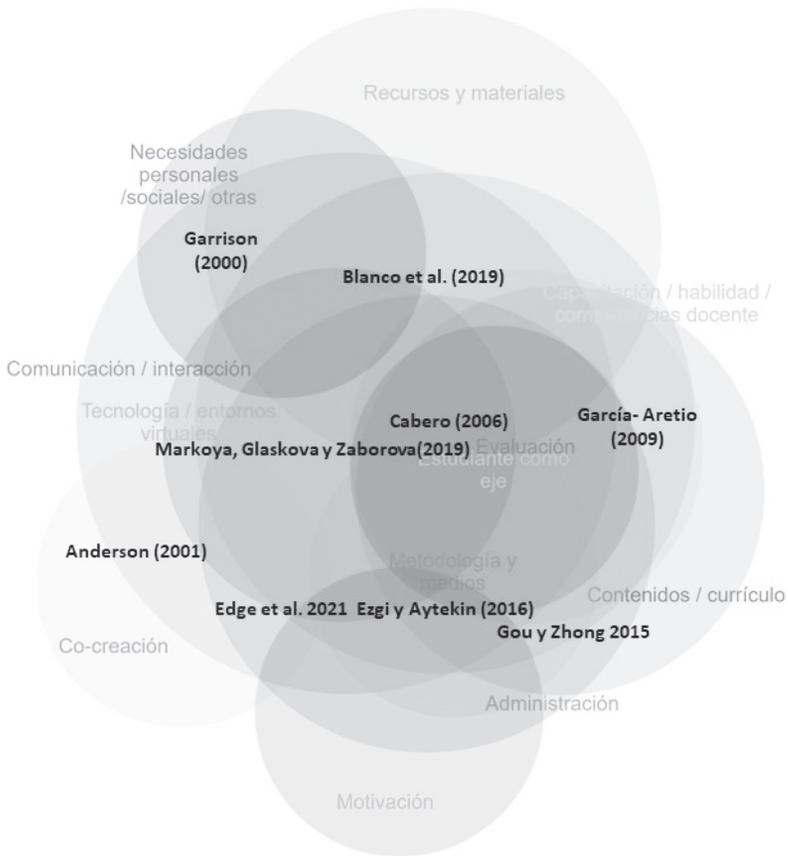
oportuna; la comunicación en dos vías (docente-estudiantes), y la atención a tiempo de las necesidades estudiantiles. Existe otro factor de suma importancia que resaltan Edge et.al (2021) que es el cambio en las instituciones de educación superior se caracteriza por ser lento, burocrático y lleno de tensión; con ello, incluso el concepto de calidad en las instituciones bajo la modalidad de EaD puede ser complejo. Por consiguiente, la aplicación de estándares para entender la calidad sienta bien, pues se aprecia como un consenso superior a las instituciones mismas.

Así, en su proyecto, lograron centrar el concepto de calidad en una sola variable o característica de alto interés en todas las direcciones (docente-estudiante-institución): la comunicación. De esta forma, entienden la calidad como un proceso que se construye de forma escalonada que permite co-construir un sentido de relevancia con los integrantes de la institución, en el cual el docente tiene un rol crucial.

Si bien existen distintos puntos de vista, la característica sobre la calidad de la EaD y AL más reconocida es la comunicación e interacción. Esta es indispensable en todas las áreas, administrativa y pedagógica, en las cuales todos los integrantes (docente -estudiante-institución) tienen una participación primordial (figura 3).

Figura 3

Características comunes del concepto de calidad para la educación a distancia



Nota. El diagrama de Venn muestra los autores analizados, quienes mencionan y destacan la comunicación e interacción entre las partes involucradas en la educación a distancia como la característica con mayor atención para su calidad. Se tomó en cuenta aquellos criterios y autores mencionados dos o más veces.

Imagen: Sarita Poltronieri Méndez (2022).

Con base en los autores estudiados, es posible proponer, de forma objetiva, el concepto de calidad en EaD como aquel que cumple las características de comunicación e interacción entre todos los involucrados en el proceso educativo; los contenidos curriculares de interés para el estudiantado; el suficiente personal docente capacitado, hábil y competente en las áreas de estudio de interés y tecnológicas, y un sólido soporte administrativo. Adicional, a partir del análisis bibliográfico, de la práctica docente y estudiantil de los autores de este texto, se reitera que la motivación es fundamental; en especial, en esta modalidad, altamente, utilizada por personas adultas y esto se encuentra de acuerdo con lo expuesto por van Rooij, Jansen y van de Grift (2018) y Steinmayr, Weidinger, Schwinger y Spinath (2019).

Finalmente, queda a criterio de cada lector seleccionar los instrumentos e indicadores de evaluación que le permitan definir su concepto de calidad educativa de acuerdo con las características y la naturaleza de la institución a la cual pertenece.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A través de los años, del concepto de calidad se ha adaptado, de forma que ha evolucionado respondiendo a un momento histórico, político, económico y social determinado. Esto conduce a que el concepto de evaluación de la calidad sea di-

námico y dependiente de situaciones más allá de las educativas para su definición y entendimiento. Por lo tanto, las personas involucradas en los procesos educativos deben tener apertura y flexibilidad para responder a las necesidades económicas, políticas y sociales, en los ámbitos nacional e internacional que modulan este concepto.

Como fundamento para las características de la calidad educativa en la educación a distancia, se visualiza que quienes llevan la batuta son las agencias acreditadoras, quienes prestan menor atención a aspectos indispensables para la EaD, como al grupo docente y estudiantil. Esto pone en duda las características empleadas por dichas agencias para evaluar la calidad en la educación y así su determinación.

Es posible inferir que no existe un solo concepto de calidad educativa en la EaD. Se resalta que, a partir de lo documentado, el concepto debe contemplar como mínimo la comunicación e interacción entre la institución, las personas docentes y estudiantes como la principal característica en este; no obstante, otras características deben ser analizadas en el contexto de cada establecimiento. Además, a la luz de los hallazgos, se considera indispensable la motivación docente, su estabilidad en la institución, al igual que la motivación estudiantil para que la calidad se desarrolle de forma exitosa.

Se recomienda para futuros estudios, incluir en los análisis la reglamentación

institucional y los procesos de acreditación, pues esto podría orientar mejor dicho proceso hacia las áreas que están siendo menos atendidas. Esto colaborará con el propósito de definir la calidad, de la mano con las necesidades de todos los participantes del proceso educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albornoz, M. E. (2005). *Mayéutica educativa*. ¿Calidad educativa significa lo mismo para todos los actores escolares? Idoneos.com. Recuperado de <https://mayeuticaeducativa.idoneos.com/347332/>

Anderson, T. (2001). The Hidden Curriculum in Distance Education An Updated View, Change. *The Magazine of Higher Learning*, 33(6), 28-35. <https://doi.org/10.1080/00091380109601824>

ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2021). Programa AUDIT. Guía del Modelo de Certificación de la implantación de Sistemas de Aseguramiento Interno de la Calidad. *Documento 05*. Recuperado de <http://bitly.ws/oMn6>

ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (25 de julio, 2022). *SEU electrónica* - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. https://aneca.sede.gob.es/pagina/index/directorio/aneca/language/ca_ES

Angulo, F. (1999). El neoliberalismo y el surgimiento del mercado educativo. En F. Angulo (Ed.), *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp.17-38). España: Miño y Dávila Editores.

APQR - Red de Calidad Asia-Pacífico (2016). *La Orientación y las Plantillas para el Registro de Calidad de Asia-Pacífico (APQR)*. Recuperado de <http://bitly.ws/pfma>

Bañuelos, M. (2011). *La evaluación de los programas a distancia*. En L. Escalona y M. Múnica, *La calidad de la educación superior en América Latina: los desafíos para la educación bibliotecológica* (pp. 1-16). México: UNAM. https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/L24

Bañuelos, A. y Montero G. (2017). La evaluación de la educación a distancia. Propuesta de una guía para la autoevaluación. Hamut'ay *Revista de divulgación científica de la Universidad Alas Peruanas*, 4(1), 31-44. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v4i1.1394>

Blanco, F. J., Vuele, D. M. y Rodríguez, T. (2019). Gestión de calidad en la educación a distancia. Caso de una maestría de gerencia en salud. *Revista Cubana Educación Médica Superior*, 33(2), e1527.

Cabero, J. (2006). La calidad educativa en el e.Learning: sus bases pedagógicas. *Educación Médica*, 9(2), 9-14.

- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 7-20.
- Creswell, J. y Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry & Research Design, Choosing Among Five Approaches (4.ª ed.)*. California, USA: SAGE Publications Inc.
- DAEAC - Distance Education Accrediting Commission (2021). Accreditation Handbook. *Políticas, procedimientos, estándares y guías de la educación acreditada*. Recuperado de <http://bitly.ws/oMnS>
- Display, R. (2022). Display R web app (versión indeterminada) [aplicación web de computador]. Recuperado de Duhalde, M. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En M. Godotti, M. V. Gómez, J. Mafra, y A. Fernández de Alentar (Comp.), En publicación Paulo Freire. *Contribuciones para la pedagogía. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)*.
- Edge, C., Monske, E., Boyer-Davis, S., VandenAvond, S. y Hamel, B. (2021). Leading University Change: A Case Study of Meaning-Making and Implementing Online Learning Quality Standards. *American Journal of Distance Education*, 35(1), 1-12.
- Ezgi, Y. y AYTEKIN, I. (2016). Quality Content in Distance Education. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12), 2857-2862. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041220>
- García-Aretio, L. (2009). Calidad diez. En L. García Aretio (Ed.). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* (pp. 419). España: UNED.
- Garrison, R. (1993). Quality and access in distance education: theoretical considerations. En D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education* (pp.10-21). New York, USA: Routledge.
- Garrison, R. (2000). Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 1492-3831. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v1i1.2>
- Gou, W. y Zhong, Z. (2015). Problems and Countermeasures of distance education in Colleges and Universities. *International Journal of Science*, 2(12), 177-180
- Grebennikov, L. y Shah, M. (2013). Student voice: using qualitative feedback from students to enhance their university experience, *Teaching in Higher Education*, 18(6), 606-618. <http://www.tandfonline.com/loi/cthe20>
- Martínez-Iñiguez, J.E. Tobón, S. López-Ramírez, E. y Manzanilla-Granados, H.M. (2020). Calidad educativa: un estudio documental desde una pers-

pectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (1), 233-258. Calidad educativa : un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. | Latinoamericana de Estudios Educativos (ucaldas.edu.co)

Markova, T., Glazkova, I. & Zaborova, E. (2017). Quality Issues of Online Distance Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 685-691. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.043>

Mendeley Ltd. (2020). *Mendeley Desktop (versión 1. 19. 8)* [programa de computador]. Recuperado de https://www.mendeley.com/?interaction_required=true

Malpica, F. (2013). 8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. *Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. España: Editorial Graó.

OEI - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencias y la Cultura (2019). Guía Iberoamericana para la evaluación de la calidad de la educación superior. *Recuperado de Guía Iberoamericana Evaluación de la Calidad de Educación a Distancia.pdf* (oei.int)

Orozco, J., Olaya, A., y Villarte, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 161-181.

Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. España: Editorial Arco Libros-La Muralla.

Pulido, O. (2009). La cuestión de la calidad educativa. *Recuperado de Calidad educativa: ¿Qué es Calidad Educativa?* (edusanluis.com.ar)

Quintana, L. y Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2), 73-80. <https://www.t.ly/waxn>

Rama, C., (2009). El nacimiento de la acreditación internacional. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 14(2), 291-311. <https://www.scielo.br/j/aval/a/FcXDCSCNKD78HHYNrd6jtBp/?format=pdf&lang=es>

Sander, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento*. Editorial Troquel.

SINAES - Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (2011). *Modelo de acreditación oficial de carreras de grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior para la Modalidad a Distancia*. Recuperado de <http://bitly.ws/oMmy>

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Re-*

search, 104(agosto), 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>

Steinmayr, R., Weidinger, AF., Schwinger, M. y Spinath, B. (2019) The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement—Replicating and Extending Previous Findings. *Frontiers in Psychology*, 10,1730. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>

van Rooij, E.C.M., Jansen, E.P.W.A. y van de Grift, W.J.C.M. (2018). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 749–767. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>

Vásquez, T. (2013). Calidad y calidad educativa. *Investigaciones Educativas*, 17(2), 49-71. Recuperado de <http://bitly.ws/oMnV>

Agentes de la educación en línea asociados con la permanencia del estudiante

Online educational agents associated with student retention

¹Saraí Emilia Hernández Ortiz, ²Rubén Edel Navarro, ³Ismael Esquivel Gámez

¹ Universidad Veracruzana; Av. 20 de noviembre #505. Col. Modelo. C.P. 91040. Xalapa, Veracruz, México. sara-hernandez@uv.mx; <https://orcid.org/0000-0002-0344-4219>

² Universidad Veracruzana; Av. 20 de noviembre #505. Col. Modelo. C.P. 91040. Xalapa, Veracruz, México. redel@uv.mx; <https://orcid.org/0000-0002-7066-4369>

³ Universidad Veracruzana; Av. 20 de noviembre #505. Col. Modelo. C.P. 91040. Xalapa, Veracruz, México. iesquivel@uv.mx; <https://orcid.org/0000-0001-7914-5170>

Recibido: 6/4/2022; **Aprobado:** 30/5/2022.

Resumen

Objetivo. Presentar un acercamiento al estado del conocimiento respecto a los agentes de la educación en línea asociados con la permanencia del estudiante a través de una revisión sistemática de la producción científica generada en los años 2014 a 2021.

Metodología. Se implementó en dos fases, heurística y hermenéutica. Como criterios de búsqueda se estableció el análisis de artículos de investigación, publicaciones de conferencia y tesis doctorales de acceso abierto, recuperados a través de Google Scholar. Para la fase hermenéutica se establecieron dimensiones consi-

Abstract

Objective. Present an overview of the state of the art regarding the attributes of online education agents associated with student retention through a systematic review of the scientific production produced from 2014 to 2021.

Design/Methodology/Approach. The methodology was developed in two phases, heuristic and hermeneutic. This review was centered on research articles, conference proceedings and doctoral theses published from 2014 to 2021 and were retrieved through Google Scholar based on the search criteria. For the development of the hermeneutic phase,

derando los agentes de la educación en línea: estudiante, docente e institución.

Resultados/Discusión. El abordaje de los factores asociados con la permanencia del estudiante es diferente considerando el agente de la educación en que se centre la investigación, sin embargo, existen puntos coincidentes principalmente en el ámbito comunicativo.

Conclusiones. Las investigaciones no son concluyentes respecto a los factores determinantes para la permanencia o deserción del estudiante en línea. Esto implica que la decisión de un estudiante de persistir o desertar puede estar influenciada por una combinación de factores, por lo cual es fundamental analizar y comprender cómo estos factores pueden estar asociados a esta decisión e involucrar a los agentes en la implementación de estrategias de retención previas al comportamiento de abandono.

Palabras clave: persistencia académica; abandono; educación a distancia; universidades virtuales; deserción estudiantil.

dimensions were defined regarding three online educational agents: 1) student, 2) teacher and 3) institution.

Results/Discussion. As a result, this review concluded that, in spite of the diverse attributes and factors associated with student permanence, based on the educational agent in which the research is focused on, there are points of convergence, especially in the communication area.

Findings. Regarding the determinants of online student retention or dropout, research remains inconclusive, implying that a student's decision to persist or drop out may be influenced by a combination of factors, therefore it is essential to explore and understand how these factors can be associated with this decision and to engage teachers and institutions to implement retention strategies before dropout behavior occurs.

Keywords: academic persistence; dropout; distance education; virtual universities; student attrition.



Agentes de la educación en línea asociados con la permanencia del estudiante está distribuido bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

INTRODUCCIÓN

La deserción escolar en programas educativos en modalidad en línea ha sido una constante desde el surgimiento de esta modalidad. Autores como Woodley y Simpson (2013) la consideran velada, ya que afirman que es como el elefante invisible en la habitación, a la cual de inicio todo el mundo le presta atención, pero aparentemente no se toma en serio. No obstante, la gran cantidad de producción científica existente en torno al tema indica que esto no necesariamente es así; este fenómeno ha sido objeto de estudio de diversas investigaciones, cuya finalidad radica en determinar los factores que llevan a los estudiantes en línea a abandonar su formación y cómo a través de estos factores se podría fomentar la permanencia del estudiante en línea.

El propósito de este documento es llevar a cabo un primer acercamiento al estado del conocimiento respecto a los atributos de los agentes de la educación en línea asociados con la permanencia del estudiante a través de una revisión sistemática de la producción científica generada en los años 2014 a 2021; categorizando los resultados en factores asociados a cada uno de los agentes de la educación en línea y presentándolos como ejes de análisis: estudiante, docente e institución.

DESARROLLO

Metodología

La revisión sistemática se desarrolló a través de las fases heurística y hermenéutica,

para la primera se establecieron criterios de búsqueda, de inclusión y exclusión, como son el tipo de fuente de referencia, el tipo de bases de datos, el periodo de revisión, el idioma, la delimitación geográfica, palabras clave, así como los algoritmos y operadores lógicos a implementar en la búsqueda. Para la segunda fase se establecieron tres dimensiones: 1) estudiante, 2) docente y 3) institución, las cuales corresponden a los agentes de la educación en línea. A continuación, se presenta el desarrollo de ambas fases.

Fase heurística

Considerada como etapa preparatoria, donde se establece el procedimiento y criterios de búsqueda, recopilación y organización de la información (Barbosa Chacón, Barbosa Herrera, y Rodríguez Villabona, 2013; Guevara Patiño, 2016; Hoyos, 2000). Como criterio se determinó el tipo de fuente de referencia, es decir, artículos de investigación, publicaciones de conferencia y tesis doctorales de bases de datos de texto completo publicados en lapso el comprendido de 2014 a 2021.

Se empleó Google Scholar como motor de búsqueda, ya que, al estar enfocado en contenido académico permite realizar búsquedas globales y recuperar contenido de diversos repositorios. Los artículos extraídos se alojaban en repositorios como Dialnet, Elsevier, ERIC, ESCI, IRRODL, Redalyc, SciELO y Researchgate. Con la finalidad de observar las aproximaciones internacionales al objeto

de estudio de la presente investigación, no se estableció una delimitación geográfica, no obstante, el idioma se restringió a publicaciones en español e inglés.

Para la búsqueda y filtrado de información se establecieron cinco palabras clave en español: educación en línea, educación virtual, permanencia escolar, deserción escolar, abandono escolar. Para la búsqueda de información en inglés emplearon los equivalentes de las palabras clave, siendo las siguientes: E-learning, Online education, school retention, dropout, student attrition.

Los resultados con las cadenas de búsqueda fueron imprecisos y extensos, por lo cual se estructuraron más cortas empleando combinaciones de dos o tres palabras clave, arrojando un promedio de 528 resultados.

Se excluyeron todos los documentos que no cumplieran con los siguientes criterios de inclusión:

- Estar alojados en bases de datos de texto completo.
- Haber sido publicados en el periodo comprendido de 2014 a 2021.
- Abordar la deserción o permanencia escolar en educación en línea.

Por lo que se obtuvieron 48 investigaciones; la información se organizó a través de una bitácora de búsqueda y una tabla de análisis.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Fase hermenéutica

Esta fase consiste en el desarrollo y presentación del análisis e interpretación de la información recopilada y da cuenta de la producción en torno al objeto de estudio (Barbosa-Chacón et al. 2013; Guevara-Patiño 2016; Hoyos 2000). Se desarrolló en dos vertientes, la primera enfocada a dar cuenta de la producción en torno al objeto de estudio, la cual se llevará a cabo a través del análisis cuantitativo. La segunda vertiente es el análisis de la información a través del establecimiento de tres dimensiones concordantes con los agentes de la educación en línea: 1) estudiante, 2) docente y 3) institución.

Producción en torno al objeto de estudio. El primer aspecto a analizar referente al país de origen de la producción. La búsqueda se llevó a cabo sin establecer restricciones geográficas; se obtuvieron resultados ubicados en 16 diferentes países, que se mencionan a continuación:

- Estados Unidos de América, Colombia, España, México, Brasil, China, Ecuador, Turquía, Argentina, Australia, Nueva Zelanda, Finlandia, Grecia, Perú, Portugal, Eslovenia y Venezuela.

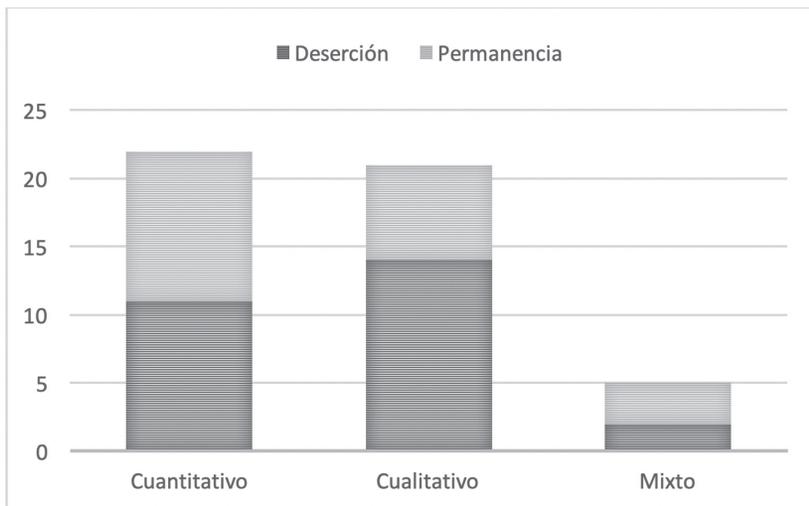
La mayor producción se ubicó en Estados Unidos de América, Colombia, España y México; sin embargo, se reconoce como objeto de estudio recurrente internacional. El idioma predominante en las consultas fue inglés, siendo un 56.25% las investigaciones que se encuentran redactadas en este idioma, mientras que el

43.75% se encuentran escritas en español, lo cual indica que la producción en ambos idiomas es amplia. No obstante, los países en donde se desarrollaron las investigaciones no necesariamente corresponden a estos idiomas como lengua madre. En lo concerniente a los tipos de publicación, el total de las investigaciones consultadas se conformó de la siguiente forma, 72.92% correspondieron a artículos de investigación, 16.67% a tesis doctorales y 10.42% a conferencias de resultados de investigación.

Los criterios de exclusión contemplaron las investigaciones de niveles educativos distintos a la educación superior, sin embargo, considerando su contenido y relevancia, se mantuvieron 3 investigaciones, una en nivel medio superior, una en posgrado y una cuyo objeto de estudio se centró en el riesgo de deserción en educación en línea indistintamente del nivel educativo de la oferta.

El objeto de estudio puede abordarse diametralmente desde la perspectiva de la deserción del estudiante o la permanencia del mismo. Al incursionarse desde la deserción, las investigaciones tienden a centrarse en los factores que la propiciaron, mientras que desde la óptica de la permanencia las investigaciones hacen énfasis en los factores o estrategias para fomentarla. El 56.25% analiza el objeto de estudio desde la perspectiva de la deserción, mientras que 43.75% lo aborda desde la permanencia (figura 1). Al analizar ambos enfoques se observa que en los estudios centrados en la deserción del estudiante prevalece el enfoque cualitativo, es decir, el 51.85% de las pesquisas consultadas, mientras que, desde la permanencia, prevalece el enfoque cuantitativo, que correspondió al 52.38%. En ambos casos los trabajos con un enfoque mixto son aún incipientes.

Figura 1. Tipo de estudio y enfoque del objeto de estudio.



Dimensiones de análisis. Se centra en los agentes de la educación en línea y su relación con la permanencia del estudiante, por lo cual, para el análisis se establecieron tres dimensiones concordantes con los agentes de la educación en línea: 1) estudiante, 2) docente y 3) institución.

Se observó que 72.9% aborda la relación entre la permanencia o deserción del estudiante y el agente de la educación en

línea estudiante, mientras que la relación entre este fenómeno y el agente de la educación en línea docente es abordada en 62.5%; para el caso de la relación entre la permanencia o deserción del estudiante y el agente de la educación en línea institución, es estudiada en un 81.3%.

Se realizó el proceso de reducción de datos a través de categorización y codificación; que se describe en la siguiente tabla.

Tabla 1. Categorías por eje de análisis.

Ejes de análisis	Categorías
Estudiante	Comunicación
	Competencia digital
	Entorno personal
	Compromiso Escolar
	Precurrentes académicos
	Efectos negativos
Docente	Comunicación
	Competencia digital
	Funciones académicas
	Estrategias de prevención-retención
	Diseño del curso
Institución	Infraestructura tecnológica
	Comunicación
	Servicios de apoyo-soporte académico
	Servicios informativos y de preparación
	Diseño del curso
	Prevención de la deserción
	Efectos negativos

A continuación, los ejes de análisis Estudiante, Docente e Institución a partir de las categorías identificadas en el proceso de categorización y codificación.

1) Estudiante. González et al. (2017) y La Madriz (2016) indican que los factores que llevan al estudiante a la deserción están relacionados con los desafíos o problemas que debe enfrentar al incursionar en la educación en línea y que pueden estar relacionados con componentes personales, técnicos, académicos o económicos. Por su parte, Soltero et al. (2014) enfatizan que, al analizar las circunstancias de abandono de un estudiante en línea, es importante analizar las condiciones en que llega a la modalidad, ya que estas pueden estar relacionadas con su decisión de persistir o abandonar. Para este eje se identificaron seis categorías que se describen a continuación.

a) Comunicación.

González et al. (2017) indican que, uno de los riesgos de deserción “se produce por la comunicación deficiente y se presenta en muchos sentidos, ya sea entre pares estudiantes, estudiante con docente, estudiante con administrativos, estudiante con docentes y pares” (p. 188). Autores como Capera-Urrego (2015), González et al. (2017), Grau-Valldosera (2019) y Peralta-Castro y Mora-Rodríguez (2016), sostienen que la comunicación deficiente puede llevar al estudiante a vivir sentimientos de soledad y abandono, dificultando incluso su adaptación a la modalidad a distancia o virtual.

Si bien la modalidad permite que los estudiantes accedan a la educación sin importar su ubicación geográfica, estos pueden experimentar sentimientos de aislamiento y soledad al no tener contacto personal con sus compañeros y sus docentes, lo cual afectaría su sentido de pertenencia y sus resultados de aprendizaje (Giraldo, 2019; Santos y Tirado, 2017). De acuerdo con Brown et al. (2015), Santos y Tirado (2017), Vizcarrá-Parra et al. (2018) y Yu et al. (2020), la comunicación e interacción entre el docente y el estudiante puede propiciar el sentido de pertenencia, beneficiar que los estudiantes permanezcan en los cursos y logren los aprendizajes esperados. La comunicación, interacción y colaboración entre el estudiante y sus pares también ha mostrado ser relevante para la permanencia, ya que establece vínculos entre ellos, rompe el sentimiento de aislamiento, propicia el sentido de pertenencia y mejora la motivación (Gedeborg, 2020; Munévar-García, 2016; Salim-Muljana y Luo, 2019; Santos y Tirado, 2017; Savory, 2016).

b) Competencia digital

Los problemas vinculados con el manejo de la tecnología generan afectaciones en el proceso educativo, en muchos casos estos problemas están relacionados con el bajo nivel de desarrollo de conocimientos y habilidades tecnológicas previas (García-Aretio, 2019; La Madriz, 2016; Murphy y Stewart, 2017), en otros casos, están asociadas al funcionamiento de las plataformas educativas o dificultades

tecnológicas con la misma (Estévez et al., 2015; Murcia y Ramírez, 2015) Sin embargo, autores como Bawa (2016), González et al. (2017) y Salim-Muljana y Luo (2019), destacan que el estudiante debe conocer que se enfrenta a una modalidad que, además del esfuerzo que requiere cualquier modalidad de aprendizaje, implica también un manejo apropiado de las tecnologías y las habilidades lecto-escritoras específicas para la comprensión y el análisis.

c) Entorno personal

El entorno personal implica aquellas características relacionadas directamente con el estudiante; La Madriz (2016), Peralta-Castro y Mora-Rodríguez (2016) y Ruiz-Palacios (2018), aluden a factores individuales o personales como determinantes en la decisión del estudiante de permanecer o desertar de la modalidad en línea. Kara et al. (2019) y Soltero et al. (2014) afirman que, por lo general, los estudiantes en línea son personas mayores de 22 años, edad que usualmente implica compromisos familiares, sociales y laborales. No obstante, Cauble (2015) indica que las características demográficas de los estudiantes como la edad, el género y la etnia no son predictores significativos de la persistencia.

Brown et al. (2015), Estévez et al. (2015), Giraldo (2019), Ruiz-Palacios (2018) y Silva-Bonilla et al. (2019) consideran la modalidad en línea como una alternativa de formación para aquellas personas que, por sus condiciones geográficas, la-

borales o familiares no pueden acceder a la modalidad tradicional, ofreciéndoles una opción para continuar con su trabajo y obtener un desarrollo profesional, así como progresar en su carrera o completar una carrera. La flexibilidad de la modalidad en línea permite a los estudiantes ajustar y compaginar sus actividades personales y laborales con las académicas (Bonilla-Murillo et al., 2020; Kara et al., 2019; Salim-Muljana y Luo, 2019). Sin embargo, Bonilla-Murillo et al. (2020), García-Aretio (2019), González et al. (2017), Salim-Muljana y Luo (2019), Soltero et al. (2014), Vizcarra-Parra et al. (2018) y Willging y Johnson (2019) señalan que los estudiantes mencionan como factor de deserción la falta de tiempo vinculada a las responsabilidades, el exceso de carga laboral, así como compromisos y obligaciones laborales.

Capera-Urrego (2015), Gering et al. (2018) y Kara et al. (2019) plantean que la decisión del estudiante de persistir puede estar influida por una combinación de factores personales, entre los que se encuentra el apoyo familiar, ya que este es fundamental para ayudar a los estudiantes a afrontar muchos de los problemas y a crear un equilibrio entre sus responsabilidades familiares y educativas; no obstante, una de las principales razones por la que los estudiantes abandonan sus estudios está vinculada a las responsabilidades, obligaciones y compromisos familiares, así como la falta de apoyo de la familia (Bonilla-Murillo et al., 2020; Brown et al., 2015; García-Aretio, 2019; Salim-Muljana y Luo, 2019; Santos y

Tirado, 2017; Serna-Porras et al., 2020; Silva-Bonilla et al., 2019; Soltero et al., 2014; Su y Waugh, 2018; Vivanco-Saraguro, 2020; Vizcarra-Parra et al., 2018; Willging y Johnson, 2019).

En lo concerniente al factor económico como detonante del abandono escolar, este podría estar relacionado con la falta de recursos económicos para poder continuar con su formación o una situación laboral que no le permite financiar los gastos de estudio (Peralta-Castro y Mora-Rodríguez, 2016; Radovan, 2019; Serna-Porras et al., 2020; Vivanco-Saraguro, 2020).

d) Compromiso escolar

El compromiso educativo estudiantil tiene un origen intrínseco, ligado a la motivación, la cual es un componente fundamental en la educación en línea, ya que ayuda a mantener la persistencia para completar los cursos, sin ella se puede producir el abandono del estudiante (Capera-Urrego, 2015; Salim-Muljana y Luo, 2019; Vivanco-Saraguro, 2020). De acuerdo con Gedeborg (2020) existe una correlación positiva entre éxito (motivación) y la persistencia del estudiante, lo cual concuerda con lo planteado por Estévez et al. (2015) y Santos y Tirado (2017) quienes indican que la motivación mejora el rendimiento académico y los resultados de aprendizaje; por el contrario, una insuficiente motivación o la inexistencia de la misma lleve a los estudiantes a la deserción (García-Aretio, 2019; Laato et al., 2019); sin embargo,

autores como Giraldo (2019), Hancock (2018), Salim-Muljana y Luo (2019), Savory (2016), Torkzadeh et al. (2016) y Yu et al. (2020) sostienen que el compromiso puede estar también vinculado a motivación extrínseca, como la presencia del facilitador, la comunicación con este y con sus compañeros, el sentido de pertenencia, su proceso académico o la satisfacción.

Gering et al. (2018), Salim-Muljana y Luo (2019), Willging y Johnson (2019) plantean que los estudiantes exitosos en línea son aquellos que tienen la determinación de completar, que persisten y que gestionan su tiempo estableciendo prioridades. Torkzadeh et al. (2016), manifiesta que uno de los factores críticos que pueden beneficiar la persistencia del estudiante en línea es la satisfacción, propiciando incluso que el estudiante sea propenso a inscribirse a otros cursos o programas en línea. Al respecto, autores como Grau-Valldosera (2019), Savory (2016) y Yu et al. (2020), plantean que los altos niveles de satisfacción favorecen la persistencia y el compromiso en los estudiantes.

La educación en línea requiere que los estudiantes cuenten con las habilidades para organizar sus actividades académicas y personales de manera equilibrada, estableciendo hábitos de estudio, pero también implica disciplina y autorregulación para mantener esta organización y equilibrio (Forson y Vuopala, 2019; García-Aretio, 2019; González et al., 2017; Kara et al., 2019; Vizcarra-Parra

et al., 2018). Al indicar sus motivos de deserción, los estudiantes aluden a la falta de tiempo o incompatibilidad horaria para dedicar a sus estudios (García-Aretio, 2019; Giraldo, 2019; Peralta-Castro y Mora-Rodríguez, 2016; Soltero et al., 2014; Willging y Johnson, 2019). La gestión del tiempo permite al estudiante la organización y el establecimiento de prioridades, mientras que la falta de gestión del tiempo puede afectar el rendimiento académico (Gering et al., 2018; La Madriz, 2016; Ruiz-Palacios, 2018; Salim-Muljana y Luo, 2019); y supone un reto para continuar su formación en línea, ya que, los estudiantes dedican menos tiempo a sus actividades, tratando de condensarlas en el tiempo que tienen disponible o dejan de completarlas, lo que conduce a la obtención de resultados negativos e incluso al abandono escolar (Brown et al., 2015; Capera-Urrego, 2015; Kara et al., 2019; Silva-Bonilla et al., 2019).

La autorregulación del aprendizaje es también necesaria en la modalidad en línea (García-Aretio, 2019); es necesario que los estudiantes desarrollen técnicas y hábitos que les permitan administrar la cantidad de tiempo y esfuerzo que dedican a sus estudios (García-Aretio, 2019; Pérez-Ornelas, 2019; Russo et al., 2014; Savory, 2016; Velázquez-Narváez y González-Medina, 2017). Para Vizcarra-Parra et al. (2018) “ser estudiante de la modalidad virtual requiere de disciplina para organizar los tiempos de estudio” (p.62), por lo cual, la autonomía y la autodisciplina son fundamentales para el aprendi-

zaje del estudiante (García-Aretio, 2019; Giraldo, 2019); el estudiante debe ser responsable de la cantidad de tiempo y esfuerzo que dedica a sus estudios (Peralta-Castro y Mora-Rodríguez, 2016; Salim-Muljana y Luo, 2019; Savory, 2016).

e) Precurrentes académicos

García-Aretio (2019), Gedeberg (2020) y Murphy y Stewart (2017) refieren que los estudiantes con escasas habilidades en el manejo de la tecnología y sin experiencia previa en cursos en línea tienen menos probabilidades de completarlos con éxito; ya que, al no haber experimentado previamente la modalidad, desconocen la dinámica de trabajo y la disciplina académica necesaria, lo cual podría llevar a una mayor probabilidad de abandono (Bawa, 2016; Oliveira et al., 2017).

Russo et al. (2014) señala que, aquellos estudiantes que no cuentan con experiencia previa pueden experimentar temor de ‘no estar preparado o no poder’. Por otra parte, Grau-Valldosera y Minguillón (2014) y Murphy y Stewart (2017) destacan que los antecedentes académicos y las experiencias previas exitosas en la modalidad están relacionados con la conclusión exitosa; una experiencia previa no exitosa podría conllevar a la disminución del rendimiento académico y a la larga a la deserción (Alban, Veloz, y Vizcaíno, 2019).

f) Efectos negativos

Peralta-Castro y Mora-Rodríguez (2016), Tan y Shao (2015), Vivanco-Saraguro

(2020) y Willging y Johnson (2019) señalan que la deserción escolar tiene repercusiones sociales y económicas muy altas, que afectan a los estudiantes y sus familias, las instituciones, al estado y a la sociedad en general.

Los alumnos tienen la pérdida económica de la inscripción, si deciden reinscribirse, la inversión en sus estudios se habrá incrementado, además de que el tiempo que tardarán en concluir sus estudios se habrá extendido; a esto se suman los sentimientos de fracaso y frustración que el estudiante vive al no poder completar el curso (Monteiro, Lencastre, Osório, y Duarte da Silva, 2016). Socialmente, el estudiante carga con el estigma del ‘desertor’, ya que la sociedad tiende a ver a aquella persona que abandona sus estudios como fracasado (Russo et al., 2014); experimentando sentimientos de frustración como consecuencia de su deserción escolar (La Madriz, 2016; Monteiro et al., 2016; Savory, 2016). De acuerdo con Murphy y Stewart (2017) aquellos estudiantes que se ven en la necesidad de repetir un curso en línea experimentan sentimientos de desvinculación, lo que deriva en que en muchas ocasiones se retiren del curso nuevamente.

2) Docente. Este segundo eje corresponde al agente docente, el cual funge como guía y facilitador del aprendizaje mediado por tecnología (Adell y Sales, 1999; Borges-Sáiz, 2005; Campos-Céspedes et al., 2011; Silva, 2010; Viñals y Cuenca, 2016). A partir del proceso de categorización y codificación se identificaron cinco

categorías: Comunicación, Competencia digital, Funciones académicas, Estrategias de prevención-retención y Diseño del curso.

a) Comunicación

El docente es el primer punto de contacto del estudiante con la modalidad y el curso, sobre todo los cursos iniciales, significan momentos decisivos para establecer un vínculo entre el profesor y el estudiante (Gregori et al., 2018). Una comunicación fluida con los estudiantes reduciría la brecha facilitador-estudiante, propiciando el establecimiento de un vínculo fuerte que disminuya los sentimientos de soledad y desatención (Giraldo, 2019; Gregori et al., 2018; Soltero et al., 2014; Vizcarra-Parra et al., 2018; Willging y Johnson, 2019); lo cual, aunado al seguimiento y acompañamiento por parte de los docentes son factores que influyen en la permanencia escolar (Vivanco-Saraguro, 2020).

Otro aspecto influyente es la interacción entre estudiantes y sus docentes (Bawa, 2016; Salim-Muljana y Luo, 2019; Savory, 2016). Al respecto, Vivanco-Saraguro (2020) afirma que “la permanencia o abandono de los estudiantes en los programas de educación virtual está en correspondencia con la mayor o menor disponibilidad y presencia de los docentes a lo largo del proceso educativo” (p.123), lo cual concuerda con Giraldo (2019) Hancock (2018), Kara et al. (2019) y Salim-Muljana y Luo (2019), quienes señalan que la presencia del docente, a través

de la interacción, comunicación y retroalimentación oportuna, es fundamental para prevenir la deserción y propiciar el desarrollo de una comunidad de aprendizaje.

La retroalimentación y la orientación para facilitar su aprendizaje son también estrategias de comunicación que el docente puede implementar para fomentar la retención del estudiante (Bawa, 2016; Kara et al., 2019; Munévar-García, 2016). La retroalimentación, cuando se lleva a cabo de manera oportuna y significativa, motiva a los estudiantes a continuar con su formación y a participar de las actividades (Giraldo, 2019; Hancock, 2018; Yu et al., 2020); la falta de retroalimentaciones afecta la interacción entre el docente y el estudiante, e influye significativamente en la intención de desertar (Capera-Urrego, 2015; Kara et al., 2019; Vivanco-Saraguro, 2020).

b) Competencia digital

García-Aretio (2019) y Grau-Valldosera (2019) señalan que la baja cualificación de los docentes, así como sus limitaciones para utilizar la tecnología, interfiere en el desarrollo de la educación en línea y afecta la experiencia de formación del estudiante.

Bawa (2016), Bonilla-Murillo et al. (2020), García-Aretio (2019), Grau-Valldosera (2019) y Munévar-García (2016) indican que, si bien la presencia y la función docente influyen en la permanencia del estudiante en línea, estas deben estar

respaldadas por la institución, a través de la capacitación docente, no solo en la competencia académica, sino también en el manejo de las plataformas educativas y sistemas tecnológicos a emplear en los cursos, para que este a su vez pueda proporcionar al estudiantado el apoyo y la orientación necesarios.

c) Funciones académicas

Gering et al. (2018), Monteiro et al. (2016), Salim-Muljana y Luo (2019) y Yu et al., (2020) sostienen que el papel clave del docente es el de crear oportunidades y entornos que fomenten el aprendizaje independiente y colaborativo del estudiante. Al fomentar la participación de los estudiantes, los docentes tendrán la posibilidad de reconocer puntos débiles o carencias en los estudiantes y a su vez podrán tomar medidas y desarrollar estrategias para apoyarlos (La Madriz, 2016; Salim-Muljana y Luo, 2019; Torzadeh et al., 2016).

Kostopoulos et al. (2015), Velázquez-Narváez y González-Medina (2017) y Yu et al. (2020), exponen que el docente debe ser un motivador, debe animar a los estudiantes a participar activamente en el curso, a interactuar con sus pares y a colaborar. La escasa atención, seguimiento y acompañamiento docente han sido señalados por García-Aretio (2019), Murcia y Ramírez (2015) y Vivanco-Saraguro (2020) como motivos de deserción; el estudiante que deserta va ausentándose poco a poco de los cursos, abandonando de a poco la entrega de actividades y las

participaciones, el seguimiento permite a los docentes identificar estudiantes en potencial riesgo de deserción y establecer estrategias que permitan su retención (González et al., 2017); por lo cual de Castro e Lima Baesse et al. (2016), afirman que el seguimiento docente eficaz es un factor determinante para reducir la tasa de abandono, independientemente de los factores individuales del estudiante.

Capera-Urrego (2015), Giraldo (2019) y Peralta-Castro y Mora-Rodríguez (2016) indican que la respuesta tardía o la falta de respuesta a las inquietudes de los estudiantes es una de las mayores causas de abandono en la modalidad en línea. Por su parte, Grau-Valldosera (2019) y Kara et al. (2019), enfatizan que la ineficacia del apoyo pedagógico en las instituciones de educación a distancia afecta la permanencia del estudiante. Por otra parte, autores como Giraldo (2019), Munévar-García (2016), Peralta-Castro y Mora-Rodríguez (2016) y Vivanco-Saraguro (2020) afirman que los estudiantes que han desertado expresaron descontento respecto al limitado acompañamiento y comunicación de sus facilitadores; mientras que Capera-Urrego (2015) subraya que en la medida en que los estudiantes reciban una orientación académica oportuna aumentará su permanencia. Las funciones académicas implican un compromiso docente, la disminución en el compromiso del docente con los estudiantes se refleja en la falta de comunicación, interacción y retroalimentación (Alban et al., 2019).

d) Estrategias de prevención-retención

Banks (2019), Bawa (2016), Capera-Urrego (2015), Salim-Muljana y Luo (2019) y Savory (2016) destacan que las estrategias de retención implementadas por los docentes deben centrarse en la interacción y comunicación activa, la retroalimentación oportuna, así como la orientación académica. Por su parte, Pérez-Ornelas (2019) indica que, estas estrategias podrían implementarse a lo largo de toda la formación del estudiante, a través de cursos intersemestrales o asesorías extraclase.

González et al. (2017) enfatiza que la deserción no se produce de manera inmediata, es un proceso en el cual los estudiantes muestran señales que alertan un riesgo de deserción; al respecto, Kostopoulos et al. (2015) sostiene que es posible predecir el abandono de los estudiantes a través del seguimiento académico, el cual permitirá identificarlos y prestarles atención y apoyo adicional; por lo cual los docentes deben estar muy atentos para poder implementar estrategias de retención.

e) Diseño del curso

Monteiro et al. (2016) señala que la mayor parte de las investigaciones en torno a la deserción se centran en los factores vinculados al estudiante y pocos son los que relacionan el abandono con el diseño del curso; Kara et al. (2019) indica que los materiales pueden ser inadecuados o

demasiado difíciles, lo cual, sumado a la ausencia de apoyo académico potencializa el abandono del estudiante. Al respecto, Savory (2016) menciona que cuando el docente implementa recursos y estrategias que relacionan el plan de estudios con otras oportunidades de aprendizaje, los estudiantes tienden a participar más, beneficiando la permanencia.

Si bien el diseño instruccional de los cursos puede no estar en manos del docente, las estrategias de instrucción implementadas por el mismo, así como la atención y el apoyo oportuno, pueden apoyar a los estudiantes a sortear el punto de inflexión del curso y a despejar dudas respecto a instrucciones poco claras, animando a los estudiantes a permanecer en el curso (Christensen y Spackman, 2017; Hancock, 2018; Murcia y Ramírez, 2015; Salim-Muljana y Luo, 2019).

3) Institución. El tercer eje de análisis se refiere a la institución, para la cual, a partir del proceso de categorización y codificación, se identificaron siete categorías: Infraestructura tecnológica, comunicación, servicios de apoyo-soporte académico, servicios informativos y de preparación, diseño del curso, prevención de la deserción y efectos negativos.

a) Infraestructura tecnológica

Peralta-Castro y Mora-Rodríguez (2016) indican que es responsabilidad de las instituciones “crear las condiciones que promuevan el aprendizaje y la persistencia de los estudiantes” (p. 2); estas condiciones incluyen el apoyo institucional, el cual

consiste en los servicios de orientación sobre los cursos en línea, el apoyo tecnológico y los programas de divulgación, que la institución provee para los estudiantes (Salim-Muljana y Luo, 2019). El apoyo institucional ha demostrado ser de gran importancia en la retención de los estudiantes en línea, ya que fomenta la comunicación del estudiante con la institución, provee preparación a los estudiantes recién llegados, fomentando el sentido de pertenencia, además de orientación y apoyo para resolver problemas técnicos con la plataforma que de no resolverse promueven la frustración del estudiante (García-Aretio, 2019; Giraldo, 2019; Kara et al., 2019; Salim-Muljana y Luo, 2019).

Bawa (2016), Estévez et al. (2015), Gedeberg (2020), Grau-Valldosera (2019), La Madriz (2016) y Munévar-García (2016) indican que uno de los precursores de la frustración del estudiante en línea, vinculado a la institución, son los inconvenientes que enfrentan en el uso del Entorno Virtual de Aprendizaje, entre los que mencionan el no adecuado funcionamiento de la misma y la navegación no intuitiva y el diseño del mismo.

b) Comunicación

El escaso seguimiento, apoyo y motivación por parte de la institución al estudiante puede exacerbar el sentimiento de soledad y abandono (Vivanco-Saraguro, 2020). Desde el punto de vista de Giraldo (2019) y Su y Waugh (2018), el énfasis de la comunicación institucional debe

darse previo al inicio del programa educativo en línea, al momento del reclutamiento de los estudiantes, de tal forma que los futuros estudiantes cuenten con información clara y completa acerca de la dinámica de trabajo, el programa de estudios y la plataforma educativa, lo cual permitirá a los estudiantes tener expectativas claras y tomar una decisión de inscripción informada.

La motivación del estudiante también es tarea de las instituciones, en este caso se puede promover a través del desarrollo de materiales atractivos y estimulantes y proveyendo a docentes y estudiantes de herramientas que faciliten la interacción entre estos (Radovan, 2019).

c) Servicios de apoyo-soporte académico

Murcia y Ramírez (2015) y Salim-Muljana y Luo (2019), destacan la importancia de los servicios de apoyo y atención al estudiante proporcionados por la institución, los cuales incluyen la orientación inicial y el apoyo tecnológico vinculado al uso de la plataforma educativa. Por su parte, Radovan (2019) Peralta-Castro y Mora-Rodríguez (2016) y Salim-Muljana y Luo (2019) abordan los servicios institucionales desde la perspectiva de medidas preventivas, esfuerzos y servicios destinados a influir en la retención de los estudiantes y en la reducción de la tasa de abandono. En estos servicios, Savory (2016) incluye aquellos que pueden apoyar los factores económicos del estudiante, como son la ayuda financiera y los programas de trabajo. Por su parte

Soltero et al. (2014) sostiene que, aunque la institución no pueda dar solución a los problemas socioeconómicos de los estudiantes, puede diseñar estrategias que favorezcan la permanencia considerando las características socioeconómicas de los estudiantes.

Banks (2019) y Kostopoulos et al. (2015) argumentan que, el apoyo y seguimiento institucional es relevante, ya que a través de este se puede identificar a aquellos estudiantes que se encuentran en riesgo de deserción y que requieren apoyo adicional para completar el curso con éxito. Por su parte, Brown et al. (2015), Giraldo (2019), Munévar-García (2016), Radovan (2019), Salim-Muljana y Luo (2019) y Vivanco-Saraguro (2020) sostienen que, la tasa de abandono puede reducirse mediante el apoyo institucional, a través de la atención oportuna, así como el asesoramiento adecuado y eficaz, antes del programa para identificar necesidades de formación y capacitación, y durante el programa para mantener la comunicación la motivación y el clima de apoyo. Por otra parte, Bawa (2016) y Savory (2016) indican que, los programas de orientación inicial pueden ayudar a los estudiantes a estar mejor preparados para su incursión en la modalidad en línea, además de proporcionarles la oportunidad de establecer vínculos con sus pares.

d) Servicios informativos y de preparación

Proporcionar información previa al estudiante evita una elección equivocada,

la cual, como menciona García-Aretio (2019), se lleva a cabo cuando “no se contó con información suficiente ni con orientación personalizada a la hora de valorar qué tipo de estudios se van a iniciar” (p. 254). Russo et al. (2014), Su y Waugh (2018) y Yukselturk et al. (2014) subrayan que, la mayoría de los estudiantes en línea no tenían muchos conocimientos sobre la modalidad o la plataforma educativa en la que trabajarían antes de incursionar en esta, lo cual generó sentimientos de frustración y temor de ‘no estar preparado’.

Por su parte, García-Aretio (2019), Radovan (2019), Salim-Muljana y Luo (2019), Soltero et al. (2014) y Torkzadeh et al. (2016) refieren que la tasa de abandono puede reducirse a través del asesoramiento adecuado antes de la inclusión en el programa, ya que los estudiantes necesitan estar preparados para las características académicas y tecnológicas del programa en modalidad en línea y los requerimientos de tiempo y compromiso que requiere. Lo cual concuerda con Grau-Valldosera y Minguillón (2014), Russo et al. (2014), Torkzadeh et al. (2016) y Yukselturk et al. (2014), quienes consideran que existe cierta preparación, características y habilidades necesarias antes del aprendizaje en línea que la institución podría proporcionar a los estudiantes a través de cursos preliminares o de atención especial para reducir o prevenir los abandonos. Como indica González et al. (2017), “una inadecuada inducción o un acompañamiento pedagógico deficiente, hacen dudar al es-

tudiante si el programa o la institución es realmente lo que él esperaba” (p.186). Algunas instituciones ofrecen programas de nivelación, los cuales buscan reducir los riesgos iniciales de los primeros semestres por desconocimiento de contenidos (Brown et al., 2015; González et al., 2017; Murphy y Stewart, 2017); estos cursos podrían incluir una capacitación para el manejo de la plataforma institucional, lo cual evitaría tropiezos tecnológicos y sentimientos de frustración en los estudiantes (Giraldo, 2019).

e) Diseño del curso

Monteiro et al. (2016), Murcia y Ramírez (2015) y Santos y Tirado (2017) señalan que, elementos relacionados con el diseño del curso como la saturación de los contenidos y actividades de aprendizaje, así como su dificultad, pueden sobrepasar la capacidad de asimilación de los estudiantes. Por otra parte, Munévar-García (2016) afirma que “es necesario que los cursos virtuales, en cuanto a su diseño, sean más amigables y sencillos de comprender por los estudiantes” (p.173). Un diseño instruccional adecuado desarrollará materiales estimulantes y de calidad que impulsen la interacción entre los estudiantes y los docentes, despierten interés en el estudiante y lo animen a permanecer en el curso, contribuyendo a la retención de los estudiantes (Hancock, 2018; Radovan, 2019; Salim-Muljana y Luo, 2019).

Los materiales de aprendizaje también representan un reto institucional, ya que

pueden resultar inadecuados o muy difíciles, repercutiendo en la permanencia del estudiante (Kara et al., 2019), por lo cual es necesario analizar el punto particular del curso en que se eleva el número de estudiantes que desertan, ese punto es denominado ‘punto de inflexión del curso’, y requiere atención y revisión para un posible rediseño que reduzca el abandono en dicho punto (Christensen y Spackman, 2017).

f) Prevención de la deserción

Radovan (2019) señala que, hasta hace poco se consideraba que la tasa de abandono escolar era resultado principalmente de las condiciones económicas y sociales de los estudiantes. Sin embargo, en los últimos años esta concepción está cambiando, considerándolo ahora un problema que involucra también a las instituciones educativas, que depende de las medidas o estrategias preventivas que instauran para reducir la tasa de abandono. Munévar-García (2016), Russo et al. (2014) y Soltero et al. (2014) destacan que hay factores intra y extraescolares que afectan la permanencia del estudiante; lo cual concuerda con lo planteado por Tan y Shao (2015), quienes indican que deben tomarse medidas de retención específicas antes de que este se produzca. Grau-Valladosera y Minguillón (2014) y Oliveira et al. (2017) recalcan la importancia de llevar a cabo acciones preventivas durante el primer semestre, ya que es al inicio de la formación cuando el porcentaje de deserción es más elevado, por lo cual el seguimiento institucional es

significativo en este estadio. Sin embargo, González et al. (2017), Savory (2016) y Silva-Bonilla et al. (2019) subrayan que estas acciones deben llevarse a cabo de manera constante y activa durante toda la formación, como un sistema de alerta temprana que permita identificar y rescatar a aquellos estudiantes frustrados que han dejado de ingresar a la plataforma y están en riesgo de deserción.

g) Efectos negativos

El abandono escolar es una constante en el sistema educativo que implica un alto costo social y económico, tanto para el estudiante, sus familias, las instituciones, el estado y la sociedad en general (Peralta-Castro y Mora-Rodríguez, 2016; Tan y Shao, 2015; Vivanco-Saraguro, 2020; Willging y Johnson, 2019). Los efectos negativos del abandono escolar no solo afectan negativamente al estudiante que se retira, sino también a la institución educativa (Cauble, 2015). El abandono aumenta el costo promedio por alumno para las instituciones educativas, al cual se suma el costo de captación de un nuevo estudiante, por lo cual es importante que las instituciones inviertan en estrategias de retención (Tan y Shao, 2015).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Independientemente que las investigaciones se focalicen en el agente de la educación, estudiante, docente o institución, en todos los casos se abordan aspectos de la comunicación como elementos rele-

vantes para la permanencia del estudiante en línea.

Los factores asociados con la permanencia en línea se relacionan con el entorno personal del estudiante (La Madriz, 2016; Peralta-Castro y Mora-Rodríguez, 2016; Ruiz-Palacios, 2018) y su compromiso escolar (Gering et al., 2018; Salim-Muljana y Luo, 2019; Willging y Johnson, 2019); si bien estos elementos pueden considerarse como variables intrínsecas, un aspecto a analizar es si los atributos de los agentes docente e institución pueden influir en estos elementos en contribución con la permanencia del estudiante.

La competencia digital se contempla como aspecto relevante para la permanencia del estudiante, sin embargo, no se aborda desde el ámbito institucional; solo se considera la infraestructura tecnológica, más allá de los aspectos vinculados con la capacitación que se provee para el desarrollo de la competencia digital. No obstante, la información y preparación previa que proporciona la institución al estudiante se considera como elemento relevante para la permanencia, aunado a la experiencia previa del estudiante en la modalidad educativa (García-Aretio, 2019; Radovan, 2019; Salim-Muljana y Luo, 2019; Soltero et al., 2014; Torkzadeh et al., 2016).

La flexibilidad del tiempo y el espacio de aprendizaje permite superar barreras geográficas, lo cual la modalidad de aprendizaje permite a los estudiantes ajustar

sus actividades personales, laborales y de formación (Bonilla-Murillo et al., 2020; Estévez et al., 2015; Liu, 2019; Salim Muljana y Luo, 2019). Sin embargo, en el contenido de los estudios no señala un perfil deseable del estudiante en línea que permitiera, a los futuros estudiantes en línea, identificar elementos a considerar previos a su inscripción a la modalidad. Si bien se analiza la preparación para el aprendizaje en línea, como una estrategia para ayudar a los estudiantes a mejorar su aprendizaje activo e independiente (Wei y Chou, 2020), existen otros elementos, además de la competencia digital, necesarios para el aprendizaje en línea como colaborar e interactuar en un entorno de aprendizaje en línea, así como las habilidades de autorregulación de los estudiantes (Forson y Vuopala, 2019; García-Aretio, 2019; González et al., 2017; Kara et al., 2019; Vizcarra-Parra et al., 2018), de las cuales, los estudiantes deberían estar informados al considerar la modalidad como una opción para su formación.

Por otra parte, se observa en las investigaciones acerca de los atributos de los agentes de la educación en línea docente e institución, que enfatizan la relevancia del diseño instruccional, el apoyo proporcionado por ambos agentes (Christensen y Spackman, 2017; Hancock, 2018; Murcia y Ramírez, 2015; Salim-Muljana y Luo, 2019), así como el diseño e implementación de estrategias para la prevención de la deserción del estudiante (Banks, 2019; Bawa, 2016;

Capera-Urrego, 2015; Salim-Muljana y Luo, 2019; Savory, 2016).

Existe gran diversidad de factores determinantes de la permanencia o deserción del estudiante en línea, no obstante, las investigaciones no son concluyentes. Se tiende a indicar que dichos factores pueden variar dependiendo del contexto y del estudiante; esto implica que la decisión de un estudiante de persistir o desertar puede estar influenciada por una combinación de los mismos (Gering et al., 2018).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J., y Sales, A. (1999). El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente. EDUTEC 99. IV Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la educación. *Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia.*, 1–15. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/62465>
- Alban, M., Veloz, M., y Vizcaíno, G. (2019). Factores determinantes de la retención universitaria: Un caso de estudio en el Ecuador a partir del modelo de Tinto. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 22(8), 413–424. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/337926658_Factores_determinantes_de_la_retencion_universitaria_Un_caso_de_estudio_en_el_Ecuador_a_partir_del_modelo_de_Tinto
- Banks, J. P. (2019). Student Retention at Online Learning Institutions (Walden University). *Walden University*. Recuperado de <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/7593/>
- Barbosa Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C., y Rodríguez Villabona, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 27(61), 83–105. [https://doi.org/10.1016/S0187-358X\(13\)72555-3](https://doi.org/10.1016/S0187-358X(13)72555-3)
- Bawa, P. (2016). Retention in Online Courses. *SAGE Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015621777>
- Bonilla-Murillo, E., Solís-Herebia, V., y González-Mariño, J. C. (2020). Los desafíos de la educación en línea en México desde la perspectiva del estudiante. *Educiencia*, 6(10), 45–55. Recuperado de <https://doi.org/10.29059/educiencia.v5i2.195>
- Borges Sáiz, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digitum*, (7). <https://doi.org/10.7238/d.v0i7.536>
- Brown, M., Hughes, H., Keppell, M., Hard, N., y Smith, L. (2015). Stories from Students in Their First Semester of Distance Learning. *The International Review of Research in Open and Distri-*

buted Learning, 16(4), 1–17. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i4.1647>

Campos Céspedes, J., Brenes Matarrita, O. L., y Solano Castro, A. (2011). Competencias del docente de educación superior en línea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v10i3.10141>

Capera Urrego, A. I. (2015). Influencia de los factores personales y académicos sobre la deserción de estudiantes en la educación a distancia. *Revista de Investigaciones UNAD*, 14(1), 61. <https://doi.org/10.22490/25391887.1346>

Cauble, D. (2015). *Predictors of persistence in online graduate nursing students (University of Texas at Arlington in)*. University of Texas at Arlington in. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED567897>

Christensen, S., y Spackman, J. (2017). Dropout Rates, Student Momentum, and Course Walls: A New Tool for Distance Education Designers. *Journal of Educators Online*, 14(2). <https://doi.org/10.9743/jeo.2017.14.2.7>

de Castro e Lima Baesse, D., Grisolia, A. M., y de Oliveira, A. E. F. (2016). Pedagogical monitoring as a tool to reduce dropout in distance learning in family health. *BMC Medical Education*, 16(1), 213. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0735-9>

Estévez, J., Castro, J., y Rodríguez, H. (2015). La educación virtual en Colom-

bia: exposición de modelos de deserción. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 7(1), 1. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/583>

Forson, I. K., y Vuopala, E. (2019). Online learning readiness: perspective of students enrolled in distance education in Ghana. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 7(4), 277–294. Recuperado de <https://www.tjdel.net/journals/tjdel/articles/v07i04/v07i04-03.pdf>

García Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>

Gedeborg, S. K. (2020). *How student perceptions of the online learning environment and student motivation predict persistence, completion, and retention in developmental mathematics courses (Utah State University)*. Utah State University. Recuperado de <https://digitalcommons.usu.edu/etd/7768/>

Gering, C. S., Sheppard, D. K., Adams, B. L., Renes, S. L., y Morotti, A. A. (2018). Strengths-Based Analysis of Student Success in Online Courses. *Online Learning*, 22(3), 55–85. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i3.1464>

Giraldo, R. (2019). Revisión Sistemática De Los Factores Que Inciden En La De-

- serción De Estudiantes a Distancia y Su Impacto En Instituciones De Educación Superior En Colombia (Nova Southeastern University). *Nova Southeastern University*. Recuperado de https://nsuworks.nova.edu/fse_etd/273
- González, Y., Manzano, O., y Torres, M. (2017). Riesgos de deserción en las universidades virtuales de Colombia, frente a las estrategias de retención. *Libre Empresa*, 14(2), 177–197. <https://doi.org/10.18041/1657-2815/libreempresa.2017v14n2.3038>
- Grau-Valldosera, J. (2019). A dropout definition for continuance intention and effective re-enrolment models in online distance learning (Universitat Oberta de Catalunya). *Universitat Oberta de Catalunya*. Recuperado de <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/112746>
- Grau-Valldosera, J., y Minguillón, J. (2014). Rethinking dropout in online higher education: The case of the Universitat Oberta de Catalunya. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 290–308. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1628>
- Gregori, P., Martínez, V., y Moyano-Fernández, J. J. (2018). Basic actions to reduce dropout rates in distance learning. *Evaluation and Program Planning*, 66, 48–52. <https://doi.org/10.1016/j.evalproplan.2017.10.004>
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, 1(44), 165–179. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios165.179>
- Hancock, T. B. (2018). *The Relationship Between Online Students' Perceptions of the Quality of Online Instruction and New Students' Intent to Persist* (Grand Canyon University). Grand Canyon University. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED588160>
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Señal Editora.
- Kara, M., Erdoğan, F., Kokoç, M., y Cagiltay, K. (2019). Challenges Faced by Adult Learners in Online Distance Education: A Literature Review. *Open Praxis*, 11(1), 5. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.929>
- Kostopoulos, G., Kotsiantis, S., y Pintelas, P. (2015). Estimating student dropout in distance higher education using semi-supervised techniques. *Proceedings of the 19th Panhellenic Conference on Informatics*, 38–43. USA: ACM. <https://doi.org/10.1145/2801948.2802013>
- La Madriz, J. (2016). Factores que promueven la deserción del aula virtual. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(35), 18–40. Recu-

perado de https://redib.org/Record/oai_articulo1162277-factores-que-promueven-la-desercion-del-aula-virtual

Laato, S., Lipponen, E., Salmento, H., Vilppu, H., y Murtonen, M. (2019). Minimizing the Number of Dropouts in University Pedagogy Online Courses. *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education, 1*, 587–596. SCITEPRESS - Science and Technology Publications. <https://doi.org/10.5220/0007686005870596>

Liu, J. C. (2019). Evaluating Online Learning Orientation Design With a Readiness Scale. *Online Learning, 23*(4). <https://doi.org/10.24059/olj.v23i4.2078>

Monteiro, S., Lencastre, J. A., Osório, A. J., y Duarte da Silva, B. (2016). Reducing attrition and dropout in e-learning: the development of a course design model. *ICERI2016 Proceedings, 1*, 2440–2446. <https://doi.org/10.21125/iceri.2016.1529>

Munévar García, P. (2016). Análisis del sistema de tutoría virtual de los programas de posgrado en la escuela ciencias de la educación de la universidad nacional abierta y a distancia UNAD (Universidad de Granada). Universidad de Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/44078>

Murcia, N. E., y Ramírez, P. J. (2015). Motivos de deserción estudiantil en programas virtuales de posgrado: revisión de caso y consideraciones desde el mercadeo educativo y el mercadeo relacional para los programas de retención. *Revista de*

Educación a Distancia (RED), 6(45). <https://doi.org/10.6018/red/45/nubia>

Murphy, C. A., y Stewart, J. C. (2017). On-campus students taking online courses: Factors associated with unsuccessful course completion. *The Internet and Higher Education, 34*, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.03.001>

Oliveira, P. R. de, Oesterreich, S. A., y Almeida, V. L. de. (2017). School dropout in graduate distance education: evidence from a study in the interior of Brazil. *Educação e Pesquisa, 44*. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201708165786>

Peralta Castro, R., y Mora Rodríguez, J. (2016). El abandono en la educación virtual y a distancia: el caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Colombia. VI CLABES Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, 1–10. Quito: *Congreso CLABES VI*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1330/1819>

Pérez Ornelas, M. I. (2019). Abandono estudiantil en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia. Un estudio diagnóstico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 49*(2), 309–340. Recuperado de <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.2.26>

Radovan, M. (2019). Should I Stay, or Should I Go? Revisiting Student Retention Models in Distance Education. *Turkish Online Journal of Distance Edu-*

- tion, 20(3), 29–40. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1221488>
- Ruiz-Palacios, M. A. (2018). Factores que influyen en la deserción de los alumnos del primer ciclo de educación a distancia en la Escuela de Administración de la Universidad Señor de Sipán. Períodos académicos 2011-1 al 2013-1: lineamientos para disminuir la deserción. *Educación*, 27(52), 160–173. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.009>
- Russo, C., Sarobe, M., Lencina, P., Gil, F. L., Smail, A., Piergallini, R., ... Ramón, H. (2014). *Detección Temprana de la Deserción en Cursos Virtuales. Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación Detección*, 1138–1158. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/43892>
- Salim Muljana, P., y Luo, T. (2019). Factors Contributing to Student Retention in Online Learning and Recommended Strategies for Improvement: A Systematic Literature Review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 019–057. <https://doi.org/10.28945/4182>
- Santos, G., y Tirado, F. (2017). Análisis de una experiencia de educación en línea bajo la opinión de los alumnos. *Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE*. San Luis Potosí. Recuperado de <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0366.pdf>
- Savory, L. (2016). Improving University Graduation Rates With Retention Strategies : A Multiple Case Study Dissertation (Northcentral University). Northcentral University. Recuperado de <https://www.proquest.com/docview/1861987442?pq-origsite=gscholarlyfromopenview=true>
- Serna-Porras, N. A., Giraldo-Vargas, G., y Usma-Cardona, L. F. (2020). Diseño de un modelo de gestión del conocimiento que permita la permanencia de los estudiantes de educación superior virtual: caso ECACEN zona occidente. *MODUM: Revista Divulgativa Multidisciplinar de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 2, 215–230. Recuperado de http://revistas.sena.edu.co/index.php/Re_Mo/article/view/3032
- Silva Bonilla, O. E., Alarcón Paredes, D., y Romero Bonilla, J. R. (2019). Experiencias sobre la transformación de estrategias de retención en la modalidad virtual. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 11(21). <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2019.21.68534>
- Silva, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10(52), 13–23. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237026333_El_rol_del_tutor_en_los_entornos_virtuales_de_aprendizaje
- Soltero, A. R., Valenzuela, G. C., y Estrada, D. L. A. L. (2014). Un acercamiento al abandono escolar en la carrera virtual de Gestión cultural de la Universidad de Guadalajara , calendarios 2006

U al 2011 A. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (12). Recuperado de <http://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDESECUNDARIO/article/view/748>

Su, J., y Waugh, M. L. (2018). Online Student Persistence or Attrition: Observations Related to Expectations, Preferences, and Outcomes. *Journal of Interactive Online Learning*, 16(1), 63–79. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201601>

Tan, M., y Shao, P. (2015). Prediction of Student Dropout in E-Learning Program Through the Use of Machine Learning Method. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 10(1), 11. <https://doi.org/10.3991/ijet.v10i1.4189>

Torkzadeh, S., Zolfagharian, M., y De la Rosa, R. (2016). Retaining College Students: the Role of Student Readiness and Participation. *Marketing Management Journal*, 26(2), 130–143. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/326658256>

Velázquez Narváez, Y., y González Medina, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117–138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>

Viñals, A., y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interu-*

niversitaria de Formación del Profesorado, 86(2), 103–114. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/126979>

Vivanco-Saraguro, A. (2020). Incidencia de los factores personales, ambientales, y de interacción social en la deserción escolar en educación a distancia – virtual. *Cátedra*, 3(3), 111–128. <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i3.2279>

Vizcarra Parra, F., Gómez Santos, S. A., y Mendoza Román, J. M. (2018). El efecto de las comunidades virtuales de aprendizaje en la permanencia y aprendizaje del estudiante de la modalidad virtual del nivel medio superior de la UAS. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 10(20), 55. <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2018.20.65825>

Wei, H.-C., y Chou, C. (2020). Online learning performance and satisfaction: do perceptions and readiness matter? *Distance Education*, 41(1), 48–69. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1724768>

Willging, P. A., y Johnson, S. D. (2019). Factors that influence students' decision to dropout of online courses. *Online Learning*, 13(3), 115–127. <https://doi.org/10.24059/olj.v13i3.1659>

Woodley, A., y Simpson, O. (2014). Student Dropout: the elephant in the room. En O. Zawacki-Richter y T. Anderson (Eds.), *Online distance education: towards a research agenda* (pp. 459–483).

AU Press, Athabasca Universit. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/272490373_Student_Dropout_The_Elephant_in_the_Room

Yu, J., Huang, C., Han, Z., He, T., y Li, M. (2020). Investigating the Influence of Interaction on Learning Persistence in Online Settings: Moderation or Mediation of Academic Emotions? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2320. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072320>

Yukselturk, E., Ozekes, S., y Türel, Y. K. (2014). Predicting Dropout Student: An Application of Data Mining Methods in an Online Education Program. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 17(1), 118–133. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2014-0008>

El Journal Club como espacio innovador para la alfabetización académica

The Journal Club as an innovative space for academic literacy

Nour Adoumieh Coconas

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana; nour.adoumieh@isfodosu.edu.do
<https://orcid.org/0000-0002-9784-2073>

Recibido: 6/4/2022; **Aprobado:** 30/5/2022.

Resumen

En el nivel universitario son constantes las quejas de parte del profesorado sobre la falta de apropiación que poseen los estudiantes de los diversos géneros académicos, por lo que ofrecer alternativas para el desarrollo de una competencia organizacional retórica es el reto. El objetivo de esta buena práctica fue demostrar la preeminencia del uso del Journal Club como espacio innovador en la alfabetización académica a través de lecturas de artículos de investigación a fin de usarlos como vinculantes en la apropiación del género académico para luego producir una ponencia escrita. La metodología aplicada fue la investigación acción. Principalmente, se llevó a cabo a través de cinco fases. Los resultados evidenciaron que el Journal Club logró que los participantes reflexionaran sobre la importancia de las competencias infor-

Abstract

At the university level, there are constant complaints from teachers about the lack of appropriation that students have of the various academic genres, so offering alternatives for the development of a rhetorical organizational competence is the challenge. The objective of this good practice was to demonstrate the pre-eminence of the use of the Journal Club as an innovative space in academic literacy through the reading of research articles in order to use them as binding in the appropriation of the academic genre and then produce a written presentation. The applied methodology was action research. Mainly, it was carried out through five phases. The results showed that the Journal Club managed to get the participants to reflect on the importance of informational skills, the management of the subject, the audience to which

macionales, del manejo de la temática, la audiencia a la que va dirigido el escrito y en especial sobre cómo presentar cada propósito comunicativo. Además, se destaca la supremacía de las tutorías.

Palabras clave: Journal club, alfabetización académica, análisis de género.

the writing is directed, and especially on how to present each communicative purpose. In addition, the supremacy of tutorials stands out.

Keywords: Journal club, academic literacy, genre analysis.



El Journal Club como espacio innovador para la alfabetización académica está distribuido bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

INTRODUCCIÓN

La escritura académica en el nivel de Educación Superior amerita que los participantes reciban un proceso de formación para que puedan suscribirse a la comunidad según los convenios preestablecidos. Por un lado, se tienen diversos estudios que evidencian las limitaciones que los estudiantes de nuevo ingreso poseen para comunicarse por escrito; por el otro, las investigaciones que apuntan a que las prácticas escriturarias del nivel universitario ameritan un entrenamiento especial para que se garantice la adhesión a una determinada comunidad discursiva (Caldera & Bermúdez, 2007; Carlino, 2005; M. C. M. Martínez, 2016; Pérez & Rosado, 2019). Se entiende por comunidad discursiva al conjunto de personas que comparten conocimiento del mismo ámbito o disciplina, comprenden el campo y conocen los convenios establecidos

para los géneros discursivos manejados (Swales, 1990). Es importante destacar que cada comunidad emplea los géneros discursivos más relacionados con sus prácticas sociales y académicas.

Es incuestionable que para adentrar a los jóvenes académicos a las prácticas de escritura, esperadas dentro de su comunidad, debemos iniciar con un entrenamiento a través de lecturas de textos modélicos o ejemplares genéricos para que estos les permitan comprender la estructura retórica y las características lexicogramaticales. De esta manera, el conocimiento de las características prototípicas interviene en elevar los procesos de comprensión de y, por consiguiente, podría favorecer en la producción escrita de esos discursos. La lectura es un proceso de construcción de significados que se produce a través de la interacción entre el lector, texto y contextos.

Asimismo, se requiere conocer los propósitos comunicativos vinculados a esa situación y la estructura genérica que usualmente se emplea para materializar dichos propósitos. En este sentido, consensuar espacios de lectura compartida y guiada de los géneros discursivos que posteriormente se van a escribir, resulta una estrategia provechosa para que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa y al mismo tiempo desarrollen una competencia organizacional retórica de los géneros discursivos que deben producir en su instancia como estudiantes universitarios. No se trata de practicar todos los géneros simultáneamente, sino que a través de unos específicos se podrían posteriormente transferir los conocimientos a otros pertenecientes a ese mismo ámbito, es decir, al académico.

Esta familiarización con la la lectura en círculos de reflexión permite modelar procesos de comprensión y producción e incluso orienta al logro de los objetivos previamente establecidos. Además, este espacio contribuye al enriquecimiento cultural al aportar hábitos de lectura, fundamentales en cualquier entorno. La cuestión es cómo lograrlo y qué podemos hacer para optimizar la calidad de las prácticas de lectura y escritura en la universidad. El canal que proponemos es un Journal Club con una relación horizontal y amena entre participantes y mediador. Por consiguiente, el objetivo general de esta buena práctica fue demostrar la preeminencia del uso del Journal Club como espacio innovador en la alfabeti-

zación académica a través de lecturas de artículos de investigación a fin de usarlos como vinculantes en la apropiación del género académico para luego producir una ponencia escrita. La idea es que los estudiantes se sintieran acompañados en esta travesía al mismo tiempo que reflexionan sobre la complejidad de la producción escrita académica. Para llevar a cabo el objetivo de esta buena práctica, se consideraron los cuatro resultados de aprendizaje esperados el programa de la asignatura Redacción Académica y Profesional (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, 2020). En uno de estos, se espera que el estudiante sea capaz de producir una ponencia según las normas internacionales como producto de una investigación educativa y socializarla en un evento. Por supuesto que, para cumplir con ello, el estudiante requiere investigar sobre una serie de temas relacionados con su profesión y debe demostrar la capacidad de profundizar, argumentar y sistematizar sus ideas acordes al género discursivo en cuestión.

Una vez aplicada la prueba diagnóstica escrita y una interacción comunicativa oral, se detectaron a grandes rasgos tres categorías que ameritaron ser abordadas. La primera de ellas fue la carencia de un hábito lector de géneros discursivos académicos. La segunda fue la dificultad en la investigación porque no poseer competencias informacionales requeridas y la tercera, igual de importante, fue que mostraron una concepción de escritural lineal y no vinculada con procesos, es decir, escribieron bajo el modelo de

producto sin activar los subprocesos cognitivos. En este sentido, iniciar con un espacio horizontal y fundamentado en una pedagogía basada en el análisis del género se consideró como una estrategia viable para solventar esas necesidades y fortalecer sus procesos de comprensión y producción discursiva. Los estudiantes mostraban mucha angustia derivada por las nuevas prácticas de la vida en confinamiento y con distanciamiento social, como consecuencia de la pandemia. Todo lo antes expuesto representó la base para diseñar una experiencia en la que el estudiante se sintiera en un ambiente agradable y dispuesto para el desarrollo de sus destrezas comunicativas.

Enfoques teóricos que orientan la práctica

Diversos estudios han reportado los beneficios de considerar los procesos de lectura y escritura alrededor de círculos o centros que permitan el desarrollo de estas habilidades desde la socialización y el trabajo colaborativo. Además, los aspectos motivacionales poseen una relevancia incuestionable. En la investigación de Martínez (2020), se explica el impacto de los círculos literarios en el desarrollo de la competencia comunicativa y de todas aquellas que convergen como lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. Este trabajo permite además demostrar que estas actividades suelen sacar de los muros de clase al estudiantado y a disfrutar más del proceso al considerarlo distante de las prácticas pedagógicas tradicionales. En este sentido, la autora

logra que los participantes disfruten de la literatura y transfieran estructuras gramaticales a través de una conciencia crítica. Este trabajo inspiró esta buena práctica para emular el círculo, pero desde el género académico y en la enseñanza del español como lengua materna. Se consideró el componente motivacional que se destacó a lo largo de la propuesta, el diseño de una serie de tareas y las actividades destinadas a satisfacer situaciones comunicativas propias de los contextos de los participantes.

Otra aplicación que resultó inspiradora fue la presentada en Villafuerte Holguín et al. (2017), quienes emplearon un círculo literario en línea al cual denominaron el e-Círculo Literario (e-CL) como innovación al que convencionalmente se lleva a cabo. El contexto de esta práctica fue el terremoto ocurrido en Ecuador en el año 2016. Los autores usaron este espacio como alternativa de encuentros sin riesgos para la práctica oral en idioma inglés y luego demostrar su capacidad de producción escrita. Usaron una metodología de investigación acción. Participaron 38 estudiantes universitarios en la aplicación, la cual fue diseñada por el equipo investigador. Aplicaron diversas técnicas, tales como: grupo focal, observación contextualizada y entrevista semiestructurada para medir la eficiencia de la práctica. Encontraron que los niveles de producción escrita en idioma inglés de los participantes mejoraron y que esta alternativa constituyó una vía para seguir con los procesos educativos en tiempos adversos. La investigación ci-

tada permitió transferir ideas de encuentros en círculos en tiempos de pandemia. Insistimos en que la novedad es positiva al ofrecer una pedagogía horizontal.

La idea Journal Club, nace en el ámbito médico, cuyo propósito principal es el desarrollo de las habilidades de razonamiento crítico en los casos clínicos, dado que encontraron insuficiente la aplicación de un plan formativo basado en problemas y enfatizado en la evidencia. Aun cuando estos aspectos son relevantes, se consideró un tipo de práctica basada en movilizar conocimiento y ejercitar en actividades críticas para el desarrollo de las competencias exigidas a los profesionales de la medicina (Bhatnagar et al., 2015). Los beneficios se centran en actualizar la literatura existente en cuanto al tópico en cuestión, promover los estudios en función de evidencias encontradas, así como comprobar la continuidad de los avances. Estos espacios han resultado propicios para el desarrollo de las habilidades centradas en el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la puesta en debate las ideas sostenidas.

En el ámbito pedagógico, no hemos encontrado evidencias del uso de esta práctica, pero se considera que podría resultar provechosa. Por lo tanto, se desea comprobar su efectividad, trasladando esas bases metodológicas hacia la lectura crítica de los artículos académicos que luego servirán como revisión de literatura en los procesos investigativos de los participantes.

Este tipo de actividades va en sintonía de las prácticas pedagógicas no institucionales, ni directivas que, a través de la comunicación horizontal, promueven aprendizajes basados en las necesidades, cuya base se sustenta en la pedagogía crítica (Bórquez, 2007). En esta era digital y de acceso a la información y al conocimiento, las propuestas formadoras deben girar en torno al desarrollo de las habilidades discursivas e informacionales, de pensamiento crítico y de colaboración (Böhm-Carrer & Lucero, 2018; Lillo, 2020; Moyano, 2007; Sánchez Cuadrado, 2017). Esta tendencia se ve consolidada con el rol del profesor como mediador, quien “realza el papel de acompañamiento, facilitación y mediación, en clave no directiva” (Carbonell Sebarroja, 2015, p. 168).

Después de este preámbulo, es preciso acotar que la alfabetización académica es el núcleo del desempeño universitario exitoso. Por lo tanto, invertir tiempo en capacitar a los estudiantes en el quehacer discursivo redundará en beneficios para todas las áreas del saber, dado que la lectura y escritura son procesos cognitivos complejos que permiten adquirir y demostrar conocimiento. Se entiende por alfabetización académica como el “proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el cual un estudiante de educación superior adquiere las formas de comunicación, principalmente escritas, propias de su carrera, su disciplina o subdisciplina y su futuro campo de desempeño profesional” (Navarro, 2018, p. 28). Esta tendencia tiene su origen en los conceptos de Carlino

(2003), quien aboga por la necesidad de preparar a los estudiantes universitarios en las prácticas escriturales propias de su contexto y que además considera falsa la creencia de que los jóvenes deben estar capacitados en el momento de su ingreso para leer y escribir según las demandas del nivel.

Ahora bien, se considera dentro de esta buena práctica que el espacio del Journal Club se sustenta en el desarrollo de una competencia organizacional retórica propuesta en el Modelo Discursivo (Adoumieh Coconas, 2018). El modelo discursivo enfatiza en los convenios lingüísticos establecidos en una disciplina específica. Postula la autorregulación de los procesos cognitivos para la autorreflexión a través del análisis de los géneros discursivos. El modelo apuesta por una competencia organizacional retórica que se evidencia en la producción recursiva de textos. Para ello, reconoce el valor del análisis de movidas retóricas y propósitos comunicativos, sobre todo destacando la parte teleológica de los procesos implicados. Asimismo, expone la naturaleza social y cultural de la escritura y apoya la idea de sacarla de los muros de un salón de clases, dada su naturaleza compleja. Para provocar acciones significativas y emerger las ideas, se requiere de un ambiente de trabajo basado en aprendizaje autónomo, colaborativo y asistido por tutorías.

METODOLOGÍA

A través de la asignatura Redacción Académica y Profesional del ISFODOSU se realizó la aplicación de una metodología basada en la investigación acción, la cual estuvo dirigida a enriquecer el proceso formativo escritural aprovechando el potencial de la modalidad virtual. Seguidamente, se citan los resultados de aprendizaje presentados en el programa de la asignatura a fin de contextualizar al lector:

RA1. Identificar las normas de publicaciones académicas internacionales en revistas del área de educación, lingüística, lengua y literatura.

RA2. Investigar sobre múltiples temas relacionados con su profesión, demostrando la capacidad de profundizar, argumentar y sistematizar sus ideas.

RA3. Producir una ponencia según las normas internacionales como producto de una investigación educativa.

RA4. Utilizar el lenguaje (verbal, no verbal y audiovisual) en el contexto académico y profesional (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, 2020).

Para promover el desarrollo de estos aprendizajes, se programaron constantes encuentros, muchos síncronos generales, otros con tareas individuales, tareas colaborativas asíncronas, así como encuentros por tutorías a pequeños grupos

a través de salas virtuales. Es importante mencionar que el abordaje hecho obedece a una pedagogía del discurso basada en el análisis de género (Swales, 1990) y que para obtener los resultados de aprendizaje se aplicaron ejercicios de prácticas recursivas que le permitieron a los participantes desarrollar diversas habilidades a partir de la aplicación de la metodología del Journal Club, espacio de lectura grupal reflexiva de artículos académicos y del modelo discursivo (Adoumieh, 2018). Por consiguiente, seleccionamos estratégicamente esta manera para desarrollar las competencias específicas del programa a través del enfoque basado en proyectos de escritura.

Los encuentros síncronos se abordaron en tres momentos: 1) interacción conceptual con cápsulas formativas y prácticas relacionadas con los temas de las unidades de aprendizaje; 2) organización del evento, el cual sirvió para socializar ante una audiencia específica el producto final y 3) Journal Club Coffee. Esta parte es un club para leer y discutir artículos científicos junto a una taza de café, es decir, es una lectura placentera.

Para la escritura procesual, se utilizaron diversos instrumentos a través de Google Forms, los cuales se diseñaron con propósitos comunicativos específicos tomados del análisis realizado en la deconstrucción de ejemplares genéricos que sirvieron de orientación para los estudiantes (Swales, 1990).

Desarrollo de la práctica

El Journal Club se implementó durante catorce semanas con un grupo conformado por veinticuatro participantes pertenecientes a la especialidad de Lengua y Literatura orientada a la Educación Secundaria a través de cinco fases. Es preciso acotar que para optimizar los procesos escriturales y estimular el trabajo colaborativo, se organizaron ocho equipos para producir las ponencias escritas y luego presentarlas en una jornada de investigación. Se usó la metodología de investigación acción y se aplicaron técnicas como la observación estructurada, grupos focales, diarios. En cuanto a los instrumentos se aplicaron diez cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas, desde el diagnóstico inicial y hasta la reflexión final, para recabar datos del proceso y para guiar en la construcción de los borradores de los textos a escribir. En este reporte de buena práctica, se emplean datos recabados del instrumento diagnóstico, del usado en la valoración final y del aplicado a los invitados para valorar las ponencias presentadas y la jornada. El plan de acción estuvo estructurado en cinco fases que se presentarán a continuación.

Fase 1. Introdutoria dirigida a la revisión de bases de datos, motores de búsqueda y gestores de referencias. Esta fase inició explorando distintas bases de datos y buscadores especializados, entre ellos: SciELO, Carrot2, Google Académico y Microsoft Academic. La intención fue formarlos en búsquedas especializadas

y aplicando determinados filtros para consultar artículos y materiales de interés académico. El momento fue propicio para que conocieran la importancia de las descargas en archivos RIS y su uso en distintos gestores de referencias. Luego, los estudiantes crearon en una serie de videos tutoriales sobre el uso de Zotero, los cuales fueron alojados en el canal del Journal Club.

Se realizó un inventario de revistas académicas, cuyo fin fue reconocer y comprender, a través de lo concreto, las características prototípicas del texto académico y de las publicaciones. Trabajaron a partir de plantillas en Genially (<https://www.genial.ly/>) y algunos con menos habilidades usaron el mismo Word. Se les solicitó evidenciar originalidad en cualquiera de los formatos elegido. Para cada revista se les solicitó emplear el logo, lugar, propósito de la revista, área, indexaciones, algunas normas de interés, periodicidad, algún aviso de importancia, entre otros aspectos. Otro vector estratégico en esta fase fue la participación en un foro de discusión sobre el artículo Escritura Académica y las cuatro dificultades más latentes de Paula Carlino y se complementó con el Seminario Internacional sobre lectura crítica dictado por Daniel Cassany. La idea fue hacer uso del discurso multimodal y promover distintas vías para tomar conciencia sobre la lectura y la escritura. Esta fase se cerró con la elaboración de un mapa conceptual sobre los elementos recurrentes en las normas de publicaciones académicas internacionales en revis-

tas del área de educación, lingüística, lengua y literatura.

Fase 2. El proceso de investigación estuvo dirigido a la elección del tema, acopio y planificación. Se seleccionó la técnica del portafolio digital con los antecedentes de la investigación. Primero, escribiendo un borrador individual; luego, la segunda versión con la ficha de propósitos comunicativos elaborada a partir de la deconstrucción conjunta de ejemplares modélicos y, en tercer lugar, la versión final juntando cada revisión a la del grupo y estableciendo las conexiones entre cada uno de esos estudios y el tema propio para dar origen de esta forma a una aproximación de la revisión de la literatura. Desde aquí, los participantes, realizaron el plan de investigación a través de una presentación digital.

Fase 3. Proceso de redacción de los textos de ámbito académico y profesional. Se trabajó con la ponencia escrita. Derivó del primer borrador escrito a partir de la socialización de la presentación de la fase 2 y de las recomendaciones generadas durante la socialización.

Fase 4. Reescritura a partir de listas de chequeo con propósitos comunicativos por macromovidas o secciones. Reflexión y aplicación de las estrategias discursivas como: analogía, citas, paráfrasis, reformulación, entre otras. Es importante destacar que cada sección tuvo como mínimo tres versiones. En esta fase fue muy relevante destacar durante las lecturas compartidas de artículos científicos los verbos de reporte empleados para tal fin (Sánchez

Upegui, 2017). Escribieron el texto final, diseñaron sus diapositivas de la ponencia para presentarla oralmente.

Fase 5. Participación y organización de una jornada. A partir de esta experiencia nace por primera vez la Jornada de Jóvenes Investigadores en Lengua y Literatura, la cual tuvo una excelente acogida por distintos actores de la comunidad académica del ISFODOSU. Este espacio de interacción investigativa motivó no solo a los participantes del Journal Club quienes presentaron sus ponencias, sino también a distintos estudiantes de las licenciaturas y de varias maestrías.

Se cree firmemente que al involucrar a los participantes en este tipo de actividades se están capacitando para funciones de extensión e investigación inherentes a la función de todo docente. Un punto muy valioso que cabe destacar es que luego esos jóvenes investigadores presentaron

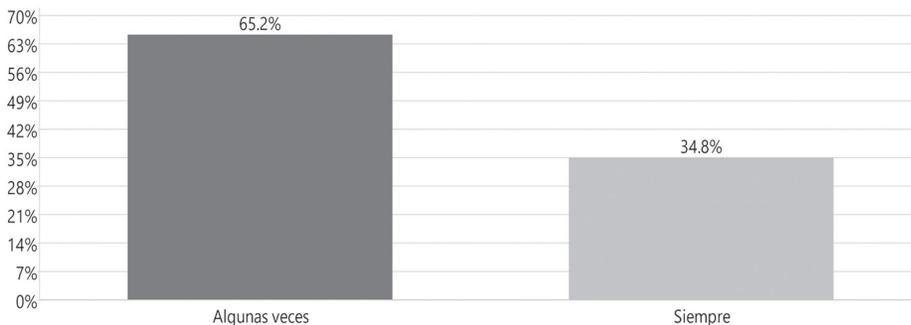
sus ponencias en el I Congreso de Investigación Educativa del ISFODOSU.

RESULTADOS

En este apartado es de vital importancia comentar algunos de los aspectos que se recabaron desde el diagnóstico inicial realizado a través de un cuestionario en línea. El cuestionario estuvo constituido por catorce preguntas. Sin ánimos de ser exhaustivos con las limitaciones encontradas, se citarán dos ítems y luego se enfocará en mostrar la valoración de la jornada, puesto que en esta se presentaron los productos finales de la experiencia en cuestión.

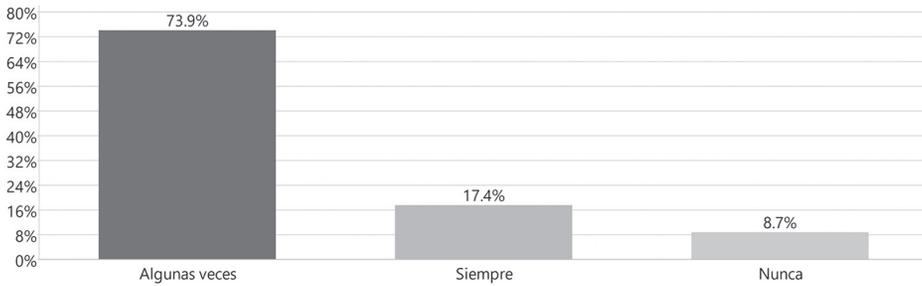
En cuanto a las dificultades para empezar a escribir, se evidenció que un número elevado de los participantes manifestó presentar inconvenientes para iniciar un escrito:

Figura 1. Confianza en la habilidad propia para iniciar un escrito



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de diagnóstico procesado en MAXQDA 2020.

Figura 2. Presentar dificultades para comenzar a escribir



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de diagnóstico procesado en MAXQDA 2020.

Estos datos dan muestra de la actitud de los participantes, quienes exhibieron características de escritores inmaduros y que requirieron de un acompañamiento en su proceso formativo (Carlino, 2003). Esta realidad condujo a establecer temas vinculantes que les interesen para emprender las actividades prácticas. En Krepel y Sinclair (2019), se expuso que hay mayor motivación en los estudios

relacionados con la lengua cuando los jóvenes realizan un abordaje temático afín con sus intereses y no impuesto. Por consiguiente, los participantes seleccionaron sus temas y luego de las prácticas se encontró que su percepción sobre la escritura estribaba en considerarla como proceso. Entendían que es un acto complejo que requiere dedicación.

Figura 3. Nube de palabras generada sobre la percepción de los participantes sobre escribir



Fuente: nube de palabras generada sobre la percepción de los estudiantes sobre escribir a partir del cuestionario final procesado en MAXQDA 2020.

En el anexo 1 se presenta una tabla que posee los segmentos discursivos sobre las habilidades que los estudiantes manifestaron haber adquirido. En esos enunciados, se puede construir la imagen de un escritor más comprometido y que comprende todos los subprocesos periféricos que se involucran en los procesos de lectura y escritura. Es de acotar que la organización de una jornada para presentar las ponencias fue muy provechosa, puesto que los estimuló a pensar en la audiencia real y a trabajar con sus pares para

el logro de los resultados de aprendizaje (Collazo et al., 2014).

Ejecución de una Jornada de Jóvenes Investigadores en los que se ha socializado el trabajo

La jornada fue pública con más de cien invitados de diversas esferas. Seguidamente, se presentan las apreciaciones de los veintiséis participantes que llenaron el formulario de valoración.

Tabla 1. Apreciación de las ponencias presentadas:

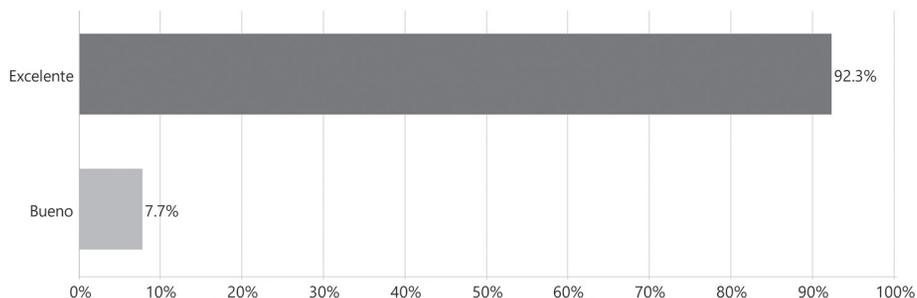
Ponencias	Excelente	Bueno	Aceptable	Mejorable
Análisis de la expresión escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso	73.1%	26.9%	0%	0%
Análisis comparativo de ensayos producidos por estudiantes de educación en su primer y tercer año de carrera	69.2%	30.8%	0%	0%
Receptividad del estudiantado ante el uso de herramientas digitales en la educación literaria	69.2%	26.9%	3.8%	0%
La comunicación en las aulas virtuales y sus dificultades	50%	34.6%	11.5%	3.8%
Dificultades en el proceso escritural de estudiantes universitarios	65.4%	23.1%	7.7%	3.8%
Didáctica de la Literatura desde la perspectiva de los docentes	65.4%	26.9%	3.8%	3.8%
Competencia gramatical en estudiantes universitarios	73.1%	15.4%	11.5%	0%
La didáctica de la oralidad desde la perspectiva de los maestros de secundaria	50%	38.5	11.5%	0%

Fuente: cuestionario aplicado a los invitados para valorar las ponencias presentadas, procesado en MAXQDA 2020.

Los trabajos tuvieron una valoración alta, la cual coincide con las calificaciones obtenidas a partir de las rúbricas aplicadas en los procesos y productos obtenidos.

Asimismo, la organización de la jornada les pareció excelente a los invitados en un porcentaje significativo que se puede visualizar en la figura 4.

Figura 4. Organización de la jornada



Fuente: Cuestionario aplicado a los invitados para valorar las ponencias presentadas y la jornada, procesado en MAXQDA 2020.

Los asistentes también manifestaron una serie de apreciaciones que dan cuenta de su grado de satisfacción e incluso afirman que les hubiese gustado tener oportunidades de crecimiento académico similares en su proceso formativo de las licenciaturas (anexo 2). En este contexto, las palabras de Cassany (2021) sobre la gestión de la clase de lengua son oportunas, dado que afirma que “organizar la clase para que los alumnos escriban no consiste solo en elegir tareas esporádicas, sino en planificar de manera sistemática la actividad escritora” (p. 157). Específicamente, ese fue el principio que reguló la ejecución de esta buena práctica a partir del Journal Club. La idea consistió en

crear situaciones de aprendizaje auténticas para conectar con lectores u oyentes reales. Por supuesto, la motivación se eleva bajo condiciones de esta naturaleza apoyados por una relación de mediación docente tal como se pudo apreciar en el estudio de Martínez (2020) y así se constató en esta práctica.

A la par de lo antes expuesto, se diseñó una página para el evento y así mantener comunicación directa con los ponentes y participantes externos. La dirección es la siguiente: <https://sites.google.com/isfodosu.edu.do/ijornadajoin-lyl/inicio?authuser=2>

Antecedentes

¿Por qué empezó este proyecto? Este proyecto nace como una iniciativa de la asignatura Redacción Académica y Profesional del ISFODOSU-FEM y está a cargo de la Dra. Nour Adoumieh, quien ha abordado el proceso escritural con los estudiantes a partir del Journal Club y del Modelo Discursivo.



Impacto

¿Qué impacto está teniendo este proyecto?

Este proyecto contribuye a que los estudiantes tengan su primera experiencia como ponentes y se mantengan adheridos al Journal Club como espacio para reflexionar sobre la lectura y escritura académica.

Fuente: captura tomada del sitio web del evento.

De todo esto se desprende que los participantes exhibieron un rol activo y protagónico con una amplia disposición para el trabajo y la construcción progresiva del conocimiento. La principal limitación que se presentó en la ejecución de esta buena práctica fue que los estudiantes estaban cursando muchas asignaturas de alto compromiso, lo cual hizo que manifestaran quejas ante la escritura procesual. No obstante, entendemos que no hay otra forma para desarrollar la expresión escrita que no abarque los procesos. Por consiguiente, la idea es motivarlos a comprender la importancia de los borradores para optimizar la calidad de los escritos. Otra limitación muy latente fue que los jóvenes no poseían competencias informacionales, así que se inició con los entrenamientos desde lo más básico. Tampoco contaban con equipos y programas actualizados para la sistematización de los datos recabados.

CONCLUSIONES

Cabe destacar que estos trabajos no están del todo acabados, pues se les insistió a los participantes en que la escritura es un proceso de alto nivel cognitivo que depende de muchos factores y, por consiguiente, los textos son susceptibles a ser mejorados constantemente. Como escritores y sujetos sociales, sus conocimientos previos van cambiando y con ello la perspectiva de mejora que le podrían ofrecer a sus escritos. Todo proceso escritural e investigativo es proclive a ser mejorable. Otro aspecto relevante es que los participantes se están iniciando como miembros de una comunidad discursiva académica y requieren de múltiples prácticas que un solo espacio no puede cubrir. Por esta razón, la invitación es que estos jóvenes sigan adheridos a un club de lectura y escritura como antesala a la creación de un centro de escritura.

Muchas universidades anglosajonas, australianas y en nuestro contexto latinoamericano en menor medida, cuentan con estos centros, los cuales están compuestos por guías de escritura o auxiliares de escritura. Estos colaboradores están encargados de generar un proceso de interacción dialógica con las personas que acuden voluntariamente a revisar borradores de textos o discutir algún aspecto específico de su escrito.

En fin, más que solo desarrollar competencias exigidas en una asignatura particular, la recomendación estriba en abogar por la instauración de una cultura investigativa que entienda la escritura como ese proceso de negociación de significados. La socialización de los avances y productos de investigación en distintos ámbitos académicos fortalece los procesos escriturales gracias a los aportes de los interlocutores reales, quienes actúan como pares dentro de las comunidades discursivas. Por consiguiente, consideramos viable la propuesta de un centro o un club de lectura y escritura como una vía inclusiva, ya que se dirige a profesores, estudiantes, administrativos, obreros. Es para toda la comunidad universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adoumieh Coconas, N. (2018). El modelo discursivo en la escritura a través del currículo. RECIE. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2(2), 77-93. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp77-93>

Bhatnagar, N., Kaur, R., & Binod Kumar, P. (2015). *Journal Club: A Club for Medical Education! Journal of Postgraduate Medicine*, 49(251-253). https://www.researchgate.net/publication/274071021_Journal_Club_A_Club_for_Medical_Education/link/55141a980cf283ee0834a590/download

Böhm-Carrer, F., & Lucero, A. E. (2018). La alfabetización universitaria y el contacto con las fuentes de información, claves para el aprendizaje en la universidad. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 259-285. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.15>

Bórquez, R. (2007). *Pedagogía crítica*. Trillas.

Caldera, R., & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: Comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255.

Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Editorial Octaedro, S.L. <https://bibliotecacomplutense.odlotk.es/opac?id=00175007>

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.

- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.
- Collazo, M., Hernández, O., & Seoane, M. (2014). La tutoría entre pares: Primera experiencia curricular opcional en la Facultad de Odontología—UdelaR. *Odontoestomatología*, 16(23), 54-66.
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. (2020). Plan de estudio Lengua y Literatura orientada a la Educación Secundaria, *Programa de Redacción Académica y Profesional*. 2020. ISFODOSU.
- Lillo, E. A. G. (2020). La revisión en escritura colaborativa a través de un wiki: Un estudio de caso. *Lenguaje*, 48(2), 328-353. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8804>
- Martínez, C. P. (2020). Círculos literarios: El poder de la lectura en el desarrollo de competencias. *Foro de profesores de E/LE*, 16, 297-310. <https://doi.org/10.7203/foroele.0.17322>
- Martínez, M. C. M. (2016). Los géneros desde una perspectiva socio-enunciativa. La noción de contexto integrado. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 13(2), 21-40. <https://doi.org/10.35956/v.13.n2.2013.p.21-40>
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65). <https://doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: Las funciones de la escritura en educación superior. En *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (M. A. Alves & V. Iensen Bortoluzzi, pp. 13-49). Editora Fi.
- Pérez, A., & Rosado, N. (2019). Pedagogía del género discursivo científico: Una mirada desde una IES privada en Colombia. *Lengua y Habla*, 23, 579-599.
- Sánchez Cuadrado, A. (2017). Validación empírica del potencial pedagógico de la traducción: La atención a la forma en actividades colaborativas de traducción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 136-151. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1408970>
- Sánchez Upegui, A. A. S. (2017). *El género artículo científico: Escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*. Fundación Universitaria. https://www.academia.edu/36151976/Libro_El_g%C3%A9nero_art%C3%ADculo_cient%C3%ADfico_an%C3%A1lisis_y_escritura_2017_pdf
- Swales, J. (2011). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Villafuerte Holguín, J. S., Intriago Palacios, E., Romero Andonegi, A., Villafuerte Holguín, J. S., Intriago Palacios, E., & Romero Andonegi, A. (2017). *e-Círculo Literario aplicado en la clase de inglés. Una innovación educativa después del terremoto de 2016 en Ecuador*. *Apertura* (Guadalajara, Jal.), 9(2), 54-73. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.1013>

Experiencia de la facilitación y tutoría en la pasantía interinstitucional en las carreras de Psicología Clínica y Psicología, de la Universidad Abierta para Adultos

**Experience of facilitation and mentoring in the inter-institutional internship
in the careers of Clinical Psychology and Psychology
at the Open University for Adults**

¹Evaleidi Cross Marte , ²Úrsula Puentes Puentes, ³Yngrid Ramos

¹ Universidad Abierta para Adultos; Av. Hispanoamericana #100, Thomén, Santiago de los Caballeros, República Dominicana; evaleidicross@uapa.edu.do

² Universidad Abierta para Adultos; Av. Hispanoamericana #100, Thomén, Santiago de los Caballeros, República Dominicana; Úsulapuentes@uapa.edu.do

³ Universidad Abierta para Adultos; Av. Hispanoamericana #100, Thomén, Santiago de los Caballeros, República Dominicana; yngridramos@uapa.edu.do

Recibido: 5/7/2022; **Aprobado:** 30/9/2022.

Resumen

Se presenta la experiencia de la facilitación y tutoría en la pasantía interinstitucional en las Carreras de Psicología Clínica y Psicología, de la Universidad Abierta Para Adultos (UAPA), realizada durante el trimestre abril-junio del año 2022. La práctica profesional es determinante para consolidar en los participantes las competencias logradas y demostrar los aprendizajes teóricos y prácticos adquiridos durante su formación. El ob-

Abstract

The experience of facilitation and tutoring in the interinstitutional internship in the Careers of Clinical Psychology and Psychology of the Open University for Adults is presented. during the April-June quarter of the year 2022. The professional practice is decisive to consolidate the skills achieved in the participants and demonstrate the theoretical and practical learning acquired during their training. The objective of this research

jetivo de esta investigación fue sistematizar la experiencia realizada durante la pasantía interinstitucional, de acuerdo a la percepción de los participantes. Se emplearon como métodos: el estudio documental y la técnica de encuesta en línea. En conclusión, se evidenció la satisfacción de los pasantes al reconocer el cumplimiento de sus expectativas y al reconocer que se fortalecieron de las competencias profesionales declaradas en los planes de estudio, mediante el uso de estrategias activas.

Palabras clave: Educación superior, psicología clínica, formación del psicólogo, práctica profesional.

was to systematize the experience of the interinstitutional internship, according to the perception of the participants. The following methods were used: analysis and synthesis, documentary study and online survey technique. In conclusion, the satisfaction of the interns regarding the fulfillment of their expectations was evidenced and the professional competencies declared in the study plans were strengthened, through the use of active methodological strategies.

Keywords: Higher education, clinical psychology, psychologist training, professional practice.



Experiencia de la facilitación y tutoría en la pasantía interinstitucional en las Carreras de Psicología Clínica y Psicología, de la Universidad Abierta para Adultos está distribuido bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

INTRODUCCIÓN

La pasantía se define como el conjunto de actividades formativas de carácter práctico que realizan los participantes en empresas o instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales, relacionadas con la propuesta curricular de los estudios cursados en la Universidad, que le permitirán la aplicación en forma integrada y selectiva de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores en el campo laboral (Universidad Abierta Para Adultos, 2022, p. 11).

Maciazek et al. (2020), en su trabajo titulado: “Reflexiones sobre la pasantía de Psicología Social: narrativas de diferentes enfoques en la carrera de graduación de Psicología”; concluyeron que, tras el seguimiento de los pasantes de psicología social, durante su proceso de capacitación y tomando en cuenta múltiples variables y enfoques se puede elaborar un modelo de supervisión que opte por una mayor atención al conocimiento y a la capacitación de dichos pasantes. (p.13)

El acompañamiento tutorial de los pasantes supone una herramienta de gran

utilidad, que integra aspectos personales y académicos del estudiante, que permite desarrollar una relación más personal entre el docente y el estudiante, que contribuiría a orientar y fortalecer el proyecto personal y profesional, Lázaro (1997). El acompañamiento tutorial y una metodología activa fueron las estrategias utilizadas durante la formación y seguimiento de los pasantes que fueron objeto de estudio de esta investigación.

En este artículo se presentan los resultados de una sistematización llevada a cabo, a partir de la realización de un diagnóstico y de la aplicación de una encuesta, a participantes de los tres recintos de la UAPA, que realizaron su pasantía en instituciones de distinta índole, por lo que resulta de interés considerar sus valoraciones acerca del proceso, metodología y seguimiento. Esto permite realizar una autoevaluación de lo realizado e identificar acciones de mejora que garanticen la aplicación de las habilidades y conocimientos adquiridos durante su formación profesional. Se requiere potenciar la formación de los participantes de Psicología de la UAPA, a través de actividades relacionadas con su perfil de egreso, por lo que la práctica profesional busca garantizar una consolidación de los conocimientos y habilidades adquiridos durante la formación académica.

REFERENTES TEÓRICOS

La práctica profesional debe demostrar pertinencia y contextualización con el

programa académico; ella facilita el establecimiento de alianzas entre universidades, instituciones, países y la sociedad. En esta relación se pueden considerar las necesidades y requerimientos del contexto, que es un referente válido para el proceso académico y administrativo de evaluación y revisión de los planes de estudio.

Ramírez Ramírez (2016), en México, exploró los diversos dilemas y tensiones que vivieron 15 estudiantes de Psicología al transitar del aula universitaria a la práctica profesional en el sector educativo; entre ellos, descubrieron que la transición implicaba su reconstrucción, identidades, conocimientos y habilidades que adquieren en escenarios del mundo real que encuentran en la universidad, lo que los lleva a buscar nuevas hipótesis y formas de involucrar a los psicólogos. La práctica profesional es la experiencia formativa más importante para los estudiantes en su carrera académica, pues brinda una oportunidad de aprender fuera del aula o del espacio virtual de aprendizaje, conectando la teoría con las dinámicas del contexto laboral. Así, la práctica profesional es un proceso crítico para la formación ética e integral de los psicólogos en la actualidad.

Echeverri (2018), en su investigación "Significados y contribuciones de las prácticas profesionales a la formación de pregrado en psicología" revisó 335 proyectos de práctica de 188 estudiantes correspondientes al periodo 2010-2012 y se evidenció que en la práctica, el estudian-

te tiene la oportunidad de relacionar los conocimientos y habilidades adquiridos durante la formación académica con la realidad del campo ocupacional, lo que quiere decir que se demuestra lo aprendido, profundiza y elabora nuevos conocimientos y habilidades para aplicarlos en el trabajo como practicante.

En Argentina, Benatuil y Laurito (2015) trabajaron con 41 estudiantes de psicología para investigar su rol en las prácticas supervisadas para la formación de competencias profesionales. Casi el 90% de los encuestados cree que la práctica permite combinar la teoría con el trabajo de un psicólogo, experimentar diferentes roles profesionales para elegir o mejorar sus opciones de carrera y adquirir nuevas habilidades para una mejor integración en el mercado laboral.

Da Costa et al. (2022) en su artículo de revisión titulado Relato de experiencia en la Escuela-Servicio de Psicología en tiempos de Covid-19, resume la experiencia de los pasantes de psicología, de pasantía obligatoria, durante el auge de la pandemia de Covid-19 entre marzo y junio del año 2021. La revisión busca conocer las experiencias y emitir consideraciones a partir de estas. Los pasantes relatan que mediante las Tics y la aplicación de programa psicosociales lograron obtener nuevos conocimientos y además encontrar maneras amenas de cómo lidiar con la incertidumbre que surge sobre continuar o desistir de la carrera de psicología en un momento donde fueron interrumpidas las docencias presenciales

y el seguimiento de los programas educativos. Los autores concluyen que las experiencias vividas por estos pasantes impactaron de manera significativa en la formación profesional de los estos, pero proporcionó una merma en los impactos del covid-19 en la salud mental de la población atendida correspondiente a la Escuela Clínica de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud de Serra Talhada, Brasil.

En el año 2019, Ferreira et al, con el objetivo de mostrar los métodos de supervisión y seguimiento de las prácticas profesionales en la capacitación de psicólogos escolares, con mención en psicología escolar crítica e histórica-cultural realizan una revisión titulada: Práctica supervisada en psicología escolar: una experiencia en la perspectiva institucional. La revisión abarca la experiencia de buena práctica en pasantía del grado de psicología escolar en el sistema distrital de enseñanza y su aplicación a nivel colectivo. Los investigadores concluyen que las prácticas psicológicas contribuyen en el fortalecimiento del papel y desarrollo profesional de los psicólogos educativos; así mismo, que la supervisión, tutoría e implementación de buenas prácticas psicológicas influyen en la normativas socio-políticas en el contexto educativo de un país.

En el caso de República Dominicana, son escasas las investigaciones con relación al tema, entre las cuales se encuentra la realizada por Gómez et al. (2021) en la que destacan que los participantes

desarrollaron las competencias esperadas a través del uso de las estrategias metodológicas implementadas como la tutoría, supervisión grupal y estudio de casos. Los pasantes refirieron una valoración positiva por las actividades realizadas y el acompañamiento recibido por parte de sus facilitadores.

METODOLOGÍA

El estudio se realizó en el periodo abril-junio 2022, tuvo un diseño no experimental, de tipo nivel descriptivo, con enfoque mixto. La muestra fue no probabilística de 27 participantes de la carrera de Psicología Clínica y Psicología de los diferentes recintos de la Universidad. Se usaron, además, los métodos de análisis y síntesis y estudio documental (protocolos, documentos normativos, etc.) para interpretar los resultados y elaborar un informe.

Se aplicó a los participantes un cuestionario tipo encuesta en formato digital (Google formulario), que fue enviado desde la coordinación del Dpto. de Práctica Profesional y Servicio Social, junto a la facilitadora, a los grupos de WhatsApp creados para fines de seguimiento. Se hizo una caracterización general de la población de encuestados (Recintos, Escuela y Carreras) y género. Se investigaron los siguientes aspectos: a) Nivel de cumplimiento de las expectativas iniciales b) Formato adoptado para las actividades de reflexión virtual para el seguimiento y socialización. c) Nivel de

satisfacción con las actividades realizadas en la institución. d) El nivel de logro de las competencias generales y específicas comunes. e) Pertinencia de las actividades virtuales. f) Socialización de ideas y experiencias con los compañeros y el facilitador-tutor. g) Corroborar las competencias profesionales en la práctica profesional h) Fortalezas y debilidades en el proceso. h) Nivel de desarrollo de las capacidades, habilidades y valores, durante su formación universitaria. i) Medios de retroalimentación empleados por los facilitadores. j) Dificultades que se presentaron durante los encuentros de reflexión sincrónicos h) Seguimiento por parte del facilitador i) Satisfacción con la atención ofrecida por el supervisor de su pasantía.

Desarrollo de la práctica

El objetivo de esta investigación es sistematizar la experiencia, durante la pasantía interinstitucional, de acuerdo a la percepción de los participantes de las carreras de Psicología Clínica y Psicología. En el marco de la sistematización como proceso colaborativo, la facilitadora que asesoró la práctica, utilizó como estrategia la tutoría y una metodología activo participativa es una manera de concebir y abordar los procesos de enseñanza aprendizaje y construcción del conocimiento. Esta metodología concibe a los participantes como entes activos en la construcción y reconstrucción de sus conocimientos. Para iniciar el proceso de la práctica profesional, se sostuvo un primer encuentro sincrónico donde se explicó las características de la pasantía inte-

rinstitutional, reglamentos y criterios de evaluación. Así mismo, la metodología a seguir para tales fines: debían realizar actividades sincrónicas y asincrónicas diseñadas para desarrollar las competencias de la carrera. Las actividades sincrónicas fueron: socialización de resultados, exposiciones de los contenidos, estudio de casos, debates. En cuanto a las actividades asincrónicas se realizaron actividades de aprendizaje, práctica institucional, foros, chat e informes y proyectos vinculados con su perfil profesional.

Para consolidar los conocimientos y habilidades adquiridas durante su formación profesional, se decidió el abordaje de un paciente con un posible trastorno o problemática, con el objetivo de evaluar, diagnosticar, realizar y aplicar un plan de intervención en función de las necesidades requeridas, durante los tres meses. Los que hicieron su pasantía en el área de gestión humana, debían evaluar y entrevistar posibles candidatos, aplicar pruebas psicométricas, realizar informes y analizar cada uno de los subsistemas de gestión humana de la institución asignada, a fin de hacer recomendaciones de acuerdo a las debilidades identificadas.

Para constatar el grado de cumplimiento de los objetivos planteados en cada unidad del programa de práctica profesional, los pasantes debían completar y enviar semanalmente un diario reflexivo de las actividades realizadas, así como realizar entrevistas, historial clínico, informes psicológicos, planes de intervención y/o análisis FODA. En dichas asignacio-

nes los pasantes compartían videograbaciones e imágenes de las intervenciones, charlas y pruebas aplicadas a los sujetos.

Antes de iniciar con las intervenciones, se completaba el consentimiento informado, donde se explicaba a los pacientes los detalles sobre el proceso que se realizaría, beneficios, riesgos, limitaciones y alcances. Luego de completado este documento, se procedía a realizar una entrevista inicial, donde se recogían informaciones relevantes del paciente y la problemática que le afectaba. Dichas informaciones fueron expuestas en un historial clínico y compartido en las asignaciones semanales en la plataforma virtual, así como videos y/o fotos de la intervención realizada. Una vez realizada la primera entrevista, se procedía a la aplicación de herramientas de evaluación psicológica de acuerdo a las particularidades del caso.

Tras vez aplicar las pruebas, se procedía a la realización de un informe psicológico con sus resultados, posible diagnóstico y recomendaciones psicológicas. En función del diagnóstico realizado debían crear un plan de intervención psicológico para dicho paciente. Este contenía: objetivos por sesión, estrategia de intervención, aplicación de técnicas y asignaciones de tareas. Semanalmente realizaban las intervenciones psicológicas de manera presencial y/o por videollamada acompañados por el supervisor de la práctica profesional en la institución asignada.

Con el objetivo de brindar un seguimiento oportuno, se creó un grupo de WhatsApp para dar soporte constante

durante la práctica. La facilitadora y el Departamento de Práctica Profesional y Servicio Social, brindaban apoyo en cuanto a los aspectos metodológicos y administrativos.

En los encuentros sincrónicos se valoraba el proceso realizado por los pasantes y se clarificaron las inquietudes relacionadas a los casos. En estos encuentros los pasantes exponían el caso en que estaban interviniendo y las técnicas utilizadas en las sesiones; los compañeros aportan recomendaciones y la facilitadora retroalimenta en cada caso los aspectos logrados y de mejora, con el objetivo de fortalecer las competencias de la carrera.

Además de los encuentros sincrónicos, se brindaba seguimiento de manera individual para asesorar ante determinadas situaciones que se pudieran presentar. Otra estrategia utilizada en el proceso fue el seguimiento al desenvolvimiento de los pasantes en las instituciones asignadas. El Departamento de Práctica Profesional y Servicio Social, facilitó un formulario para el seguimiento. Se contactaba a la institución donde fueron asignados los pasantes, y de este modo, asegurar que ellos asistían, además de recibir un feedback del desempeño y actividades realizadas. Al final del trimestre, el formulario de seguimiento fue compartido al Departamento de Práctica Profesional y Servicio Social.

RESULTADOS

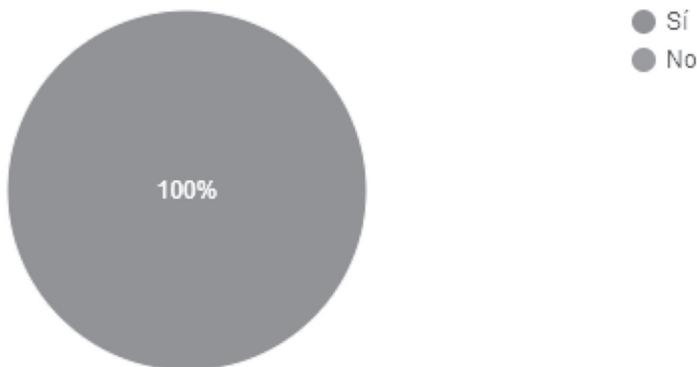
Con el interés de considerar las valoraciones acerca del proceso seguido y terminado, y poder tomar las acciones pertinentes, se aplicó una encuesta a los (27) participantes, de la carrera de Psicología Clínica y Psicología, de los tres recintos de la UAPA que se encontraban realizando la pasantía interinstitucional. Esta sistematización responde a la necesidad de documentar la pertinencia y eficacia de la tutoría implementada en la práctica profesional.

En relación con la pregunta sobre el género de los pasantes, se evidencia que el 96% es del sexo femenino y el 4% masculino.

Respecto a la pregunta sobre la mención a la cual pertenecen los participantes, se evidencia que el 59,3% es de la carrera de Psicología Clínica y el 40,7% de Psicología.

En cuanto a las expectativas iniciales de la práctica profesional, el 100% de los participantes consideró que se cumplieron, lo que evidencia una alta valoración del proceso llevado a cabo en la práctica profesional.

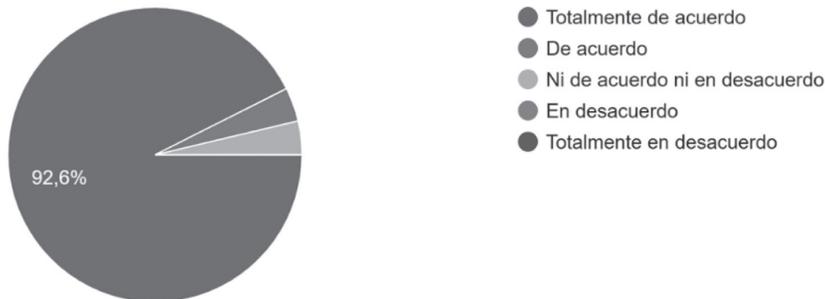
Gráfico. 1 Cumplimiento de las expectativas



La pregunta referida a cómo valoraban el hecho de que la UAPA implementara encuentros de reflexión virtual, para el seguimiento y socialización del proceso

llevado a cabo en su pasantía interinstitucional dio como resultado la información siguiente:

Gráfico.2 Valoración de los encuentros de reflexión virtual



El 88,9% manifestó estar Muy satisfecho, seguido del 11,1% que se sintió Satisfecho, Como se aprecia, existe una positiva valoración por las actividades prácticas asignadas en la institución que le fue asignada.

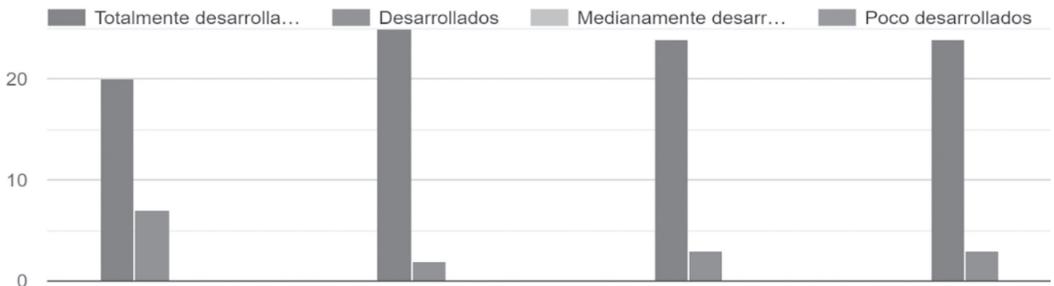
Como consecuencia de los cambios generados por la globalización, el ámbito laboral y el auge de las tecnologías de

la información y de la comunicación, las instituciones de educación superior, requieren formar profesionales que puedan responder a las necesidades de la sociedad del conocimiento. Orozco et al. (2019) indica que una de las formas de hacerlo es a través de la Práctica Profesional, donde los futuros profesionales tienen la oportunidad de desarrollar las competencias adquiridas a lo largo de su

formación universitaria, lo que supondrá una práctica basada en la evidencia, de manera que posibilite que los pasantes cumplan con una práctica ética, toma de decisiones adecuadas, mejora profesional y asegurar la calidad de las intervenciones.

En tal sentido, se indagó acerca del nivel de logro de algunas de esas habilidades desarrolladas durante el proceso de la práctica profesional. Los resultados más significativos tras la respuesta de 27 estudiantes, fueron:

Gráfico 4. Nivel de logro de las habilidades



1- Demuestra dominio teórico y práctico de los fundamentos, principios y finalidades de las ciencias psicológicas, sustentado en una cultura general y neuropsicosocial, para aplicarlos en el ejercicio de su profesión en la institución donde labora. 74% pasantes indicaron que fueron Totalmente Desarrolladas y 26%, Desarrolladas.

2- Ejerce la psicología con apego a la ética, cumpliendo con las normas que regulan las funciones que realiza. 93% pasantes, indicaron que Totalmente Desarrolladas y 7%, Desarrolladas.

3- Utiliza herramientas y técnicas de evaluación en los procesos clínicos, educativos, familiares, industriales y sociales, como herramientas de apoyo para la recogida de información en el ejercicio de sus funciones. 89% participantes indica-

ron que fueron totalmente desarrolladas y 11%, desarrolladas.

4- Utiliza el vocabulario técnico de su área de formación en las intervenciones que realiza, para el logro de una adecuada comunicación en el ejercicio de la profesión. Se evidencia que 89% pasantes, indicaron: Totalmente desarrolladas y 11%, desarrolladas.

Como se observa, los participantes reconocieron tener desarrolladas las competencias específicas comunes, declaradas en el plan de estudio de cada carrera.

Otro aspecto de interés para el Departamento de Práctica Profesional y Servicio Social fue el relacionado con la pertinencia de las actividades prácticas complementarias, en el curso de la plataforma, para conocer sus fortalezas y los aspectos

en los que puede mejorarse. Al respecto, el 81,5% estuvo totalmente de acuerdo y pudo identificar fortalezas y posibilidades de mejoras, y el 18,5 % estuvo de

acuerdo. Como se aprecia, hay una gran consideración y alto grado de aceptación por las actividades diseñadas y su pertinencia.

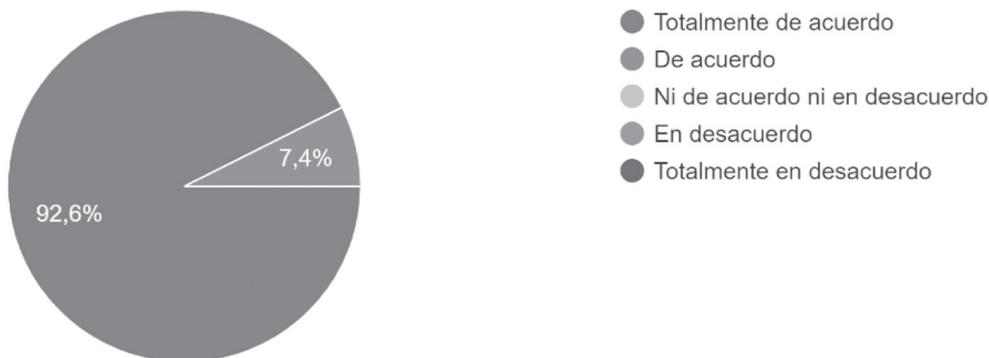
Gráfico. 5 Grado de identificación de las fortalezas y posibilidades de mejoras



Resulta significativo explorar las opiniones sobre la comunicación entre los compañeros y con el facilitador-tutor, la necesidad de interactuar con ellos sus ideas y experiencias. Al respecto, el 96,3% estuvo totalmente de acuerdo con el intercambio de ideas y experiencias y el 3,7% señaló que de acuerdo.

En lo concerniente a si las actividades prácticas realizadas en la Institución le permitieron comprobar sus competencias profesionales, el 92,6% de los participantes afirmó que estaba totalmente de acuerdo y el 7,4% señaló, que estaba de acuerdo, lo que indica una percepción positiva por las actividades prácticas efectuadas en la Institución.

Gráfico 6. Comprobación de las competencias profesionales



En relación las fortalezas y debilidades que los pasantes lograron identificar durante la realización de su pasantía, des-

tacaron las siguientes, las cuales fueron tomadas tal y como fueron escritas por los encuestados.

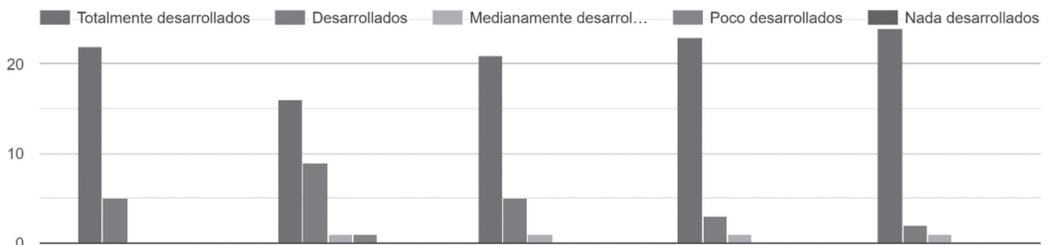
Fortalezas:

- Proactividad y compromiso.
- Facilidad para establecer conversaciones con los pacientes a intervenir.
- La psicóloga de la institución se preocupa por los estudiantes de la escuela debido a que la escuela tiene muchos niños con problemas una sola psicóloga no es suficiente.
- Pude corroborar mi vocación para ejercer la Psicología, debilidades.
- Flexibilidad a los cambios.
- Capacidad para fomentar buenas relaciones sociales.
- El equipo que compone el área de salud mental, tienen profesionales especializados en niños, adolescentes, adultos y programas especiales para SIDA y otros casos.

Debilidades:

- Que haya un consultorio para psicología y que tenga una secretaria, ya que van muchas personas y se desesperan.
- Me llegué a sentir afectada con algunos de los casos, por lo cual empecé a trabajar, realizando actividades de ocio y actividad física en mi cotidianidad.
- Aún con el equipo que tienen, hace falta más personal profesional de la salud mental para ampliar el servicio, ya que la demanda es muy alta. Esto permitirá llevar un proceso más acabado con los pacientes.
- Falta de un espacio adecuado y falta de materiales y recursos.
- Debería de haber una secretaria para la psicóloga, ya que ella está sola con todo el trabajo, por lo cual se ve muy forzada.
- Pocos psicólogos tratan la cantidad de casos que se presentan.
- Deben pedirle al Estado más fondos para tener los consultorios más preparados.
- No le permiten al pasante hacer evaluaciones.

Gráfico 7. Nivel de desarrollo de las competencias generales de la UAPA



1-Comprende las teorías y técnicas de su área de formación, para mejorar su desempeño personal y profesional y hacer frente a los adelantos y retos actuales. El 81% contestó totalmente desarrollada y el 19%, desarrollada.

2-Sabe comunicarse de forma oral y escrita, tanto en lengua española como en otro idioma para diferentes objetivos dentro de su carrera y de modo personal. El 61% de los participantes indicaron que fue totalmente desarrollada, el 35% desarrollada y el 4% medianamente desarrollada.

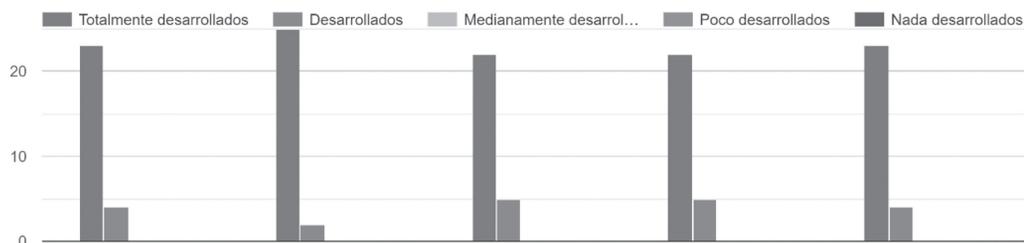
3-Tiene capacidad de hacer abstracción, análisis y síntesis de las informaciones

necesarias para su carrera. El 78% de los participantes señalaron que fue totalmente desarrollada y el 22% desarrollada.

4-Aplica los conocimientos adquiridos y los procedimientos para identificar, plantear, solucionar conflictos, organizar y planificar el tiempo en sus actividades de estudio. El 85% de los participantes indicaron que fue totalmente desarrollada, el 11% desarrollada y el 4% medianamente desarrollada.

5-Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para su autoaprendizaje. El 89% de los participantes indicaron que fue totalmente desarrollada y el 11% desarrollada.

Gráfico 7. Nivel de desarrollo de las competencias generales de la UAPA



6-Aplica estrategias de aprendizaje autónomo para tomar decisiones tanto personales como académicas. El 85% de los participantes marcaron que fue totalmente desarrollada y el 15% desarrollada.

7-Es responsable en su actuación, con compromiso ético ciudadano y dispuesto a tomar decisiones con calidad y eficiencia para colaborar con otros y no dañar el medio ambiente. El 93% de los parti-

cipantes sugieren que fue totalmente desarrollada y el 7% desarrollada.

8-Sabe realizar un trabajo cooperativo y colaborativo para lograr ser eficiente en sus actividades, basado en estándares nacionales e internacionales. El 81% de los participantes expresaron que fue totalmente desarrollada y el 19% desarrollada.

9-Tiene capacidad para ser crítico y auto-crítico dentro de su carrera, para superar-

se y actualizarse de manera permanente. El 81% de los participantes señalaron que fue totalmente desarrollada y el 19% desarrollada.

10-Sabe controlar sus emociones en los diferentes contextos y áreas de su desempeño en la carrera, para tener mejores resultados. El 85% de los participantes revelaron que fue totalmente desarrollada y el 15% desarrollada.

11-Mantiene una actitud de compromiso y respeto hacia la diversidad de prácticas sociales y culturales que reafirman el principio de integración en el contexto local, nacional e internacional, con la finalidad de promover ambientes de convivencia pacífica. El 93% de los participantes indicaron que fue totalmente desarrollada y el 7% desarrollada.

12-Tiene capacidad para responder de manera competitiva a las exigencias que se le hacen con creatividad y emprendimiento en el área de su profesión. El 78% de los participantes reflejaron que fue totalmente desarrollada y el 22% desarrollada.

13-Gestiona el uso de la TIC aplicando políticas y procedimientos a fin de garantizar la seguridad, control y evaluación de la información cumpliendo con el marco legal vigente, nacional e internacional. El 74% de los participantes indicaron que fue totalmente desarrollada y el 26% desarrollada.

14-Realiza investigaciones de carácter innovador en su área de formación. El 78% de los participantes sugirieron que fue totalmente desarrollada, el 18% desarrollada y el 4% medianamente desarrollada.

15-Elabora, ejecuta y gestiona proyectos, para solucionar problemas existentes en su entorno y realidad, que aporten al presupuesto de la universidad y economía del país. El 67% de los participantes indicaron que fue totalmente desarrollada, el 29% desarrollada y el 4% medianamente desarrollada.

16- Asume un liderazgo comprometido con las necesidades sociales y profesionales para promover el cambio social pertinente y responsable. El 74% respondió desarrollada y el 26% medianamente desarrollada.

También se les preguntó acerca de los medios por los cuales recibían las orientaciones y retroalimentación por parte de su facilitador. El 77,8% refirió que lo hacían a través de los encuentros sincrónicos por la plataforma de Google-Meet; como tal, el medio de mayor uso, seguido por grupos de WhatsApp, al que respondieron el 11.1 % de los encuestados, el chat de WhatsApp contestó el 7,4% y el 3,7% refirió que lo hacen a través de otros medios.

Referente a las principales dificultades enfrentadas por los participantes durante los encuentros sincrónicos, las de mayor porcentaje están referidas a:

Gráfico 8. Dificultades presentadas en los encuentros sincrónicos



a) Las vinculadas con la conectividad, b) la disponibilidad de energía eléctrica y, c) el acceso a internet en la casa. El 29,6% refirió la falta de conexión al momento de su realización, esto también se relaciona con la falta de energía eléctrica reportado por el 37% de las respuestas, 17,9% problemas para conectarse, un (3,7%), tuvo que trasladarse a otro lugar para para po-

der participar de los encuentros sincrónicos y un 29,6%, otras dificultades.

En cuanto a la retroalimentación oportuna por parte de la facilitadora a las actividades realizadas, el 100% manifestó que la hacía: Siempre, lo que evidencia una valoración positiva del trabajo realizado por la facilitadora.

Gráfico 9. Frecuencia de la retroalimentación



Sobre la atención recibida por el supervisor de la Pasantía, el 100% manifestó sentirse muy satisfecho. Los datos representados dan muestra de la gran satisfacción que sintieron por el acompañamiento brindado por el supervisor.

Finalmente, hicieron algunas sugerencias de mejora para realizar las pasantías interinstitucionales. Entre las más relevantes se encuentran:

- Más flexibilidad en las horas, puede disminuir.

- Dar más tiempo, porque son demasiadas horas y tomando en cuenta que es una universidad de adulto, en la cual todos laboramos, muchas veces se nos dificulta por los permisos.
- Que no pongan tantas tareas, sugiero que pueden poner una tarea de introducción, una final y el trabajo final. Y lo otro, se trata de los encuentros y aprendemos más.

Discusión de resultados

Realizar una buena práctica tiene un impacto comprobable en la mejora de los procesos y en la consolidación de los aprendizajes de los pasantes. Estas buenas prácticas dan respuesta a una necesidad, lo cual se refiere a emplear o desarrollar metodologías innovadoras que garanticen la consolidación de las competencias generales y específicas establecidas en los planes de estudio.

La finalidad de la Práctica Profesional (Pasantía) es complementar la formación adquirida por el participante en la Universidad, en la práctica, en ámbitos laborales relacionados con su área de formación, lo que le permitirá incorporar saberes, habilidades y actitudes vinculados a situaciones reales del mundo del trabajo.

Las múltiples referencias de las prácticas como pieza importante del campo profesional, son evidentes. Parece indudable

que en la actualidad se asume que la inmersión en situaciones de la experiencia y la adquisición de habilidades prácticas son necesarias para comprender la teoría. Igualmente, se conoce que la calidad de la capacitación profesional que logren los participantes en su pasantía, va a depender en gran medida, de cómo ellos se desenvuelven y de las prácticas realizadas, las cuales les permitan transformar el conocimiento académico en conocimiento profesional, para transferirlo a situaciones propias de su campo de actuación.

Se evidencia que los encuentros de reflexión sincrónicos implementados en la Universidad Abierta para Adultos desde el año 2020, a raíz de la pandemia COVID-19, resultaron efectivos, de calidad y contribuyeron con su formación profesional, Gómez et al. (2021).

Según los resultados obtenidos, se puede inferir que la mayoría de los participantes tuvieron altas expectativas sobre las actividades prácticas. Además, un gran porcentaje manifestó preferir los encuentros de reflexión de forma virtual, evidenciando con esto, que el uso de las TIC forma parte del proceso de la praxis profesional, lo cual se relaciona con el modelo educativo que promueve la Universidad.

Por otro lado, los hallazgos efectuados reafirman la importancia que tienen las figuras como el facilitador-tutor, propias de un modelo de educación a distancia como el de la UAPA, durante el periodo de prácticas de los/as participantes Mén-

dez (2016). Las informaciones recopiladas corroboran que las prácticas profesionales permiten que el estudiante haga conciencia sobre su futura profesión (García et al 2018), articular el conocimiento teórico y práctico y elaborar sus propios conocimientos como futuros profesionales.

En el estudio se comprobó que la práctica es una base para el aprendizaje significativo de los participantes y el logro de las competencias (habilidades, destrezas y valores) relacionadas con los conocimientos requeridos durante el proceso de pasantía, como son el manejo de la ética y de las herramientas y técnicas de evaluación, los cuales fueron valorados como desarrollados. De acuerdo con Díaz et al. (2005), los pasantes no sólo cuentan con un cuerpo propio de conocimientos y participan en los mecanismos para su enseñanza, sino que incluso, adoptan una determinada noción de servicio y participan en las normas que regulan el ingreso y ejercicio de la profesión. Esto proporciona claros resultados en cuanto a la aplicación de los saberes y el desarrollo de competencias a nivel profesional.

Asimismo, se destaca una positiva valoración de las actividades prácticas en la institución que les fue consignada, a pesar de que se detectaron algunas debilidades en las mismas. Se podría decir que, estas debilidades están relacionadas con las deficiencias y vulnerabilidad del sistema laboral y de salud del área de la psicología en la República Dominicana. Esto significa que es conveniente la transformación del paradigma imperan-

te a nivel nacional en materia de salud mental, ya que contribuirá con el desarrollo eficaz de las prácticas profesionales como elemento formativo. En efecto, la universidad tiene el reto de seguir reformando las competencias de acuerdo con las demandas de dicho sistema, para continuar formando profesionales capacitados para desempeñar una función social pertinente.

CONCLUSIONES

La experiencia sistematizada incluyó a participantes de la carrera de Psicología Clínica y Psicología de la SEDE y el recinto Cibao Oriental.

En los resultados obtenidos en la encuesta se evidencia que existe una gran aceptación por la metodología implementada en la Práctica Profesional realizada en las instituciones y los encuentros sincrónicos.

La evaluación de las expectativas gran parte de los participantes concuerda en que fueron satisfechas con la Práctica Profesional, lo que refleja una muy buena valoración de la experiencia.

Una gran parte de los participantes señaló que las actividades prácticas realizadas durante la Pasantía interinstitucional contribuyeron con su formación profesional.

Los medios de interacción utilizados durante la pasantía fueron diversos, destacándose el uso de la plataforma de meet

y WhatsApp, por lo que se mantuvo una comunicación efectiva.

La mayoría manifestó estar totalmente de acuerdo en que las actividades realizadas en los cursos virtuales de la pasantía fueron de interés para su futura aplicación en el desempeño profesional. Las actividades prácticas realizadas les permitieron identificar sus fortalezas y aspectos a mejorar.

La presentación de los casos clínicos, así como la interacción con los compañeros y la facilitadora fue muy favorable para propiciar la reflexión durante los encuentros reflexivos sincrónicos quincenales.

El seguimiento grupal y a través del contacto con las instituciones y la retroalimentación de la facilitadora, durante las actividades de la Pasantía, fue determinante para la puesta en práctica de las asignaciones y evaluación de las competencias profesionales. El trabajo realizado por la Dirección del Departamento de Práctica Profesional y Servicio Social dio respuesta oportuna a las situaciones administrativas presentadas por los pasantes.

Como aspectos de mejora refirieron: que se deben disminuir las asignaciones en el campus virtual, así como las horas de la pasantía y de las asignaciones en plataforma; además, extender el tiempo para el cumplimiento de las horas.

De forma general, en este proceso se evidenciaron los niveles de competencias

adquiridas por los participantes en la carrera de Psicología Clínica y Psicología y la realización de un proceso de Pasantía. Considerando la relevancia de este estudio y en función a los resultados obtenidos, se hacen las siguientes recomendaciones, tanto para la comunidad universitaria (participantes y facilitadores), como para las instituciones involucradas en el proceso de formación profesional, las cuales son las siguientes:

Continuar con los encuentros de reflexión sincrónicos para el seguimiento del proceso de pasantía interinstitucional.

Seguir fortaleciendo el desarrollo de las competencias generales y específicas de los participantes.

Continuar sistematizando la experiencia para tomar acciones de mejora que garanticen el desarrollo de las competencias establecidas en el plan de estudio para su formación profesional.

Fomentar en los participantes la creatividad y emprendimiento en el área de su profesión.

Promover en los participantes la investigación en áreas vinculadas al perfil de egreso de las carreras de Psicología Clínica y Psicología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benatuil, D., & Laurito, J. (2015). El rol de las prácticas profesionales supervisadas en una muestra de estudiantes de Psicología de una universidad de gestión privada Argentina. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(2), 397-410. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333141094006>

Díaz Barriga, F., Hernández, G., Rigo, M. A., Saad, E., y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la educación superior*, 35(137). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60413702B>

Echeverri-Gallo, C. (2018). Significados y contribuciones de las prácticas profesionales a la formación de pregrado en psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(3). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5490>

Ferreira, Frederico Guerreiro, Carvalho, Maurício Morais, Gomes, Yuri de Albuquerque Ferreira, Alarcão, Luciana Carvalho Pulschen, Galvão, Dominique Miranda, & Marinho-Araujo, Claisy Maria. (2019). Estágio supervisionado em psicologia escolar: uma experiência na perspectiva institucional. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 202-216. <https://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3027>

García-Vargas, D., Martín-Cuadrado, A. M., y González, R. (2018). Procedi-

mientos innovadores utilizados en las prácticas externas para el desarrollo de la identidad profesional. *Revista Prácticum*, 3(2). <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v3i2.9865>

Gómez, M., Puentes, Ú., Y., Ramos, y Milagros, G. (2021). *Experiencia de la facilitación y tutoría en la pasantía virtual en la escuela de psicología educativa de la Universidad Abierta Para Adultos. II Congreso Caribeño*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. República Dominicana.

Lázaro, Á. (1997). La acción Tutorial de la función docente universitaria. *Revista Interuniversitaria de formación profesional*, 28, 93-108. <https://web.ua.es/es/ice/documentos/tutorial/material/ivjornada/la-funcion-tutorial.pdf>

Maciazek-Gomes, Rita de Cássia, D'Avila, Geruza Tavares, y Santos, Daniela Barsotti. (2020). Reflexões sobre o estágio de Psicologia Social: narrativas de diferentes enfoques do processo de formação. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 15(4). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000400006&lng=pt&tlng=

Martín, J. V. (2018). Elements de reflexió per al futur proper de l'educació social. Educació social. *Revista d'intervenció socioeducativa*, (70), 17-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7056959>

Méndez, L. (2016). ¿Gestores o docentes? El papel de la universidad y la empresa en la formación prácticas de los graduados. *Globalización y organizaciones educativas*. España.

Orozco Ramírez, L. A., Ybarra Sagarduy, J. L., y Romero Reyes, D. (2019). Competencias en la práctica del psicólogo clínico en Tamaulipas. *Revista de psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(2). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S200718332019000200145&script=sci_arttext

Ramírez Ramírez, L. (2016). Dilemas y tensiones en la transición del aula universitaria a la práctica preprofesional en estudiantes de psicología. *Educación*, 25(48). <https://doi.org/10.18800/educacion.201601.002> Recuperado de: <https://revistaprismasocial.es/article/view/3385>

Silva, R. A. C., Delmondes, M. R., & Ávila M. P. L. G. (2022). Relato de experiencia en la Escuela-Servicio de Psicología en tiempos de Covid-19. *Revista Psicología, Diversidade e Saúde*, 11, e4521. <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rpds.2022.e4521>
Universidad Abierta Para Adultos. (2022). Reglamento de Práctica Profesional (pasantía). Ediciones UAPA. Santiago de los Caballeros, República Dominicana.

La alfabetización académica, una buena práctica pendiente

Academic Literacy, a pending best practice

Beatriz Emilia Veracochea

Universidad Abierta para Adultos, UAPA; beatrizveracochea@uapa.edu.do

“La lengua le compete a todo el mundo, porque todo el mundo la emplea.”
Ferdinand de Saussure

Recibido: 5/7/2022; **Aprobado:** 30/9/2022.

Resumen

La presente conferencia tiene como propósito compartir con la audiencia los fundamentos teóricos y prácticos que sustentan mi concepción de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura dentro del ámbito académico, así como mi periplo personal y profesional me hizo conocer y poder aplicar el enfoque de la alfabetización académica para la enseñanza de esta disciplina en el posgrado. También comparto los resultados de una buena práctica docente en el área con los participantes del Taller de Redacción y Comunicación Científica de las cohortes II y III del Doctorado Consorciado en Ciencias de la Educación que se realizó con base en los resultados de la aplicación de una prueba diagnóstica estandarizada. El primer planteamiento versó acerca de la relación

Abstract

The purpose of this conference is to share with the audience the theoretical and practical foundations that support my conception of teaching and learning of reading and writing within the academic environment, as well as my personal and professional journey made me know and be able to apply the academic literacy approach to the teaching of this discipline at the graduate level. I also share the results of a good teaching practice in the area with the participants of the Scientific Writing and Communication Workshop of cohorts II and III of the Consortium Doctorate in Educational Sciences, which was carried out based on the results of the application of a standardized diagnostic test. The first approach dealt with the relationship between teaching practice and theory, good practices, conclu-

entre práctica docente y la teoría, buenas prácticas, concluyendo la necesidad de orientar la práctica docente dejándonos guiar por las investigaciones teóricas y prácticas realizadas por pedagogos expertos y dispuestos a compartir la forma en cómo llevaron al aula las propuestas teóricas. El segundo aspecto desarrollado fue la alfabetización académica, la cual propone que la lectura y la escritura son prácticas sociales, situadas en contextos específicos, con propósitos específicos, y, por tanto, exigen que en cada nivel formativo se les enseñe a los estudiantes lo que se espera de ellos como lectores y escritores. Para finalizar, la alfabetización académica es una práctica que requiere ser asumida por las universidades en el entendido de que si deseamos desarrollar la producción de conocimiento a través de la investigación científica es menester enseñarles a cómo abordar y producir los discursos propios de su disciplina y acordes a su nivel académico. En conclusión, “La universidad que no sigue enseñando a escribir está en deuda con los alumnos que se confiaron a ella.” (Villavicencio et al., 2018, p. 30)

Palabras Clave: Alfabetización académica , Lectura y escritura, Aprendizaje

ding the need to guide teaching practice by letting ourselves be guided by theoretical and practical research conducted by expert pedagogues willing to share the way in which they brought theoretical proposals to the classroom. The second aspect developed was academic literacy, which proposes that reading and writing are social practices, situated, in specific contexts, with specific purposes, and, therefore, require that, at each educational level, students be taught what is expected of them as readers and writers. Finally, academic literacy is a practice that needs to be assumed by universities in the understanding that if we wish to develop the production of knowledge through scientific research, it is necessary to teach them how to approach and produce the discourses proper to their discipline and in accordance with their academic level. In conclusion, “The university that does not continue teaching how to write is indebted to the students who entrusted themselves to it.” (Villavicencio et al., 2018, p. 30)

Keywords: Academic literacy , Reading and writing, Learning.



La Alfabetización Académica, una buena práctica pendiente. está distribuido bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo tiene como propósito compartir con la audiencia los fundamentos teóricos y prácticos que sustentan mi concepción de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura desde el enfoque de la alfabetización académica, así como los resultados una buena práctica docente en el área. Para la organización de este discurso me planteé varias preguntas que provienen de mi práctica como docente del área de Lengua Española, y de la revisión de los resultados de investigaciones; esas voces que me acompañan, en esta tarea de contribuir, desde el aula, al desarrollo de competencias para la comprensión y la producción de textos en el ámbito académico. Estas son las interrogantes que iré respondiendo: a) ¿Qué es una buena práctica docente? b) ¿Qué se entiende por alfabetización académica? c) ¿Qué implicaciones tiene esta práctica en el currículo de posgrado? y, d) ¿Cómo he sistematizado esto en mi práctica docente?

DESARROLLO

¿Qué es una buena práctica docente?

En su reflexión acerca de la experiencia educativa Mezzaroba, y Carriquiriborde (2020) establecen una comparación entre la teoría y la práctica, cómo estas se complementan y se necesitan la una a la otra. Generalmente, al inicio de nuestro ejercicio docente hay un momento en el que predomina el hacer, y la práctica nos

urge; a medida que el tiempo transcurre, es preciso reflexionar acerca de nuestra propia pericia como enseñantes de determinada disciplina y cuestionarnos al respecto. Sin embargo, al entrar en contacto con la teoría nos puede suceder algo como lo que expresa Carlino (2008) respecto a su incapacidad de compartir con otros lo que aprendía en su formación: Sabía que el conocimiento que yo había empezado a adquirir en los libros y en el programa doctoral que cursaba (“Desarrollo psicológico y aprendizaje escolar”) era valioso para llevarlo a la práctica, pero me encontraba con que ni mi exposición ni la bibliografía que daba servían a los docentes para apreciar por qué lo era, o para saber cómo trasladarlo a sus clases. (p. 53)

Lo anterior nos hace volver sobre la idea de lo reversible de la teoría. Para resolver su conflicto teoría-práctica, Carlino recurrió al gran conocimiento didáctico y experiencia en proyectos formativos de la pedagoga Myriam Nemirovsky. Entonces, no solo son precisas nuestras cavilaciones o la revisión de literatura, también es imprescindible que otros nos inspiren. Conocer, por ejemplo, cómo otros pedagogos han abordado dificultades similares a las que se nos presentan, conocer los resultados de sus experiencias exitosas en las aulas con aprendices reales y complejos, como los nuestros. El quehacer educativo requiere de entablar una estrecha relación con los resultados de investigaciones que versan sobre la misma experiencia docente, así con la teoría que las orienta. Es necesario que los docentes

activos nos preguntemos: ¿Qué es una buena práctica docente? ¿Cómo puedo mejorar la mía? ¿Hay novedades respecto a la didáctica de mi disciplina? ¿Cómo puedo con mi experiencia contribuir a la práctica de otros?

En los años 90, cuando llegó a mis manos el libro de Daniel Cassany titulado *Cocina de la Escritura* resultó para mí un verdadero descubrimiento. A través de este libro pude aprender ejercicios que me orientaron a cómo enseñar el proceso de la composición escrita en contextos reales. A través de la lectura de ese texto, me sumergí con pasión en el diálogo con estudiosos que habían estado en el aula, que sabían de las dificultades que se pueden enfrentar en eso de introducir a otros en la cultura escrita.

Por tanto, la práctica docente no solo debe estar guiada por los programas instruccionales y por nuestra experiencia profesional, por valiosa que sea, necesita estar estrechamente vinculada con lo que se está investigando o por las buenas prácticas que otros han sistematizado. De esta manera, esos colegas nos conducen hasta los fundamentos teóricos de la práctica en el aula, y podemos comenzar a reflexionar sobre la misma, y nos puede mover el deseo de investigar acerca de cómo eso que está en los libros se puede experimentar en el aula, y nos permite innovar.

¿Qué se entiende por alfabetización académica?

En esas andanzas entre las investigaciones de otros sobre la enseñanza de la lectura y la escritura conocí, de la mano de Paula Carlino, la alfabetización académica. Esta investigadora dirige el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM). Este es un equipo pluridisciplinar integrado por docentes-investigadores que estudia las relaciones entre enseñar, aprender, leer y escribir en diversas disciplinas del nivel secundario, superior y de posgrado.

Son múltiples los estudios que se han producido en esta línea de investigación. En este mismo sentido, Carlino y Martínez (2008) afirman que la lectura y la escritura son prácticas sociales, situadas, en contextos específicos, con propósitos específicos y, por tanto, exigen que, en cada nivel formativo, incluso si es doctorado, se les enseñe a los estudiantes lo que se espera de ellos como lectores y escritores, qué espera la comunidad académica que escriban, qué características deben tener esos textos y a quiénes van dirigidos.

El proceso de alfabetización académica es complejo, según lo afirma Valdés León (2021), ya que involucra “abordar los procesos de lectura y escritura propios del nivel terciario de manera progresiva, guiando a los aprendientes desde los géneros más simples a los más complejos”

(p. 28). Todo lo cual requiere de un andamiaje pedagógico que permita convocar a docentes de otras disciplinas para embarcarse en un recorrido pedagógico inusual que permitan al estudiante integrarse en la comunidad discursiva de su propia disciplina, todo ello requiere el apoyo de la institucional.

Por tanto, leer y escribir no solo son competencias para comunicarse y recibir información, son herramientas que le permitirán al individuo transformar sus procesos cognitivos, su percepción del mundo, su discurso. Al respecto Villavicencio et al (2018) señala que:

La escritura propicia hábitos mentales y estimula las destrezas cognitivas para clasificar, representar, analizar y adecuar la expresión de acuerdo a ciertos contextos. Exige organizar y jerarquizar la información, establecer relaciones causales entre las ideas. Favorece la reflexión, el razonamiento lógico, la distinción entre datos, su interpretación, y la adquisición del metalenguaje. Los procesos cognitivos que entranña la escritura conforman un hábito de pensamiento que trasciende, inclusive, la armonía o elegancia de un escrito. (p. xvii)

En este sentido, escribir no es una destreza que se aprende de una vez y para siempre, “tampoco es una adquisición elemental aplicable a cualquier contexto” (Villavicencio et al, 2018, p. 20). Como consecuencia de las dos características anteriores de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura se deriva una

tercera: la academia, en tanto contexto específico, requiere competencias discursivas específicas. La enseñanza de la escritura académica es, sin lugar a dudas, una necesidad apremiante.

¿Qué implicaciones tiene esta práctica en el currículo de posgrado?

Si nos preguntamos ¿por qué enseñar a escribir en la universidad, si ya lo hicieron en los niveles precedentes? la respuesta nos lleva a recordar que el lenguaje es una habilidad de enorme complejidad, la cual requiere de dominios específicos, tal como lo hemos venido señalando. La noción de competencia comunicativa fue introducida por Hymes en 1971. Este autor señalaba que una cosa es tener la competencia en el código, es decir, saber lengua materna, y otra cosa es poder producir textos para los que necesitamos saber reglas gramaticales, de cohesión y de coherencia (Hymes, 1996). Aparte de las citadas habilidades hay que tener competencia sociolingüística, la cual permite “ajustar la lengua al contexto de uso, para saber cuándo emplear un lenguaje formal y cuándo no, y competencia estratégica: el conjunto de habilidades que nos ayudan a evitar dificultades o a reparar rupturas en la comunicación” (Villavicencio et al, 2018, p.19).

Otra razón de peso para impulsar la enseñanza de la escritura académica en las universidades es el poder epistémico de la escritura, es decir, el papel que cumple el proceso de la composición escrita en la organización del pensamiento y en

el desarrollo de procesos de pensamiento de niveles superiores, según la taxonomía de Bloom. En este sentido, “lo correcto sería decir: universidad que no sigue enseñando a escribir está en deuda con los alumnos que se confiaron a ella.” (Villavicencio et al, 2018, p. 26)

En el ámbito de la educación superior son muchos los logros que se han producido en las últimas décadas: la mediación de las TIC y la presencia de la inteligencia artificial, probablemente han incidido en el incremento de variables como la cobertura, la retención, la inclusión, entre otras. Pero los problemas relacionados de comprensión lectora y producción escrita de quienes ingresan a la universidad persisten. Son innumerables los estudios que se han conducido al respecto. Olaizola (2017) señala que “Si bien muchas instituciones de educación superior tienen instancias curriculares o extracurriculares relacionadas con la lectura y escritura en el ámbito académico, lo cierto es que no todos los alumnos ingresantes a la universidad poseen estos conocimientos previos” (p. 21).

En mi experiencia como docente de diversas instituciones universitarias en Venezuela y República Dominicana, lo esperado es que los estudiantes de nuevo ingreso adquirieran, en muy poco tiempo, todo un nuevo lenguaje que les permita acceder al bagaje de nuevos conocimientos teóricos, formales y metodológicos de su disciplina, un breve curso remedial de redacción y ortografía es lo que está previsto. Al respecto, Olaizola (2017) señala que se “les pedía que en unas cuantas clases ya formaran parte

de una cultura discursiva completamente nueva” (p. 20).

Por su parte, los estudiantes noveles que tenían ciertas habilidades en cuanto a la producción y comprensión de los géneros discursivos que se utilizan en la disciplina se les pedía

ser capaces de integrar los nuevos conocimientos con los antiguos, perfeccionándolos, logrando una mayor sistematización de los mismos. Este esquema profundizaba las diferencias de conocimiento de los estudiantes, en gran medida marginando a aquellos que carecían de las prácticas de lenguaje y de pensamiento correspondientes al ámbito académico. (Olaizola, 2017, 20)

Por las razones expuestas en los párrafos precedentes es que me atrevo a afirmar que la escritura académica es una buena práctica que tenemos pendiente muchas universidades con sus estudiantes y con su cuerpo docente. Ya lo he afirmado, leer y escribir no son competencias para comunicarse y recibir información, son herramientas que le permitirán al individuo transformar sus procesos cognitivos, su percepción del mundo, su discurso. Por tanto, cada disciplina requiere prever en sus pensar la aproximación a las formas discursivas que les son propias, así como las que se ajustan a cada nivel académico.

¿Cómo he sistematizado esto en mi práctica docente?

En el caso del plan de estudio de Doctorado Consorciado en Ciencias de la

Educación, este reto se ha abordado, a través de la incorporación del Taller de Redacción y Comunicación Científica, asumiendo la concepción de cursos remediales sobre escritura para solventar algunas carencias de los doctorandos de nuevo ingreso. Este taller está ubicado en el primer período del Plan de Estudio, sin carga crediticia. Fue concebido para reforzar y desarrollar competencias relacionadas con la lectura y la escritura como herramientas que permiten tanto el acercamiento a la producción científica como la construcción del conocimiento en este ámbito.

Antes de proceder al desarrollo del taller y de las estrategias propias del proceso de enseñanza de la lectura y escritura académica, se procedió a la aplicación de una prueba diagnóstica estandarizada con el fin de tener una idea más certera acerca de las competencias logradas, así como las necesidades formativas de los participantes. Dicha prueba consistió en la realización de un ensayo a partir de dos lecturas según lo propuesto por Ochoa Solís (2015) en su artículo Competencias para producir textos académicos. Esta prueba propone una rúbrica para la evaluación del ensayo.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación del ensayo

Criterios de valoración del ensayo			
A. Desarrolla un ensayo que presente una respuesta precisa a la tarea solicitada y establece conexiones apropiadas y coherentes entre todas las partes de la tarea.	B. Demuestra comprensión del material leído a través de resúmenes y explicaciones de material relevante para la tarea asignada.	C. Incorpora, como base de tus propios razonamientos, referencias al material leído, y utiliza mecanismos formales o informales para identificar dichas referencias.	D. Comunica clara y efectivamente las ideas a través del uso correcto de las convenciones del lenguaje (elección de vocabulario, gramática, puntuación, ortografía).
El aspecto A se centra en la tarea. Son importantes la precisión y las conexiones entre las partes . La tarea implica un trabajo crítico que va más allá de la comprensión del material leído.	El aspecto B permite observar la comprensión de dicho material , así como la pertinencia de la selección del material citado en el ensayo.	En el aspecto C se pone atención en la capacidad de referir adecuadamente los Materiales .	El aspecto D, se juzga la eficacia de la comunicación lograda en el ensayo a partir de las convenciones en el uso del lenguaje.

Nivel superior 5 y 6 pts.
Nivel medio 4 y 3 pts.
Nivel bajo 2 y 1 pts.

Fuente: Adaptación de la autora con base en la rúbrica propuesta por Ochoa Solís (2015).

La precisada rúbrica considera 4 aspectos fundamentales de los actos de comprender y comunicar en el ámbito académico. El criterio B se relaciona con la comprensión del material, así como con la pertinencia de la selección de lo citado en el ensayo; y en el aspecto C, se evalúa la capacidad de referir adecuadamente los materiales. Los criterios A y D están referidos a: el A vinculado con el desarrollo de un ensayo que presente una respuesta precisa a la tarea solicitada y en el que se establezcan conexiones apropiadas y coherentes entre todas las partes de la tarea; y el criterio D, está referidos a la co-

municación clara y efectiva de las ideas a través del uso correcto de las convenciones del lenguaje (elección de vocabulario, gramática, puntuación, ortografía).

En cuanto a la II cohorte del doctorado, administrada por la Universidad Católica del Cibao (UCATECI), estaba constituida por 27 participantes, con diversas competencias y experiencias formativas. La mayoría de los participantes se ubican en las regiones del Cibao y otras zonas del país, y cuenta con una integrante costarricense.

Tabla 2. Niveles alcanzados en la Prueba Diagnóstica II cohorte del doctorado

Nivel alcanzado	No. de participantes	Porcentaje
Nivel bajo 1y 2	5	18.5 %
Nivel medio 3 y 4	18	66.6%
Nivel superior 5 y 6	4	14.18%
Total	27	100%

Como se observa en el cuadro anterior, la mayor cantidad de pruebas están ubicadas en el nivel medio, los que alcanzaron los niveles bajo y superior, son una minoría. Muchas de las pruebas que lograron el nivel medio, respecto al aspecto rela-

cionado con el uso de las convenciones del lenguaje y la comunicación clara, se ubicaron en el nivel 1 y 2. Las deficiencias más frecuentes estuvieron relacionadas con desconocimiento del tipo de texto que se les solicitó, es decir, desco-

nocen el ensayo como tipología textual, evidenciando problemas para referenciar correctamente las ideas de los autores y la comprensión del material de lectura propuesto; aspectos B y C propuestos en la rúbrica. Cada participante recibió su prueba con la aplicación de la rúbrica y los comentarios, esto permitió que los doctorandos obtuviesen una visión objetiva acerca de su desempeño respecto a la comprensión de los textos y la escritura académica.

En cuanto a la III cohorte del doctorado, administrada por la Universidad Católica

ca Nordestana (UCNE), está constituida por 38 participantes, con diversas competencias y experiencias formativas, además están dispersos en diversos puntos de la geografía nacional. Se decidió aplicar la misma prueba diagnóstica que a la cohorte anterior, esto con el fin de tener una idea más certera acerca de las competencias logradas, así como las necesidades formativas de los participantes, y además poder comparar los resultados. Esta prueba fue aplicada durante la primera sesión, con un tiempo para la lectura, procesamiento y redacción del ensayo de 3 horas, los resultados son los siguientes:

Tabla 3. Niveles alcanzados en la Prueba Diagnóstica III cohorte del doctorado

Nivel alcanzado	No. de participantes	Porcentaje
Nivel bajo 1y 2	13	34.2%
Nivel medio 3 y 4	15	39.4%
Nivel superior 5 y 6	10	26.3%
Total	38	100%

Como se observa en la tabla anterior, la mayor cantidad de pruebas están ubicadas en el nivel medio, sin embargo, no dista mucho de quienes se ubicaron en el nivel bajo. Muchas de las pruebas que alcanzaron el nivel medio, en el aspecto relacionado con el uso de las convenciones del lenguaje y la comunicación clara, se ubicaron en el nivel 1 y 2.

Las deficiencias más frecuentes estuvieron relacionadas con desconocimiento del tipo de texto que se les solicitó, así

como con los aspectos B y C propuestos en la rúbrica. Como se explicó, estos criterios fueron descritos en la Tabla 1, y están relacionados con el conocimiento del tipo de texto y la capacidad de referenciar adecuadamente las ideas de otros autores. Por su parte, los criterios A y D están referidos presentar una respuesta precisa a la tarea solicitada y el establecimiento de correspondencia entre las partes de la tarea. Mientras que el criterio D, referidos a la comunicación clara y efectiva de las ideas a través del uso correcto de las

convenciones del lenguaje (elección de vocabulario, gramática, puntuación, ortografía). Cada participante recibió su prueba con la aplicación de la rúbrica y los comentarios. Esto permitió que los doctorandos obtuviesen una visión objetiva acerca de su desempeño respecto a la comprensión de los textos y la escritura académica.

Otro aspecto que se indagó durante un diagnóstico más informal fue acerca del contacto de los aspirantes a doctor con publicaciones científicas tanto como textos de consulta como la producción de las mismas. Los resultados iban desde quienes señalaban su contacto con la literatura científica en el campo porque fungían como asesores de tesis (de grado y maestría), hasta quienes, en raras ocasiones se habían expuestos a la lectura o producción de textos científicos. Dados los resultados diagnósticos, se decidió centrar la enseñanza en exponerlos, la mayor cantidad de veces posibles, a experiencias directas con artículos científicos en publicaciones indexadas y arbitradas. A partir de los resultados, se organizaron las sesiones de clase, todas de forma virtual, con diferentes niveles de resultados, tal como era de esperarse en la iniciación en la escritura académica de los noveles doctorandos.

CONCLUSIONES

“La universidad que no sigue enseñando a escribir está en deuda con los alumnos que se confiaron a ella” (Villavicencio et

al., 2018, p. 30). Utilizo esta frase como cierre de este ensayo porque ella revela que la universidad requiere asumir la alfabetización académica como una práctica en sus aulas, capacitando a sus docentes y estudiantes. Si deseamos desarrollar la producción de conocimiento a través de la investigación científica, es menester enseñarles a comprender y a producir los discursos propios de su nivel académico y de su disciplina. Por tanto, la alfabetización académica es una buena práctica que tenemos como materia pendiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica Diez Años Después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57),355-381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>

Carlino, P. (2008). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum en Martínez, S. (coords.) (2008). *La lectura y la escritura: un problema de todos*. EDUCO–Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/271-la-lectura-y-la-escritura-un-asunto-de-todosas-memoriaspdf-WQOPB-libro.pdf>

Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 9, 13-37. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>

- Mezzaroba, C. y Carriquiriborde, N. (2020). Teoría y práctica: cuestiones imprescindibles la práctica educativa. *Educação & Formação*, 5(15), 1-20. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11630/pr.11630.pdf
- Ochoa Solís, D. (2015). Competencia para producir textos académicos: El caso de la Maestría en Docencia en Enseñanza Media Superior (reporte de investigación). *Perfiles educativos*, 37(spe), 55-68. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500005&lng=es&tlng=es.
- Olaizola, A. (2017). Alfabetización académica en entornos digitales. Cuaderno 63. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación. *Programa de Investigación de la Facultad de Diseño y Comunicación (Catálogo de Investigaciones. 1ª Edición. Ciclo 2007-2015)*, 203-242.
- Valdés León, G. (2021). Investigaciones sobre el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en estudiantes universitarios chilenos. [Tesis de Doctorado, Universidad de las Palmas de Gran Canaria]. <https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/105819/1/Tesis%20GVL.pdf>
- Villavicencio, M., Carlino, P., Cordero, G., Colombo, L., Molina, E., Novillo, M., Riera, G. y Rodas, E. (2018). La escritura académica y sus vínculos con la docencia, la investigación y el posgrado: experiencias y reflexiones desde la Universidad de Cuenca. *Killkana: Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad de Cuenca*.

Sinopsis de libros

Metodología de la investigación para anteproyectos

“8.5x11”/178págs./ISBN: /Año 2022.

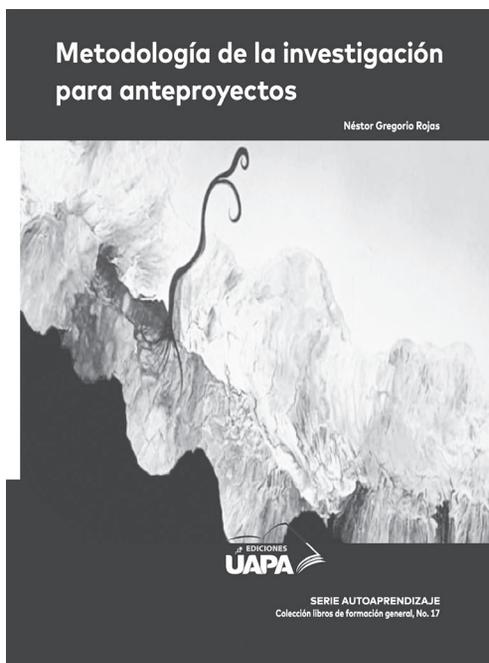
Formación general

Autor: Néstor Gregorio Rojas

Este libro tiene como propósito ofrecer orientaciones teórico prácticas y metodológicas relacionadas con el desarrollo del plan de investigación o anteproyecto a los participantes de maestría de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), además de tratar información de utilidad para cualquier estudiante que esté realizando algún proceso de investigación a nivel universitario.

Para cumplir este propósito orientativo, se toma como referencia fundamental el Reglamento de Tesis de la universidad y la literatura referida a los aspectos metodológicos sobre los procesos de investigación en los trabajos de anteproyecto y tesis: Arias (2012); Balestrini (2006); Sabino (1992); Hurtado (2008, 2010); Hernández Sampieri et al (1991; 2010; 2018; 2014); Hernández (2001); Sierra Bravo (1994); Ramírez (2010); Tamayo (1999); entre otros.

Asimismo, la base para el desarrollo de los aspectos que se trabajan en el presente documento, se fundamenta en el programa de las asignaturas Taller de Tesis I y Taller de Tesis II, de



las maestras de la Universidad Abierta para Adultos, de manera que este trabajo, tiene como propósito orientar a los participantes investigadores que cursan dichas unidades curriculares. De estos dos programas instruccionales, derivan las competencias específicas a desarrollar y las unidades de contenido que se abordan en este libro.

Esta edición de la revista científica
Educación Superior, Año XXI, No. 34, Julio-diciembre, 2022,
se terminó de imprimir en diciembre de 2022,
en los talleres de Reproducciones UAPA,
Santiago, República Dominicana.