



Colypro



SINAES



Memoria

de las ponencias presentadas en el
I Encuentro para el Intercambio de Buenas
Prácticas en Diseño, Gestión y Mejoramiento
Curricular para la Innovación en Educación

Del 24 al 27 de octubre del 2023

Memoria de las ponencias presentadas en el I Encuentro para el Intercambio de Buenas Prácticas en Diseño, Gestión y Mejoramiento Curricular para la Innovación en Educación

Costa Rica, del 24 al 27 de octubre del 2023



378.199

S622m Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior
Memoria de las ponencias Costa Rica, del 24 al 27 de octubre del
2023 / Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior
(SINAES), comp. -- 1ª ed. -- San José, Costa Rica: Biblioteca
del Colegio de Licdos. y Prof. en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes,
2024.

Pdf. 3 Mb

ISBN 978-9977-10-008-1

1.MEMORIA - COSTA RICA 2.PONENCIAS - COSTA RICA
3.CURRICULUM I.Título II.Sistema Nacional de Acreditación de
la Educación Superior (SINAES), comp.

Primera edición: Marzo, 2024

Diseño y diagramación:

Renzo Pigati Barrios

Mónica Schultz

INSTITUCIONES ORGANIZADORAS

SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (SINAES)

Consejo Nacional de Acreditación (CNA)

Dr. Ronald Álvarez González – Presidente

Dra. Lady Meléndez Rodríguez – Vicepresidenta

M.Sc. Francisco Sancho Mora

MAE. Sonia Acuña Acuña

M.Sc. Walter Bolaños Quesada

M.Sc. Gerardo Mirabelli Biamonte

M.Sc. Marta Picado Mesén

Dra. María Eugenia Venegas Renault

Dirección Ejecutiva del SINAES

M.Sc. Laura Ramírez Saborío

COLEGIO DE LICENCIADOS Y PROFESORES EN LETRAS, FILOSOFÍA, CIENCIAS Y ARTES (COLYPRO)

Junta Directiva 2022-2025

M.Sc. Georgina Francheska Jara Le Maire – Presidenta

M.Sc. Mauricio Jesús Moreira Arce – Vicepresidente

Dr. Daniel Vargas Rodríguez – Tesorero

M.Sc. Juan Carlos Campos Alpízar – Secretario

M.Sc. Illiana Salazar Rodríguez – Prosecretaria

M.Sc. Karen Oviedo Vargas – Vocal 1

Dr. Ariel Eduardo Méndez Murillo – Vocal 2

Fiscalía

Dr. Rooney Castro Zumbado – Fiscal

Licda. Carmen Montoya Mejía – Asesora legal de Fiscalía

Departamento de Investigación, Vinculación y Desarrollo Educativo

M.Sc. Walter Alfaro Cordero

EQUIPO RESPONSABLE

Comité organizador

Dra. Sugey Montoya Sandí, Dirección, División de Investigación, Desarrollo e Innovación (INDEIN, SINAES)

M.A. Grettel Araya Segura, gestora de capacitación y transferencia de conocimiento, División de Investigación, Desarrollo e Innovación (INDEIN, SINAES)

Licda. Shirley Sánchez Cervantes, asistente de procesos sustantivos, División de Investigación, Desarrollo e Innovación (INDEIN, SINAES)

M.Sc. Rocío Ramírez González, analista curricular del Departamento de Investigación, Vinculación y Desarrollo Educativo del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro)

Lic. Jorge Quesada Lacayo, investigador de la Unidad de Investigación en Condiciones de la Profesión de la Fiscalía del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro)

MTE. Juan Carlos Mora Hernández, analista curricular de la Unidad de Investigación en Condiciones de la Profesión de la Fiscalía del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro).

Comité de Comunicación

Mag. Julio Oviedo Aguilar, Comunicación, SINAES

Licda. Cindy Salgado Sanabria, Comunicación, SINAES

Lic. Geovanni Chavarría Mora, Tecnologías de la Información, SINAES

Bach. Fabio Camacho Villalobos, Tecnologías de la Información, SINAES

Máster Samantha Coto Arias, Jefatura Departamento de Comunicaciones, COLYPRO

Licda. Carla Arce Sánchez, asistente de Comunicaciones, COLYPRO

Comité académico

Dra. Sugey Montoya Sandí, INDEIN - SINAES, Costa Rica
M.A. Grettel Araya Segura, INDEIN - SINAES, Costa Rica
M.Sc. Rocío Ramírez González, Colypro, Costa Rica
MTE. Juan Carlos Mora Hernández, Colypro, Costa Rica
M.Sc. Mario Alberto Segura Castillo, Ministerio de Educación Pública (MEP), Costa Rica
Dra. Grettel Alfaro Rojas, Ministerio de Educación Pública (MEP), Costa Rica
Dr. Gilberto Alfaro Varela, Universidad La Salle, Costa Rica
M.Ed. Éricka Anchía Angulo, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
PhD. Xinia Campos Badilla, Colegio de Médicos y Cirujanos de Costa Rica, Costa Rica
M.Sc. Hazel Castro Araya, Universidad de Costa Rica (UCR), Costa Rica
Dra. Susan Francis Salazar, Universidad de Costa Rica (UCR), Costa Rica
M.Sc. Enid Quesada Alfaro, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
M.Sc. María Rebeca Quesada Murillo, Universidad Técnica Nacional (UTN), Costa Rica
M.Sc. Karina Ugalde González, Universidad Latina de Costa Rica, Costa Rica
Dr. Pablo Beneitone, Universidad Nacional de Lanús, Argentina
Dra. Irais Monserrat Santillán Rosas, Tecnológico de Monterrey, México
Dra. Marisa Isabel Ysunza Breña, Universidad Autónoma Metropolitana, México
Dr. Héctor Heli Rizo Moreno, Universidad Autónoma de Occidente, Colombia
Dr. Felipe Aravena Castillo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Dra. María Jacqueline Rojas Ríos, Universidad de Playa Ancha, Chile
PhD. Sandra Verónica Valenzuela Suazo, Universidad de Concepción, Chile
Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla, España
Dr. José Juan Carrión Martínez, Universidad de Almería, España
Dr. Juan José Leiva Olivencia, Universidad de Málaga, España
Dra. Ana Iglesias Rodríguez, Universidad de Salamanca, España
Dra. Gloria Zaballa Pérez, Universidad de Deusto, España

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	9
2. PRESENTACIÓN	11
2.1. Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES).....	11
2.2. Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro)	16
3. CONFERENCIAS PRESENTADAS EN EL ACTO INAUGURAL.....	21
3.1. Conferencia: “Formación profesional universitaria: Aportes desde la internacionalización inclusiva y de calidad”	21
3.2. Conferencia: “El currículo ante los desafíos educativos: Abordajes desde la educación inclusiva”	30
4. PANEL “EL ROL DE LAS AGENCIAS DE ACREDITACIÓN EN EL MEJORAMIENTO Y LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM”	33
5. SÍNTESIS DE LAS PONENCIAS PRESENTADAS.....	35
6. PONENCIAS PRESENTADAS	47
6.1. Eje: Buenas prácticas en la gestión y aseguramiento de la calidad en el diseño y mejoramiento curricular	48
6.1.1. Acciones implementadas para el mejoramiento de la calidad en la carrera de bachillerato y licenciatura en Enseñanza de la Matemática de la UNA.....	48
6.1.2. Virtualización de la maestría en Metrología y Calidad: Ampliando el acceso y fortaleciendo la calidad educativa en el siglo XXI.....	52
6.1.3. Gestión de la calidad, Escuela de Orientación y Educación Especial, Universidad de Costa Rica	58
6.1.4. Educar con los pies en la tierra: El contacto con la realidad para la formación inicial.....	64

6.1.5. Las buenas prácticas curriculares en las modificaciones de los planes de estudio.....	68
6.1.6. Metodologías activas: Percepción de los estudiantes con respecto al desarrollo de habilidades blandas	74
6.1.7. Creación de lineamientos curriculares para la virtualidad: Gestión de calidad en la oferta académica del Instituto Tecnológico de Costa Rica	82
6.1.8. Prácticas didácticas innovadoras en la implementación de los programas de estudio de Educación Religiosa Escolar desde el nuevo paradigma inclusivo de la asignatura	87
6.2. Eje: Buenas prácticas en innovación curricular en la formación docente: diseño, implementación y mejoramiento.....	92
6.2.1. Experiencia de la carrera BCELCC en los procesos de gestión del personal docente, como estrategia orientada al logro de un enfoque intercultural en la formación de formadores cabécares	92
6.2.2. Implementación del Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación de Costa Rica (MNC-CE-CR): El taller como una buena práctica de acompañamiento a académicos responsables de las carreras de educación de Costa Rica.....	99
6.2.3. Desarrollo de un Modelo de Formación Pedagógica del Docente Universitario.....	105
6.2.4. Competencias digitales a partir de la autoevaluación de los docentes de la Universidad Latina	110
6.2.5. El proceso de transformación curricular en la UPEL (2009-2023): Una mirada de buenas prácticas en la Universidad	116
6.2.6. Hacia la armonización curricular de las carreras de Farmacia en Costa Rica	122
6.2.7. La incorporación del componente virtual en el bachillerato y licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica	128
6.2.8. Construcción y consolidación de aprendizajes significativos durante la formación de profesionales en investigación: Ruta educativa del Departamento de Investigación e Innovación de la UIA durante el intercambio de buenas prácticas en diseño, gestión y mejoramiento curricular	134

6.2.9. Propuesta pedagógica para promover el aprendizaje activo a través del metaverso en la práctica docente en las carreras de Informática Educativa, Educación Preescolar y Educación Especial, en el modelo de educación a distancia de la Universidad Estatal a Distancia.....	141
6.2.10. Revisión sistemática en literatura científica sobre tendencias pedagógicas y tecnologías emergentes que promuevan cambios curriculares en la educación universitaria 2019-2022	146
6.2.11. UNED hacia el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje): Experiencias del período 2022-2023.....	160
6.2.12. Diseño instruccional para la mejora de experiencias de aprendizaje en la Universidad Fidélitas	165
6.2.13. Un curso de Competencias Digitales para apoyar la reflexión curricular en la Universidad de Costa Rica	171
6.2.14. Diseño en holograma: Vivencia del currículo universitario más allá de las aulas. La experiencia de la Universidad Castro Carazo	176
7. ANEXO 1. PROGRAMA DEL I ENCUENTRO DE BUENAS PRÁCTICAS	183



1. Introducción

El Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) y el Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro) comparten el propósito de contribuir con las instituciones de educación superior (IES) en el mejoramiento y la innovación en la formación de los futuros profesionales en educación, por medio de la promoción del intercambio de buenas prácticas en el diseño, gestión y mejoramiento curricular, cuyos resultados impactarán la formación en esta área medular para el desarrollo del sistema educativo nacional y de la sociedad costarricense.

Es así como, a partir de esta visión, se comprende la innovación curricular como un proceso que permite responder a las demandas de formación en realidades dinámicas y en constante transformación en las sociedades del siglo XXI (Cruz Picón & Salinas Peñaloza, 2022). En este proceso, la gestión curricular es clave en la construcción de escenarios para la generación de saberes y competencias (Benavídez-Torres & Vázquez- Benítez, 2019).

En los últimos años y en el actual escenario post pandemia, se ha evidenciado el potencial que tiene el intercambio de buenas prácticas, el aprendizaje mutuo, la creación de sinergias y el trabajo colaborativo para la innovación y mejoramiento curricular en todos los niveles.

Tal y como señala Tünnermann (2000), “la educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación” (p. 189). La investigación colaborativa sobre temas como transformaciones curriculares, disrupciones educativas, tecnología y educación y las nuevas competencias docentes ha generado información relevante y pertinente para la transformación de aspectos formales, procesales, prácticos y de gestión del currículum universitario, que reflejan la pertinencia de articular la formación en educación, el currículum vivido, la investigación y la evaluación para el aseguramiento de la calidad en el diseño y mejoramiento curricular.

El análisis contextualizado, la sistematización y el intercambio de buenas prácticas sobre las transformaciones curriculares vividas en las diferentes IES del país y sus consecuencias han puesto de manifiesto valiosas oportunidades para el mejoramiento de la formación de profesionales en educación, en un contexto marcado por condiciones de acceso a la educación heterogéneas, que interpela a diferentes actores del sistema educativo nacional a que hagan un análisis crítico de la formación en aspectos educativos con criterios de inclusión y calidad.

Asimismo, comprender las vivencias que toman lugar en contextos institucionales diversos, con marcos culturales, políticos, recursos y características particulares que inciden en la innovación curricular, también revela desafíos y formas de abordar las oportunidades y dificultades para la construcción de soluciones que, con una visión prospectiva, sostenible y humana, contribuyan al fortalecimiento del sistema educativo de Costa Rica.

De ahí la importancia de llevar a cabo este Encuentro de Buenas Prácticas, cuyas ponencias se clasifican en dos ejes: a) Buenas prácticas en la gestión y aseguramiento de la calidad en el diseño y mejoramiento curricular, y b) Buenas prácticas en innovación curricular en la formación docente: Diseño, implementación y mejoramiento.

El Ministerio de Educación Pública (MEP) de Costa Rica declaró este encuentro académico “de interés educativo nacional”, comunicado mediante el oficio DVM-AC-0867-08-2023 del MEP.

Este documento integra las conferencias y ponencias que se presentaron en el I Encuentro para el Intercambio de Buenas Prácticas en Diseño, Gestión y Mejoramiento Curricular para la Innovación en Educación de Costa Rica (ver anexo 1. Programa).



2. Presentación

2.1. SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (SINAES)

El I Encuentro para el Intercambio de Buenas Prácticas en Diseño, Gestión y Mejoramiento Curricular para la Innovación en Educación se llevó a cabo en el marco de la colaboración entre el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) y el Colegio de Licenciados y Profesionales en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro).

De acuerdo con la Ley 8256 del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), las actividades que desarrolla el Sistema “se declaran de interés público; tendrá como fines planificar, organizar, desarrollar, implementar, controlar y dar seguimiento a un proceso de acreditación que garantice continuamente la calidad de las carreras, los planes y programas ofrecidos por las instituciones de educación superior, y salvaguarde la confidencialidad del manejo de los datos de cada institución” (2002, p. 1).

La misión del SINAES se orienta a contribuir “con el logro de la mejora continua de las instituciones de educación superior por medio de la evaluación, acreditación y seguimiento de programas, carreras e instituciones, así como el desarrollo de investigación, capacitación, innovación y producción de conocimiento en materia de aseguramiento de la calidad en los ámbitos nacional e internacional”.

En cumplimiento de sus fines, el SINAES lleva a cabo dos procesos sustantivos: la acreditación y la investigación, desarrollo e innovación en temas de vinculados al mejoramiento de la calidad de la educación superior.

Este primer encuentro de buenas prácticas, organizado conjuntamente entre la División de Investigación, Desarrollo e Innovación (INDEIN) del SINAES y el Colypro, constituyó una actividad académica pionera en el país que por el alcance, pertinencia y relevancia de los temas curriculares abordados fue declarada “de interés educativo nacional” (DVM-AC-0867-08-2023) por el MEP.

Este espacio académico se caracterizó por ser de participación voluntaria, gratuita y abierta a todo tipo de instituciones educativas. La convocatoria incorporó un riguroso proceso de evaluación de las ponencias, a doble ciego, por parte de personas expertas externas. La mayoría de las ponencias fue presentada por personal docente de las instituciones educativas, lo cual permitió escuchar sus voces y conocer una diversidad de prácticas curriculares innovadoras que han demostrado ser exitosas y que pueden replicarse en otros contextos.

Las ponencias virtuales se presentaron a la comunidad académica nacional e internacional, lo que permitió proyectar, más allá de nuestras fronteras, las innovaciones en diseño, gestión y mejoramiento curricular que se desarrollan en Costa Rica.

En una coyuntura país marcada por “fuertes recortes a la inversión social e infraestructura que han debilitado las políticas sociales universales –como salud y educación– y focalizadas, dirigidas a las poblaciones vulnerables” (Programa Estado de la Nación [PEN], 2023, p. 14), se hace indispensable posibilitar cada vez más espacios de encuentro nacional; en este caso, para contribuir con las instituciones educativas en todos los niveles, en la promoción del mejoramiento y la innovación de la educación, y que en este diálogo e intercambio de saberes y prácticas se fortalezca el sistema educativo costarricense.

El SINAES agradece la participación de diversas instituciones e instancias educativas, nacionales e internacionales, con las cuales mantiene relaciones de colaboración, entre las que se destacan universidades afiliadas al SINAES, órganos rectores de la educación en Costa Rica, colegios profesionales, redes de colaboración nacionales e internacionales, agencias de acreditación de Iberoamérica y Europa:

- Universidad de Costa Rica (UCR)
- Universidad Nacional de Costa Rica (UNA)
- Universidad Estatal a Distancia (UNED)
- Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC)
- Universidad Técnica Nacional (UTN)
- Universidad Latina de Costa Rica (ULatina)
- Universidad Fidélitas
- Universidad Americana de Costa Rica (UAM)
- Universidad Internacional de las Américas (UIA)
- Universidad Castro Carazo
- Departamento de Educación Religiosa (MEP)
- Colegio de Farmacéuticos de Costa Rica (Colfar)
- Universidad Pedagógica Libertador (UPEL), Venezuela
- División de Evaluación y Acreditación (DEA), SINAES
- Departamento de Investigación, Vinculación y Desarrollo Educativo (DIVDE), Colypro
- Fiscalía, Junta Directiva, Colypro
- Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación de Costa Rica (MNC-CE-CR)
- Observatorio Nacional de la Educación Inclusiva de Costa Rica (ONEI)
- División Académica, Consejo Nacional de Rectores (CONARE)
- Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (Conesup)
- Unidad de Rectores de las Universidades Privadas de Costa Rica (UNIRE)
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA), Colombia
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), Argentina
- Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica (COMAEM), México
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), España
- Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SIACES)

Diversas autoridades de las instituciones educativas coincidieron en que esta actividad marcó un hito en una coyuntura compleja del sector educativo, marcada por diversos

desafíos que se deben abordar desde la colaboración, la convergencia de intereses y de necesidades, el aprendizaje mutuo y la construcción de un diálogo interinstitucional, para el fortalecimiento del sistema educativo nacional y de la sociedad costarricense.

Hemos sido capaces de difundir buenas prácticas curriculares para asegurar que en el futuro podamos tener una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Y hemos sido capaces de debatir sobre los desafíos que tiene el currículum universitario, a fin de poder construir de una manera integradora propuestas innovadoras que han quedado plasmadas en las ponencias en todo su potencial (Ronald Álvarez González, Presidencia, Consejo Nacional de Acreditación).

No olvidemos que nuestro objeto de estudio, nuestro objeto de trabajo, nuestro objeto de vocación es el ser humano: estamos formando y ayudando a hacer mejores personas. Entonces engrosemos también nuestra oferta curricular y nuestra formación a nuestros formadores, en poder entender que el contenido viene por añadidura, pero el querer ser y estar es lo que tenemos que trabajar (Georgina Jara Le Maire, Presidencia, Colypro).

Este evento es como una bocanada de aire fresco en medio de un contexto marcado por conflictos socioeconómicos, políticos y hasta culturales que se viven en los diferentes países, que nos recuerda que, desde el trabajo en red, el aprovechamiento del conocimiento y la experiencia del otro, y la sensibilización hacia otros contextos y realidades, podemos incidir e impactar de manera significativa en el mejoramiento de la calidad educativa (Katalina Perera Hernández, División Académica, CONARE).

El apagón educativo es un tema que nos concierne a todos los actores del sector educativo. Conocer las debilidades es fundamental, pero es aún más importante tomar las acciones que contribuyan con una mejora en la calidad educativa de nuestro país (Rosa Monge Monge, Presidencia de UNIRE).

En total se presentaron 22 ponencias: 15 de instituciones educativas del sector público (incluidas las 5 universidades estatales del país), 6 de instituciones educativas privadas y 1 de un colegio profesional. Las buenas prácticas abordadas tocaron temas relativos a:

- Experiencias de virtualización y diseño instruccional de programas educativos
- Lineamientos curriculares para el aprendizaje en la virtualidad

- Prácticas didácticas innovadoras
- Metodologías para el aprendizaje activo
- Tendencias pedagógicas y tecnologías emergentes
- Modelos de formación pedagógica para el personal docente
- Competencias digitales y de investigación para el personal docente
- El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)
- Implementación del Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación de Costa Rica (MNC-CE-CR)
- Metodologías para la actualización de los planes de estudios
- Armonización curricular en carreras de Farmacia
- Prácticas para la gestión de la calidad educativa
- Diversidad de acciones de mejoramiento desarrolladas por carreras acreditadas por el SINAES

Las personas participantes en el Encuentro señalaron, en la evaluación de la actividad, que las ponencias compartidas fueron de calidad y que facilitaron valiosos aportes académicos para el desarrollo curricular y para la reflexión sobre el derecho a una educación superior, pertinente y de calidad.

Este documento tiene el propósito de articular las experiencias y aprendizajes compartidos en el I Encuentro para el Intercambio de Buenas Prácticas en Diseño, Gestión y Mejoramiento Curricular para la Innovación en Educación, las cuales reflejan las capacidades académicas, técnicas y de gestión de las diversas instituciones educativas representadas, para dinamizar el cambio y la transformación en el sector educativo costarricense.

Desde el SINAES, este tipo de actividades académicas se visualiza como un espacio colaborativo de diálogo interinstitucional que permitirá seguir compartiendo experiencias exitosas, así como monitorear las tendencias en innovación curricular que se desarrollan en el país.

Comité Organizador, SINAES

Dra. Sugrey Montoya Sandí, Dirección, División de Investigación, Desarrollo e Innovación (INDEIN, SINAES)

M.A. Grettel Araya Segura, gestora de capacitación y transferencia de conocimiento, División de Investigación, Desarrollo e Innovación (INDEIN, SINAES)

Licda. Shirley Sánchez Cervantes, asistente de procesos sustantivos, División de Investigación, Desarrollo e Innovación (INDEIN, SINAES)

2.2. COLEGIO DE LICENCIADOS Y PROFESORES EN LETRAS, FILOSOFÍA, CIENCIAS Y ARTES (COLYPRO)

El rol del Colypro en la transformación educativa: Colaboración, innovación y excelencia en el diseño curricular para el futuro de la educación

El Colegio de Licenciados y Profesores en Letras Filosofía, Ciencias y Artes (COLYPRO), en aras de cumplir sus objetivos y fines, ha promovido en el último periodo una discusión profunda acerca de las condiciones profesionales de la docencia, y en particular en la formación inicial docente.

Las sociedades contemporáneas experimentan una transformación acelerada, intensificada por la pandemia, y caracterizada por la incorporación de innovadoras tecnologías en un entorno marcado por nuevas manifestaciones de desigualdad y exclusión. Esto coloca al rol de la educación en el centro de la discusión, como factor clave para hacer frente a los desafíos civilizatorios que las sociedades enfrentan.

En este contexto, la formación docente requiere pensarse desde este nuevo entorno, haciendo énfasis en la innovación curricular y las nuevas formas de gestionar el currículo y asegurar la calidad. En este sentido, el colegio profesional puede desempeñar un papel fundamental al promover el aseguramiento de la calidad de los programas de estudio de formación docente, incentivar la formación continua, y velar por el cumplimiento de las normas éticas y técnicas en el ejercicio profesional de sus colegiados.

La conexión entre la función del colegio profesional y la mejora en la formación docente radica en la capacidad del Colypro para ser agente facilitador de procesos formativos integrales. Esto implica la promoción de programas de actualización, el fomento de la investigación educativa y la colaboración en el diseño de políticas educativas, que respondan a las necesidades cambiantes de la sociedad.

Estándares de excelencia en educación superior para la innovación y calidad académica

La importancia de la formación bajo estándares de excelencia académica en la educación superior es crucial para el desarrollo integral de los estudiantes y el éxito a largo plazo de las instituciones educativas. Lo cual se destaca, de manera significativa, en el marco del Encuentro para el Intercambio de Buenas Prácticas en Diseño, Gestión y Mejoramiento Curricular para la Innovación en Educación. En un entorno educativo en constante evolución, la calidad de la formación académica se rige como un pilar fundamental para el desarrollo sostenible de las instituciones y la preparación adecuada de los profesionales del futuro.

La adhesión a estándares de excelencia no solo garantiza la rigurosidad y relevancia de los contenidos, sino que también fomenta un enfoque pedagógico innovador y adaptativo, que promueve el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes, asegura que los programas académicos ofrezcan contenidos de alta calidad, rigurosidad y pertinencia, agrega valor a los títulos y certificaciones otorgados, fortaleciendo la credibilidad de los graduados en el mercado laboral.

En este encuentro, la relevancia de la formación bajo estándares de excelencia académica se manifiesta en la creación de un espacio propicio para el intercambio de experiencias y la identificación de buenas prácticas. La implementación y revisión continua de currículos educativos alineados con estos estándares no solamente fortalece la calidad de la enseñanza, sino que contribuye a la construcción de una comunidad educativa comprometida con la mejora constante, generando un impacto positivo en la sociedad a través de la innovación y la excelencia académica.

Un contexto alentador para la búsqueda de la excelencia en la formación docente

El contexto de las acciones en miras del mejoramiento y búsqueda de la excelencia de la formación docente es muy alentador. Mediante un acuerdo de voluntades –en el cual participa activamente el Colypro–, el país logró construir un Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación, instrumento de referencia que describe los resultados de aprendizaje que se esperan en términos de los niveles de formación en el bachillerato universitario y la licenciatura. Este marco de cualificación permitirá promover la excelencia académica en las carreras de Educación, disminuir las brechas entre la formación inicial y las demandas del sector educativo y orientar la formación de los futuros profesionales, a través de una oferta educativa y formativa pertinente y de calidad.

Asimismo, el colegio profesional ha promovido la creación de la Red de Investigación, Incidencia y Apoyo a la Calidad Docente (RIACDO), la cual tiene como objetivos facilitar sinergias entre las instancias que se dedican a la investigación educativa, generar insumos para el fortalecimiento de la calidad y la excelencia de la profesión docente, apoyar la elaboración y reforzamiento de las políticas educativas en el país, promover espacios para la discusión en torno al tema de la calidad docente y fortalecer las competencias de investigación educativa de las diversas instancias participantes. Las instancias que conforman la RIACDO son: Centro de Investigaciones en Educación (CINED-UNED), Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro), Departamento de Estudios e Investigación Educativa (DEIE) de la Dirección de Planificación Institucional (DPI-MEP), Departamento de Investigación y Desarrollo Educativo del Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano (IDPUGS-MEP), Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA-UNA), Instituto de Investigación en Educación (INIE-UCR), Programa Estado de la Nación (PEN-CONARE) y la División de Investigación, Desarrollo e Innovación (INDEIN-SINAES).

En esta línea de trabajo, el colegio profesional ha logrado abarcar ámbitos claves para la mejora educativa, orientándose al fortalecimiento de la capacidad institucional, para dar respuesta a los nuevos desafíos del entorno y su impacto en la profesionalización docente, su formación y desempeño profesional.

Algunos ámbitos particulares que se ha buscado potenciar son la educación inclusiva, a través del apoyo al Observatorio Nacional de la Educación Inclusiva (ONEI); la educación técnica profesional, mediante el acompañamiento técnico para la definición del perfil docente; así como dar sostenibilidad a través del tiempo al eje de trabajo en relación al liderazgo pedagógico para directivos y gestores escolares, que busca impactar no solamente la formación inicial, sino el desempeño profesional, las formas de convivencia escolar y el fin último: la calidad educativa.

Esta estrategia de trabajo ha sido sostenida gracias a la institucionalización de la investigación y el apoyo técnico a diferentes actores educativos, mediante el Área de Investigación y Calidad Educativa y la Unidad de Investigación en Condiciones de la Profesión de la Fiscalía.

De cara a los desafíos presentes y futuros, el Encuentro para el Intercambio de Buenas Prácticas en Diseño, Gestión y Mejoramiento Curricular para la Innovación en Educación se posiciona como un proyecto permanente por la mejora en la formación docente.

Colypro a la vanguardia: Compromiso, colaboración y conocimiento en el Encuentro para la Innovación Educativa

La participación de Colypro en el Encuentro para el Intercambio de Buenas Prácticas en Diseño, Gestión y Mejoramiento Curricular para la Innovación en Educación reviste una importancia estratégica y significativa. Dentro de las razones fundamentales que destacan dicha participación en la organización de este evento sobresale el compromiso con la calidad educativa y la mejora continua. Por tratarse de una entidad comprometida con la excelencia en la formación de profesionales de educación, reconoce la importancia de estar a la vanguardia en términos de diseño curricular y métodos de enseñanza.

En tal sentido, el Encuentro brinda una oportunidad de compartir experiencias exitosas en el diseño, gestión y mejoramiento curricular, generar espacios para fomentar la interacción con otras instituciones educativas y profesionales, generando y fortaleciendo redes y alianzas para la colaboración interinstitucional, la generación de proyectos conjuntos, el intercambio de conocimientos y desarrollo de iniciativas que beneficien a la educación del país.

Finalmente, para Colypro el Encuentro para el Intercambio de Buenas Prácticas no solo beneficia a la institución directamente, sino que también tiene un impacto positivo en la educación superior a nivel nacional e internacional. Es una oportunidad para estar a la vanguardia, compartir conocimientos y contribuir al avance continuo de la formación académica en esta área.

Miras a futuro

Con miras a futuro, el Colypro seguirá promoviendo redes de intercambio constante entre las instituciones de educación superior, incentivando la comunicación y compartiendo experiencias para enriquecer la innovación curricular en la formación docente. La investigación colaborativa es central para alentar la generación de información relevante sobre los vínculos entre currículo, tecnología y educación, en aras de potenciar nuevas competencias docentes.

El presente documento es un primer esfuerzo que busca sistematizar y compartir el análisis contextualizado de las transformaciones curriculares vividas en las IES, destacando las

oportunidades y desafíos que genera el nuevo entorno social. Asimismo, se debe mantener un enfoque prospectivo, sostenible y humano en la construcción de soluciones para fortalecer el sistema educativo de Costa Rica.

Comité Organizador, COLYPRO

M.Sc. Rocío Ramírez González, analista curricular del Departamento de Investigación, Vinculación y Desarrollo Educativo del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro)

Lic. Jorge Quesada Lacayo, investigador de la Unidad de Investigación en Condiciones de la Profesión de la Fiscalía del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro)

MTE. Juan Carlos Mora Hernández, analista curricular de la Unidad de Investigación en Condiciones de la Profesión de la Fiscalía del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro).

3. Conferencias presentadas en el acto inaugural

3.1. CONFERENCIA: “FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA: APORTES DESDE LA INTERNACIONALIZACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD”

Dr. Pablo Beneitone, Universidad Nacional de Lanús, Argentina

Introducción

El COVID-19 ha tenido un impacto significativo en la educación superior. Uno de los mayores efectos puede evidenciarse en la internacionalización, y particularmente en la movilidad como la estrategia que concentró los esfuerzos más significativos por parte de las universidades en las últimas décadas. Aunque la movilidad de estudiantes venía creciendo de forma progresiva en los últimos 40 años, alcanzando más de 5,5 millones en 2019, presentaba valores muy bajos para la región, y los menores a escala global¹. El escaso número de estudiantes extranjeros recibidos en universidades costarricenses (según datos de 2023) se desdibuja aún más cuando se lo compara con el número de estudiantes locales matriculados: la movilidad saliente representa solo el 1,52% de la matrícula nacional y la movilidad entrante el 1,16% (UNESCO-UIS, 2023). De esta forma, la baja cobertura que la

¹ Según datos de UNESCO-UIS (2019), solo el 3,4% de las movilidades de estudiantes internacionales a escala global tiene como destino universidades de América Latina y el Caribe.

internacionalización tenía en la etapa prepandémica para las universidades se traduce en el reducido número de beneficiarios de estas acciones, que representan una élite dentro de las instituciones. Las ventajas de los esfuerzos realizados en la gestión institucional de la movilidad quedaban en su gran mayoría circunscriptos a los que accedían a esas posibilidades (a través de becas, subsidios, y muchas veces financiamiento de las familias), y que podían sintetizarse en una movilidad e internacionalización “para pocos”.

En un mundo cada vez más interconectado, donde los principales referentes de educación superior creen que el beneficio más importante de la internacionalización es que prepara a los estudiantes para convertirse en ciudadanos globales (Egron-Polak & Hudson, 2014), centrarse solo en esta pequeña minoría de estudiantes y académicos que pueden movilizarse no es suficiente. Se requiere un cambio de paradigma: desde un enfoque casi exclusivo para la movilidad de una élite a focalizar el currículo y los resultados de aprendizaje para todos los estudiantes: los que se movilizan y los que nunca lo harán (Green & Whitsed, 2015).

Hace más de una década, Brandenburg & de Wit (2011) abrieron un importante debate a partir de un ensayo con un título bastante provocativo: *“El final de la internacionalización”*. En dicho trabajo, los autores invitaban a repensar la internacionalización, reorientándola hacia los resultados y los impactos y alejándola de un enfoque puramente focalizado en entradas y salidas (*inputs* y *outputs*). Para ellos, en lugar de enfatizar el número de estudiantes que viajan al extranjero y la recepción de estudiantes que pagan tasas y matrículas internacionales, es crítico focalizarse en los resultados del aprendizaje. Aquí se pone en evidencia una tensión con el formato tradicional, desigual y elitista que ofrece la internacionalización como sinónimo de movilidad, y como contracara emergen nuevas tendencias.

Según Green & Whitsed (2015) hay tres enfoques que han evolucionado en los últimos años y se han establecido como marcos dominantes dentro del discurso de la internacionalización en su versión más novedosa: la internacionalización en casa, la internacionalización integral y la internacionalización del currículo. Los tres enfoques llaman la atención a los aspectos de internacionalización que ocurren en los “campus de origen”, incluyendo las dimensiones interculturales e internacionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje e investigación, actividades extracurriculares y relaciones con grupos locales y étnicos, así como la integración de estudiantes y académicos extranjeros en la vida y actividades del campus.

El concepto de *internacionalización en casa* se desarrolló en el contexto europeo, y se referencia a Bengt Nilsson como el autor que llamó la atención sobre la importancia de abordar el nexo entre aprendizaje intercultural, diversidad y educación superior (Otten, 2003). El término se usó por primera vez en 1999 en la Universidad de Malmö (Suecia), la cual no contaba con una red internacional, por lo que no podía ofrecerles a sus estudiantes la experiencia tradicional de estudiar en el extranjero. Por lo tanto, las oportunidades que los estudiantes pudieran ganar tenían que encontrarse “en casa” (Sild Lönroth & Nilsson, 2007). Nilsson utilizó una definición bastante acotada: “Cualquier actividad relacionada internacionalmente, con la excepción de la movilidad de estudiantes y personal académico al extranjero” (Crowther et al., 2001: 8). Uno de los problemas con esta definición es que no indica qué es la internacionalización en casa en realidad, sino más bien lo que no es.

La internacionalización en casa fue, en parte, una reacción pionera a la necesidad de internacionalizar el aprendizaje para la gran mayoría de los estudiantes que no participaban de una experiencia movilizante. Mientras que la internacionalización en Europa se había centrado principalmente en estudiantes y académicos que se movilizaban (en gran medida a través del Programa Erasmus), la internacionalización en casa ofreció una comprensión de la internacionalización que iba más allá de la movilidad y ponía un fuerte énfasis en la enseñanza y el aprendizaje en un entorno culturalmente diverso (Wächter, 2003).

Más recientemente, en el discurso de internacionalización desde la perspectiva estadounidense, bajo el lema de “globalización integral”, Hudzik (2011) también argumentó la importancia de incluir las dimensiones interculturales de la internacionalización en el plan de estudios de las universidades. Hudzik (2011: 6) define la ‘internacionalización integral’ como “un compromiso, confirmado a través de la acción, para infundir perspectivas internacionales y comparadas en la misión de enseñanza, investigación y extensión de la educación superior”. Hudzik hace hincapié en que la misión central de la educación superior es la generación de graduados que puedan vivir, trabajar y contribuir como ciudadanos productivos en un mundo global cada vez más fluido y sin fronteras.

Estrechamente relacionada con internacionalización en casa y la internacionalización integral, la internacionalización del currículo surgió en el contexto australiano, en parte, para abordar el problema de la gran población estudiantil que no se beneficia de la movilidad y, en parte, como una reacción a la comercialización y mercantilización de la educación superior. Entre las definiciones más citadas se encuentra la de Leask: “La internacionalización

del plan de estudios es la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o globales en el contenido del currículo, así como los resultados de aprendizaje, tareas de evaluación, métodos de enseñanza y servicios de apoyo de un programa de estudio” (Leask, 2015: 9). Esta definición incluye todos los aspectos del proceso de aprendizaje y enseñanza: el plan de estudios formal, el plan de estudios informal y el currículo oculto. Tiene en cuenta también tanto la dimensión “intercultural” como la “internacional” del proceso de enseñanza y aprendizaje y los resultados de aprendizaje, así como también el contenido. Asimismo, se centra específicamente en servicios de soporte, lo que implica la necesidad de crear una cultura de internacionalización en el campus, que aliente y recompense la interacción intercultural tanto dentro como fuera del aula. El foco en un programa de estudio sugiere que el currículo internacionalizado estará disponible para todos y, por lo tanto, implica más que experiencias y actividades aisladas y disponibles para algunos estudiantes.

Este recorrido teórico pone en evidencia la necesidad de pensar la internacionalización más allá de la movilidad. A medida que las universidades adquieren un modelo más sofisticado de internacionalización, la internacionalización del currículo/integral/en casa puede verse como un aspecto fundamental, sin el cual otras acciones están destinadas a permanecer periféricas y la transformación esperada podría quedar inconclusa. Esta propuesta retoma particularmente el concepto de *internacionalización del currículo* como gran emergente de la crisis de la movilidad que ocasionó el COVID-19, y lo plantea como el eje central de este debate, como alternativa para una internacionalización más inclusiva y que reduzca las desigualdades existentes. La internacionalización del currículo es previa a la pandemia, pero su importancia y mención permanente como alternativa a la movilidad se pusieron de manifiesto con mayor relevancia en 2020.

Contexto a partir de la pandemia

Una de las respuestas emergentes de las universidades para esta crisis de la internacionalización a partir de 2020 ha sido adaptar programas de movilidad existentes en formato virtual. Esto sin dudas aparece como una solución innovadora de conectar a los estudiantes en un entorno de aprendizaje multicultural e internacional sin que nadie tenga que desplazarse. La principal ventaja de la movilidad virtual es que, debido a su bajo coste en comparación con la movilidad física, es accesible para muchos más estudiantes, y resuelve una de las mayores críticas que se le atribuían como elitista, de mínimo alcance y cobertura a nivel de la comunidad universitaria.

Hasta aquí, pareciera ser una solución óptima, efectiva y rápida. Sin embargo, es importante remarcar algunos aspectos que son críticos para poder pensar en una futura estrategia. En primer lugar, no existe experiencia sólida en movilidad virtual en la región en general, ni en Argentina en particular. Según el estudio realizado por Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018), una abrumadora mayoría (82%) de las universidades latinoamericanas no contaba con programas académicos donde se ofreciera la modalidad de movilidad virtual. Esto lleva a un segundo aspecto muy sensible a considerar: reemplazar la movilidad presencial por movilidad virtual sin mediar un proceso profundo de (re)planificación integral de la oferta educativa es desconocer la complejidad del proceso.

Los procesos de internacionalización que se vieron afectados desde 2020 pusieron a la movilidad virtual como una alternativa, pero esas experiencias muchas veces replicaron las dificultades surgidas de espacios curriculares no pensados para la distancia. En los próximos años, esto podría agravarse, frente a la ventaja clara de incrementar los números de movilizandos en formatos virtuales, ya que no tienen casi costo, multiplicando complicaciones asociadas a la potencial dificultad de reconocimiento de lo que se realiza virtualmente. La movilidad virtual es una oportunidad, pero no puede concebirse e implementarse, simplificándola como un cambio de formato casi instantáneo de lo presencial a lo virtual. Estas respuestas que se están dando desde las universidades ponen en evidencia la concepción de la internacionalización, a través de la movilidad, como un fin en sí mismo y no como un medio que promueva esencialmente la mejora de la calidad.

Incorporar en el debate universitario a la movilidad virtual como una estrategia que ocupe un rol central en los procesos de internacionalización implica trabajar en paralelo modalidades no tan extendidas, como la internacionalización del currículum. Asumir este desafío lleva a innovar en las herramientas a desarrollar, e incorporar otros actores en los procesos de internacionalización. La resistencia a este cambio es evidente. De Wit y Jones (2022) plantean que la *Declaración común en apoyo de la educación y la movilidad internacionales*², emitida en octubre 2021³ por las organizaciones educativas internacionales de un grupo de

2 Disponible en https://iie.widen.net/s/f7hdt6jd9q/g7_compilation.

3 Participaron de la Cumbre y redacción del documento las siguientes organizaciones: Canadian Bureau for International Education (CBIE) (Canadá), Finnish National Agency for Education (EDUFI) (Finlandia), Campus France (Francia), German Academic Exchange Service (DAAD) (Alemania), Uni-Italia (Italia), Nuffic (Países Bajos), Norwegian Directorate for Higher Education and Skills (Noruega), British Council (Reino Unido) y Institute of International Education (IIE) (Estados Unidos).

países tradicionalmente oferentes de cooperación, puede considerarse una oportunidad perdida, ya que no incluye las perspectivas de otras regiones del mundo y promueve la movilidad física, en contraste con el impulso dado durante la pandemia a iniciativas mucho más inclusivas, como las de movilidad virtual.

Dimensiones de la internacionalización inclusiva

De esta forma, y a los efectos de avanzar en procesos de internacionalización con alcance para todos, es importante tener en cuenta tres dimensiones para su diseño e implementación en clave de inclusión y de mayor calidad.

La **primera dimensión** es la **político-institucional**, la cual se vincula con las definiciones que las universidades asumen sobre el proceso de internacionalización y las razones que fundamentan la inclusión de lo internacional en las diferentes esferas de la comunidad universitaria. Contar con este posicionamiento sobre por qué y para qué internacionalizarse es crítico para avanzar en un proceso que incluya a toda la comunidad académica y no a unos pocos. Gacel-Ávila (2018) subraya que la gran mayoría de las instituciones de educación superior de América Latina manifiestan haber integrado a la internacionalización en los objetivos estratégicos y prioritarios de sus planes de desarrollo institucional, pero sin elaborar un plan concreto de internacionalización institucional, desglosado en objetivos y metas precisas a corto, mediano y largo plazo, y con identificación de los recursos humanos y financieros requeridos. Aunado a lo anterior, prevalece una excesiva centralización a nivel de la toma de decisión, del diseño y de la planeación de las políticas y estrategias, así como en las estructuras de coordinación y gestión del proceso, con un magro porcentaje de instituciones que hacen partícipes a las unidades académicas en el proceso de planeación, evaluación, programación y gestión del proceso internacionalizador.

Cuando se revisan las experiencias de antaño, se pasó de cierta marginalidad de la internacionalización del currículo en las políticas y acciones de las universidades a una mayor presencia y visibilidad. Esta jerarquización de la internacionalización en las políticas universitarias generales que se evidencia actualmente marca una diferencia significativa con años anteriores, donde no se visualizaba a este nivel y con tanto énfasis la importancia de avanzar en la incorporación de la dimensión internacional en las funciones básicas de las universidades, y particularmente en la función de la docencia y su traslado al currículo. Las universidades circunscribían su aspecto internacional a la firma de convenios internacionales y a la participación en programas de movilidad estudiantil (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018).

La **segunda dimensión** es la **técnica-administrativa**, que remite a las capacidades instaladas y las experiencias existentes en las universidades sobre la ejecución de acciones de internacionalización. Las estructuras de gestión de lo internacional, a diferencia de lo que sucedía hace dos décadas atrás, cuentan con gran relevancia y visibilidad institucional. Actualmente existe en las universidades una estructura nítida, amplia, reconocida y jerarquizada que se ocupa de la internacionalización y que refleja, en parte, que a nivel macro la internacionalización ocupa un lugar significativo (Gacel-Ávila, 2018).

En general, y dado el rol central que ha tenido la participación en programas y acciones de movilidad, gran parte de las gestiones realizadas desde esta dimensión, y en particular por las oficinas de relaciones internacionales, estuvo concentrada en las conexiones necesarias con las contrapartes para efectivizar cupos y términos de intercambio. En el nuevo escenario surgido a partir de la pandemia, con el reemplazo de la movilidad física por la virtual, las gestiones mencionadas se vieron aliviadas, particularmente en cuestiones vinculadas con la tramitación de visados, compra de pasajes, colaboración en la instalación de los estudiantes en residencias, alquileres para estancias académicas, procesos internos de inmersión en los contextos institucionales, apoyos a situaciones de desarraigo y choque cultural, etc. Las gestiones técnico-administrativas en la movilidad virtual se simplifican en los ítems anteriormente mencionados y conservan las problemáticas inherentes a la logística de difundir las oportunidades de intercambio y articular la oferta existente en la institución con demandas en los socios y, a la inversa, conectar los intereses de los estudiantes propios con lo que se puede realizar en universidades extranjeras.

Estos aspectos que se visualizan a nivel central se replican, en muchos casos, en estructuras a escala menor en las unidades académicas, respondiendo también a la lógica de internacionalización asociada a los aspectos tradicionales (particularmente la movilidad). Sin embargo, no se visualiza una articulación concreta con los ámbitos naturales de internacionalización del currículo, que estaría asociada a nivel central con las secretarías académicas.

Superar esta tensión entre centralización de políticas y escasa participación de las unidades académicas es un elemento muy relevante para avanzar en un proceso de internacionalización del currículo. La forma en la que las universidades configuran su política de internacionalización en general, y la del currículo en particular, tiene incidencia en el proceso.

En **tercer** lugar, está la **dimensión académica**, que en lo que respecta a la movilidad como instrumento de internacionalización ocupa un lugar central y estratégico, y en una

modalidad virtual se convierte en un gran desafío. En primer lugar, es necesario contar con una información mucho más detallada de lo que implica esa oferta que se propone desde la institución para recibir estudiantes extranjeros, y la que deberíamos conocer de nuestra contraparte para poder efectivizar una movilidad de nuestros estudiantes que, una vez finalizada, cuente con pleno reconocimiento.

Tal como se expresará en la contextualización, la virtualidad de emergencia a la que nos enfrentamos durante la pandemia hizo que las adaptaciones de lo presencial a lo virtual no cuenten muchas veces con una planificación que recoja los elementos centrales de la modalidad a distancia. Existen dos aspectos que se vuelven críticos en este contexto y que podrían estar claramente expuestos en cualquier oferta de asignaturas en formato virtual, y en sintonía con una internacionalización del plan de estudios:

- **Los resultados de aprendizaje a los que da lugar cada asignatura**, es decir lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de demostrar después de terminar un proceso de aprendizaje, y la vinculación de estos con el perfil de egreso de la carrera; y
- **El volumen de trabajo total del estudiante para cumplir con todas las actividades de aprendizaje e instancias de evaluación previstas en la asignatura.** En una oferta de movilidad virtual resulta fundamental conocer la cantidad de horas asociadas con las actividades sincrónicas y asincrónicas previstas en la asignatura. La relación entre los resultados de aprendizaje y el tiempo previsto para alcanzarlos es un dato central para poder desarrollar una estancia de movilidad virtual que garantice el pleno reconocimiento y que sea percibida por el sujeto de la movilidad y las instituciones participantes como un esfuerzo con alto impacto.

Sin estos dos elementos, y en un contexto de virtualidad de emergencia, las movilizaciones pueden convertirse en una acción débil y cuestionada en términos de calidad, que lleva a dificultades para su reconocimiento, y que puede terminar salvándose con la equivalencia de una asignatura optativa. Reconocer la movilidad por asignaturas optativas no hace más que devaluarla como estrategia y equiparar la internacionalización con una actividad secundaria y con una relevancia menor en lo que respecta a la formación de los estudiantes.

Lo anteriormente expuesto pone en el centro del proceso a la internacionalización del currículo, evidenciando la necesidad de llevar a cabo una planificación curricular más rigurosa

de las propuestas de incluir efectivamente la dimensión internacional en el plan de estudios, que generen un impacto para las instituciones que se involucren, y para la totalidad de la comunidad académica. Es necesario pensar este escenario como una oportunidad para dar un salto cualitativo en la internacionalización, avanzando en estrategias más sofisticadas, con mayor cobertura y sostenibilidad.

Referencias

- Brandenburg, U. & de Wit, H. (2011). The end of internationalization. *International Higher Education*, 62(1), 15-17.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo: Una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1). <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.526>
- Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo en las universidades argentinas. *Integración y Conocimiento*, 11(1), 163-181.
- de Wit, H. & Jones, E. (2022). A Missed Opportunity and Limited Vision for Internationalization. *International Higher Education*, (109), 5-6. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14471>
- Egron-Polak, E. & Hudson, R. (2014). *Internationalization of higher education: Growing expectations, essential values*. París: IAU.
- Gacel-Ávila, J. & Vázquez-Niño, G. (2021). *Diagnóstico de la internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: Riesgos y oportunidades para el futuro* (en prensa). Universidad de Guadalajara.
- Gacel-Ávila, J. (2018). *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Gacel-Ávila, J. & Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Un balance*. México: UNESCO-IESALC, Universidad de Guadalajara, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Green, W. & Whitsed, C. (2015). *Introducing Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Green, W. y Whitsed, C. (2013). Reflections on an alternative approach to continuing professional learning for internationalisation of the curriculum across disciplines. *Journal of Studies in International Education: Special Issue, Internationalisation of the Curriculum and the Disciplines*, 17(2), 148-164.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive Internationalization: From Concept to Action*. Washington: NAFSA Association of International Educators.
- IESALC-UNESCO (2019). *La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: Retos y oportunidades de un Convenio Renovado para el Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Leask, B. (2015). *Internationalising the curriculum*. Oxford: Routledge.

3.2. CONFERENCIA: “EL CURRÍCULO ANTE LOS DESAFÍOS EDUCATIVOS: ABORDAJES DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA”

Dra. Lady Meléndez Rodríguez, representante del Observatorio Nacional de la Educación Inclusiva de Costa Rica (ONEI) y vicepresidenta del SINAES.

“Trabajar por la equidad y la inclusión es hacer lo correcto” (Billie Jean King)

El currículo educativo del presente afectará al desarrollo futuro de su zona de influencia en todas las dimensiones, en tanto se espera que las personas que se forman ejerzan algún día como ciudadanas, profesionales o trabajadoras en ese contexto. Y su actitud y eficiencia dependerán de la pertinencia y, en general, de la calidad de ese currículo; que impactará al proyecto personal, al desarrollo humano y la calidad de vida de la sociedad en la que ese currículo opera.

El currículo es determinado por necesidades sociales y culturales o por intereses de los *stakeholders* (autoridades, patrocinadores, empresa, familias, expertos, ciudadanos) que no siempre se corresponden con esas necesidades. Según sea la influencia de esos interesados, el currículo puede estar centrado o distribuido entre ideologías (hegemónico), intereses institucionales, intereses particulares, conocimiento experto o la persona estudiante. Y la política curricular, o la falta de esta, responderá a la interpretación y priorización de esas necesidades e intereses.

A partir del nivel de influencia de esos intereses, en buena teoría, el diseño curricular intentaría responder a los tres cuestionamientos epistemológicos de la educación: ¿por qué o para qué enseñar (aprender)?, ¿qué enseñar (aprender)? y ¿cómo enseñar (aprender)? La primera pregunta se cuestiona sobre los fines y valores; la segunda refiere a conceptos, habilidades o competencias; y la tercera orienta las metodologías y didácticas para desarrollar la segunda y responder así a la primera. El currículo educativo se diseña a partir de las respuestas a esos cuestionamientos y se organiza en escalada por niveles educativos, que durante la niñez y adolescencia intentan apegarse a las etapas de desarrollo y más adelante se ajustan a la profundización y progresión en la complejidad de lo que enseñan.


La innovación en este campo exige un dominio de la política y el currículo educativo vigentes, de sus áreas fuertes y sus falencias, para definir una propuesta eficaz de solución experta, que mejore en todo o en parte lo que existe. Una innovación curricular puede instalarse en una reflexión sobre el fin mismo del currículo y justificar, con bases científicas, por qué este debe cambiar, o bien, transformar el orden, los recursos didácticos o métodos para lograr una mejor educación.

Es posible considerar que el enfoque curricular centrado en la persona es una mirada innovadora de la UNESCO y la Agenda 2030, de cara a otras perspectivas más tradicionales centradas en contenidos múltiples *per se* o en demandas empresariales que buscan empatar directamente la formación con fines laborales sin más. El enfoque centrado en la persona parte de la educación como un derecho, que se enrumba hacia el desarrollo humano personal y social, considera la diversidad de formas en que las personas aprenden, su integridad emocional, sus relaciones con otros individuos y culturas, con el ambiente y la sustentabilidad planetaria, “sin dejar a nadie atrás”. O sea, desde la educación inclusiva, en tanto los Estados deben “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un ejemplo de modelo curricular centrado en la persona, creado a partir de lo que las teorías del aprendizaje y la neurociencia dicen sobre cómo se aprende mejor. Contempla la diversidad de formas en que las personas nos representamos el mundo, cómo las redes afectivas y las emociones configuran las posibilidades de aprender y las múltiples maneras en que podemos expresar lo aprendido. El DUA guía una didáctica efectiva para lograr que, mediante la dinámica colaborativa de las diferencias, el currículo educativo alcance exitosamente a todo el estudiantado.

El 9° *Informe del Estado de la Educación* (PEN, 2023) habla del debilitamiento de la educación, donde la caída de los aprendizajes y el peligro de exclusión que esto conlleva son el síntoma más grave y evidente. Apela también a una reforma curricular, como producto de un Acuerdo Nacional sobre Educación, que busque recuperar esa pérdida en la medida de lo posible; para lo que hay que tener presente lo siguiente:

1. No podemos echar en una procesadora los contenidos de dos años y medio perdidos y embutirlos en cápsulas remediales para la nivelación, pero sí podemos aspirar a un currículo educativo que defina su propósito de enseñanza, que seleccione los contenidos y competencias estratégicos y las didácticas más efectivas fundamentadas en la potenciación de procesos cognitivos, como las funciones ejecutivas y competencias digitales; que formen personas reflexivas, críticas, capaces de gestionar su propio aprendizaje y la solución innovadora y colaborativa de problemas. Para lograrlo, como ya sabemos, es apremiante el desarrollo de competencias en lecto-escritura, desde una propuesta integral cognitiva, que involucre los aspectos conceptuales de otras áreas como las artes, las ciencias y el movimiento humano, así como de las matemáticas en sus componentes que moldean hacia el ordenamiento, la planificación, la resolución de problemas, el pensamiento flexible –incluidos los contenidos más formales de cálculo, geometría y otras áreas matemáticas en ese procesamiento–.
2. Entre más grave es el rezago, más individualizada debe ser la atención requerida, en tanto va afectando condiciones particulares de las personas estudiantes. Si bien tenemos diagnósticos de la educación que dibujan la situación general, es urgente entender la manera en que esto está afectando a cada estudiante en particular. Y si esta situación no se atiende, difícilmente podrán avanzar las medidas curriculares extraordinarias contra el rezago general. Se requieren conocimientos profesionales en apoyo educativo o psicopedagogía, lo mismo que para proponer el diseño curricular ajustado a los resultados, pero desde un abordaje curricular inclusivo estratégico, como el DUA; que permite mediar sobre necesidades individuales y rezagos desde la atención grupal. A propósito, Costa Rica cuenta con el Departamento de Apoyos Educativos del MEP, el Cenarec, el ONEI y grupos de docentes de apoyo en prácticamente todo el territorio nacional, que pueden guiar, además de capacitar y acompañar al profesorado en esta labor.



4. Panel “El rol de las agencias de acreditación en el mejoramiento y la internacionalización del currículum”

Este panel contó con la participación de:

- Ronald Álvarez González, presidente del CNA del SINAES, Costa Rica
- Carmen Amalia Camacho, miembro del CNA, Colombia
- Alberto Dibbern, miembro de la Comisión Consultiva de CONEAU (Argentina) y secretario ejecutivo de SIACES
- Juan Hernández Hernández, secretario técnico y operativo, COMAEM, México
- José María Nyssen, jefe de la Unidad de Internacionalización y Estudios, ANECA, España

La persona moderadora de la discusión fue la M.Sc. Laura Ramírez Saborío, directora ejecutiva del SINAES.

Las preguntas generadoras planteadas fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles aspectos evalúa el modelo de acreditación de la agencia con respecto al mejoramiento e internacionalización del currículum?
2. ¿Cuáles resultados se han obtenido por medio de la acreditación en el mejoramiento e internacionalización del currículum?
3. ¿Cuáles son los dos principales desafíos que enfrentan las agencias de acreditación, para aumentar su incidencia en el mejoramiento e internacionalización del currículum?

Las reflexiones giraron en torno a los siguientes temas:

- Promover la facilitación de la movilidad internacional del estudiantado y del profesorado.
- Garantizar la facilitación del reconocimiento de títulos y créditos académicos.
- Necesidad de una enseñanza universitaria y modelos de acreditación focalizados en el estudiantado y en sus competencias.
- Los planes de estudio deben incorporar de forma transversal los principios y valores democráticos comunes, como el de ciudadanía global y los objetivos de desarrollo sostenible.
- Incorporación de la multiculturalidad e interculturalidad e inclusión en todos los aspectos en el currículo de las carreras universitarias.
- Las agencias de evaluación deben contribuir a la pertinencia y a la calidad responsable que respondan a los desafíos de la sociedad actual.
- Fortalecimiento de la confianza hacia las agencias de acreditación, así como creación de alianzas en torno a las acreditaciones internacionales.
- Incorporación de nuevas tecnologías, modelos educativos y de la pedagogía de la autonomía.
- Avanzar en la validación de las buenas prácticas de las agencias y apoyar en la creación de agencias nacionales en los países que no poseen una.
- Debe implementarse en la región un suplemento al título, para que agilice la internacionalización y la movilidad de las personas estudiantes.
- Fortalecer la relación entre las agencias de acreditación y los empleadores.

5. Síntesis de las ponencias presentadas

I Encuentro para el Intercambio de Buenas Prácticas en Diseño, Gestión y Mejoramiento Curricular para la Innovación en Educación de Costa Rica

El Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) y el Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro) comparten el propósito de contribuir con las instituciones de educación superior (IES) en el mejoramiento y la innovación en la formación de los futuros profesionales en educación, por medio de la promoción del intercambio de buenas prácticas en el diseño, gestión y mejoramiento curricular, cuyos resultados impactarán en la formación en esta área medular para el desarrollo del sistema educativo nacional y de la sociedad costarricense. A partir de este vínculo, se llevó a cabo en la ciudad de San José de Costa Rica, entre los días 24 y 27 de octubre de 2023, el I Encuentro para el Intercambio de Buenas Prácticas en Diseño, Gestión y Mejoramiento Curricular para la Innovación en Educación de Costa Rica.

Este Encuentro tuvo como objetivo crear un espacio interinstitucional para el intercambio de buenas prácticas e innovaciones en diseño, gestión y mejoramiento curricular que contribuyeran al fortalecimiento de la formación de profesionales en educación, difundiendo buenas prácticas curriculares que tributen al aseguramiento de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. El desarrollo de este Encuentro permitió debatir sobre los desafíos del currículum universitario para la construcción colaborativa de propuestas innovadoras en diseño, gestión y mejoramiento curricular de la formación de profesionales en educación.

En total se presentaron de forma virtual **22 ponencias**, pertenecientes a 15 instituciones educativas del sector público, incluidas las 5 universidades estatales del país, 6 instituciones educativas privadas y 1 colegio profesional.

Las ponencias se realizaron en la modalidad virtual de forma abierta a la comunidad nacional e internacional, lo que además posibilitó la proyección de las innovaciones curriculares, más allá de las fronteras nacionales, en 16 países y con una participación promedio por bloque de ponencias de 170 personas: Costa Rica, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Venezuela, Argentina, Chile, Colombia, Paraguay, Perú, Ecuador, México, Canadá, Estados Unidos, Portugal y España. En total se contó con las visitas de alrededor de 1000 personas durante la semana del Encuentro.

Como marco general de las buenas prácticas que se presentaron, hay un primer trabajo elaborado por Carlos Ariñez-Castel que contextualiza el debate: “Revisión sistemática en literatura científica sobre tendencias pedagógicas y tecnologías emergentes que promuevan cambios curriculares en la educación universitaria 2019-2022”. Este trabajo comparte una importante revisión sistemática en literatura científica sobre tendencias pedagógicas y tecnologías emergentes que promueven cambios curriculares en la educación universitaria en el período 2019-2022. En los últimos años, el campo de la educación ha experimentado cambios significativos debido a los avances tecnológicos y a la necesidad de adaptarse a las demandas de la sociedad del siglo XXI. El trabajo presentado precisó la forma en la que se llevó a cabo una revisión sistemática utilizando bases de datos académicas como EBSCO, Academic Search, Scielo, Dialnet, Academia.edu, Redalyc y Google académico. Los resultados presentados pueden ser considerados un insumo relevante para las instituciones educativas y gestores de calidad educativa para tomar decisiones informadas sobre la implementación de nuevas metodologías de enseñanza en sus programas académicos.

A partir de este encuadre, y a los efectos de presentar el resto de las aportaciones significativas que realizaron los diferentes colegas, se pueden identificar dos grandes ejes sobre los que se concentran las buenas prácticas presentadas en el Encuentro: **el aseguramiento de la calidad y la innovación curricular**.

En el **primer eje** se presentan diferentes políticas, acciones y dispositivos que se implementan para favorecer el **aseguramiento de la calidad** en el diseño y mejoramiento curricular. Aquí son relevantes las buenas prácticas que se expresan en cuatro trabajos que describen y analizan la gestión de la calidad en diferentes niveles, desde la perspectiva de una carrera en particular hasta el sistema en su totalidad.

La primera buena práctica a resaltar es la elaborada por Cynthia González Jiménez, Marcela García Borbón y Katalina Oviedo Rodríguez: “Acciones implementadas para el

mejoramiento de la calidad en la carrera de bachillerato y licenciatura en Enseñanza de la Matemática (UNA)”. En este trabajo se muestra cómo la carrera de bachillerato y licenciatura en Enseñanza de la Matemática de la Universidad Nacional ha sido precursora en gestión de calidad ante el ente regulador SINAES, y esto la caracteriza como una carrera sobresaliente a nivel nacional e internacional. Las experiencias compartidas por las investigadoras de la UNA dan cuenta de que el proceso de autoevaluación se inició hace más de 20 años, logrando varias reacreditaciones, y una calidad notable en la formación de profesionales en educación matemática. Para alcanzar este nivel de calidad, esta carrera ha enfrentado una evolución en diferentes áreas, entre las que se encuentra el plan de estudios, la infraestructura de la unidad académica, convenios e intercambios con otras instituciones, formación continua y grado académico de docentes a cargo, desarrollo de proyectos e investigaciones, extensión, seguimiento de graduados, entre otros. Esto implicó generar mecánicas de gestión, y en el trabajo que desarrolló el equipo de la UNA se explicitaron las principales acciones que han llevado a la carrera a superar con éxito los procesos de autoevaluación. El aporte que se brinda en este trabajo tiene que ver con las buenas prácticas y las recomendaciones que pueden hacerse a otras carreras, para que tengan planes actualizados con referentes nacionales e internacionales y que periódicamente se realicen evaluaciones y adaptaciones de los mismos.

Además de la gestión de la calidad en una carrera en particular, es relevante revisar las buenas prácticas en un nivel más amplio, para una unidad académica, y la complejidad que representa trabajar con más de una propuesta formativa. Aquí podemos situar el trabajo presentado por María Julieta Solórzano Salas: “Gestión de la calidad, Escuela de Orientación y Educación Especial, Universidad de Costa Rica”. La ponencia socializa las buenas prácticas para la sostenibilidad de la calidad de los años 2022-2023 a cargo del equipo directivo de la Escuela de Orientación y Educación Especial, la cual está integrada por tres secciones: Orientación, Educación Especial y Psicopedagogía. Las carreras de Orientación y Educación Especial tienen más de 10 años de estar acreditadas con SINAES, y hay una comisión central que articula la gestión y sostenibilidad de la calidad. Las prácticas de calidad transversalizan el quehacer, dando por resultado un trabajo colaborativo de las disciplinas mencionadas. La comisión central lideró el proceso apoyándose en recursos diversos para favorecer la consecución del plan estratégico, compromisos de mejoramiento de cada carrera y sostenibilidad de la calidad. Como resultado de este trabajo y a los efectos de aportar con buenas prácticas, la investigadora sostiene que es importante dar espacios a las formas de organización interna de cada sección y enfatiza que la participación estudiantil es un reto que se debe seguir analizando en la comisión central.

En lo que respecta a las buenas prácticas en el nivel de toda una institución, y particularmente asociado a la gestión en la calidad en una etapa de transición de una presencialidad plena a un sistema híbrido, se encuentra el trabajo de Brenda Alfaro González, Carlos Mata Marín y William Delgado Montoya: “Creación de lineamientos curriculares para la virtualidad: Gestión de calidad en la oferta académica del Instituto Tecnológico de Costa Rica”. La adopción de un aprendizaje semipresencial (conocido también como “aprendizaje híbrido”) requiere un respaldo normativo que permita a la comunidad universitaria tomar decisiones y abrirse a mejoras en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para alcanzar la disposición de cubrir esta necesidad desde un mejoramiento continuo y la calidad educativa, el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) creó los *Lineamientos curriculares para los planes de estudio y tipos de grupos semipresenciales o virtuales*. En las buenas prácticas compartidas, este trabajo menciona la importancia del proceso y la forma de creación dentro de la institución, tomando en cuenta los esfuerzos previos, la teoría de adopción de aprendizaje híbrido y los alcances de esta implementación dentro del currículum. Estos lineamientos que se generaron ofrecen a las unidades académicas del ITCR las herramientas para la integración de ambientes virtuales y semipresenciales, considerando cinco diferentes puntos: los elementos macrocurriculares, aspectos microcurriculares, capacitación docente, inducción de estudiantes y criterios para el uso de plataformas virtuales para el aprendizaje, como el diseño de objetos y guías de aprendizaje en escenarios presenciales con apoyo tecnológico y otras maneras de impartir actividades académicas.

Finalmente, se puede resaltar una cuarta ponencia, que aborda la temática para todo el sistema, y que fue compartida por Mayela Dabdub Moreira: “Las buenas prácticas curriculares en las modificaciones de los planes de estudio (SINAES)”. La sistematización de las buenas prácticas en la reforma curricular implica toda una tarea de reflexión y socialización de las prácticas curriculares. La reforma curricular se lleva a cabo en todas las unidades académicas de las universidades públicas y privadas. Sin embargo, a SINAES se refieren únicamente las modificaciones de carreras acreditadas en universidades privadas de acuerdo con el Convenio SINAES-CONESUP, atendándose las recomendaciones establecidas por los pares evaluadores en los procesos de acreditación. El trabajo presentado describió las buenas prácticas de operación curricular desde la perspectiva del Departamento de Gestión Curricular de SINAES y el de las universidades involucradas, quienes, como parte del proceso de acreditación, generan un programa de mejoramiento continuo. Las buenas prácticas generadas en este documento tienen como fin el promover la reflexión y análisis sobre la práctica y la investigación en el campo curricular, así como el fortalecimiento de las

políticas institucionales relacionadas con el diseño curricular de los programas académicos, en procura de mejorar la pertinencia y la calidad del currículo.

En conexión entre el eje de aseguramiento de la calidad, en todos sus niveles, y el de innovación curricular que se describe más adelante, se puede introducir la reflexión sobre la armonización curricular a partir de los marcos de cualificación, y es pertinente resaltar dos ponencias al respecto. En primer lugar, Melba Sofía Fallas Zúñiga, Ana Elissa Figueroa Monge y Johanna Jiménez Bolaños presentaron “Implementación del Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación de Costa Rica (MNC-CE-CR): El taller como una buena práctica de acompañamiento a académicos responsables de las carreras de educación de Costa Rica”. Este trabajo ilustra sobre el proceso de implementación del MNC-CE-CR, particularmente a través de la División Académica de la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES) del CONARE, la cual ha llevado a cabo diversas actividades de divulgación, sensibilización y acompañamiento con las personas responsables de la gestión de las carreras de Educación, de las universidades públicas y privadas. El taller, que es el corazón de la buena práctica, tuvo por objeto brindar a las personas académicas herramientas para que utilicen el Marco Nacional como referente para la creación y modificación de planes de estudio de estas carreras. La ponencia resaltó la percepción de los participantes sobre la pertinencia y utilidad del taller, a partir de las actividades desarrolladas.

Una segunda contribución a esta reflexión sobre armonización a nivel nacional fue la ponencia elaborada por Lidiette Fonseca González: “Hacia la armonización curricular de las carreras de Farmacia en Costa Rica”. En este trabajo se introduce el proceso seguido para la armonización curricular de las carreras de Farmacia en Costa Rica, ampliando estos desafíos a nuevas universidades privadas que se incorporaron en la formación en Farmacia.

A continuación, se presentan las ponencias que pueden englobarse en el segundo eje temático: el de las **buenas prácticas en innovación curricular**. Aquí es donde se concentró la mayor cantidad de contribuciones a este debate e intercambio de experiencias. En este sentido, y a los efectos de una mejor comunicación de estas buenas prácticas, parte de estos trabajos se agrupa en dimensiones. En primer lugar, hay cuatro ponencias que resaltan la incorporación de competencias emergentes para el nuevo perfil del profesional en educación.

En esta dimensión, una primera buena práctica para señalar es la elaborada por Mónica Gutiérrez Hernández, Luis Andrés Loría Calderón, Jenny Seas Tencio y Hannia Watson

Soto: “Experiencia de la carrera BCELCC en los procesos de gestión del personal docente, como estrategia orientada al logro de un enfoque intercultural en la formación de formadores cabécares”. Esta ponencia sistematiza lo actuado en la carrera interuniversitaria de bachillerato en Ciencias de la Educación en I y II ciclo, con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar (BCELCC), en relación con los procesos de inducción, sensibilización y capacitación, que se corresponden con la gestión del personal docente, para alcanzar un enfoque educativo intercultural. La experiencia constituye una práctica de innovación orientada a garantizar el derecho a la educación superior, culturalmente pertinente, de la población estudiantil cabécar que accede a la carrera, con la aspiración de contribuir en la construcción del proyecto educativo propio del territorio. Esta carrera se enmarca en el compromiso de las universidades en la búsqueda de la justicia social, la reciprocidad y el reconocimiento a las estructuras sociales-políticas de las comunidades indígenas de Duchíí, que incluyen desde la contextualización de requerimientos administrativos hasta el posicionamiento de los saberes indígenas generados del conocimiento tradicional o ancestral y las formas de construcción de su pensamiento.

Una segunda buena práctica que atiende la importancia de incorporar competencias emergentes en el rol de los docentes es la presentada por Aleida Chavarría Vargas y Siu Fong Acón Araya: “Competencias digitales a partir de la autoevaluación de los docentes de la Universidad Latina”. La pandemia del COVID-19 ha tenido un profundo impacto en la educación superior. El paso hacia la enseñanza en presencia virtual obligó al rediseño del proceso educativo en las instituciones y su profesorado. Este estudio se enfocó en evaluar las competencias digitales de los docentes y el uso e integración de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza y aprendizaje. Se aplicó la escala COMDID y una lista de cotejo para registrar los usos de las herramientas tecnológicas. La mayoría de los docentes alcanzó el nivel intermedio para gestionar los contenidos del aula, acceder a la información y configurar el entorno de aprendizaje. El trabajo concluye que las dimensiones de planificación, organización y gestión de espacios y recursos tecnológicos digitales, así como ética y seguridad, son las que presentan los puntajes mayores.

En línea con la anterior buena práctica, es importante describir el trabajo elaborado por Aarón Elí Mena Araya: “Un curso de Competencias Digitales para apoyar la reflexión curricular en la Universidad de Costa Rica”. La ponencia describe el marco teórico y metodológico utilizado por la Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada con Tecnologías de la Información (METICS) de la Universidad de Costa Rica para desarrollar el curso de “Competencias digitales para

la docencia”, sustentado en la integración de diversos marcos de competencia, y dirigido a solventar necesidades de formación derivadas de los procesos de virtualización realizados en años recientes. En sus primeros tres meses de vigencia, este curso ha contado con la participación de alrededor de 1000 personas docentes, y se propone como un espacio para apoyar reflexiones de carácter curricular y didáctico, que inciden directamente en el diseño, reforma e implementación de los planes de estudio que buscan incorporar la mediación pedagógica en ambientes virtuales de aprendizaje.

Finalmente, y para completar este acercamiento a la problemática de la necesidad de desarrollar y profundizar determinadas competencias en los docentes y el rol que esto tiene en la innovación curricular, se puede también mencionar la ponencia presentada por Walter Eduardo Peña Díaz: “Desarrollo de un Modelo de Formación Pedagógica del Docente Universitario (UAM)”. Este trabajo tuvo como objetivo general desarrollar un modelo de formación pedagógica docente en la Universidad Americana, para lo cual se trabajaron fuentes filosóficas que sustentaban el modelo educativo de la institución, así como las competencias pedagógicas o prácticas áulicas de los docentes.

Un trabajo que también aportó a la reflexión general es el elaborado por Marco Fernández Picado: “Prácticas didácticas innovadoras en la implementación de los programas de estudio de Educación Religiosa escolar desde el nuevo paradigma inclusivo de la asignatura”, el cual se focalizó en las particularidades de la educación religiosa en Costa Rica y las prácticas innovadoras que se implementan para ello.

Dentro del eje de innovación curricular, pero desde otra dimensión de análisis, se presentaron trabajos que compartieron buenas prácticas en la incorporación de componentes virtuales a nivel del plan de estudios; particularmente el elaborado por Viria Ureña Salazar y Stephanie Washburn Madrigal: “La incorporación del componente virtual en el bachillerato y licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica”. Este trabajo presenta la experiencia del bachillerato y licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica (UCR), relativa al proceso desarrollado para incorporar el componente de virtualidad en el plan de estudios. Se contó con el acompañamiento y asesoría del Centro de Evaluación Académica (CEA) y la Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada con Tecnologías de la Información y la Comunicación (METICS). Asimismo, se utilizó la metodología definida por la UCR para dichos efectos, conformada por 5 etapas: concepciones sobre virtualidad, mapeo de saberes, analizar e integrar la virtualidad, selección y organización de contenidos e identificación

necesidades para la gestión de un currículo virtualizado. La incorporación del componente virtual supone la actualización del enfoque pedagógico que sustenta el plan de estudios, que en el caso de la carrera de Orientación es el constructivismo, dando como resultado que más bien lo enriquece. La implementación de la modalidad híbrida se inició en el primer semestre del 2023.

En la misma línea, el equipo conformado por Viviana Berrocal Carvajal, Rosa María Hidalgo Chinchilla, Jorge Emilio López Gamboa, Virginia Navarro Solano, Zarely Sibaja Trejos y Laura Torres Sirias presentó la “Propuesta pedagógica para promover el aprendizaje activo a través del metaverso en la práctica docente en las carreras de Informática Educativa, Educación Preescolar y Educación Especial: en el modelo de educación a distancia de la Universidad Estatal a Distancia”. Esta ponencia es producto del trabajo realizado en dichas carreras de la UNED de Costa Rica. El sistema educativo de la UNED a través de la educación virtual ha requerido de la elaboración de nueva tecnología que permita apoyar el conocimiento en un contexto más amigable y retador ante el paradigma pospandémico. Aunque los entornos virtuales de aprendizaje tienen la capacidad de estimular la creatividad y la colaboración, también es importante considerar sus desafíos. La dependencia de la tecnología puede llevar a la desconexión humana real y a la falta de naturalidad en las interacciones, lo que podría socavar la experiencia de reconocer la importancia del contexto cultural y emocional en el proceso educativo del estudiantado. Por tanto, la propuesta pedagógica pretendió promover el aprendizaje activo, asegurando una experiencia inmersiva más significativa dirigida con especial atención a las comunidades geográficamente dispersas o socialmente vulnerables.

Contribuyendo al desarrollo de capacidades en los docentes para la innovación, está el trabajo elaborado por Adriana Hernández Olivares, Evelyn Hernández Sanabria, Jeffry Ulate Castro y Suhany Chavarría Artavia: “UNED hacia el DUA (Diseño Universal del Aprendizaje): Experiencias del periodo 2022-2023”. Este equipo presentó una buena práctica encarnada en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), una experiencia llevada a cabo entre los 2022 y 2023 por miembros de las carreras de Informática Educativa y Educación Especial de la UNED y avalado y promovido desde la Vicerrectoría Académica. Desde su modelo pedagógico, la UNED cuenta con una población que reside a lo largo y ancho del país, con diversidad de capacidades, condiciones de vida, particularidades de aprendizaje, situaciones de discapacidad, entre otros. Por tanto, el DUA se constituyó como un espacio de capacitación ofrecido a todo el personal académico de la universidad, considerado de gran impacto por su aplicación, su dinámica e interdisciplinariedad.

En lo que respecta a la dimensión de las metodologías de enseñanza aprendizaje transformadoras en las diferentes modalidades de enseñanza, se presentó el trabajo elaborado por Xiomara Carrillo Montoya: “Metodologías activas: Percepción de los estudiantes con respecto al desarrollo de habilidades blandas (UTN)”. Esta ponencia analiza la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de habilidades blandas mediante la implementación de metodologías activas en sus cursos. Las metodologías activas buscan desarrollar en los estudiantes un conjunto de competencias o habilidades, centrándose en aquellas asociadas al análisis y diseño de soluciones. Sin embargo, también aportan al desarrollo de habilidades blandas como el trabajo en equipo, comunicación, resolución de problemas, entre otras. El objetivo de este artículo es ofrecer una visión clara sobre las habilidades técnicas, sociales, participativas, metodológicas y analíticas que más consideran los estudiantes que han desarrollado con la implementación de estrategias de aprendizaje activo. Aun cuando sea para lograr el aprendizaje activo, los docentes deben estar capacitados en el uso de estrategias de aprendizaje.

Los resultados mostraron que los estudiantes inmersos en clases que utilizan metodologías activas tienen una mayor probabilidad de desarrollar habilidades blandas que los no involucrados en estas clases. Los hallazgos de este estudio sugieren que las metodologías activas son una herramienta valiosa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo profesional. Esto nos interpela a los docentes a considerar la incorporación de estas metodologías en las aulas para ayudar a los estudiantes a adquirir las habilidades que necesitan y así alcanzar el éxito en su vida académica y profesional.

En la misma línea, María José Abarca Carvajal presentó su “Diseño instruccional para la mejora de experiencias de aprendizaje en la Universidad Fidélitas”. Esta ponencia explora cómo el diseño instruccional puede contribuir a la creación de experiencias de aprendizaje digitalmente enriquecidas en la Universidad Fidélitas. Se describieron estrategias y métodos para diseñar experiencias de aprendizaje efectivas, centradas en el estudiante y aprovechando los recursos digitales para la educación virtual. Además, se presentaron los resultados de las buenas prácticas que ilustran la implementación exitosa de este enfoque. A partir de los resultados y la discusión de los hallazgos, se extraen conclusiones sobre los beneficios y desafíos del diseño instruccional en la creación de experiencias de aprendizaje digitalmente enriquecidas. Finalmente, se compartieron recomendaciones para la implementación de buenas prácticas en el diseño instruccional que aprovechen al máximo los recursos digitales.

La relación con el territorio y las buenas prácticas de innovación curricular también tuvieron su espacio en el Encuentro, y pueden ser consideradas una dimensión a analizar. Para ello, dos ponencias ilustraron desde diferentes perspectivas este aspecto. En primer lugar, el trabajo elaborado por Flor Artiaga Artiaga y Olman Bolaños Ortiz: “Educar con los pies en la tierra: El contacto con la realidad para la formación inicial (UNED)”. Para estos investigadores, un plan de estudios no representa una estructura lineal e inflexible; al contrario, la articulación del mismo con la vivencia disciplinar y diversas miradas lo enriquece y, por tanto, otorga a la formación inicial mucha más riqueza desde la cotidianidad del ejercicio profesional. Una de las bases fundamentales en la formación inicial de profesionales en educación, y en cualquier ámbito universitario, es la relación que se establece entre los referentes teóricos y el contacto con la dinámica social, para enriquecer el currículo y, por ende, el proceso formativo que incide en la visión y compromiso del estudiantado con su profesión. La formación profesional a distancia plantea un reto adicional para sostener una relación dinámica entre los procesos formativos y el contexto fuera de la virtualidad. En este sentido, la preparación en el plano de la administración educativa no es la excepción. Esta ponencia expone las acciones que, desde la carrera de Administración Educativa de la UNED, se han desarrollado para mantener la vinculación con el contexto social y dotar de pertinencia la formación en este campo disciplinar desde este enfoque.

Una segunda experiencia compartida fue la de Luis Alonso Arrieta Ávila: “Diseño en holograma: Vivencia del currículo universitario más allá de las aulas. La experiencia de la Universidad Castro Carazo”. Este trabajo presenta una descripción de la experiencia de la Universidad Castro Carazo desde su “diseño en holograma” como una propuesta para generar la articulación entre lo que “se dice y se hace” y la manera en que toda la comunidad universitaria puede vivenciar la transformación educativa que se quiere promover. Esta ponencia aborda la necesidad de vincular el proceso de diseño curricular con las propuestas, políticas y acciones realizadas por la universidad más allá de la academia, de manera que toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes y personal administrativo) puedan vivenciar los saberes, habilidades y herramientas que se promueven desde las experiencias de aprendizaje. Se busca, de esta manera, una coherencia entre el diseño curricular y la misión, visión y modelo educativo de la universidad, y la traducción de esta coherencia en acciones concretas para el personal administrativo, quienes, a su vez, promueven la vivencia de estos saberes con las personas estudiantes.

También se presentaron prácticas curriculares innovadoras que enfatizaban criterios de inclusión y calidad como otra dimensión a considerar en esta revisión de buenas prácticas. En esta línea se encuentra el trabajo elaborado por Manfred Murrell-Blanco, Sherryl Campos-

Morales, Seidy Alfaro-Gutiérrez y Karla Vetrani-Chavarría: “Virtualización de la maestría en Metrología y Calidad: Ampliando el acceso y fortaleciendo la calidad educativa en el siglo XXI (UNA)”. La maestría en Metrología y Calidad de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica se encuentra inmersa en un contexto educativo cambiante, donde la innovación curricular juega un papel clave en la construcción de competencias, particularmente en el escenario post pandemia. El propósito de este trabajo ha sido describir el proceso de virtualización de este posgrado, para el mejoramiento de la calidad de la formación, el acceso a la educación superior y la adaptación a las nuevas demandas y realidades del entorno educativo en el siglo XXI. Durante el desarrollo de la ponencia presentada se puede apreciar que la virtualización de dicha maestría ha ampliado el acceso a la educación superior, eliminando barreras espacio-temporales y fomentando la inclusión y la equidad. Además, ha permitido enriquecer la experiencia educativa a través de la incorporación de recursos tecnológicos y herramientas interactivas, promoviendo la construcción activa del conocimiento y la personalización del aprendizaje.

En el posgrado descrito en este trabajo, el proceso de virtualización se ha basado en enfoques participativos y colaborativos que abordan el diagnóstico inicial, el diseño del modelo virtual, el desarrollo de recursos, la capacitación docente, la implementación, seguimiento y evaluación. Se han obtenido resultados positivos en cuanto al acceso ampliado, la participación y colaboración, la calidad educativa, la flexibilidad y autonomía, la retroalimentación continua y el aprovechamiento de recursos. De esta forma, desde la contribución de este equipo de investigadores, se recomendó continuar fortaleciendo la capacitación docente, promover la interacción y trabajo cooperativo entre estudiantes, realizar evaluaciones continuas, explorar tecnologías emergentes y compartir buenas prácticas entre docentes.

También en el eje de innovación curricular, pero vinculando la formación y la investigación, se presentó el trabajo elaborado por Fernanda Segura Calderón y Carlos Ulate Lobo: “Construcción y consolidación de aprendizajes significativos durante la formación de profesionales en investigación: Ruta educativa del Departamento de Investigación e Innovación de la UIA durante el intercambio de buenas prácticas en diseño, gestión y mejoramiento curricular”. En esta contribución, el Departamento de Investigación e Innovación de la Universidad Internacional de las Américas (UIA) ha utilizado, como buena práctica en diseño, gestión y mejoramiento curricular para la innovación en la formación de profesionales en educación del área de investigación costarricense, la herramienta metodológica del diagnóstico situacional. Su objetivo ha sido trazar rutas claras de acción que dialoguen con las

propuestas nacionales e internacionales de las universidades que se encuentran realizando un esfuerzo paralelo por construir su identidad de forma participativa y permitan aprender de la experiencia.

Finalmente, y por fuera del escenario nacional, marcando tendencias curriculares de otros países, se presentó el trabajo elaborado por Doris Pérez Barreto: “El proceso de transformación curricular en la UPEL (2009-2023): Una mirada de buenas prácticas en la Universidad”. Esta ponencia presenta la experiencia centrada en las buenas prácticas en materia de transformación curricular desarrollada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela) en las 29 especialidades en Educación que se administran desde sus 8 institutos (sedes) y 58 estructuras desconcentradas, extensiones y centros de atención en todo el territorio nacional. Las evidencias, experiencias y hallazgos del que da cuenta este trabajo demuestran que el proceso de transformación curricular llevado a cabo por la UPEL en la implementación de los nuevos diseños curriculares contribuyó a la optimización de la educación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, al responder a las nuevas tendencias y enfoques en materia de formación docente y a las necesidades que en la actualidad demanda la sociedad venezolana.

Las 22 buenas prácticas presentadas representan una formidable contribución a la reflexión individual, pero también institucional. En síntesis, y dado que el escenario de la educación superior en Costa Rica y de la región nos conduce, cada vez con mayor fuerza, hacia la generación de propuestas innovadoras, ¿qué procesos deben ser promovidos en la gestión de las instituciones para fortalecer una cultura de la innovación curricular y el aseguramiento de la calidad? Este interrogante queda abierto para seguir reflexionando y compartiendo experiencias.

6. Ponencias presentadas

Este apartado presenta las ponencias desarrolladas del 25 al 27 de octubre 2023 en la modalidad virtual, organizadas en dos ejes:

- Eje: “Buenas prácticas en la gestión y aseguramiento de la calidad en el diseño y mejoramiento curricular”

Miércoles 25 de octubre

<https://fb.watch/p43F2oVEoq/?mibextid=v7YzmG>

<https://fb.watch/p43GPz3jRZ/?mibextid=v7YzmG>

- Eje: “Buenas prácticas en innovación curricular en la formación docente: Diseño, implementación y mejoramiento”

Jueves 26 de octubre

<https://fb.watch/p43HFPMhqp/?mibextid=v7YzmG>

<https://fb.watch/p43IDz5yrs/?mibextid=v7YzmG>

Viernes 27 de octubre

<https://fb.watch/p43JorVJck/?mibextid=v7YzmG>

6.1. EJE: BUENAS PRÁCTICAS EN LA GESTIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN EL DISEÑO Y MEJORAMIENTO CURRICULAR

6.1.1. Acciones implementadas para el mejoramiento de la calidad en la carrera de bachillerato y licenciatura en Enseñanza de la Matemática de la UNA

Personas autoras

Cynthia González Jiménez, Universidad Nacional de Costa Rica

Marcela García Borbón, Universidad Nacional de Costa Rica

Katalina Oviedo Rodríguez, Universidad Nacional de Costa Rica

Resumen

La carrera de bachillerato y licenciatura en Enseñanza de la Matemática de la Universidad Nacional (UNA) ha sido precursora en gestión de calidad ante el ente regulador SINAES, y esto la caracteriza como carrera sobresaliente a nivel nacional e internacional. Desde el año 2002 inició el proceso de autoevaluación, logrando al día de hoy varias reacreditaciones, y una calidad notable en la formación de profesionales en educación matemática.

Para lograr esta calidad, la carrera ha enfrentado una evolución en diferentes áreas, como lo es el plan de estudios, la infraestructura de la unidad académica, convenios e intercambios con otras instituciones, formación continua y grado académico de docentes a cargo, desarrollo de proyectos e investigaciones, extensión, seguimiento de graduados y otros. Esto conlleva a generar mecánicas de gestión, y en este trabajo se presentan las principales acciones que han permitido a la carrera superar con éxito los procesos de autoevaluación.

Palabras clave: educación matemática, calidad educativa, formación de profesores

Introducción

La carrera de Enseñanza de la Matemática de la UNA recibió en 2022 su reacreditación. Esta es una de las primeras carreras de la UNA que se sometió a procesos de autoevaluación con el fin de mejorar y alcanzar índices sobresalientes en formación de docentes de educación matemática.

La acreditación facilita el autoconocimiento de las fortalezas y debilidades de cada institución. Con ello, se logra una mejor asignación de recursos en función de las necesidades de cada carrera o universidad y se promueve su compromiso con el constante mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Revisión literaria y marco teórico

Según Zúñiga-Arrieta & Camacho-Calvo (2022), la acreditación en la educación superior es el proceso que debe seguir una institución para que sus programas académicos logren el estatus de calidad esperado, no solo desde el aspecto administrativo, sino también desde el académico. Para entender este proceso, y la importancia que tiene la acreditación académica, se debe tener en cuenta la evaluación previa que permite evidenciar los propósitos y objetivos que van a fortalecer la calidad de la formación, con el fin de garantizar un óptimo nivel para los nuevos profesionales (Rodríguez et al., 2022).

Pérez, Díaz, Cataño & Alvarado (2019) señalan que para las instituciones es importante contar con la acreditación, ya que reciben múltiples beneficios; entre ellos, que sus estudiantes se forman con altos estándares de calidad, lo cual conduce a que tanto docentes como profesionales sean confiables. También permite conocer las fortalezas y debilidades de la institución, enfocando de esta manera los recursos en función de las necesidades de cada programa; y promueve la calidad de la enseñanza. Adicional, la acreditación es una carta de presentación de la institución que le permite acceder a convenios con otras instituciones con beneficios para sus estudiantes y académicos (Tünnermann, 2008).

Método

Se presenta un estudio de caso que permite identificar las principales acciones que han orientado la evolución y crecimiento de la carrera y las prácticas que orientan el desarrollo del proceso de formación para la concreción del perfil profesional de un docente de matemática competente.

Como parte de los procesos de acreditación, se aplican cuestionarios a docentes, estudiantes y otros actores del proceso. Seguido, se recolecta información relevante, con la cual se establecen fortalezas y debilidades de la carrera, y posteriormente se sistematiza una matriz llamada “compromiso de mejoramiento”, la cual establece la ruta del proceso de acreditación. En este trabajo se presenta información relacionada con las acciones que se han implementado para atender el compromiso de mejoramiento.

Resultados

La carrera ha enfrentado distintos retos a lo largo de los procesos de autoevaluación; entre ellos, concientizar a la población estudiantil sobre los diferentes servicios que ofrece la Universidad. Pese a la divulgación realizada por distintos medios, un porcentaje de estudiantes señala desconocer esta información.

Por su parte, la población estudiantil debe ser partícipe de eventos académicos; sin embargo, la participación en dichos eventos es poca. Para atender este particular, se tienen convenios con otras universidades para generar intercambios estudiantiles y clases espejo, y se ha motivado a estudiantes de niveles avanzados a presentar sus anteproyectos en actividades académicas a nivel nacional e internacional. Asimismo, la Universidad, por medio de distintos departamentos, ha apoyado económicamente para que puedan divulgar sus trabajos en eventos internacionales.

Con la población académica, el principal reto se enfoca en materia de investigación. Si bien se cuenta con suficientes investigaciones, las metas actuales apuntan a la diversidad del enfoque y a la publicación en revistas sobresalientes. Para ello, la unidad académica ha organizado talleres que orienten al docente en temáticas relacionadas con la importancia de publicaciones indexadas, derechos de estas, entre otros.

Respecto a los graduados, ha sido un gran reto darles seguimiento una vez que inician su vida laboral. Si bien se emplean diferentes medios de comunicación para divulgar actividades de actualización, es difícil contactarlos debido a la desactualización de datos. Para ello, a nivel institucional se está trabajando en una base de datos que permita actualizar la información y mantener el contacto.

Por otro lado, a nivel de infraestructura, se ha recorrido un largo camino para lograr el espacio disponible hoy. Uno de los mayores obstáculos ha sido la situación económica de la Universidad y su contexto nacional, pues durante los últimos años los recursos asignados a las universidades públicas se han visto limitados. Debido a esto, la solicitud de diferentes espacios físicos necesarios ha sido un proceso atendido por varios años de gestión.

Por último, una de las principales modificaciones curriculares que ha tenido la carrera ha sido la implementación de un nuevo plan de estudios a partir del 2017 (BLEM, 2017), el cual está enfocado a la enseñanza por competencias. Este busca formar docentes de matemática haciendo uso de una metodología innovadora, actualizada y acorde a las corrientes actuales de enseñanza. En este sentido, el plan (BLEM, 2017) menciona que “aunque

el enfoque se nutre de muchos aspectos de la estructura por competencias, no se adapta de forma teórica ni literal los procesos llevados en otros países ni modelos específicos de competencia. Así, esta propuesta es original y está diseñada para la atención de las necesidades propias de nuestro país” (p. 36).

Uno de los mayores retos ha sido la evaluación constante de este plan. En este sentido, el trabajo de verificación de su cumplimiento ha sido arduo. Se han realizado distintas adaptaciones con el fin de buscar una formación de mayor calidad. Por ejemplo, el coordinador de la carrera solicita a los docentes, cada cierto periodo, una retroalimentación sobre las temáticas desarrolladas, las metodologías y procesos de evaluación; con el objetivo de favorecer la coherencia curricular, entre los temas a desarrollar y los conocimientos previos del estudiantado. Esto ha llevado a impartir nivelatorios para cursos iniciales, el desarrollo de laboratorios de reforzamiento por parte de estudiantes avanzados de la carrera y la reubicación de unos pocos temas.

Conclusiones

Demostrar la calidad de la enseñanza, específicamente la formación de profesores, representa un gran reto para la educación superior. Es un proceso que busca una formación amena, flexible pero exigente. La autoevaluación es paulatina, cíclica y se alimenta de acciones formuladas en pro de la mejora de la calidad educativa. Las carreras comprometidas a un proceso de acreditación se enfrentan a un reto multilateral, que se relaciona con los diferentes actores del proceso, el plan de estudios y otros. En particular, la carrera de Enseñanza de la Matemática de la UNA destaca por brindar una formación excelente, producto de identificar necesidades del estudiante actual y futuro profesional.

Con base a esta experiencia, se recomienda que las carreras dispongan de planes actualizados con referentes nacionales e internacionales y que periódicamente se realicen evaluaciones y adaptaciones de los mismos, en caso de requerirlo. Asimismo, que se atiendan las debilidades y, una vez subsanadas, puedan mantenerse como fortalezas.

Referencias bibliográficas

BLEM (2017). *Plan de estudios carrera de bachillerato y licenciatura en la Enseñanza de la Matemática*. Heredia: Escuela de Matemática, Universidad Nacional.

- Pérez Díaz, N. M., Díaz Mantilla, J. A., Cataño Torres, D. O. & Alvarado Alvira, C. O. (2019). *Diseño y desarrollo de actividades académicas estratégicas, que apoyan los procesos de acreditación internacional en alta calidad y la renovación del registro calificado de la Especialización en Gerencia de Proyectos de la Universidad El Bosque*. Bogotá: Universidad El Bosque.
- Rodríguez, C. Y. B., Aquehua, M. T., Ruiz, G. R., Núñez, L. A. H. & Rivera, R. J. C. (2022). Contribución de la acreditación para el aseguramiento de las condiciones básicas de calidad en la educación superior universitaria. *Ciencia Latina*, 6(6), 8186-8194.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). La calidad de la educación superior y su acreditación: La experiencia centroamericana. *Avaliação (Campinas)*, 13(02), 313-336.
- Zúñiga-Arrieta, S. & Camacho-Calvo, S. (2022). Referentes teóricos para un modelo de acreditación desde la evaluación y la gestión de la calidad. *Educare*, 26(1), 274-292.

6.1.2. Virtualización de la maestría en Metrología y Calidad: Ampliando el acceso y fortaleciendo la calidad educativa en el siglo XXI

Personas autoras

Manfred Murrell-Blanco, Universidad Nacional de Costa Rica

Sherryl Campos-Morales, Universidad Nacional de Costa Rica

Seidy Alfaro-Gutiérrez, Universidad Nacional de Costa Rica

Karla Vetrani-Chavarría, Universidad Nacional de Costa Rica

Resumen

La virtualización de la maestría en Metrología y Calidad ha ampliado el acceso a la educación superior, eliminando barreras espaciotemporales y fomentando la inclusión y la equidad. Además, ha permitido enriquecer la experiencia educativa a través de la incorporación de recursos tecnológicos y herramientas interactivas, promoviendo la construcción activa del conocimiento y la personalización del aprendizaje. En este posgrado el proceso de virtualización se ha basado en enfoques participativos y colaborativos que abordan el diagnóstico inicial, el diseño del modelo virtual, el desarrollo de recursos, la capacitación docente, la implementación y seguimiento y, la evaluación continua. Se han obtenido resultados positivos en cuanto al acceso ampliado, la participación y colaboración, la calidad

educativa, la flexibilidad y autonomía, la retroalimentación continua y el aprovechamiento de recursos. Con base en lo anterior, se recomienda continuar fortaleciendo la capacitación docente, promover la interacción y trabajo cooperativo entre estudiantes, realizar evaluaciones continuas, explorar tecnologías emergentes y compartir buenas prácticas entre docentes.

Palabras clave: calidad de la educación, innovación pedagógica, tecnología de la educación

Introducción

La maestría en Metrología y Calidad de la Universidad Nacional de Costa Rica se encuentra inmersa en un contexto educativo cambiante, donde la innovación curricular juega un papel clave en la construcción de competencias, particularmente en el escenario post pandemia. El propósito de esta ponencia es describir el proceso de virtualización de este posgrado, para el mejoramiento de la calidad de la formación, el acceso a la educación superior y la adaptación a las nuevas demandas y realidades del entorno educativo en el siglo XXI.

Revisión de literatura

Diversas investigaciones y estudios señalan la importancia y los beneficios de la virtualización en el ámbito de la educación superior. Según Cruz Picón y Salinas Peñaloza (2022), este proceso en el contexto educativo actual permite responder a las demandas de formación en sociedades dinámicas y en constante transformación. En ese sentido, la innovación curricular resulta esencial en el desarrollo de competencias en entornos virtuales de aprendizaje.

Rodríguez y Mora (2021) determinaron que la virtualización proporciona flexibilidad en el acceso a la formación, fomenta la interacción y el involucramiento del estudiantado, y mejora la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. De manera complementaria, Torres y Sánchez (2020) resaltan la importancia de la gestión eficiente de los cursos virtuales, haciendo hincapié en la planificación y organización de los contenidos, el seguimiento de las experiencias de aprendizaje y la retroalimentación constante.

Marco teórico

La virtualización de los cursos se fundamentó en los siguientes conceptos y enfoques teóricos:

Educación virtual y aprendizaje en línea: Aborda teorías del aprendizaje como el constructivismo y el conectivismo, que destacan el papel activo del estudiante en la construcción de su conocimiento.

Diseño instruccional y pedagogía en entornos virtuales: Refiere a la planificación y desarrollo de los cursos virtuales considerando los objetivos de aprendizaje, la secuenciación de contenidos, las estrategias de enseñanza y evaluación, y el uso de recursos y herramientas tecnológicas.

Gestión educativa virtual: Implica la gestión de recursos tecnológicos, la coordinación de equipos docentes, la tutorización y seguimiento estudiantil y la evaluación de los resultados de aprendizaje.

Calidad en la educación virtual: Incluye aspectos como la accesibilidad, el uso de plataformas tecnológicas, la calidad de los recursos y la interacción entre los participantes.

Método

A continuación, se indican las etapas metodológicas del proceso de virtualización:

Diagnóstico: Se realizó un análisis de las características y necesidades de los cursos a partir de la recopilación de información sobre contenidos, metodologías de enseñanza, recursos de aprendizaje y expectativas del estudiantado y profesorado.

Diseño del modelo virtual: Se definieron los objetivos de aprendizaje, la estructura curricular, las estrategias de enseñanza y evaluación, y las herramientas y recursos tecnológicos a utilizar.

Desarrollo de recursos: Se elaboraron los recursos educativos digitales, tales como presentaciones multimedia, documentos, infografías, videos, actividades interactivas, entre otros.

Capacitación docente: Se brindó formación en el uso de las tecnologías y plataformas educativas, así como en estrategias pedagógicas para la enseñanza virtual.

Implementación y seguimiento: Se establecieron los mecanismos de comunicación y contribución entre docentes y estudiantes, tales como foros de consultas, chats y sesiones de videoconferencia.

Evaluación y mejora continua: Se realizó una evaluación sistemática de los cursos por parte de docentes y estudiantes, determinando el nivel de satisfacción del estudiantado, el logro de los objetivos de aprendizaje y la eficacia de las estrategias pedagógicas utilizadas. Se aplicaron ajustes y mejoras en el diseño y la implementación de los cursos.

Resultados

En el siguiente cuadro se muestra una síntesis de los resultados obtenidos con la implementación de este estudio.

Cuadro 1. Resultados obtenidos del proceso de virtualización

Resultado	Descripción
Acceso ampliado	El estudiantado puede participar en los cursos desde cualquier ubicación y tiene mayor flexibilidad en cuanto a los horarios de estudios.
Participación y colaboración	Los espacios virtuales facilitan la interacción, el intercambio de ideas y la resolución de problemas en grupos de trabajo.
Calidad educativa	Se integran tecnologías mediante recursos multimedia, simulaciones y actividades interactivas que facilitan la comprensión de los contenidos.
Flexibilidad y autonomía	El estudiantado adapta su proceso de aprendizaje a su propio ritmo y necesidades, ya que puede administrar su tiempo equilibrando sus responsabilidades académicas y profesionales.
Retroalimentación continua	Los docentes dan un seguimiento más cercano al progreso estudiantil. El estudiantado realiza consultas y recibe aclaraciones de manera expedita.
Aprovechamiento de los recursos	Se reduce la necesidad de recursos físicos como aulas y materiales impresos, generando un impacto positivo en el ambiente. Se aprovechan al máximo las tecnologías disponibles en la Universidad.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Los cursos virtuales en la educación superior permiten la eliminación de barreras geográficas y temporales, ampliando el acceso a la formación y democratizando la educación (Daniel, 2020). Esto da paso a espacios de aprendizaje interculturales en los que se comparten múltiples perspectivas y experiencias individuales, producto de la participación de estudiantes de diferentes lugares.

También se puede fomentar el involucramiento y colaboración del estudiantado a través de entornos virtuales interactivos y trabajo en grupo, los cuales han demostrado ser efectivos en el mejoramiento del aprendizaje y el rendimiento académico (Johnson et al., 2014).

En este sentido, la integración de tecnologías y metodologías educativas innovadoras facilita la comprensión y aplicación de los conceptos de manera práctica (Dziuban et al., 2018), aumentando la calidad de la enseñanza al proporcionar interactividad, accesibilidad y retroalimentación personalizada.

Finalmente, se brinda flexibilidad y autonomía al estudiantado, lo que le permite adaptar su horario de estudio a sus responsabilidades. Esto incrementa la motivación y el compromiso, pues tienen control sobre su propio aprendizaje (Inoue et al., 2019). Además, se contribuye a una mayor sostenibilidad mediante el uso eficiente de los recursos educativos, al reducir la necesidad de recursos físicos (OECD, 2020).

Conclusiones y recomendaciones

- Brindar capacitación docente en el uso de tecnologías y estrategias pedagógicas para la enseñanza virtual. El establecimiento de espacios de colaboración e intercambio de buenas prácticas fortalecerá la implementación de la virtualización, el aprovechamiento estratégico de las herramientas y la mejora continua de los cursos.
- Promover la interacción y colaboración entre estudiantes mediante el diseño de actividades en grupo y la generación de foros de discusión y chats en línea. El rol activo del estudiantado en estas actividades potencia la experiencia educativa.
- Evaluar continuamente los cursos virtuales, tanto por parte del personal docente como del estudiantado. Esto permitirá realizar ajustes y mejoras en el diseño y la implementación de los cursos.

- Explorar tecnologías emergentes y recursos digitales que puedan mejorar aún más la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Mantenerse actualizado sobre las tendencias educativas permitirá el aprovechamiento máximo de los recursos en los entornos virtuales.

Referencias bibliográficas

- Cruz Picón, A. M. & Salinas Peñaloza, R. (2022). Innovación curricular y su relación con las demandas de formación en la educación superior del siglo XXI. *Revista Venezolana de Investigación Educativa*, 26(1), 203-223.
- Daniel, J. (2020). Open and Distance Learning: Opportunities and Challenges in the Digital Era. *Open Praxis*, 12(2), 159-167.
- Dziuban, C., Moskal, P., Johnson, C., Evans, D. & Thompson, J. (2018). Student Satisfaction with Online Learning in the Presence of Ambivalence: Looking for the Second Best Thing. *Internet and Higher Education*, 37, 35-44.
- Inoue, Y., Tabata, T. & Ogata, H. (2019). A Study on Learning Analytics to Detect Learning Progress and Engagement Transition of Learners in Blended Learning Courses. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 29(1), 1-22.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2014). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Center for Teaching and Learning, University of Minnesota.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2020). *Innovative Learning Environments: Education for Innovation and Resilient Futures*. OECD Publishing.
- Rodríguez, A. M. & Mora, J. J. (2021). Virtualización de cursos en educación superior: Desafíos y beneficios. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1), e49.
- Torres, E. & Sánchez, M. (2020). La gestión eficiente en la educación virtual: Estrategias para el desarrollo de competencias digitales docentes. *Revista Científica Multidisciplinaria de la Universidad de El Salvador*, 5(1), 37-51.

6.1.3. Gestión de la calidad, Escuela de Orientación y Educación Especial, Universidad de Costa Rica

Persona autora

María Julieta Solórzano Salas, Universidad de Costa Rica

Resumen

La ponencia socializa la sostenibilidad de la calidad de los años 2022-2023 por el equipo directivo que se realiza en la Escuela de Orientación y Educación Especial, la cual está integrada por tres secciones, a saber: Orientación, Educación Especial y Psicopedagogía. Las carreras de Orientación y Educación Especial tienen más de 10 años de estar acreditadas con SINAES y hay una Comisión Central que articula la gestión y sostenibilidad de la calidad. Las prácticas de calidad transversalizan el quehacer; se da un trabajo colaborativo de las disciplinas presentes. La Comisión Central lidera apoyándose en recursos diversos para favorecer la consecución del plan estratégico, compromisos de mejoramiento de cada carrera y sostenibilidad de la calidad. Como buenas prácticas es importante dar espacios a las formas de organización interna de cada sección, y la participación estudiantil es un reto que se debe seguir analizando en la Comisión Central.

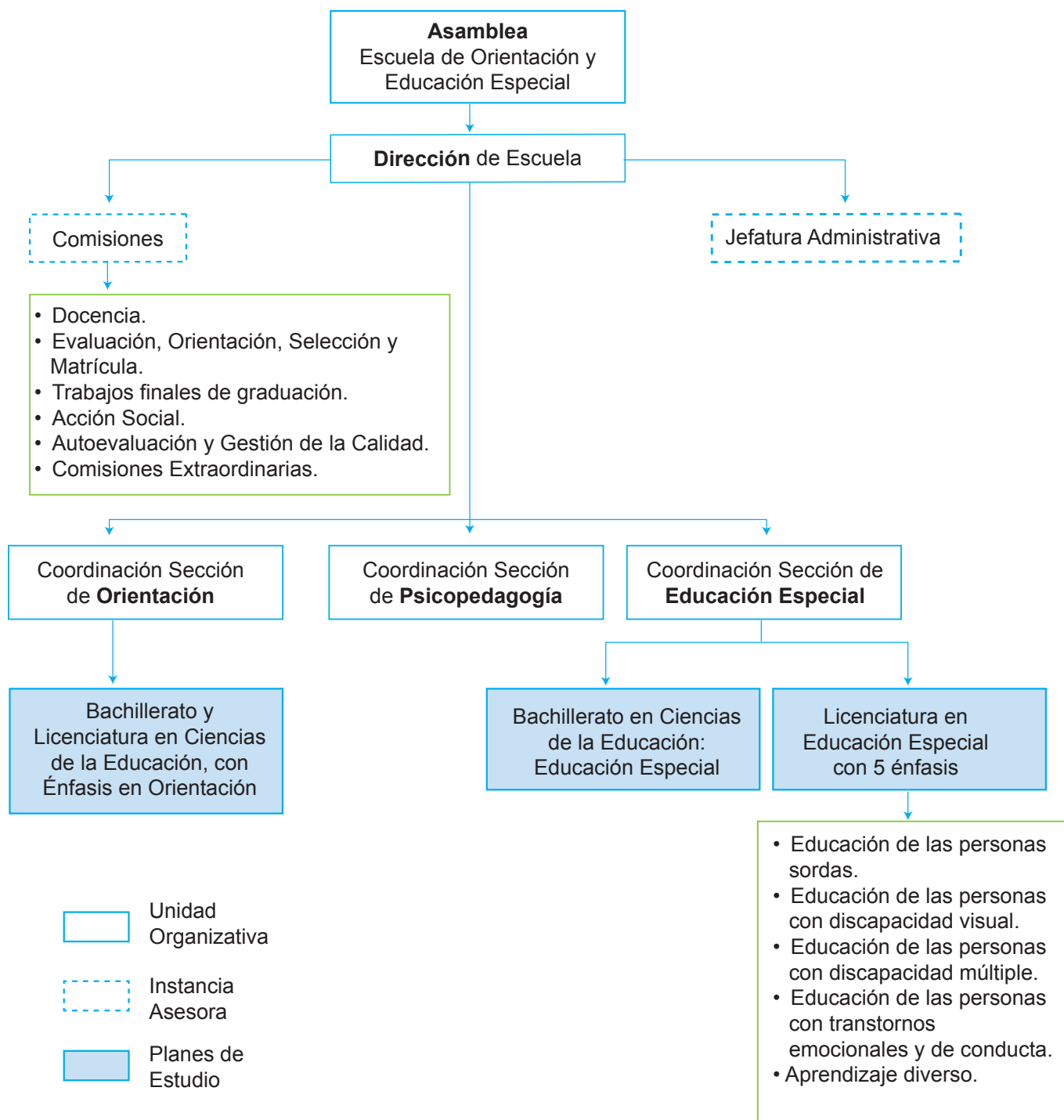
Palabras clave: gestión, liderazgo, planificación, calidad de la educación

Introducción

La Escuela de Orientación y Educación Especial (EOEE) se creó en 1976 y pertenece a la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica (UCR). Las carreras de Orientación y Educación Especial ya se impartían desde los años 1964 y 1974 respectivamente.

La Escuela está organizada en las secciones de Educación Especial (EE), Psicopedagogía y Orientación (O). La de EE y la de O imparten carreras, en tanto que la de Psicopedagogía ofrece cursos de servicio a las carreras mencionadas y a otras de Facultad. Cada sección tiene una coordinación y, en conjunto con la dirección y las comisiones institucionales ordinarias, toman las decisiones referentes a los planes de estudio, vida estudiantil, investigación y acción social. A continuación, se puede apreciar el organigrama:

Figura 1. Organigrama de la Unidad Académica (UA)



El plan de estudios de Orientación se ha acreditado ante el SINAES en tres oportunidades. El plan de estudios de Educación Especial está en su tercera valoración externa.

La Escuela tiene la Comisión Central de Acreditación y Gestión de la Sostenibilidad de la Calidad (en adelante 'Comisión Central'), en la cual participan:

Dirección

Jefatura administrativa

Coordinaciones de cada sección

Coordinaciones e integrantes de la Comisión de Autoevaluación y Gestión de la Calidad de cada carrera

Representante del Centro de Evaluación Académica (CEA)

Representación estudiantil

Apoyo administrativo

El objetivo es socializar los mecanismos que se han utilizado en la Comisión Central (2022-2023) para el logro de los objetivos de calidad como parte de su planificación política y estratégica.

La Comisión Central siempre ha existido en la UA, pero se había debilitado al grado de que generaba duplicación de tareas, el profesorado no sentía vinculación y no se articulaban comisiones con secciones.

Marco teórico

Orozco et al. (2020) y Rosado (2022) señalan a las universidades como organizaciones educativas que generan sistemas de información para gestionar la sostenibilidad y garantizar el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Rieckmann, 2017).

Orozco et al. (2020) aclaran que el liderazgo en las organizaciones educativas parte de incorporar la dirección estratégica y operativa, socializar los sistemas de gestión y sostenibilidad de la calidad y dar seguimiento para incorporar acciones de mejora oportunas.

González-Bravo et al. (2020) y Rosado (2022) advierten que la investigación le permite a la educación superior generar espacios sostenibles para la formación de profesionales que dan respuesta a las necesidades locales y globales.

En la UCR, El Consejo Universitario (2020) incluyó el eje II, de excelencia académica, en las políticas 2021-2025 para fortalecer la mejora permanente del quehacer universitario. A las direcciones les corresponde ejecutar estas políticas. El Consejo Universitario (2004) establece la necesidad de definir objetivos en común, organizar acciones con la comunidad que integra la UA por comprender las necesidades internas y las demandas externas de las carreras, a partir de los principios de coherencia, eficacia, eficiencia, equidad, idoneidad, mejoramiento, evaluación y seguimiento de la calidad.

Como lineamiento institucional, la gestión de la calidad debe potencializar enlaces comunicativos en todo el quehacer institucional (Consejo Universitario, 2004), pero de forma holística con la Universidad.

Método

La ponencia parte del método fenomenológico porque describe “la experiencia sin acudir a explicaciones causales... focalizándola sobre la experiencia vivida” por la UA (Gurdián, 2007, p. 91), aspirando a ser un referente de buenas prácticas.

A nivel de procedimientos se acotan los siguientes:

La UA asigna 10 horas para la gestión curricular y 15 horas semanales para la sostenibilidad de la calidad, de 40 horas semanales de tiempo docente.

El profesorado participa en subcomisiones según los ejes de calidad.

Reuniones mensuales de la Comisión Central.

La toma de decisiones de la Comisión Central aporta a toda la UA, en los compromisos de mejora (CM) y el plan estratégico (PE).

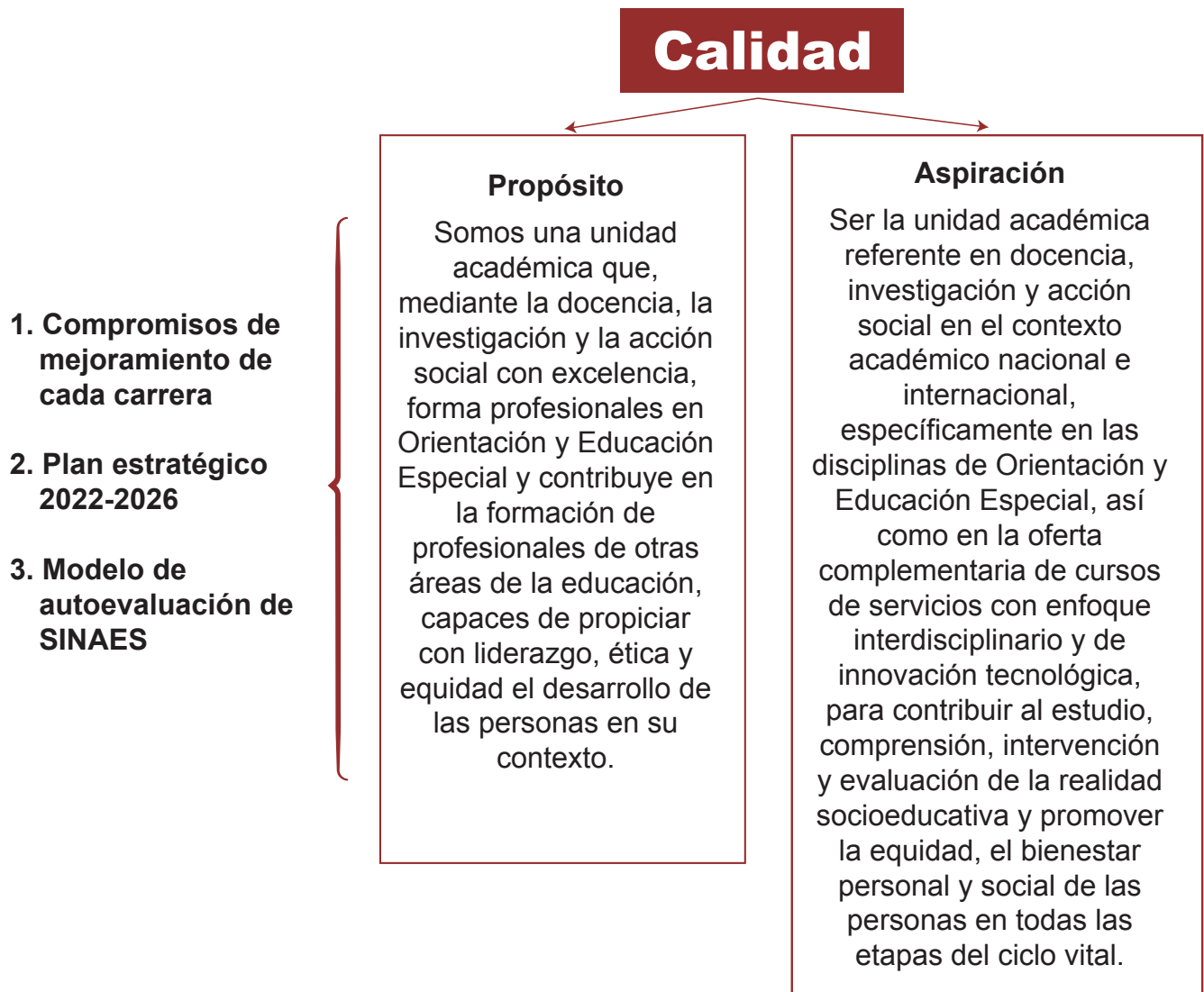
Las acciones son consensuadas.

Comunicado y seguimiento de acuerdos.

Resultados y discusión

La planificación política y estratégica en la UA está definida por los siguientes tres mecanismos (figura 2):

Figura 2. Mecanismos de la EOEE



Fuente: Escuela de Orientación y Educación Especial (EOEE, 2024).

Los CM y el PE 2022-2026 (EOEE, 2022) están integrados para ver sus interrelaciones y procesos críticos y para la toma de decisiones oportunas. Cada tres meses se revisan para ver los avances, sistematizar evidencias y programar lo pendiente.

El apoyo de las tecnologías ha permitido construir procedimientos asociados a las comisiones y no a las personas que las asumen transitoriamente. Se hace uso de los correos institucionales con cuentas propias para cada comisión, que cuentan con espacio en la nube (OneDrive®). La dirección tiene acceso a la documentación relevante de las secciones, de comisiones de autoevaluación y de comisiones ordinarias, y centraliza la información.

Cada sección usa la plataforma Global UCR (Moodle) para concentrar y socializar información del profesorado –como publicaciones–, programas de cursos, información de estudiantes, minutas de reuniones, fotos y otras.

Psicopedagogía realiza las buenas prácticas que se desarrollan y se desprenden de la autoevaluación y los CM, y colabora en la consecución de los planes de mejoramiento y del plan estratégico (EOEE, 2022).

Esta integración les permite unir esfuerzos a ambas carreras. Las acciones contempladas en cada CM se transforman en procedimientos de calidad que se ejecutan para toda la UA.

Se puede deducir que esta forma de gestión ha permitido lo siguiente:

- Transferencia de buenas prácticas en la gestión curricular en las secciones.
- Trabajo integrador de perspectivas disciplinares que convergen para la toma de decisiones y aportan en la validez de la gestión de la información.
- Comunicación periódica y organización de la UA.
- Seguimiento de acuerdos.
- Implementación de sistemas que organizan la información intuitivamente, con los recursos tecnológicos que garantiza la Universidad.
- Cultura en el registro centralizado de contraseñas de las cuentas institucionales.

Como retos, destaca el fortalecer la participación estudiantil comprometida.

Conclusiones

En la UCR hay política institucional y lineamientos específicos para la calidad.

El liderazgo de la Comisión Central es vital para la articulación entre diferentes secciones, y es necesario respetar también las particularidades.

La participación comprometida del estudiantado en la Comisión Central es una tarea.

Referencias bibliográficas

Consejo Universitario (2004). *Lineamientos para la implementación de un modelo de gestión de la calidad en la Universidad de Costa Rica*. UCR. https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/gestion_de_calidad.pdf

- Consejo Universitario (2020). *Políticas Institucionales 2021-2025*. UCR. https://www.cea.ucr.ac.cr/images/evalcarreras/Políticas_Institucionales_2021-2025%20finales.pdf
- Escuela de Orientación y Educación Especial (2022). *Plan estratégico 2022-2026*. UCR.
- González-Bravo, L., Stanciu, D., Nistor, N., Castro, B., Puentes, G. y Valdivia, M. (2020). Perceptions about accreditation and quality management in higher education. Development of a Spanish-language questionnaire with a sample of academics from a private university. *Calidad en la educación*, 53, 321-363. <https://scielo.cl/pdf/caledu/n53/0718-4565-caledu-53-321.pdf>
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. San José: CECC/AECI/Printcenter.
- Orozco, I., Jaya, A., Ramos, F. y Guerra, R. (2020). Retos a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 34(2), 1-14. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v34n2/1561-2902-ems-34-02-e2268.pdf>
- Rieckmann, M. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO Publishing.
- Rosado, A. (2022). La gestión pública y desarrollo sostenible en las entidades del sector educación. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10,1-25. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3401/3365>

6.1.4. Educar con los pies en la tierra: El contacto con la realidad para la formación inicial

Personas autoras

Flor Artiaga Artiaga, Universidad Estatal a Distancia

Olman Bolaños Ortiz, Universidad Estatal a Distancia

Resumen

Una de las bases fundamentales en la formación inicial de profesionales en educación, y en cualquier ámbito universitario, es la relación que se establece entre los referentes teóricos y el contacto con la dinámica social, para enriquecer el currículo y, por ende, el proceso formativo que incide en la visión y compromiso del estudiantado con su profesión.

La formación profesional a distancia plantea un reto adicional para sostener una relación dinámica entre los procesos formativos y el contexto fuera de la virtualidad. En este sentido, la preparación en el plano de la administración educativa no es la excepción.

Por tanto, esta ponencia expone las acciones que, desde la carrera de Administración Educativa de la UNED se han desarrollado para mantener la vinculación con el contexto social, dotar de pertinencia la formación en este campo disciplinar desde este enfoque.

Palabras clave: formación inicial, vinculación social, teoría y práctica

Desarrollo

Conservar la pertinencia de un proceso formativo y el perfil profesional de una carrera requiere de un ejercicio reflexivo y un intercambio con la realidad de forma constante.

Si bien este ejercicio puede venir de distintos lugares (los avances de la disciplina, el mercado laboral, los cambios institucionales), hay un elemento que es crucial y al que, en los últimos tiempos, se le ha dejado de dar relevancia en algunas áreas disciplinares: las necesidades sociales.

En relación con este aspecto, no es suficiente el bagaje teórico y los procesos prácticos al final de un nivel académico. Es central nutrir el desarrollo profesional con experiencias, contextos y problemáticas que, además de ser reales y no estudios de casos o problemas diseñados para un ejercicio académico, pongan de relieve las contradicciones y particularidades que son parte del ejercicio profesional.

Ahora bien, en este proceso la perspectiva crítica es clave, pues propicia que haya un posicionamiento no solo técnico, sino político, ético y personal, que posibilite un análisis para entender mejor la realidad y, en consecuencia, establecer líneas de acción social y coordinación para transformar esa realidad (Campedrós y Pulidos, 2009). Es decir, no se trata de resolver una situación técnica, sino reflexionar en torno al posicionamiento que se tiene alrededor de los problemas y situaciones como ciudadano o ciudadana, perteneciente a una comunidad y con conciencia de clase y de los valores y principios involucrados en las posibles decisiones que se deban tomar.

La formación inicial con vinculación socioeducativa es una ruta para el desarrollo de profesionales orientados a la justicia social y conscientes de su responsabilidad ante la sociedad.

Peña y Montecinos (2016) señalan que la preparación de docentes orientados por tal enfoque permite una interpretación más clara de aspectos sociales, intelectuales y organizacionales, favoreciendo su desempeño en ambientes complejos; pero también cimentando prácticas democráticas y colaborativas en las comunidades.

La labor de la persona administradora de la educación y, en general, de los docentes no es solo el ejercicio de desarrollo de conocimientos y habilidades, sino que opera también en el desarrollo y fortalecimiento de principios y valores, por lo que es necesario y responsable preguntarse ¿qué valores y principios se necesitan para la construcción de comunidades fuertes, solidarias, sanas? ¿Para sociedades justas? Son temas que no pueden quedar fuera de la discusión en la formación inicial de estos profesionales.

En el caso de las personas que aspiran a los ámbitos de gestión, la triada conformada por base teórica, prácticas y vinculación con ámbitos-culturales, políticos, de derechos en el mundo educativo orienta una articulación para la reflexión, el compromiso social y, en consecuencia, para un futuro desempeño profesional consecuente con las demandas sociales.

En este marco, la carrera de Administración Educativa en la UNED incorpora como parte de la formación:

Trabajo gremial: Desarrollo de actividades en conjunto con organizaciones gremiales tales como el sindicato de administradores de la educación, mediante conferencias o desarrollo de talleres, lo que favorece la visión de docentes, cátedras y estudiantes, además de que nutre las experiencias en las distintas asignaturas.

Trabajo intersectorial e interdisciplinario: Desarrollo de talleres, foros y charlas alrededor de temas de derechos humanos y opresiones, para sensibilizar al estudiantado, egresados y personal académico sobre los grandes desafíos desde la gestión.

Trabajo con instancias estatales: Específicamente MEP, universidades públicas y privadas, sindicato de directores, organizaciones gremiales y proyectos institucionales a nivel no gubernamental, para el acompañamiento, análisis y desarrollo de actividades que permitan fortalecer competencias profesionales. Representa un vehículo para que el sector académico se nutra de las demandas y necesidades de distintos colectivos.

La expectativa desde una experiencia práctica en formación inicial, de manera particular en la carrera de Administración Educativa, es repensar de formar constante el papel de la universidad en la comprensión de los campos profesionales, la forma en que se construyen y otorgan significados a las acciones de las personas en diversos ámbitos: una lectura dialéctica del mundo socioeducativo. Dicha expectativa es que las futuras personas administradoras de la educación entiendan las distintas concepciones sociales, y que su incidencia en el engranaje colectivo sea más acertada.

Las vinculaciones, más allá de permitir un acercamiento del estudiantado a la realidad alrededor de la profesión como parte de su preparación profesional, rompen la distancia que pueda existir entre la academia universitaria y las necesidades sociales al no tener contacto directo con ellas. Se trata de un contacto fundamental, pues son estas personas quienes elaboran y rediseñan los programas y planes de estudio.

Conclusiones

La vinculación de un plan de formación superior con la dinámica socioeducativa, con distintos actores, experiencias y ámbitos culturales, de derechos y políticos, permite trascender el conocimiento formal y la praxis tradicional, dotando a los futuros profesionales de cuestionamientos y una mejor comprensión de la realidad.

Un plan de estudios no representa una estructura lineal e inflexible; al contrario, la articulación del mismo con la vivencia disciplinar y diversas miradas lo enriquece y, por tanto, otorga a la formación inicial mucha más riqueza desde la cotidianidad del ejercicio profesional.

Recomendaciones relativas a las buenas prácticas abordadas

- Propiciar la participación de sectores diversos que permitan contrastar diferentes opiniones y puntos de vista sobre la dinámica socioeducativa.
- Fortalecer la visión de diálogo crítico alrededor del contexto socioeducativo, desde un intercambio por la mejora.
- Desarrollar actividades y presentaciones con actores de sectores sociales y geográficos diversos. Propiciar el trabajo inter y transdisciplinario. En la labor cotidiana, las personas profesionales se encuentran con retos que involucran conocimientos y

competencias ajenas a su disciplina, por lo que es necesario que estén familiarizadas con diversos retos y en las condiciones reales sepan a dónde o a quién pueden recurrir para resolver esas situaciones que se presenten en los ámbitos de gestión.

Referencias bibliográficas

Camdepadrós, R. y Pulido, C. (2009). La sociología de la educación desde la pedagogía crítica. En: Flecha García, R. y Steinberg, S. (coords.). *Pedagogía crítica del S. XXI* [monográfico en línea]. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 56-73.

Díaz, N. A. y Roa Acosta, R. (2017). Tensiones entre teoría y práctica a propósito de la formación inicial de los profesores. *Bio-grafía*, 10(19), 711-719. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.extra2017-7198>

Peña-Sandoval, C. y Montecinos, C. (2016). Formación inicial de docentes desde una perspectiva de justicia social: Una aproximación teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 71-86. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/6871/7191>

Sánchez, G. (2016). Relación teoría-práctica entre el campo de la formación inicial y el escenario del ejercicio profesional. *Educare*, 20(2), 341-365. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194144435018>

6.1.5. Las buenas prácticas curriculares en las modificaciones de los planes de estudio

Persona autora

Mayela Dabdub Moreira, Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior

Resumen

La sistematización de las buenas prácticas en la reforma curricular implica toda una tarea de reflexión y socialización de las prácticas curriculares. La reforma curricular se lleva a cabo en todas las unidades académicas de las universidades públicas y privadas. Sin embargo, a SINAES se refieren únicamente las modificaciones de carreras acreditadas en

universidades privadas, de acuerdo con el Convenio SINAES-CONESUP, atendándose las recomendaciones establecidas por los pares evaluadores en los procesos de acreditación. El presente documento pretende describir las buenas prácticas de operación curricular desde la perspectiva del Departamento de Gestión Curricular de SINAES y el de las universidades involucradas, quienes, como parte del proceso de acreditación, generan un programa de mejoramiento continuo. Las buenas prácticas generadas en este documento tienen como fin el promover la reflexión y análisis sobre la práctica y la investigación en el campo curricular, así como el fortalecimiento de las políticas institucionales relacionadas con el diseño curricular de los programas académicos, en procura de mejorar la pertinencia y la calidad del currículo.

Palabras clave: programas de estudio, calidad de la educación, currículum

Introducción

El currículo es una guía la cual tiene una función importante en la materialización y apoyo de una educación pertinente para el desarrollo integral. Coll (1991) considera al currículo como un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para la persona docente y que debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a llevarse a cabo un proyecto formativo; con estos elementos, dicha guía se ve plasmada en un diseño curricular. Por consiguiente, la sistematización de las buenas prácticas en el diseño curricular implica identificar diversas formas de desarrollar el currículum y buscar la mejor manera de que este responda a las necesidades de los estudiantes y al contexto mundial de la disciplina.

Revisión de la literatura

En esta época de cambios constantes y donde prevalece la era del conocimiento y la información, el diseño del currículo presenta retos importantes para la educación. El reto es diseñar y desarrollar un currículo que se organice horizontalmente, con la participación colectiva de alumnos, profesores y comunidad, a partir de la problematización de experiencias de vida en un proceso de construcción que se sustenta en los principios de respeto a la diversidad, flexibilidad, autonomía y multiculturalidad (Salmasi 2007).

Un desarrollo curricular de calidad es un proceso continuo de actualización y mejora, ya que los currículos deben responder constantemente al cambio. En este sentido, el conocimiento

y divulgación de buenas prácticas constituyen una opción para mejorar el proceso (Epper y Bates, 2004), por lo que su adopción en las modificaciones de cambios en los planes de estudios agregaría valor. Barclay y Murray (1997) y Wigg (1997) consideran que las buenas prácticas representan una estrategia que contribuye a maximizar la efectividad de la empresa, y las ubican en la fase de transferencia o distribución del conocimiento; mientras que Chickering y Gamson (1987) y Epper y Bates (2004) se han interesado en que las buenas prácticas incorporen una serie de rasgos que las hagan identificables.

Marco teórico

El objetivo principal del currículo con planes de estudio de calidad consiste en ofrecer a los estudiantes los medios necesarios para que todos desarrollen conocimientos, habilidades, destrezas y valores para poder desempeñarse a lo largo de la vida. Adicional a lo anterior, los currículos deben reflejar los valores sociales generales y las aspiraciones del país. Por consiguiente, los expertos en educación deben buscar las opiniones de todos los interesados como un proceso curricular abierto y participativo. Al solicitar y adicionar las opiniones de los diferentes actores responsables de la educación, existe más posibilidad de que ese currículum de manera inclusiva pueda satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

El diseño de los programas académicos como construcción colectiva de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, directivos, egresados, empleadores, padres de familia, asociaciones gremiales y profesionales) exige interpretar el currículo como proceso ampliamente temporalizado y de construcción/deconstrucción por parte de los agentes involucrados, y no como un programa limitado en su realización por unos objetivos y logros predeterminados e inmodificables (Tovar y Sarmiento, 2011).

Método

Para este estudio se utilizó la metodología de sistematización de experiencias. Los instrumentos de investigación fueron la observación directa de procesos revisados para la aprobación de las propuestas de cambios en los planes de estudios (PCPE), así como la realización de un grupo focal o *focus group* con curriculistas, que se encargan de elaborar propuestas de estudios para ser entregadas a SINAES.

En los resultados, se procesaron y agruparon los datos mediante la triangulación de información que sirvió para la obtención de experiencias, interpretaciones y conclusiones que contribuyen al mejoramiento de los procesos curriculares.

Resultados

De acuerdo con la información obtenida, realizar buenas prácticas en el desarrollo curricular implica que los planes de estudios se centren en la importancia de:

Elaborar planes de estudio que respondan al compromiso de la universidad con la sociedad.

Diseñar planes de estudio en los que exista coherencia entre todos los elementos curriculares.

Ofrecer a los estudiantes planes de estudio más flexibles y acordes con sus necesidades.

Promover la participación del curricularista en la elaboración de los planes de estudios. Quienes los lideren y los gestionen deben ser profesionales calificados y experimentados, que ayuden a garantizar que el desarrollo curricular tenga en cuenta la investigación y las tendencias a nivel nacional e internacional.

Discusión

Las buenas prácticas en la elaboración del currículum resguardan la calidad del plan de estudios. Un desarrollo curricular de calidad es un proceso continuo de actualización y mejora, ya que los planes de estudio deben responder constantemente al cambio. Esto significa que los currículos deberían ser lo suficientemente flexibles para permitir la adaptación de los estudiantes y tener una planificación para su desarrollo. Por lo tanto, las universidades interesadas en un proceso de calidad deberían proporcionar el liderazgo, los recursos y los conocimientos especializados, a fin de que pueda evaluarse y mejorarse el currículo periódicamente.

Conclusiones

El diseño de los planes de estudio debe ser el resultado de procesos planificados y sistemáticos, inclusivos y consultivos, de carácter cíclico y sostenible y liderados por profesionales del currículo.

Las buenas prácticas en el diseño curricular requieren, entre otros aspectos, tener disponibilidad de los recursos materiales y tecnológicos, así como apoyo de las autoridades de la institución educativa.

Recomendaciones relativas a las buenas prácticas abordadas

El diseño curricular debe ser considerado como un proceso permanente, que además requiere de seguimiento y evaluación en su implementación.

Las universidades deben realizar esfuerzos para promover espacios de reflexión e investigación que les permitan elaborar planes de estudios innovadores e integrales con un mayor acercamiento a los procesos educativos que potencien en los estudiantes todas sus habilidades, de manera que sean capaces de insertarse de manera efectiva en el mundo laboral.

Los cambios que se generan en la sociedad y los avances en el conocimiento deben ser fuente permanente para la modificación de los planes de estudio. Cuando exista cambio de planes de estudio, se deben atender los requerimientos de transición de los estudiantes, la actualización o la reubicación de los académicos, el equipo necesario, los ajustes administrativos y los recursos financieros que se necesiten.

Las unidades académicas, en conjunto con el curriculista, deben desarrollar una evaluación sistemática de los planes de estudio para retroalimentar el proceso. Esa evaluación debe permitir la participación de distintos sectores tales como representantes de los colegios profesionales, sector productivo y empresarial, graduados, estudiantes, profesores y directores.

El plan de estudios debe tener continuidad, coherencia y consistencia entre el diseño, la gestión y la evaluación.

Los requisitos y correquisitos indispensables de los cursos se deben establecer con criterio académico y no administrativo, y los innecesarios deben ser eliminados del plan de estudios.

Las metodologías y técnicas deben ser apropiadas para el proceso de enseñanza aprendizaje y el modelo educativo de la Universidad.

En el plan de estudios deben integrarse metodologías como aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje por casos, aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas o aprendizaje en servicio, que faciliten en el estudiante la reflexión crítica del ejercicio profesional.

Los contenidos no deben ser repetitivos, y deben estar acordes con los objetivos del curso.

Referencias bibliográficas

- Barclay, R. y Murray, P. (1997). What is knowledge management? Knowledge praxis. Knowledge Management Associates. http://www.providersedge.com/docs/km_articles/what_is_knowledge_management.pdf
- Epper, R. y Bates, A. (2004). *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: UOC.
- Chickering, A. W. y Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(1), 3-7. https://www.researchgate.net/publication/228044220_Seven_Principles_of_Good_Practice_in_Undergraduate_Education
- Coll, C. (1991). Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 8-11.
- Salmasi, N., (2007). El currículo frente al reto pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación. *Laurus*, 13(23), 199-212. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102310.pdf>
- Tovar, M. C. & Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica*, 42(4), 508-517. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-95342011000400012&lng=en&tlng=es.
- Valera, M. A. y Sánchez-Quirós, M. A. (2019). Buenas prácticas en universidades latinoamericanas y caribeñas. Aportes al concepto de responsabilidad social internacional. Caso: UNCUYO (Argentina) y UNA (Costa Rica). *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 26, 15-41. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265531>
- Wiig, K. (1997). Knowledge Management: Where did it come from and where will it go? *Expert Systems with Applications*, 13(1), 1-14. https://www.researchgate.net/publication/263599802_Knowledge_Management_Where_Did_it_Come_From_and_Where_Will_It_Go

6.1.6. Metodologías activas: percepción de los estudiantes con respecto al desarrollo de habilidades blandas

Persona autora

Xiomara Carrillo Montoya, Universidad Técnica Nacional

Resumen

En la educación superior, existe una oportunidad para mejorar la praxis de la pedagogía docente mediante el diseño de actividades de aprendizaje que utilicen eficazmente las metodologías activas. Un estudio realizado con estudiantes universitarios encontró que las metodologías activas tienen un impacto positivo en el desarrollo de habilidades blandas, como la capacidad de planificar y organizar trabajos, la ética, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la solución de problemas.

El estudio utilizó un enfoque cualitativo, y los datos se recolectaron mediante un cuestionario. Los resultados mostraron que los estudiantes inmersos en clases que utilizaban metodologías activas tenían una mayor probabilidad de desarrollar habilidades blandas que los no involucrados en estas clases. Los hallazgos de este estudio sugieren que las metodologías activas son una herramienta valiosa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo profesional. Los docentes deben considerar incorporar estas metodologías en sus aulas para ayudar a sus estudiantes a adquirir las habilidades que necesitan para tener éxito en su vida académica y profesional.

Palabras clave: habilidades blandas, aprendizaje activo, innovación educativa, actividades de aprendizaje

Introducción

Este artículo analiza la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de habilidades blandas mediante la implementación de metodologías activas en sus cursos. Como lo establece Vidal (2020), las metodologías activas buscan desarrollar en los estudiantes un conjunto de competencias o habilidades, centrándose en aquellas asociadas al análisis y diseño de soluciones. Sin embargo, también aportan al desarrollo de habilidades blandas como el trabajo en equipo, comunicación, resolución de problemas, entre otras.

El objetivo de este artículo es ofrecer una visión clara sobre las habilidades técnicas, sociales, participativas, metodológicas y analíticas que más consideran los estudiantes que han desarrollado con la implementación de estrategias de aprendizaje activo. Aun cuando sea para lograr el aprendizaje activo, los docentes deben estar capacitados en el uso de estrategias de aprendizaje, como lo plantea Sánchez (2021).

Una estrategia de aprendizaje es un conjunto de acciones que el estudiante articula, integra y adquiere en la resolución de problemas o en el cumplimiento de objetivos apoyados en el pensamiento crítico, que coadyuvan en la construcción de conocimientos y en la formación académica.

Finalmente, se realiza una síntesis de los rasgos característicos de las diferentes metodologías de aprendizaje activo, que contribuyen a mejorar el perfil profesional apropiado para los alumnos. Estas metodologías poseen elementos como: aprendizaje activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo y responsable. Lo cual les permitirá a los docentes universitarios innovar en sus clases, dando una luz y un camino a la innovación pedagógica.

Revisión literatura

El mundo está en constante cambio y, con ello, la educación debe evolucionar para mantenerse relevante. Este enunciado da impulso a una investigación titulada “La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas”, realizada por John Fernando Granados Romero, Catalina Vargas y Renán Vargas (2020). Este estudio concluye que la enseñanza en las instituciones de educación superior necesita transformarse para satisfacer las demandas actuales de la sociedad del conocimiento. Este hallazgo se convierte en un elemento vital para establecer políticas docentes institucionales basadas en evidencia.

En este mismo contexto, surge la investigación titulada “Metodologías activas y desarrollo de competencias en estudiantes universitarios”, llevada a cabo por los autores Trinidad García et al., de la Universidad de León en España en 2017. El objetivo de este trabajo es doble: primero, comparar el potencial diferencial de diversas metodologías activas (expertos, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, estudio dirigido y estudio compartido) para fomentar el desarrollo de competencias generales en estudiantes universitarios; y segundo, analizar si el estilo de pensamiento de los alumnos puede prever

el desarrollo de competencias en función de la metodología empleada. Para evaluar el estilo de pensamiento de los alumnos, se utilizó la adaptación española del Thinking Styles Inventory (Sternberg y Wagner, 1991).

Marco teórico

Las metodologías activas encuentran sus fundamentos en teorías pedagógicas contemporáneas que enfatizan el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento. El constructivismo, por ejemplo, postula que el aprendizaje es un proceso activo y social en el cual el estudiante construye significados a partir de sus experiencias previas y de la interacción con el entorno y sus pares (Vygotsky, 1978). Este enfoque se alinea con las metodologías activas, al considerar al estudiante como protagonista en su propio proceso de aprendizaje.

Las metodologías activas emplean estrategias para potenciar el aprendizaje autodirigido, el cual posibilita el mejoramiento de las habilidades metacognitivas, la motivación, la contextualización de la enseñanza y la formación de una actitud positiva del estudiante con su proceso de enseñanza (Guacho, 2022).

Estas metodologías se benefician de la integración de tecnologías educativas y recursos innovadores, como plataformas en línea, simulaciones y herramientas de colaboración. Estos recursos amplían las posibilidades de interacción y participación de los estudiantes, enriqueciendo sus experiencias de aprendizaje. Sin embargo, uno de los principales retos del profesorado es adoptar metodologías activas que favorezcan la motivación e implicación de los estudiantes (León, Arija, Martínez y Santos, 2020).

Método

La metodología empleada en el estudio está basada en el enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo. Los datos se obtuvieron mediante un cuestionario voluntario con 10 preguntas para 40 estudiantes (seleccionados de un total de 155) de la carrera de Tecnologías de la Información de la Universidad Técnica Nacional (UTN), sede Guanacaste, recinto Corobicí. El cuestionario categorizó habilidades metodológicas, técnicas, analíticas, participativas y sociales. Se utilizó la escala Likert de 0 a 4, donde 4 es “mucho” y 0 es “nada”.

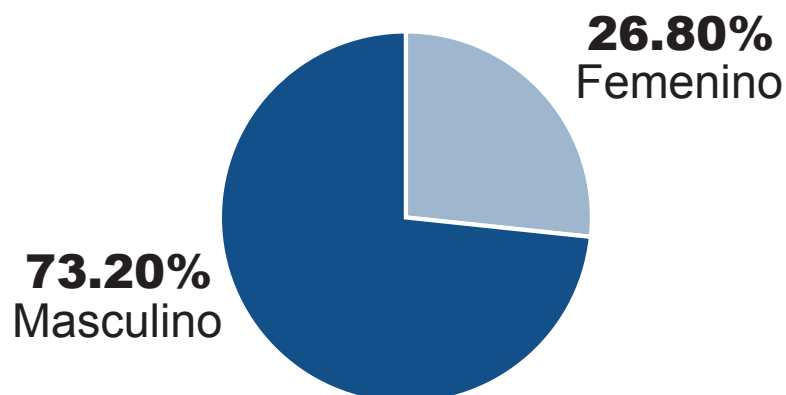
Para la validación de la confiabilidad de la información obtenida con la aplicación del instrumento, se elaboró una base de datos con las variables del instrumento y las respuestas obtenidas a través de Power BI y Data Studio, el cual arrojó un grado de confiabilidad aceptable, por lo que se procedió al análisis e interpretación de la información.

Resultados

Cada figura ilustra los resultados obtenidos del cuestionario con el que se evaluaron las habilidades blandas.

En cuanto al género de los estudiantes, como se muestra en la figura 1, el 73,20% son hombres, mientras que el 26,80% son mujeres.

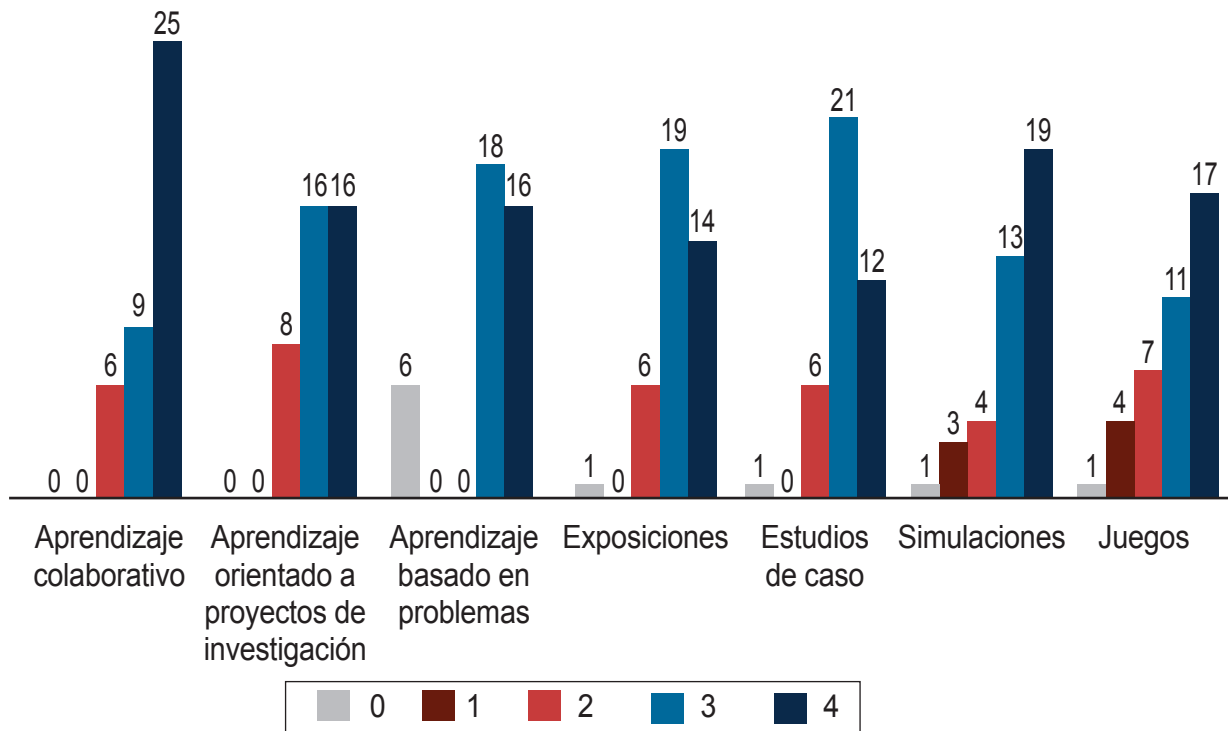
Figura 1. Género de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

La figura 2 muestra las metodologías activas que, a criterio de los estudiantes, son las que más les ayudan a desarrollar habilidades blandas.

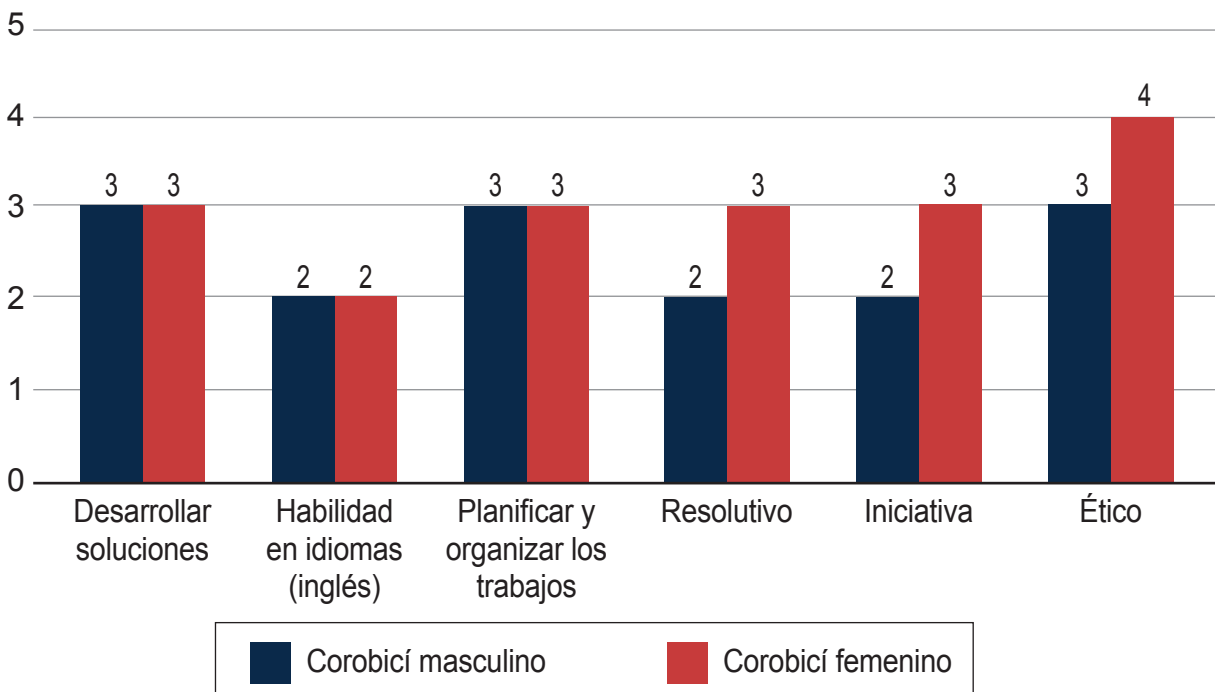
Figura 2. Metodologías activas aplicadas en los cursos



Fuente: Elaboración propia.

La figura 3 deja constancia de las habilidades técnicas que los estudiantes indican que más han desarrollado.

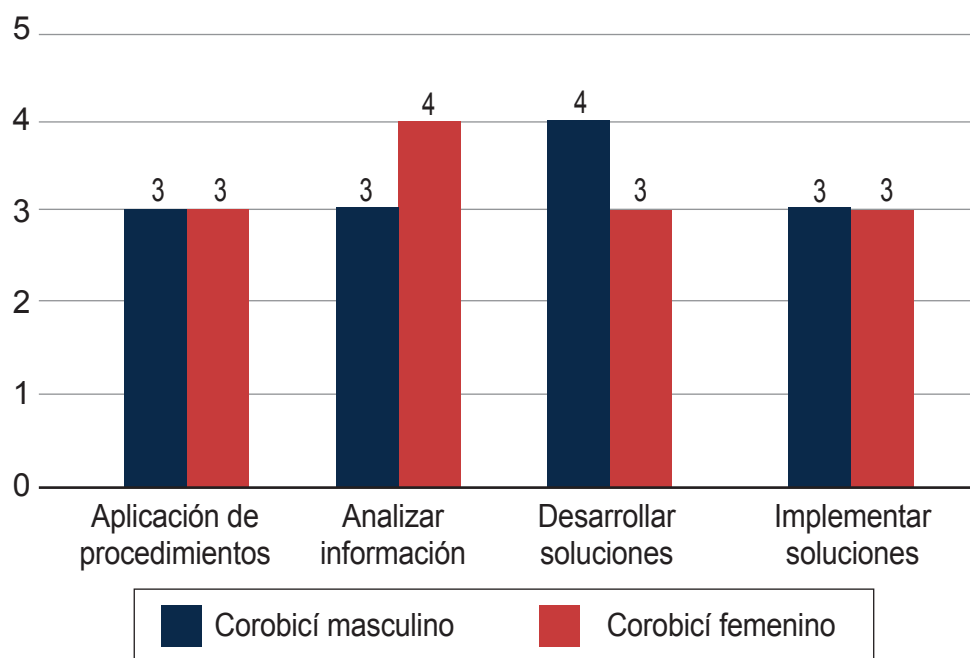
Figura 3. Habilidades técnicas



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 4, se presentan las habilidades metodológicas que los estudiantes indican que más han desarrollado.

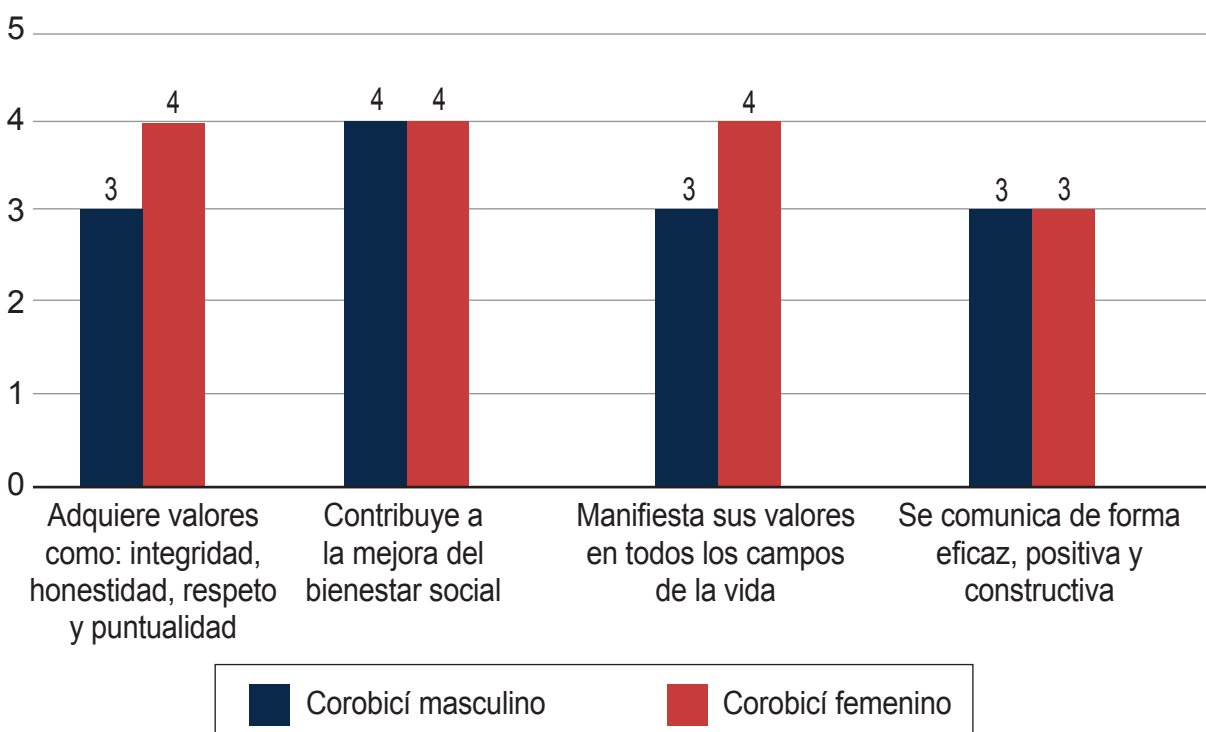
Figura 4. Habilidades metodológicas



Fuente: Elaboración propia.

La figura 5 pone de relieve las habilidades sociales más desarrolladas en los estudiantes.

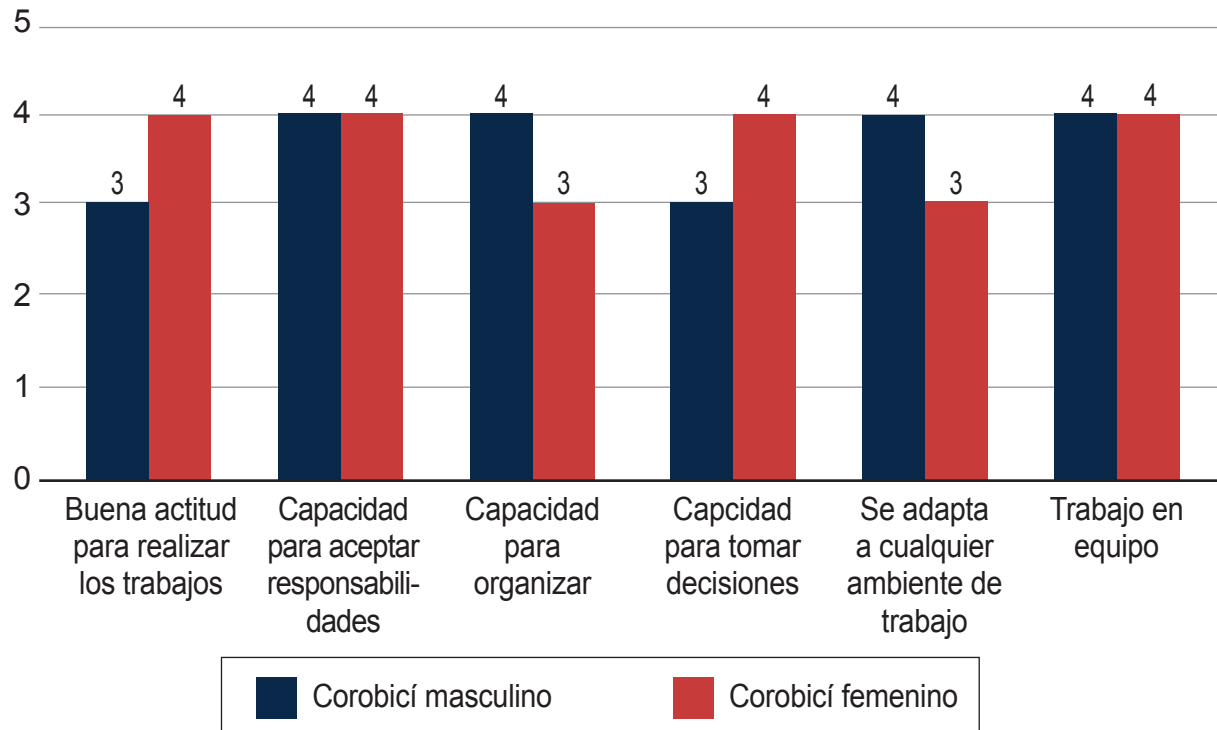
Figura 5. Habilidades sociales



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 6, se reflejan las habilidades participativas más desarrolladas en los estudiantes.

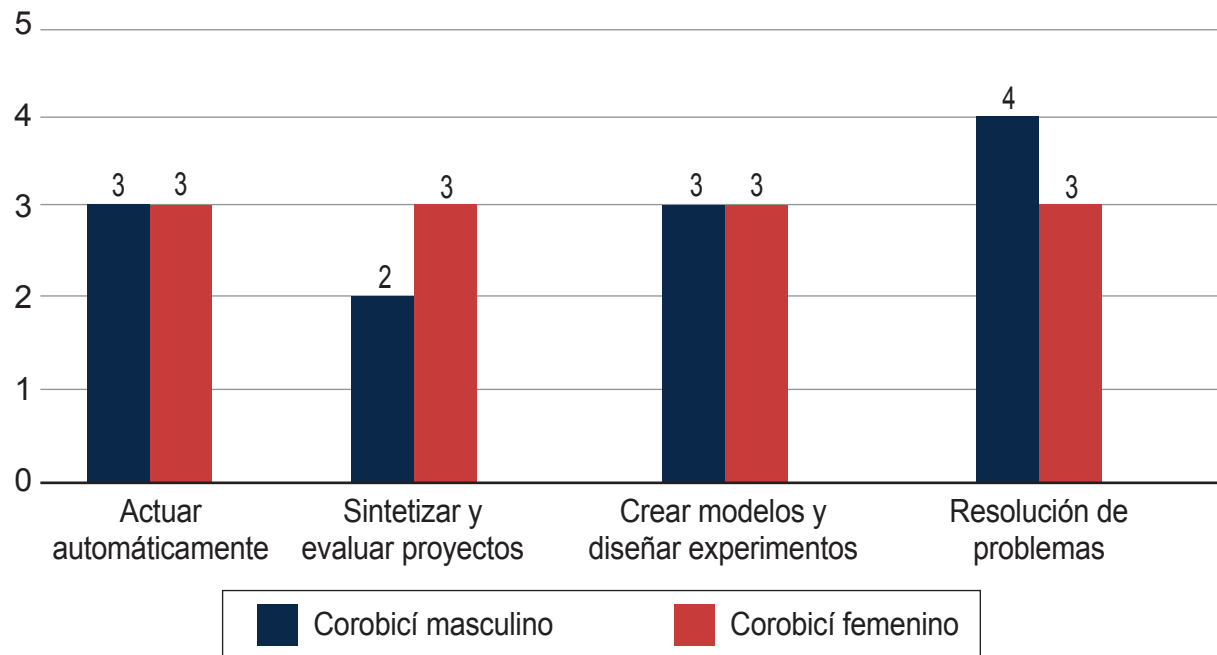
Figura 6. Habilidades participativas



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 7, se muestran gráficamente las habilidades analíticas más desarrolladas.

Figura 7. Habilidades analíticas



Fuente: Elaboración propia.

Discusión:

El estudio encontró que las metodologías activas son una herramienta valiosa para el desarrollo de habilidades blandas. El aprendizaje colaborativo es la metodología activa a la que los estudiantes le acreditan mejor desarrollo de habilidades blandas. Las habilidades que más han adquirido son: ética, propuesta de mejoras, habilidades sociales, habilidades participativas, análisis de información y desarrollo de soluciones.

Conclusiones

Los resultados de este estudio sugieren que las metodologías activas son una herramienta valiosa para el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes universitarios. Los estudiantes valoran el uso de dichas metodologías porque les permiten aprender de manera más activa y colaborativa, participar en discusiones más enriquecedoras y desarrollar habilidades que les serán útiles en su vida profesional.

Recomendaciones

Los profesores y las instituciones educativas deberían considerar el uso de las metodologías activas en sus aulas. Con este recurso, los estudiantes pueden aprender de manera más efectiva y desarrollar habilidades que les serán útiles en su vida profesional.

Referencias bibliográficas

- Fernández, T. G., Arias-Gundín, O., Pérez, C. R., Fidalgo, R. & Robledo, P. (2017). Metodologías activas y desarrollo de competencias en estudiantes universitarios con diferentes estilos de pensamiento. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, (9), 66-80.
- Granados Romero, J. F., Vargas Pérez, C. V. & Vargas Pérez, R. A. (2020). La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 343-349.
- Guacho, E. P. P., Adriano, G. H. C., Baldeón, M. D. C. & Vizúete, M. G. C. (2022). Metodologías activas de enseñanza-aprendizaje para propiciar la innovación en la educación superior. *Pentaciencias*, 4(3), 73-87.
- Santos, M. J., Miguel, M., Queiruga-Dios, A. y Encinas, A. H. (2020). Looking for the Antidote for Contaminated Water: Learning Through and Escape Game. *12th International*

Conference on Computational Intelligence in Security for Information Systems (CISIS 2019) and 10th International Conference on European Transnational Education (ICEUTE 2019). Sevilla, 13-15 de mayo, 2019.

Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

6.1.7. Creación de lineamientos curriculares para la virtualidad: Gestión de calidad en la oferta académica del Instituto Tecnológico de Costa Rica

Personas autoras

Brenda Alfaro González, Tecnológico de Costa Rica

Carlos Mata Marín, Tecnológico de Costa Rica

William Delgado Montoya, Tecnológico de Costa Rica

Resumen

La adopción de un aprendizaje semipresencial (conocido también como “aprendizaje híbrido”) requiere un respaldo normativo que permita a la comunidad universitaria tomar decisiones y abrirse a mejoras en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para alcanzar la disposición de cubrir esta necesidad desde un mejoramiento continuo y la calidad educativa, el Instituto Tecnológico de Costa Rica crea los *Lineamientos curriculares para los planes de estudio y tipos de grupos semipresenciales o virtuales*. En este texto se explica la importancia del proceso y la forma de creación dentro de la institución, tomando en cuenta los esfuerzos previos, la teoría de adopción de aprendizaje híbrido y los alcances de esta implementación dentro del currículum.

Palabras clave: currículum, educación semipresencial y virtual, calidad, políticas, lineamientos

Introducción

Los actuales escenarios de aprendizaje transformados y acelerados desde la pandemia permiten a las instituciones de educación superior repensar las soluciones digitales, lo cual conlleva a la toma de decisiones en la gestión del aprendizaje.

Desde el año 1999 el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) muestra en un compromiso con la calidad y actualización de los estándares educativos internacionales sobre la virtualidad, con el proyecto TEC Virtual. Las posibilidades de adopción aumentan con la creación del TEC Digital: una plataforma basada en el software LRN, adscrita al Vicerrectoría de Docencia (Delgado y Moya, 2011).

El empleo de entornos de virtuales conllevó a una transformación en la forma de impartir las asignaturas y flexibilizar la oferta académica, considerando a la población universitaria y la diversidad de los ambientes de aprendizaje, y a gestionar el currículum de una forma más dinámica y adaptable.

A partir del año 2022 aumentó el uso de entornos virtuales en la institución, registrando 4120 cursos para grado y 140 para posgrado. En cuanto a flujo de usuarios, en el 2023 el TEC Digital alberga 18 588 estudiantes y 1966 funcionarios (TEC Digital, comunicación personal, 09 de junio del 2023).

Así, la institución actualizó las normativas universitarias para apoyar los procesos curriculares, armonizando el lenguaje y proveyendo pautas para el diseño, rediseño y gestión académico-administrativa sobre escenarios semipresenciales y virtuales.

Revisión de literatura

Como parte de la revisión de literatura para elaborar esta propuesta, se analizaron los *Lineamientos curriculares para la formación académica en entornos virtuales en el Instituto Tecnológico de Costa Rica*, del 2012, las resoluciones relacionadas con la virtualidad en la Universidad de Costa Rica (UCR) y las metas de los planes estratégicos del Consejo Nacional de Rectores (Conare), los cuales sirvieron de base para la propuesta desarrollada.

Como base pedagógica, se tomó como parámetro el Modelo Pedagógico del ITCR, en el cual se fundamentan las bases epistémicas, el enfoque, así como las bases teóricas y metodológicas del aprendizaje en la institución.

Además, se realizó una vinculación con las disposiciones del Estatuto Orgánico y el Reglamento del Régimen de Enseñanza-Aprendizaje del ITCR, ambas normativas relacionadas con la mediación pedagógica y la gestión educativa.

Marco teórico

La implementación de los lineamientos curriculares para la virtualidad del ITCR tomaron en cuenta dos ejes conceptuales: adopción del aprendizaje híbrido (entendido en el TEC como aprendizaje semipresencial) y la gestión administrativo-educativa.

El aprendizaje híbrido se define como la educación que se desarrolla “cara a cara” y mediada por tecnologías virtuales (Graham et al., 2013). Según el PLANES 2021-2025, las carreras y cursos híbridos incluyen herramientas digitales y tradicionales presenciales (Conare, 2020).

Sin embargo, Graham et al. (2013) describen que su adopción estratégica conlleva una serie de procesos que abordan la política institucional, una estructura y un soporte.

En cuanto a la gestión administrativo-educativa de la implementación del aprendizaje semipresencial, para Porter et al. (2016), las personas en la administración de las instituciones de educación superior deben considerar establecer directrices para que faciliten la adopción del aprendizaje híbrido, siendo una herramienta para guiar, uniformizar y flexibilizar los procesos curriculares en escenarios semipresenciales.

Método

La propuesta de lineamientos curriculares para la virtualidad del ITCR conllevó un proceso sistemático de recolección, procesamiento y análisis de información, para una validación, la cual se realizó mediante un estudio exploratorio desde un enfoque mixto. Este tipo de metodología permite confirmar hipótesis planteadas, pero a la vez generar explicaciones (Pole, 2009).

Para lograrlo, se implementaron tres técnicas para la recolección de la información, entre las que se destacaron:

- Análisis y sistematización de la normativa interna del ITCR.
- Diagnóstico a docentes mediante la aplicación institucional de la “Encuesta sobre el uso de herramientas tecnológicas, entornos virtuales de aprendizaje y necesidades de capacitación”.
- Entrevista a expertos de áreas conexas a los procesos curriculares y virtualización.

La validación se llevó a cabo por expertos en materia curricular, normativa y virtualización, así como con los consejos de unidades académicas que conforman los grados de la oferta académica de la institución.

Se realizó un procesamiento de los datos de tipo cuantitativo y cualitativo, a partir de la encuesta desarrollada. Asimismo, se sistematizó la información obtenida mediante las entrevistas, la revisión documental, como los elementos de observaciones y comentarios mediante matrices temáticas. Todo ello como insumo del documento generado, apegado a las recomendaciones brindadas y el criterio experto documentado.

Resultados

Derivado de los resultados obtenidos, se desarrollaron los *Lineamientos curriculares para los planes de estudio y tipos de grupos semipresenciales o virtuales* (Delgado-Montoya, Alfaro-González y Mata-Marín, 2022).

El documento ofrece a las unidades académicas del ITCR las herramientas para la integración de ambientes virtuales y semipresenciales, considerando cinco diferentes puntos: los elementos macrocurriculares, aspectos microcurriculares, capacitación docente, inducción de estudiantes y criterios para el uso de plataformas virtuales para el aprendizaje, como el diseño de objetos y guías de aprendizaje en escenarios presenciales con apoyo tecnológico y otras maneras de impartir actividades académicas.

Por otra parte, para el apoyo de este proceso y en pro de la capacitación didáctica, se propone el desarrollo de una caja de herramientas digitales (ITCR, 2022), como un insumo técnico y pedagógico para la práctica docente, potencializando la competencia digital docente y generando espacios para compartir buenas prácticas de la adaptación e implementación de herramientas y recursos como complemento a la didáctica universitaria.

Discusión

Los *Lineamientos curriculares para los planes de estudio y tipos de grupos semipresenciales o virtuales* (Delgado-Montoya, Alfaro-González y Mata-Marín, 2022) brindan el desarrollo de estándares de acción que respondan a una realidad específica, lo cual es fundamental para el impulso de procesos de mejora continua y calidad académica.

En este caso, la operacionalización de la adopción de la virtualidad en políticas fue un ejercicio fundamental para aclarar el rol de los diferentes actores implicados y en la definición

de parámetros, desde lo macrocurricular hasta en los detalles puntuales vinculados con la planificación y el diseño de entornos virtuales para el aprendizaje.

Conclusiones

La creación de estos lineamientos desde una visión integral fue el resultado de la disposición y acción institucionales que favorecen una implementación de la virtualidad y la semipresencialidad, respondiendo a las necesidades y requerimientos del cuerpo docente, la oferta académica y flexibilización de la inclusión y el acceso a la población estudiantil, incluyendo el abordaje de la capacitación a los docentes sobre mediación de aprendizajes con apoyo de las tecnologías digitales.

Se concluye la importancia de que las instituciones educativas definan mecanismos para educar a través de normativas, incluyendo las metodologías de enseñanza, entendiendo que esta adopción es mucho más que cambiar libros por pantallas o dispositivos electrónicos, ya que conlleva (re)diseñar currículos transversales y con criterios para su renovación, innovación y evaluación.

Recomendaciones relativas a las buenas prácticas abordadas

Entre las recomendaciones para otras instituciones de educación superior obtenidas en este proceso se encuentran:

- Construir desde las necesidades de la población reajustes a las normativas al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Trabajar con inter-instancias para asegurar que los lineamientos tengan sostenibilidad en el tiempo.
- Crear recursos, acciones y espacios de formación que permitan la comprensión, el desarrollo de competencias y la implementación eficiente de los lineamientos.

Referencias bibliográficas

Consejo Nacional de Rectores (Conare) (2020). *Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal*. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/8035>

Delgado, W. y Moya, M. (2011). *Diseño instruccional: Tutorial para el desarrollo de cursos en EVA*. San José: UNED.

Delgado Montoya, W. (2012). *Lineamientos curriculares para la formación académica en entornos virtuales en el Instituto Tecnológico de Costa Rica*. Cartago: ITCR.

Delgado Montoya, W., Alfaro González, B. y Mata Marín, C. (2022). *Lineamientos curriculares para los planes de estudio y tipos de grupos semipresenciales o virtuales*. Cartago: ITCR.

Graham, C. R., Woodfield, W. & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 18, 4-14. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003>

Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) (2022). Caja de Herramientas Digitales. Centro de Desarrollo Académico y TEC Digital.

Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones*, (60), 37-42. https://repositorio.mx/bitstream/handle/11117/252/kathryn_pole.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Porter, W., Graham, C., Bodily, R. y Sandberg, D. (2016). A qualitative analysis of institutional drivers and barriers to blended learning adoption in higher education. *The Internet and Higher Education*, 28, 17-27. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.08.003>

6.1.8. Prácticas didácticas innovadoras en la implementación de los programas de estudio de Educación Religiosa escolar desde el nuevo paradigma inclusivo de la asignatura

Persona autora

Marco Antonio Fernández Picado, Ministerio de Educación Pública

Resumen

La asignatura de Educación Religiosa, como parte del plan de estudios del sistema educativo público costarricense, contribuye a la formación integral de la persona estudiante, a tenor de la legislación educativa, en respeto a la libertad de pensamiento, conciencia y religión, desde el enfoque de las ciencias de la educación.

Este nuevo paradigma de la asignatura, que evidencia su naturaleza inclusiva, responde a las características de una sociedad pluricultural, para propiciar la sana convivencia. De ahí surgió el problema: ¿Cuáles son las prácticas didácticas innovadoras que realiza el

personal docente en la implementación de los programas de estudio de Educación Religiosa desde el nuevo paradigma inclusivo de la asignatura en el sistema educativo público costarricense?

Para ello se hizo una indagación con un grupo de docentes de primaria y secundaria de la especialidad, para sistematizar experiencias exitosas en el desarrollo de los programas de estudio vigentes. Luego se analizó la información recolectada y, de los hallazgos, se procedió a extraer las experiencias para que, eventualmente, puedan servir a otras personas docentes en la aplicación de buenas prácticas inclusivas desde la Educación Religiosa escolar.

Palabras clave: Educación Religiosa, propuesta curricular, inclusión

Introducción

El sistema educativo público costarricense tiene su sustento en la Ley Fundamental de Educación (Ley 2160) de 1957, donde expresa la intención país de una educación plena del estudiantado, conservando, y a la vez ampliando, su herencia cultural, incluyendo los valores éticos, estéticos y religiosos de la sociedad costarricense.

Desde esta premisa, la actual política educativa (2017) y la política curricular (2015) retoman desde el paradigma del holismo una visión de persona integral, que asuma todas sus dimensiones. Cabe resaltar la importancia de la dimensión espiritual o trascendente que la UNESCO ha desarrollado recientemente en varios documentos al respecto, como cuando afirma: “Es de importancia capital que las sociedades democráticas aborden las cuestiones interreligiosas a través de la educación” (2006, p. 13).

En la introducción a la política curricular vigente, se menciona la propuesta de una educación que promueva el desarrollo de las personas, incluyendo la inteligencia emocional y espiritual. En este sentido, se clarifica y justifica tanto la existencia como la pertinencia curricular de la asignatura de Educación Religiosa en el sistema educativo público.

Recientemente la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia, en la resolución 2023-2010, estableció un nuevo paradigma de la asignatura donde se respeta la confesionalidad y se educa para el respeto a la diversidad religiosa, propio de un sistema democrático. De ahí la importancia de que el personal docente logre realizar buenas prácticas

didácticas con los programas de estudio que evidencien la educación inclusiva del nuevo paradigma interreligioso de la asignatura, es decir, como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad religiosa de todo el estudiantado.

Revisión de la literatura

La asignatura de Educación Religiosa es parte del plan de estudios del sistema educativo costarricense y tiene sustento legal desde la Constitución Política de Costa Rica, la Declaración de los Derechos Humanos, la Ley 21 del 10 de noviembre de 1940, la Ley 181 “Código de Educación”, la Convención Americana de Derechos Humanos (Pacto de San José), la política educativa hacia el siglo XXI “La persona: Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”, la política curricular “Educar para una nueva ciudadanía” y la resolución 2023-2010 de la Sala Constitucional.

En los últimos años se han publicado artículos sobre la particularidad de la Educación Religiosa costarricense en foros internacionales, así como una publicación reciente de la Universidad Nacional al respecto sobre la educación intercultural.

Marco teórico

La Educación Religiosa escolar se origina en la Ley 21 del 10 de noviembre de 1940 sobre el restablecimiento de la Enseñanza de la Religión, la cual no indica explícitamente que dicha asignatura se limite a determinada confesión religiosa.

A partir de 1975 se oficializó el cambio de nombre de la asignatura de “Enseñanza de la Religión” por “Educación Religiosa”, que evidencia el acento de las ciencias de la educación, y la intencionalidad de colaborar con la formación plena de las personas desde el respeto a su confesionalidad, pero con respeto a la libertad de pensamiento conciencia y religión.

Con el cambio de nombre se clarificó el sentido trascendente de la asignatura, evitando confusión con procesos de adoctrinamiento o desarrollo de estudios del fenómeno religioso. Incluso se afirma en la justificación de los programas el sentido ecuménico y de diálogo interreligioso, que caracterizan la asignatura, puesto que no está limitada a una sola confesión religiosa.

También la Sala Constitucional solicitó rediseñar los programas de estudio que evidencien el respeto a la confesionalidad del estudiantado, pero que formen para el respeto a la

diversidad cultural, desde un enfoque interreligioso. Cabe señalar que la asignatura de Educación Religiosa aporta, desde el desarrollo de la inteligencia espiritual (Gómez, 2014), el fomento de los valores comunes a todas las expresiones religiosas, cosmovisiones autóctonas y creencias, como el respeto de la dignidad, la vivencia de la fraternidad, el sentido de esperanza y alegría para poder desarrollarse plenamente en una cultura de paz, evitando así el fanatismo religioso o antirreligioso.

Método

Se realizó un proceso de indagación con un grupo de 7 docentes de la especialidad, tanto de educación primaria como secundaria, para trazarse una visión de ambas poblaciones, a quienes se les envió un instrumento semiestructurado de 5 preguntas abiertas sobre buenas prácticas didácticas que permiten la inclusión del estudiantado con diversidad religiosa. Después de una semana, se enviaron todos los instrumentos resueltos y se realizó la sistematización de experiencias mediante un cuadro sinóptico para reconocer experiencias comunes exitosas que puedan intercambiarse con el resto del personal docente.

Resultados

Se reconoce que la práctica del aprendizaje lúdico permite integrar a todo el grupo de manera interreligiosa. En el estudiantado se despierta el interés por las clases cuando se siente motivado y es protagonista del proceso cuando se le considera su opinión. De manera particular en la educación secundaria, realizar acciones interreligiosas atrae la atención y el interés del estudiantado durante las clases de Educación Religiosa. Un elemento que resalta en las distintas respuestas hace mención a que la actitud de la persona docente es determinante cuando es positiva.

Discusión

El hecho de que la legislación permita presentar una solicitud para eximirse de llevar la asignatura es un fenómeno que causa mucha discusión en el personal docente y administrativo, por cuanto dicha solicitud se puede presentar en cualquier momento del año escolar. De tal situación se desprende que el personal docente debe constantemente innovar y realizar acciones para lograr integrar al estudiantado e incidir en su formación integral.

Conclusión

Es necesario trabajar en el imaginario social de que las clases de Educación Religiosa se limitan a elementos doctrinales o rituales de determinada religión. Lo cierto es que la asignatura es parte de la formación integral para la sana convivencia, según los planteamientos de la Declaración de los Derechos Humanos. Cuando el personal docente de la especialidad contextualiza los programas de estudio, integrando técnicas participativas y lúdicas aunadas a actividades interreligiosas, logra el interés del estudiantado y favorece el desarrollo de aprendizajes significativos para una cultura de paz desde una educación innovadora e inclusiva.

Recomendaciones

Promover espacios para socializar las buenas prácticas didácticas inclusivas en la asignatura con equipos de docentes de la especialidad a nivel regional.

Establecer acciones de mejora continua y de formación permanente con las universidades que impartan la carrera desde una propuesta curricular inclusiva a nivel interreligioso, para el desarrollo de la inteligencia espiritual.

Referencias bibliográficas

Asamblea Legislativa (1940). *Ley 21: Restablecimiento de la Enseñanza de la Religión del 10 de noviembre*. San José: Imprenta Nacional.

Asamblea Legislativa (1943). *Ley 181: Código de Educación*. San José: Imprenta Nacional

Asamblea Legislativa (1957). *Ley 2157: Ley Fundamental de Educación*. San José: Imprenta Nacional.

Consejo Superior de Educación (CSE) (2015). *Política curricular "Educar para una nueva ciudadanía"*. San José: MEP.

Consejo Superior de Educación (CSE) (2017). *Política educativa hacia el siglo XXI "La persona: Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad"*. San José: MEP.

Ministerio de Educación Pública (MEP) (1996-2005). *Programas de estudio de Educación Religiosa*. San José: Imprenta Nacional.

- Fernández, M. (2017). Hacia una visión histórica de la asignatura de Educación Religiosa en Costa Rica. *Conexiones: una experiencia más allá del aula*, 9(2), 9-14.
- Fernández, M. (2020). La asignatura de Educación Religiosa: 80 años de presencia en el sistema educativo público costarricense. *Humanitas*, 17(17), 1-23.
- Fernández, M. (2021). La Educación Religiosa escolar en el sistema educativo público de Costa Rica. *Revista de Educación Religiosa*, 2(3), 139-152.
- Fernández, M. (2022). El valor de la persona en la Educación Religiosa escolar a partir de la crisis sanitaria por el COVID-19. *Revista de Educación Religiosa*, 2(5), 110-118.
- Gómez, I. (2014). *Educación la inteligencia espiritual. Recursos para la clase de Religión*. Madrid: Ediciones Khaf.
- Méndez, J. M. (compilador) (2023). *Educación religiosa en América Latina y el Caribe: Reflexiones y voces plurales para caminos pedagógicos interculturales*. Heredia: Sebila-EECR-UNA. https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/26080/Educacion_religiosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Meza, J. L. (director) (2012). *Educación Religiosa escolar: Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Bogotá: Editorial San Pablo.
- Organización Mundial de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) (2006). *Directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural*. París: UNESCO. <https://www.calameo.com/read/0057289233145cca05397>
- Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia (02 de febrero 2010). Sentencia N° 02023: Acción de inconstitucionalidad. <https://nexuspj.poder-judicial.go.cr/search?q=&q=2023-2010%20>

6.2. Eje: Buenas prácticas en innovación curricular en la formación docente: Diseño, implementación y mejoramiento

6.2.1. Experiencia de la carrera BCELCC en los procesos de gestión del personal docente, como estrategia orientada al logro de un enfoque intercultural en la formación de formadores cabécares

Personas autoras

Mónica Gutiérrez Hernández, Universidad de Costa Rica

Luis Andrés Loría Calderón, Universidad Nacional de Costa Rica

Jenny Seas Tencio, Sustituir por Universidad Estatal a Distancia

Hannia Watson Soto, Universidad de Costa Rica

Resumen

Esta ponencia sistematiza lo actuado en la carrera interuniversitaria de bachillerato en Ciencias de la Educación en I y II ciclos, con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar (BCELCC), en relación con los procesos de inducción, sensibilización y capacitación, que se corresponden con la gestión del personal docente, para alcanzar un enfoque educativo intercultural.

La experiencia constituye una práctica de innovación orientada a garantizar el derecho a la educación superior, culturalmente pertinente, de la población estudiantil cabécar que accede a la carrera, con la aspiración de contribuir en la construcción del proyecto educativo propio del territorio.

Esta carrera se enmarca en el compromiso de las universidades en la búsqueda de la justicia social, la reciprocidad y el reconocimiento a las estructuras sociales-políticas de las comunidades indígenas de Duchí, que incluyen desde la contextualización de requerimientos administrativos hasta el posicionamiento de los saberes indígenas generados del conocimiento tradicional o ancestral, y las formas de construcción de su pensamiento.

Se parte del desarrollo teórico que fundamenta lo actuado en cuanto a la capacitación y la sensibilización, el marco jurídico implicado y el fundamento andragógico que lo sustenta, para analizarlo y establecer conclusiones y recomendaciones que puedan ser de interés en acciones y contextos similares.

Palabras clave: capacitación docente, educación superior, formación intercultural

Introducción

La universidad constituye un sistema policéntrico, compuesto por diversos subsistemas que poseen numerosas funciones y requerimientos, lo que le permite reinventarse y ajustarse a las distintas realidades en que está inmersa y a las que brinda sus servicios.

Diversos autores (Moore y Kearsley, 2012; Vela, Ahumada y Guerrero, 2017; Kato, 2013) han identificado los componentes de un modelo de gestión universitaria. Entre ellos, el relacionado con el recurso humano o personal contempla los procesos de selección, contratación y capacitación permanente.

En un contexto de formación intercultural y del BCELCC, que basa su quehacer en una pedagogía intercultural, se requiere de la contextualización de los procesos de gestión del componente de personal docente, que aporten al logro de las metas propuestas.

Esta ponencia tiene como propósito analizar los procesos de gestión del personal docente implementados por dicha carrera, impartida por la UCR, la UNA y la UNED en forma conjunta, como estrategia orientada al logro de un enfoque intercultural.

Breve reseña teórica en que se fundamenta la experiencia

El sustento teórico de la experiencia se basa en cuatro componentes básicos:

1. La capacitación y la sensibilización docente en la educación superior

El panorama sobre la capacitación docente que se evidencia en las publicaciones científicas a nivel universitario, en recursos como los repositorios de publicaciones indexadas, como es el caso de EBSCO, develan una supremacía en la investigación sobre el desarrollo de competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y la oferta educativa en línea o virtual, entre otros.

En menor medida, se encuentran estudios sobre el desarrollo de habilidades didácticas de las personas docentes y su influencia en los procesos de enseñanza, así como su relación con el alcance de ciertas capacidades por parte del estudiantado. En el caso de la oferta relacionada con la atención a poblaciones culturalmente diversas, es más reducida, y se asocia a proyectos específicos y no a una política institucional.

2. La equidad epistémica en el currículum universitario

El mundo actual se caracteriza por la complejidad, donde las lógicas plurales y relativas están cada día más presentes, y en el que las diversas situaciones de vida ya no se resuelven desde una mirada monocultural o desde una postura disciplinar única.

La carrera de BCELCC realiza una apuesta política-académica para dejar entrar a la lengua y a la cultura cabécar en las aulas universitarias, no como objeto de estudio, sino como el contexto y la base desde donde se construyen aprendizajes propios, locales, occidentales y universales, que eclosionan en un ámbito donde convergen las visiones de mundo del estudiantado y del profesorado.

3. El marco jurídico de trabajo con poblaciones indígenas

En el ámbito nacional e internacional existe un marco legal para el trabajo con y para las poblaciones indígenas, que busca garantizar el derecho de los pueblos a la autodeterminación, a una participación plena y efectiva y al respeto a su cultura, cosmovisión y cosmogonía. Costa Rica se ha adscrito a una serie de tratados y convenios internacionales como, por ejemplo, la Declaración de los Derechos Humanos, la Declaración de las Naciones Unidas, el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales (aprobado en el país mediante la Ley No. 7316). En el ámbito nacional, la Ley Indígena No. 6172, la Política Nacional para una Sociedad Libre de Racismo, Discriminación Racial y Xenofobia y su plan de acción (2014-2025), entre otras.

La carrera BCELCC se ha hecho acompañar por las instancias de representación local, como el Consejo Local de Educación Indígena y la Asociación de Desarrollo Integral, ambas de Chirripó, así como de personas mayores reconocidas por su bagaje cultural, su formación en cargos culturales e interés por que la educación en el territorio sea acorde con los postulados de la educación intercultural y responda a sus prioridades e intereses.

Adicionalmente, la gestión interuniversitaria se establece en un convenio específico de cooperación entre las tres universidades involucradas y el acompañamiento del Ministerio de Educación Pública (MEP).

4. Los postulados de la andragogía y la educación desde la otredad

El proyecto reconoce la influencia de los principios andragógicos en la formación de la persona adulta, como señala Knowles et al. (2020), por la capacidad de tener un autoconcepto con el que dirigir su vida y ser responsable de sus actos.

La carrera de BCELCC, por los objetivos que la orientan, en ocasiones requiere que el cuerpo docente deconstruya o ajuste sus propios modelos didácticos y consolide el diálogo

de saberes, a partir de una formación que considere la otredad para formar desde y para la diversidad.

Metodología

Se emplea un enfoque mixto que utiliza información documental para el componente cualitativo y la consulta al personal participante en la oferta de la III cohorte de la carrera compuesta por docentes de disciplina y su contraparte cultural, a través de un cuestionario aplicado en línea, para el componente cuantitativo.

Con ello se pretende dar respuesta a la pregunta de: ¿Qué elementos componen la capacitación, la inducción y la sensibilización del personal docente del BCELCC, como parte del modelo de gestión del personal, para alcanzar un enfoque intercultural en la formación universitaria que pueda ser considerado en otras carreras universitarias que atiendan la diversidad étnica y cultural?

Discusión de la experiencia y resultados

A continuación, se presenta una síntesis de los resultados en los tres procesos indicados y los cuatro referentes teóricos presentados.

Proceso de inducción

Consiste en experiencias de intercambio preliminar que se realizan en dos vías: desde cada universidad como preámbulo a la incorporación del personal en el proyecto y al trabajo interuniversitario, creando un mecanismo introductorio a la apertura, la innovación y la disposición por aprender y compartir de manera proactiva y colaborativa; y, por el otro lado, con el personal docente cultural y las entidades que les recomiendan, en la comprensión de sus responsabilidades y compromisos personales y comunitarios.

Proceso de capacitación

Incluye espacios formativos en los que se abordan temáticas como: modelo pedagógico y administrativo del BCELCC, legislación indígena, características de la etnia y cosmovisión cabécar, aspectos de la lengua cabécar y perspectivas interculturales nacionales e internacionales. Se acompañan de sondeos sobre necesidades formativas y la participación de docentes de ciclos anteriores que comparten experiencias, desafíos y logros.

Proceso de sensibilización

La sensibilización genera compromisos y responsabilidades de las partes en el logro de los objetivos, facilita un encuentro con la cultura y las condiciones de la población y crea un mecanismo de planificación conjunta en las duplas docentes.

Las estrategias incluyen giras educativas para acercarse al paisaje geográfico y humano del territorio, al conocimiento de estructuras sociales y políticas de la etnia cabécar, al contacto con población docente del territorio y a la ejercitación de la inteligencia intercultural. Se realiza la microplanificación que propicia la integración de la dupla docente y la contextualización curricular comunitaria.

Entre los hallazgos se destaca que el profesorado consideró las estrategias en su conjunto como pertinentes para favorecer una postura en equidad epistémica e intercientífica, así como para generar capacidades en las personas docentes no indígenas en el reconocimiento y la valoración de la cultura cabécar.

El profesorado consideró que los abordajes y las temáticas tratadas contribuyeron a promover el trabajo en dupla, poniendo en valor las diferentes vertientes de conocimiento.

Los espacios de gestión del personal docente posibilitaron el acercamiento al contexto geográfico-humano del territorio, usualmente desconocido; colocaron usos, costumbres y tradiciones; además, contribuyeron a generar empatía y comprensión hacia el estudiantado.

Conclusiones y recomendaciones

La construcción del propio modelo didáctico es un proceso continuo para el profesorado, y como tal es un tema prioritario para el alcance de las metas de los proyectos y carreras.

La atención educativa de la población indígena es un área aún deficitaria en la capacitación del personal docente universitario, lo cual desafía la formación y sugiere su pronta incorporación.

Los procesos de capacitación y sensibilización son acciones de relevancia en la construcción de un abordaje interdisciplinar e intercientífico a través del diálogo e intercambio cultural para la construcción de un currículum comunitario, que responda al mandato de la atención a la diversidad que poseen las instituciones educativas y demandan los grupos minorizados.

La universidad tiene el compromiso de hacer lectura de los contextos para seguir formando en consonancia con los signos de los tiempos, que apuntan al trabajo transdisciplinar y colaborativo, enfatizando las interrelaciones de personas, conocimientos y disciplinas, más recíprocas y transformadoras, que no separen la ciencia de las culturas.

Referencias bibliográficas

- Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto (2014). Política Nacional para una Sociedad Libre de Racismo, Discriminación Racial y Xenofobia 2014-2025. <https://repositorio-snp.mideplan.go.cr/bitstream/handle/123456789/132/PP.040.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kato, K. (2013). University Teacher Training in Japan. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 53-63. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/140071/Kato%20-%20University%20Teacher%20Training%20in%20Japan.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Knowles, M., Holton III. E., Swanson, R. & Robinson, P. (2020). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (9ª ed.). Nueva York: Routledge/Taylor & Francis.
- Moore, M. G. y Kearsley, G. (2012). *Distance education: a system view of online learning* (3ª ed.). Belmont, California: Wadsworth/Cengage Learning.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Lima: OIT. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Presidencia de la República y Ministerio de Justicia y Paz (2018). *Mecanismo General de Consulta a Pueblos Indígenas*. https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=86267&nValor3=111809&strTipM=TC
- Vela, P., Ahumada, V. y Guerrero, J. (2017). Manual de política normativa para una institución de educación a distancia. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10(2), 90-120. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/4732/4466>

6.2.2. Implementación del Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación de Costa Rica (MNC-CE-CR): El taller como una buena práctica de acompañamiento a académicos responsables de las carreras de Educación de Costa Rica

Personas autoras

Melba Sofía Fallas Zúñiga, Consejo Nacional de Rectores

Ana Elissa Figueroa Monge, Consejo Nacional de Rectores

Johanna Jiménez Bolaños, Consejo Nacional de Rectores

Resumen

En el contexto del proceso de implementación del MNC-CE-CR, la División Académica de la Oficina de Planificación y Evaluación de la Educación Superior (DA-OPES-Conare) ha llevado a cabo diversas actividades de divulgación, sensibilización y acompañamiento con las personas responsables de la gestión de las carreras de Educación, de las universidades públicas y privadas.

El objeto de esta sistematización consiste en un taller ejecutado como una estrategia de acompañamiento a académicos responsables de las carreras de Educación de la División de Educología de la Universidad Nacional (UNA).

Esta sistematización tiene como objetivo:

Socializar la experiencia de este taller como una buena práctica de acompañamiento a las personas académicas responsables de las carreras de educación, con el fin de que utilicen el MNC-CE-CR como referente para la creación y modificación de planes de estudio de estas carreras.

Como parte de la sistematización, se describe la metodología del taller, las actividades que lo conformaron y los materiales utilizados. Además, se hace referencia a la percepción de los participantes sobre la pertinencia y utilidad del taller, a partir de las actividades desarrolladas.

Palabras clave: marco de cualificaciones, implementación, referente, taller, acompañamiento

Summary

In the context of the implementation process of MNC-CE-CR, the Academic Division for the Planning and Evaluation of the Superior Education Office (DA-OPES-Conare) has set in place a series of diverse divulgation, sensibilization and accompaniment activities with the people in charge of the management of the careers in education, from public and private universities.

The object of this systematization process consists of a workshop executed as an accompaniment strategy directed to the scholars responsible of the careers in education in the Educology Division of the National University (UNA).

This systematization has as its objective:

To socialize the experience of this workshop as a good practice of accompaniment to the scholars responsible of the careers in education, for them to use the MNC-CE-CR as a referent for the creation and modification of the syllabus for these careers.

As a part of such systematization, the methodology for the workshop, its activities and the materials used are described. Besides, the perception of the participants regarding the workshop pertinence and usefulness is referenced, based on the developed activities.

Keywords: qualifications framework, implementation, benchmark, workshop, accompaniment

Desarrollo

El MNC-CE-CR se presentó al país el 6 de diciembre de 2021. Es el resultado de un esfuerzo conjunto, interinstitucional de expertos comprometidos con la excelencia de la educación en Costa Rica.

En su elaboración participaron representantes del Ministerio de Educación Pública (MEP), el Consejo Nacional de Rectores (Conare), la División Académica de la Oficina de Planificación de la Educación Superior (DA-OPES), el Consejo Superior de Educación (CSE), la Comisión de Decanos y Decanas de Educación, la Unidad de Rectores de las Universidades Privadas (Unire), el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP), el Programa Estado de la Nación (PEN), el Sistema Nacional de Acreditación

de la Educación Superior (SINAES), la Dirección General de Servicio Civil y el Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes de Costa Rica (Coypro) (Calvo et al., 2020).

Surgió como iniciativa del Conare y las universidades públicas, quienes se comprometieron a realizar, junto con otros actores sociales, un marco de cualificaciones que sirviera de referente para establecer “estándares nacionales sobre la formación docente inicial, que aseguren al país una calidad mínima del recurso humano esperado en educación” (OPES, 2019, p. 14).

El MNC-CE-CR “constituye el conjunto de aspiraciones denominadas «resultados de aprendizaje», que orientan la formación de las personas docentes de cara al aseguramiento de la calidad” (MNC-CE-CR, 2021, p. 11). Contempla doce carreras; para cada una se elaboró un documento que contiene un resumen de las tendencias de formación en educación a nivel nacional e internacional, los resultados de aprendizaje (RA) para los niveles de bachillerato universitario y licenciatura, y un capítulo dedicado a orientar la inclusión de estos RA en los planes de estudio de las carreras (MNC-CE-CR, 2021).

Los documentos correspondientes a cada carrera están disponibles, tanto para el sector académico universitario como para el sector empleador, responsable de los procesos de selección, reclutamiento, contratación, evaluación del desempeño y acompañamiento de docentes y para el sector del colegio profesional.

Para lograr el impacto deseado, es esencial llevar a cabo un proceso de implementación del MNC-CE-CR. Por esta razón, en el año 2022 el ministro de Educación –por el MEP y por CONESUP– y el presidente del Conare firmaron el Convenio de Coordinación Interinstitucional para la Implementación del MNC-CE-CR . Este convenio permite la adhesión al marco de los sectores de acreditación de la calidad, de colegios profesionales y de universidades privadas.

Taller de acompañamiento para la inclusión del MNC-CE-CR en carreras de Educación. Educología, UNA

A solicitud del Departamento de Educología de la UNA, la DA-OPES-Conare ejecutó un taller dirigido a las personas responsables de la gestión de las carreras de educación de este departamento.

El taller tenía como objetivos orientar la discusión en torno a conceptos y generalidades del MNC-CE-CR, incluir los RA del MNC-CE-CR en planes de estudio de las carreras y en algunos programas de curso; asimismo, reflexionar sobre la necesidad de formular un plan de actualización de las carreras, con el fin de armonizar los planes de estudio con el MNC-CE-CR.

Este taller abordó el uso del MNC-CE-CR como una oportunidad de reflexión, autocrítica y autoevaluación para la mejora, de cara al fortalecimiento de la calidad de la gestión académica y curricular de las carreras y, por lo tanto, de la formación de las personas profesionales en educación (Fallas, Figueroa, Jiménez y Perera, abril 2023).

El taller se organizó en dos días de trabajo, se utilizó una metodología activa y participativa y se propició el diálogo entre los participantes y las facilitadoras.

El primer día comprendió una actividad que permitió identificar los conocimientos previos de los participantes en torno al MNC-CE-CR. Se aclararon conceptos y orientaciones generales para el uso del MNC-CE-CR como referente en el diseño y actualización de planes de estudio.

Ese mismo día, se ejecutó una actividad que orientó a los participantes en la realización de un análisis comparativo entre el perfil profesional de la carrera y los RA del MNC-CE-CR.

En el segundo día, se realizó el análisis comparativo entre los RA del MNC-CE-CR y algunos programas de curso, tendiente a identificar los RA o aspectos de estos que se deben fortalecer.

En ambos días se utilizaron materiales aportados por las facilitadoras y por los participantes, entre estos: guía de cada día del taller, materiales con información del MNC-CE-CR, matriz para el análisis comparativo de perfil académico profesional con los RA del MNC-CE-CR por carrera, planes de estudio y perfil profesional de cada carrera y programas de los cursos.

En el taller participaron académicos responsables de las carreras de Enseñanza del Español, Estudios Sociales, Matemática, Inglés, Francés, Educación Comercial, Ciencias y Licenciatura en Pedagogía.

El primer día (13/04/2023) participaron 12 personas, el segundo día (20/04/2023), 11 personas.

Análisis de resultados

Al tratarse de un taller en el que se estaba utilizando por primera vez el instrumento de análisis comparativo entre el plan de estudios y el MNC-CE-CR, se decidió grabar las discusiones de los participantes en los subgrupos de trabajo, así como durante los espacios de discusión general. Con base en esta información, se realiza el análisis que a continuación se presenta.

Análisis comparativo entre el perfil profesional de las carreras y los RA

Este análisis comparativo es un proceso enriquecedor, pues aporta una perspectiva distinta al analizar la coherencia de todo el plan de estudios.

Se recalca que la revisión curricular es importante para eliminar incoherencias entre todos los elementos.

Los RA mantienen una generalidad respetuosa de la autonomía universitaria.

La revisión permitió identificar que un saber se armoniza con una parte del RA, organizar espacios de autorreflexión y análisis del propio quehacer de la carrera, determinar oportunidades de mejora con respecto al MNC-CE-CR y reconocer aspectos positivos de la carrera.

Se plantea que no hay que perder el perfil de salida en los cursos. Este no siempre llega al estudiante.

El MNC-CE-CR es parte de los procesos que ya llevan a cabo las universidades.

Análisis comparativo entre los RA del MNC-CE-CR y programas de cursos

Se reflexionó sobre cómo plasmar los aspectos de los RA a un curso.

Los rasgos de perfil se deben ver reflejados también en los cursos de manera explícita.

La metodología y la evaluación son aquellos elementos donde el docente puede innovar; sin embargo, va cambiando la coherencia con todo el plan. De allí la importancia de que se involucre en su construcción.

Hay debilidad en el desarrollo integral del ser humano y en el trabajo con comunidades, considerando los contextos.

Es importante saber comunicarse en otro idioma. Está enfocado en la lectura y no en la comunicación oral.

Se sugiere incluir en los RA lenguas indígenas, no solo el idioma inglés.

Conclusiones

El taller es una buena práctica de acompañamiento a las personas académicas responsables de las carreras de educación.

La implementación el MNC-CE-CR va a ir generando la necesidad de enriquecerlo y mejorarlo.

La implementación permite ir tomando decisiones, para complementar uno o varios RA, especificarlos y ponerse de acuerdo en términos conceptuales, teóricos y metodológicos.

El MNC-CE-CR es un referente para la creación y actualización de carreras. No es una imposición; es más bien una oportunidad de autorreflexión y autoevaluación con fines de mejora.

Los instrumentos utilizados en el taller permitieron abordar la experiencia desde la autorreflexión y el análisis en la carrera.

En los procesos de revisión del plan de estudios es necesario involucrar a los docentes y a los estudiantes.

Recomendaciones relativas a las buenas prácticas abordadas

Implementar talleres como estrategia de acompañamiento dirigida a los académicos responsables de las carreras de Educación.

Generar un sello de reconocimiento por la utilización del MNC-CE-CR.

Generar espacios de diálogo y trabajo interinstitucional que permitan la mejora continua del MNC-CE-CR y la toma de decisiones en términos conceptuales, teóricos y metodológicos.

Referencias

Calvo, A., Fallas, M., Ramírez, R., Quesada, J., Cox, A., Gonzalo, C., Jiménez J., Alfaro A., Salazar, I., Ulate, M. A., Rodríguez, J. M., Vindas, A. C., Briceño, A. y Cedeño, M. (2020). *Proyecto Marco Nacional de Cualificaciones para Carreras de Educación*. San José: MNC-CE-CR.

Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación (MNC-CE-CR) (2021). *Resultados de Aprendizaje de la Carrera de Educación Especial*. San José: Fundación Yamuni Tabush/Colypro.

https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/8295/MNCCE%20resultados_aprendizaje_educacion_especial_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES) (2019). *Desafíos de la educación en Costa Rica y aportes de las universidades públicas*. San José: Conare-PEN.
<https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/7953>

Fallas, M., Perera, K., Jiménez, J. y Monge A. E. (2023). *Taller: Acompañamiento para la implementación del MNC-CE-CR*. San José: Conare [documento no publicado].

6.2.3. Desarrollo de un Modelo de Formación Pedagógica del Docente Universitario

Persona autora

Walter Eduardo Peña Díaz, Universidad Americana

Resumen

El objetivo general de esta propuesta consiste en desarrollar un modelo de formación pedagógica docente en una universidad de Costa Rica, para lo cual utilizaremos fuentes filosóficas que sustenten el modelo educativo de la Universidad, consideraremos competencias pedagógicas o prácticas áulicas de los docentes de la institución y atenderemos a la gestión administrativa de la institución.

Palabras clave: formación de profesores, modelo didáctico, evaluación, pedagogía

La dinámica de la educación y las instituciones educativas superiores requiere de acciones que atiendan el tipo de mediación pedagógica que realizan los docentes universitarios. Lo más importante sucede en el aula, pero pocas veces se sabe con detalle lo que allí sucede.

La formación pedagógica es determinante para el buen desempeño docente. Esta proporciona elementos vitales como la correcta mediación y el establecimiento de procesos. Pero, para que exista educación, debe tenerse un proceso pedagógico asertivo.

Establecer un modelo de formación pedagógica busca atender las deficiencias que puedan existir en la mediación pedagógica, fortalecer las buenas prácticas que se llevan a cabo, darles validez a esfuerzos de mejora en la didáctica propia e incorporar los conceptos y prácticas inclusivas que permitan una mejor experiencia de aprendizaje.

Actualmente, el docente de cualquier ámbito de la educación debe conocer acerca de la diversidad que se presenta en educación. El contexto es lo más variable en educación, porque depende de los múltiples factores presentes en el aquí y el ahora.

“A la hora de conceptualizar a un buen profesor universitario, las respuestas apuntan prioritariamente a definirlo como alguien preocupado por sus estudiantes y motivado por sus progresos en el aprendizaje” (Monereo, 2014, p. 92).

Muy pocas fuentes –como Moscoso (2015), Villarroel (2017) y Álvarez-Rojo (2011)– se refieren a la formación del docente universitario indicando algún tipo de modelo. La mayoría de las instituciones de educación superior define proyectos, programas o incluso cursos de formación docente.

La UNESCO (s.f., 23-24) destaca 5 características principales que debe tener un modelo de formación docente:

La existencia de una cultura innovadora.

La contextualización.

La relación entre los aportes pedagógicos y los organizativos.

La existencia de un marco teórico orientador.

Un enfoque de abajo hacia arriba.

Un modelo de formación docente debe involucrar relaciones humanas, la preparación ante la diversidad cognitiva y social del estudiantado, el desarrollo de destrezas en el ámbito de las TIC y estrategias que promuevan el pensamiento crítico y el análisis de los constantes en la era actual.

Esta investigación se ajusta al paradigma pragmático, ya que considera aspectos del paradigma naturalista y positivista. Se circunscribe al enfoque mixto, utilizando los beneficios

que aportan las metodologías cualitativas y cuantitativas para la comprensión de los procesos de competencias profesionales. Es de tipo investigación-acción, después del análisis de cada uno de los datos y la elaboración de la propuesta.

La población de este estudio es el personal docente y administrativo que trabaja en el centro de estudios superiores Universidad Americana de Costa Rica (UAM): 329 docentes y 11 directores de carrera. Con la finalidad de disminuir la desviación estándar de los resultados, la muestra quedó conformada por 48 docentes.

Como la investigación es de enfoque mixto, la muestra no probabilística se trabajó mediante criterios de selección: los directores de carrera no son de ninguna de las carreras de la Facultad de Educación.

La revisión documental proporcionó datos, como los elementos incorporados por los docentes en los sílabos y las valoraciones docentes dadas por los estudiantes.

La entrevista semiestructurada para este trabajo es especializada, ya que se aplicó a los directores de carrera.

Tomando en consideración el paradigma, tipo de investigación y enfoque del presente proyecto investigativo, se seleccionó la técnica de cuestionario como apta para coleccionar los datos y la información de los involucrados.

Se procedió a la triangulación de los datos para tomar la información aportada por los directores de carrera y por las listas de cotejo de la revisión documental, y se relacionaron con el objeto de estudio. Para los datos cuantitativos, la información obtenida fue tabulada por medio de instrumentos estadísticos.

Resultados

Al preguntar a los docentes acerca de si conocen el modelo educativo de la Universidad, la mayoría indica conocerlo. El porcentaje de conocimiento del modelo (63%) se acerca a una relación con la planificación de las lecciones (56%), más que con un compromiso de aplicabilidad continua del modelo (21% indica aplicarlo siempre). Parece relevante el hecho de que un 23% de los docentes asegura que no lo aplican, contrastando con el 14% que no lo conocían.

En cuanto a las competencias pedagógicas, los directores no manifiestan una vocación hacia la contratación de personal docente con competencias pedagógicas demostrables, pero existe la posibilidad de que la población docente posea habilidades y destrezas.

La gestión administrativa debe implementar estrategias para mejorar la mediación pedagógica de los docentes. Los directores de carrera indican que los docentes solicitan muy poca formación pedagógica, pero un 96% de los docentes manifiesta interés.

Discusión de resultados

Las competencias pedagógicas de los docentes de la UAM tienden a un manejo básico de los elementos fundamentales del currículo y la mediación.

Las evidencias destacan que no hay un conocimiento generalizado del modelo educativo; por consiguiente, los docentes no lo aplican. Puede inferirse la posibilidad de que los docentes supongan conocer el modelo educativo; aun así, su aplicación en el aula a través de la mediación pedagógica no es coherente.

Las estrategias que implementa la gestión administrativa en la formación docente de la Universidad son insuficientes. La institución no promueve procesos sistemáticos, obligatorios y pertinentes de formación pedagógica de los docentes. Así, *mediación pedagógica* y *evaluación educativa* no son conceptos de abordaje común para los docentes de carreras que no pertenecen a la facultad de Educación.

Conclusiones

Los directores saben que el modelo educativo no se aplica completa y correctamente. Las entrevistas evidencian que los procesos de mediación pedagógica pueden distar mucho del modelo. La gestión administrativa debe promover acciones para que los docentes lo implementen en la planificación.

La experiencia docente no es necesariamente la prioridad para la contratación. No existe compromiso con la oferta formativa institucional.

Es imposible identificar si con estrategias más activas y participativas los estudiantes podrían sacar mayor provecho a las experiencias áulicas.

Es necesaria una verdadera intervención de la gestión administrativa en la formación de los profesionales. Se torna imprescindible implementar procesos obligatorios, con el objetivo de garantizar que, por ejemplo, el modelo educativo permee sobre todo y todos.

Villarroel (2017) llega a conclusiones que son compatibles con los resultados obtenidos acerca de la importancia de la formación profesional, por encima de la formación docente.

Limitaciones

El modelo educativo institucional no es del conocimiento de un porcentaje aceptable de los miembros de la comunidad educativa.

Se presentó una imposibilidad de entrevistar estudiantes con respecto al modelo educativo, metodología esperada y resultados académicos de la mediación pedagógica que reciben. Disposiciones corporativas no permiten la entrevista a los estudiantes.

Recomendaciones

La socialización del modelo educativo institucional debe ser una prioridad administrativa institucional.

Se deberían implementar procesos de selección de personal donde el conocimiento, la experiencia o al menos la disposición para la formación sean elementos determinantes para la contratación de nuevos docentes.

Propuesta de modelo de formación pedagógica

Como respuesta al objetivo general, se propone establecer un Modelo de Formación Pedagógica para los Docentes Universitarios con las siguientes características:

- Atiende las necesidades formativas institucionales en coordinación con el Departamento de Calidad Educativa.
- Es obligatorio para todos los nuevos docentes a contratar.
- Su modalidad virtual es asincrónica.
- La propuesta teórico-práctica hace énfasis en el ámbito práctico de la formación.
- Se enfoca especialmente en la mediación pedagógica y en estrategias de evaluación docente.
- Posee un estrecho vínculo con el desarrollo de competencias docentes.

- Contempla de manera significativa el desarrollo de temas de inclusividad y equidad.
- Sus ejes transversales son: pensamiento crítico, comportamiento ético, habilidades de investigación y comunicación asertiva.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., del-Frago, R., García-Lupi3n, B., García-García, M., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Gómez, G. & Salmer3n-Vílchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Relieve*, 17(1), 1-22. http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm

Monereo, C., Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17(2), 83-104. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/11480/11420>

Moscoso Merchán, F. & Hernández Díaz, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: Un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 140-154. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000300011&lng=es&tlng=es

Padilla Gómez, A., López Rodríguez del Rey, M. M. & Rodríguez Morales, A. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Universidad y Sociedad*, 7(1), 86-90. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100012&lng=es&tlng=es

Villarroel, V. & Bruna, D. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v10n4/art08.pdf>

6.2.4. Competencias digitales a partir de la autoevaluación de los docentes de la Universidad Latina

Personas autoras

Aleida Chavarría Vargas, Universidad Latina de Costa Rica

Siu Fong Ac3n Araya, Universidad Latina de Costa Rica

Resumen

La pandemia del COVID-19 ha tenido un profundo impacto en la educación superior. El paso hacia la enseñanza en presencia virtual obligó al rediseño del proceso educativo en las instituciones y su profesorado. Este estudio se enfocó en evaluar las competencias digitales de los docentes y el uso e integración de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza y aprendizaje. Se aplicó la escala COMDID y una lista de cotejo para registrar los usos de las herramientas tecnológicas. La mayoría de los docentes alcanzó el nivel intermedio para gestionar los contenidos del aula, acceder a la información y configurar el entorno de aprendizaje. Se concluye que las dimensiones de planificación, organización y gestión de espacios y recursos tecnológicos digitales, así como ética y seguridad son las que presentan los puntajes mayores. Sobre el uso de otras herramientas, en promedio el 34% de los docentes hace uso de las aplicaciones de Moodle y el 73% de la plataforma Teams.

Palabras clave: competencia digital, formación docente, enseñanza virtual

Introducción

Recientemente, el mundo experimentó la afectación de la pandemia de la COVID-19 que impactó a todos los sectores de la sociedad: salud, comercio, gobierno, turismo y, en especial, la educación. Cerdas (2020, citado por Benito et al., 2021) señala que, a pesar de las circunstancias, se está aprovechando la oportunidad para realizar una transformación de la educación e integrar la tecnología en beneficio del aprendizaje de los alumnos. La Universidad Latina de Costa Rica utilizó la coyuntura pospandemia para valorar la competencia digital de los docentes, así como el uso que dan a las herramientas institucionales y poder determinar las acciones futuras en respuesta a esta exigencia en la formación y actualización del profesorado.

En concordancia con la línea de investigación seleccionada, es necesario un plan que facilite el ejercicio de la docencia en el siglo XXI, para que las universidades brinden más y mejores opciones al futuro profesional enfocándose en las necesidades y situaciones de esta nueva era, como lo mencionan Cabero et al. (2020a) y Chavarría (2021).

Revisión de la literatura

La pandemia del COVID-19 aceleró y dio origen a nuevas dinámicas pedagógicas (Cardona, 2021) y dio visibilidad de diferentes problemas del sistema educativo (Cabero y Llorente,

2020b; Cabero y Valencia, 2020c). Esto ocasionó que el profesorado de forma expedita se trasladara del proceso presencial a uno virtual con el uso de las plataformas tecnológicas, a capacitarse y aplicar estrategias metodológicas para la continuidad de la formación de los jóvenes (Benito et al., 2021). Pero la transferencia al aula virtual se ha dado sin un adecuado diseño curricular y sin contar con un uso óptimo de la tecnología. Expósito y Marsollier (2020) exploran las estrategias y los recursos pedagógicos y tecnológicos del modelo de educación virtual, para definir los indicadores relacionados al uso de las tecnologías. Zúñiga et al. (2021) señala que, para el desarrollo de las competencias digitales, al docente le beneficia su deseo de mantenerse actualizado y de innovar y el compromiso de que la tecnología favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Marco teórico

En Costa Rica, el *Octavo Informe Estado de la Educación* (2021) señala que es imperativo mejorar la formación docente de las competencias digitales, el manejo de dispositivos y programas tecnológicos, en un programa de desarrollo profesional que fortalezca las competencias digitales de los docentes. Mora-Cantalops et al. (2022) menciona que el principal desafío en la región europea es la transformación digital, con una infraestructura tecnológica y un profesorado con las competencias digitales de un nivel adecuado. En este sentido, Lázaro-Cantabrana et al. (2018) definen la competencia digital docente (CDD) como el “conjunto de capacidades, habilidades y actitudes que el docente debe desarrollar para incorporar las tecnologías digitales a su práctica y a su desarrollo profesional” (p. 75). Martín-Cuadrado et al. (2021) señala que la CDD es clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que sugiere que los profesores mejoren su desempeño a través de programas y herramientas tecnológicas para fomentar las comunidades de aprendizaje universitarias. Estudios de evaluación de las competencias digitales, como el caso de Paz, Gisbert y Usart (2022), concluyen que los docentes con puntaje alto en la evaluación de competencia digital muestran una actitud positiva ante la tecnología y el uso que realizan de esta.

Método

El estudio tiene un enfoque cuantitativo, no experimental-descriptivo (Jiménez, 2020). La evaluación de competencias digitales obtuvo respuesta de 413 docentes. Se utilizó la escala COMDID, que reporta un índice de idoneidad muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0.92 y una consistencia interna (alfa de Cronbach) por dimensiones de: D1, $\alpha=0.88$; D2, $\alpha=0.88$; D3, $\alpha=0.84$; D4, $\alpha=0.90$ (Palau et al., 2019). La lista de cotejo la completaron 36 docentes y los datos se tomaron mediante un formulario en línea (Google Forms).

Resultados

La escala COMDID obtuvo un alfa de Cronbach alto ($\alpha=0.95$), lo que demuestra que la escala por puntuación total es confiable. Los niveles medio (44%) a experto (34%) son los que se destacan a nivel general, en la valoración de competencias digitales del profesorado de la Universidad Latina. Los hombres presentan puntuaciones superiores a las mujeres. Asimismo, el grupo de edades de 39 a 45 años obtuvo mayor puntaje, y los docentes de la facultad de Ingenierías y TI son los que alcanzaron puntajes superiores.

Con respecto al uso de Moodle, el uso promedio es del 34%. Los docentes hacen uso de las actividades con una frecuencia de algunas veces a nunca, siendo que el 25% utiliza la plataforma un 23.5% y el 75% usa 43% de las utilidades de Moodle. La plataforma Teams reporta un uso promedio del 73% con acciones como compartir pantalla, grabar clases, emplear el chat individual y levantar la mano. El 25% de los docentes afirma usarla en el 59% de las actividades y el 75% de los docentes en el 82%.

Discusión

En este estudio los hallazgos coinciden con los resultados de Cabero (2020a), Paz-Saavedra (2022) y Solís de Ovando y Jara (2019), que muestran que la competencia digital docente está ubicada en el nivel medio. Asimismo, muestran que el uso de plataformas como Moodle es regular por parte de los docentes, al utilizarse principalmente como repositorio de información (Llopis-Amorós, 2019). Por su parte, Teams reporta un mayor uso para la comunicación entre docente y estudiantes.

Conclusiones

El nivel de competencia digital obtenido en la escala COMDID por parte de los docentes de Universidad Latina demuestra la necesidad de la creación de planes de actualización. Además, los docentes se centran en la dimensión que tiene que ver con aspectos de mejora de su práctica profesional. Sobre Moodle, se evidencia que el uso es para compartir documentos, tareas y algunas pruebas de evaluación, dejando sin aprovechar la cantidad de aplicaciones y opciones para un aprendizaje significativo. Por otra parte, Teams es usado para las sesiones sincrónicas, según indicaciones institucionales, para la continuidad de la educación y brindar una buena comunicación entre docentes y estudiantes.

Recomendaciones relativas a las buenas prácticas abordadas

En actividades académicas se han implementado acciones que se traducen en mejores prácticas para la competencia digital de los docentes, como son diseño, elaboración e implementación de actividades e iniciativas contenidas en una plataforma tecnológica, tales como cursos, talleres, espacios para compartir experiencias, grabación de cápsulas audiovisuales y clases modelo, así como el diseño instruccional, que abarca la indagación y puesta en práctica de aprendizajes que ejercitan y mejoran la competencia digital.

Referencias bibliográficas

- Benito, A., Dogan, K., Khanna, K., Masís, M. F., Monge, R. M., Tugtan, M. A., Vega, L. D. y Vig, R. (2021). Changes That Should Remain in Higher Education Post COVID-19: A Mixed-Methods Analysis of the Experiences at Three Universities. *Higher Learning Research Communications*, 11, 51-75. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1308235>
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Rodríguez-Gallero, M. & Palacios-Rodríguez, A. (2020a). La competencia digital docente. El caso de las universidades andaluzas. *Aula Abierta*, 49(4), 363-372. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7704699>
- Cabero, J. & Llorente, C. C. (2020b). COVID-19: Transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus virtuales*, 9(2), 25-34. <https://idus.us.es/handle/11441/102409?locale-attribute=en>
- Cabero, J. & Valencia, R. (2020c). Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: Reflexiones y experiencias por aprender. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 217-227. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/5246/4640>
- Cardona, L. (2021). Percepciones de docentes frente al cambio en tiempos de pandemia. *Educación y Ciencia*, (25), e12515. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/12515/10681
- Chavarría, A. (2021). Experiencia de aprendizaje usando el LMS (Learning Management System) como plataforma tecnológica de implementación de las estrategias didácticas diseñadas para los cursos sello en modalidad de presencia virtual. *UTE. Revista de Ciencias de la Educación*, 112-129. <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/3209/3325>

- Expósito, C. D. & Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4214/4771>
- Jiménez, L. (2020). Impacto de la investigación cuantitativa en la actualidad. *Convergence Tech*, 4(1), 59-68. <https://revista.sudamericano.edu.ec/index.php/convergence/article/view/35>
- Lázaro-Cantabrana, J. L., Gisbert-Cervera, M. & Silva-Quiroz, J. E. (2018). Una rúbrica para evaluar la competencia digital del profesor universitario en el contexto latinoamericano. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (63), 1-14 (378). <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1091/pdf>
- Llopis-Amorós, M. P., Roger-Monzó, V. & Castelló-Sirvent, F. (2019). Análisis de la percepción de utilidad en alumnos y docentes sobre el uso de Moodle en EN el EES. *Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 1-14. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/8911>
- Martín-Cuadrado, A. M, Lavandera-Ponce S., Mora-Jauregualde B, Sánchez-Romero C. & Pérez-Sánchez, L. (2021). Working Methodology with Public Universities in Peru during the Pandemic—Continuity of Virtual/Online Teaching and Learning. *Education Sciences*, 11(7), 351. <https://doi.org/10.3390/educsci11070351>
- Mora-Cantalops, M., Inamorato Dos Santos, A., Villalonga-Gómez, C., Lacalle Remigio, J.R., Camarillo Casado, J., Sota Eguizábal, J. M., Velasco, J. R. & Ruiz Martínez, P. M. (2022). *Competencias digitales del profesorado universitario en España: Un estudio basado en los marcos europeos DigCompEdu y OpenEdu*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/020545, JRC129320
- Paz-Saavedra, L. E., Gisbert, M. & Usart-Rodríguez, M. (2022). Competencia digital docente, actitud y uso de tecnologías digitales por parte de los profesores universitarios. *Pixel-Bit*, 63, 93-130. https://institucional.us.es/revistas/PixelBit/63/4_91652.pdf
- Palau, R., Usart, M. & Ucar Carnicero, M. J. (2019). The digital competence of teacher in music conservatories. A study of self-perception in Spain. *Revista Electrónica de LEEME*, 44, 24-41 <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/15709/15167>
- Programa Estado de la Nación (PEN) (2021). *Octavo Informe Estado de la Educación*. San José: Conare. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Lanzamiento_ee.pdf

Solís de Ovando, J. & Jara, V. (2019). Competencia digital docente en Ciencias de la Salud de una universidad chilena. *Pixel-Bit*, 56, 193-211. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/71091/45011>

Zúñiga, M., Núñez, O., Matarrita, S. & Picado, K. (2021). Competencias digitales de los docentes: Desafíos y ruta de acción para lograr un uso efectivo y sostenido de las TIC al servicio del mejoramiento educativo. *Octavo Informe Estado de la Educación*. San José: Conare-PEN.

https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/8168/Zuniga_M_Competencias_digitales_docentes_desafios_ruta_efectivo_sostenido_TIC_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

6.2.5. El proceso de transformación curricular en la UPEL (2009-2023): Una mirada de buenas prácticas en la Universidad

Persona autora

Doris Pérez Barreto, Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Resumen

La siguiente ponencia tiene como propósito presentar algunas experiencias centradas en las buenas prácticas en materia de transformación curricular desarrolladas en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, Venezuela), en las 29 especialidades de Educación que se administran en el país desde sus 8 institutos (sedes) y 58 estructuras desconcentradas, extensiones y centros de atención en todo el territorio nacional. La formación de profesores se desarrolla a partir de un **Modelo de Desarrollo del Talento Humano** y bajo el **modelo curricular como construcción colectiva donde se concibe el currículo como espacio público**, a través de la participación consensada de estudiantes, académicos, comunidad universitaria, organismos públicos y privados, ONG en los ámbitos local, regional y nacional, abarcando una matrícula de 46549 estudiantes. Por lo tanto, se constituyó en un modelo innovador que permitió la construcción de teoría curricular y la elaboración de los diseños curriculares sustentados en **tres ejes: práctica profesional, investigación y TIC**, dirigidos a la formación de un docente con visión reflexiva, estética, científica y ética. Se ha convertido en una práctica que dinamizó la gestión universitaria y curricular de la Universidad desde que se implantó en el año 2017, con una carrera a 4 años y 205 créditos académicos, basados en competencias con reconocimiento internacional.

Las evidencias, experiencias y hallazgos presentados hasta el momento demuestran que el proceso de transformación curricular llevado a cabo por la universidad en la implementación de los nuevos diseños curriculares contribuirá a optimizar la educación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, al responder a las nuevas tendencias y enfoques en materia de formación docente y a las necesidades que en la actualidad demanda la sociedad venezolana.

Palabras clave: universidad, transformación curricular, currículo, buenas prácticas

Introducción

Las universidades se han convertido en la actualidad en la única herramienta capaz de transformar la dinámica de las naciones y convertirlas en agentes de cambio en todos los ámbitos del acontecer en lo social, político, cultural, ambiental y económico. La construcción de un país próspero estará siempre en manos de quienes se formen y forjen en el camino del saber al servicio de nuestro país, edificando las realidades que merecemos como seres humanos capaces de compartir aprendizajes, saberes y experiencias en sociedad.

En este contexto se inserta la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), creada en 1983 según decreto N.º 2176, conformada por 8 institutos, cuya misión la define por “ser líder en la formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización de docentes de elevada calidad personal y profesional”.

Al respecto, la gestión 2009-2023 centra su atención en desarrollar el proceso de transformación curricular de las 29 especialidades de pregrado, una vez culminado el proceso de modernización durante al año 2011; y logra la implementación e implantación de nuevos diseños curriculares aprobados por Consejo Universitario (CU) en el año 2015 y autorizados por la Oficina de Planificación del Sector Universitario en el año 2017.

De allí se desprende la necesidad de compartir las experiencias como buenas prácticas de la transformación curricular al incorporar en los diseños curriculares la articulación de los ejes: práctica profesional, tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e investigación en un currículo que se autorregula e incorpora las unidades curriculares de libre elección (UNCLE) en un componente contextualizado, que dinamiza y contextualiza el currículo atendiendo los ámbitos territoriales donde se inserta la Universidad.

Revisión de la literatura

Para lograr desarrollar el proceso de transformación curricular en la Universidad se partió de la revisión de la literatura existente, así como de estudios e investigaciones desarrolladas en Venezuela y Latinoamérica. También del análisis de las tendencias predominantes en educación, específicamente relacionadas con la formación de formadores. Para ello, se procedió a analizar fuentes como la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), los *Lineamientos curriculares del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria* (2008), la Conferencia Mundial de Educación Superior (2010) y el documento *Transformación y modernización del currículo para la formación docente de pregrado en la UPEL* (2006), el *Currículo 1996*, el *IX Plan de la Nación del Estado Venezolano* (1995), la misión y visión de la UPEL (1993), las *Políticas de Docencia* (2000), Investigación y Extensión de la UPEL, las *Orientaciones y lineamientos para la transformación y modernización del currículo universitario* del Consejo Nacional de Universidades (1993), los resultados de la evaluación curricular de la UPEL (1994) y las tendencias educacionales y curriculares existentes para el momento.

En este sentido, resulta de interés señalar que para lograr la construcción de los nuevos diseños curriculares de la UPEL, tal como lo expresan Fernández y Pérez (2020), se partió de la generación de la teoría curricular, la cual se construyó en forma colectiva e interactiva, a partir de la propuesta de Fernández del año 2008 de asumir el currículo como un espacio público, contando con la participación de los miembros de la comunidad universitaria desde una concepción única e inédita en Latinoamérica (Fernández, 2020) y el Modelo Pedagógico Centrado en el Desarrollo Humano, presente en el *Documento base del currículo de la UPEL* (2011).

Marco teórico

Se incorporan como basamentos teóricos: las *Tendencias de la educación superior*, el *Documento base del currículo de la UPEL* (2011), aprobado por el CU en el año 2011, así como el Plan de Desarrollo de la Universidad 2007-2011, en consonancia con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), los *Lineamientos y políticas del Estado venezolano en materia de formación docente* (2009) y la reglamentación institucional interna. Se sustenta en la revisión de aportes relacionados con modelo de formación, modelo curricular, currículo, concepciones y su fundamentación de autores como UNESCO-CRES (2018), Pérez, Fernández y Smitter (2013), Fernández (2008), Díaz Barriga (2003), entre otros.

Método

Se basó en el método fenomenológico y hermenéutico para la construcción de la teoría curricular e interpretación de los hallazgos y vivencias, a través del registro y sistematización de las experiencias y buenas prácticas durante la aplicación de los nuevos diseños curriculares, reportadas por los subdirectores de Docencia, los coordinadores nacionales del programa y los coordinadores institucionales –de los 8 institutos que conforman la Universidad–, presentadas al Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria en el año 2017 (*Memoria descriptiva*) y en diferentes escenarios a través de publicaciones, ponencias y conferencias de carácter nacional e internacional.

Asimismo, se anexa en un gráfico la estrategia de mediación utilizada para abordar el proceso de construcción del currículo como espacio público.

Discusión

Como resultado de la experiencia, la UPEL logra posesionarse de una posibilidad real de generar conocimiento en el ámbito curricular, producto de la experiencia al dilucidar teóricamente los argumentos que fundamentaron la construcción teórica que dio sustento a la teoría curricular del año 2011, como resultado del trabajo colectivo, participativo y colaborativo (Fernández y Pérez, 2020) y la construcción e implementación de 29 nuevos diseños curriculares (2015 -2023).

Resultados

Actualmente se desarrolla un proceso de autorregulación permanente y continuo que permite la adecuación y contextualización de los diseños curriculares incorporando **400 UNCLE del componente contextualizado, de un total de 1714 programas analíticos** del nuevo plan de estudio (se incorpora en anexo un plan de los nuevos diseños donde se evidencia la innovación en materia curricular). Esto permite afirmar que la comunidad académica y de gestión asumieron el modelo del currículo como espacio público, como una buena práctica que dinamiza y permite la mejora continua de los procesos académicos y administrativos de la gestión, insertos en una visión holística e integral de la Organización.

Conclusiones

Se concluye que comprender el currículo y, en consecuencia, la teoría curricular va más allá de la visión de un plan de estudio o listado de materias (hoy denominadas “unidades curriculares”), lo cual permitió construir una estructura curricular de vanguardia. Además, generó

la producción de nuevos conocimientos y saberes en el ámbito curricular a través de la innovación y autorregulación como buenas prácticas y desarrollar escenarios cónsonos con las demandas de la sociedad actual en materia educativa, que contribuyan a fortalecer la integración de las instituciones y organizaciones como agentes de cambio y transformación social.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional (2009). Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5929 (extraordinario), agosto, 15, 2009. <https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/06/venezuela-organic-education-law.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente (1999). Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453, 24 de marzo, 2000.
- Comisión de Currículo de Pregrado. Vicerrectorado de Docencia. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (1994). *Evaluación curricular de UPEL: Lineamientos generales*. Caracas: Autor.
- Comisión Nacional de Currículo (2001). Hacia la integración curricular de la educación superior. *IV Reunión Nacional de Currículo*. Octubre. Barquisimeto.
- Comisión Regional de Currículo, Región Capital (2002). La Comisión de Currículum “En búsqueda de la Transformación”. Caracas
- Consejo Nacional de Universidades (CNU) (1993). Orientaciones y lineamientos para la transformación y modernización del currículo universitario. *Reunión Nacional sobre Currículo en las Universidades Venezolanas*. Mérida: Núcleo de Vicerrectores Académicos.
- Díaz Barriga, A. (2003). Tensiones conceptuales y prácticas. *REDIE-Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 81-93.
- Fernández, B. (2008). La construcción colectiva del currículo [ponencia]. UPEL.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU) (2008). Misión, visión y principios orientadores de la educación superior. <http://www.mes.gov.ve>
- Poder Legislativo (1970). Ley de Universidades. *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 1429 (extraordinario).
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10210.pdf

- Pérez, D. y Fernández, B. (2010). Currículo como espacio público: Tendencia emergente para innovar en la formación docente. *Laurus*, 16(32), 14-23.
- Pérez, D., Fernández, B. y Smitter, Y. (2013). Trayectoria de la transformación curricular de pregrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Investigación y Postgrado*, 28(2), 155-167.
- Pérez, D. (2017). Trayectoria de la transformación curricular de pregrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador [ponencia]. UNIMET.
- Pérez, D. y Fernández, B. (2020). Contribución de la fenomenología a la construcción de la teoría curricular. En: González, F. (coord.). *Fenomenología de la educación: Aportaciones teóricas y experiencias Investigativas*. Barquisimeto: UPEL. <https://publicacionesipb.investigacion-upelipb.com/index.php/libros/catalog/view/12/10/8>
- Oficina Central de Coordinación y Planificación (Coordiplan) (1995-1999). *XI Plan de la Nación. Un Proyecto de País*. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (1993). *Lineamientos para la transformación y modernización del currículo*. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2006). *Modelo de Formación Docente*. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2007). *Plan de Desarrollo UPEL 2007-2011*. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2011). *Documento base del currículo UPEL*. Caracas: Autor. <https://es.scribd.com/document/584548245/DOCUMENTO-BASE-CURRICULO-UPEL#>
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*. París: Autor. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- UNESCO-Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) (2008). *II Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES)*. Cartagena, Colombia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753.locale=en>
- UNESCO-Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) (2018) Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina

y el Caribe (CRES). Córdoba, Argentina. <https://www.iesalc.unesco.org/2019/07/17/coleccion-cres-2018-conferencia-regional-de-educacion-superior-de-america-latina-y-el-caribe-cordoba-2018-resumenes-ejecutivos/>

Vicerrectorado de Docencia. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2000). *Políticas de docencia*. Caracas: Autor.

6.2.6. Hacia la armonización curricular de las carreras de Farmacia en Costa Rica

Persona autora

Lidiette Fonseca González, Colegio de Farmacéuticos de Costa Rica

Resumen

El perfil académico profesional del farmacéutico general de Costa Rica se elaboró de una manera armónica y consensuada con la participación de todas las escuelas y facultades de Farmacia del país, considerando como elemento común para la armonización de las carreras de Farmacia el perfil académico profesional (PAP), punto de partida y eje orientador del plan de estudios. Se presenta integrado en tres áreas: conceptual, actitudinal y procedimental, y en él se reconocen las interrelaciones necesarias para que el profesional farmacéutico pueda responder a las necesidades del país en todo lo concerniente a productos de interés sanitario, orientados estos al paciente, la familia y la comunidad. No se establecen cursos ni créditos.

Palabras clave: plan de estudios, armonización curricular, perfil académico profesional

Introducción

El Colegio de Farmacéuticos de Costa Rica, con la preocupación de un ejercicio profesional respaldado por una buena formación académica de sus agremiados, y teniendo claro que la calidad de los servicios farmacéuticos dependerá en gran medida de la formación que los estudiantes de Farmacia reciban en sus universidades, desde el 2013 nombra la Comisión Permanente de Decanos –que en el 2021 cambió su nombre a Comisión de Escuelas y Facultades de Farmacia–, cuyo objetivo es fomentar la excelencia en la formación académica de grado y posgrado y en la educación continua del farmacéutico costarricense, para aportar al país los profesionales con las competencias que la sociedad demanda y además consolidar el proceso de armonización curricular.

La Comisión de Decanos se enfocó en buscar la ruta para la armonización curricular de las carreras de Farmacia del país, teniendo en cuenta que esta debe verse a la luz del contexto, considerando los lineamientos que proponen los referentes internacionales y los retos que impone el ejercicio profesional en nuestro país.

Revisión de literatura

Se revisaron los documentos presentados por los referentes nacionales e internacionales: Organización Mundial de la Salud (OMS), Federación Farmacéutica Internacional (FIP), Conferencia Iberoamericana de Facultades de Farmacia (COIFFA), Conferencia Panamericana de Educación Farmacéutica (CPEF) y Colegio de Farmacéuticos de Costa Rica (Colfar). Fuentes importantes para este trabajo fueron los documentos elaborados en el marco del Foro Farmacéutico de las Américas (FFA):

- Criterios y estándares para el reconocimiento de las farmacias como centros de práctica tutelada de estudiantes de Farmacia (Colfar, 2017).
- Contribución al desarrollo de la educación farmacéutica costarricense: Perfil académico profesional de la persona farmacéutica asistencial (Badilla-Baltodano et al., 2018).

Además, se tomaron como insumos elementos presentes en el documento de *Fundamentación del plan de estudios de la carrera de licenciatura en Farmacia de la Universidad de Costa Rica*, desarrollado en el 2014.

Marco teórico

El ejercicio profesional de la farmacia a través de su historia ha experimentado grandes e importantes transformaciones, influenciadas por el desarrollo científico-tecnológico, así como también por cambios socioculturales que evidentemente han repercutido en los currículos de farmacia y en la formación del farmacéutico. Esto también impone importantes demandas éticas a la profesión, que deben ser aseguradas tanto por la legislación como por cambios en la educación básica y en la educación continua de los farmacéuticos. De hecho, esta última es un compromiso de por vida para cada farmacéutico que practique la profesión.

Podemos destacar en esos cambios socioculturales la apertura de fronteras, iniciada desde hace muchos años con perspectivas de intercambio económico, que ha permitido la libre circulación de profesionales y la adquisición y aplicación de más y nuevos conocimientos;

así como los grandes cambios experimentados a nivel mundial por la educación superior en el siglo pasado, a partir de la década de los ochenta, donde la llamada “masificación de la educación superior” amplió la oferta y la demanda. Dicho fenómeno también alcanzó a la educación farmacéutica.

El surgimiento explosivo de universidades y proyectos institucionales diversos trajo consigo un notorio aumento del número de programas de Farmacia; por ende, la necesidad de su armonización y, a la vez, de contar con estándares de calidad que permitan evaluar y dar fe pública de su calidad. A esta realidad no escapó nuestro país, que pasó de tener por más de 100 años una única carrera de Farmacia en la Universidad de Costa Rica, a disponer actualmente, además de la universidad pública, de cuatro universidades privadas que ofrecen la carrera.

La farmacia, como un campo del ejercicio profesional del ámbito de la salud, exige una sólida formación científica y un alto nivel de habilitación sustentado en valores y compromiso social; la OMS, junto con la FIP, desde hace varios años ha venido analizando el papel del farmacéutico en los sistemas de salud, dando cuenta de la necesidad de contar con currículos que respondan a las necesidades profesionales para desarrollar este papel. Específicamente han recomendado la inclusión, no solo de conocimientos, sino también de actitudes y habilidades.

Dichas recomendaciones fueron tomadas para la discusión y la elaboración de propuestas para la educación farmacéutica en las Américas desde finales de la década de 1990, tanto por la Conferencia Hispanoamericana de Facultades de Farmacia (COHIFFA) –hoy Conferencia Iberoamericana de Facultades de Farmacia (COIFFA)–, como por la Conferencia Panamericana de Educación Farmacéutica, impulsada por la Organización Panamericana de la Salud (OPS), que emitieron documentos como el *Plan Básico de Educación Farmacéutica* (OPS/OMS, 1999) y los *Contenidos mínimos curriculares para la formación farmacéutica* (COIFFA, 2018), con el objetivo de impulsar la armonización curricular farmacéutica definida como el establecimiento de normas comunes entre países, basadas en principios científicos que garanticen un servicio farmacéutico eficiente en beneficio de la población.

Método

Metodológicamente el proceso conllevó una reflexión acerca del objeto de estudio, considerando la naturaleza cambiante del conocimiento disciplinar y la interacción con el paciente y otros profesionales de la salud.

El PAP inicial, elaborado en el seno de la Comisión de Decanos, dividió los saberes en conceptuales, actitudinales y procedimentales. Este documento fue revisado por los miembros de las comisiones de currículum y calidad de las carreras de Farmacia y, una vez consolidado el documento final, nuevamente fue llevado a las carreras para su revisión y validación.

Se evaluó la percepción de los profesionales en farmacia sobre el perfil propuesto, por medio de un cuestionario en el que se preguntó a las personas encuestadas (n=89) su grado de pertinencia en contenidos específicos de diferentes áreas.

Resultados

Los saberes conceptuales representan el área cognitiva, incluyen los conocimientos que requiere la persona farmacéutica para su óptimo desempeño y fueron clasificados según las categorías establecidas por COIFFA, a saber: Ciencias Básicas, Ciencias Biomédicas, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Farmacéuticas y Práctica Farmacéutica. No se establecen tipos de cursos ni determinación de créditos.

El área actitudinal involucra los valores y actitudes que se deben estimular en la formación de las personas profesionales en farmacia. En nuestro caso, se definió que deben reunir los siguientes aspectos actitudinales y éticos en el ejercicio de sus funciones: capacidad de análisis y búsqueda de información, orientación a la calidad y la excelencia, toma de decisiones y solución de problemas, comunicación y negociación, creatividad e innovación, habilidad para la colaboración y la cooperación, planificación y organización, y orientación al servicio. Así como los valores de equidad, integridad, honestidad, tolerancia, respeto y solidaridad.

Los saberes procedimentales incluyen las habilidades y destrezas que el farmacéutico general debe tener de acuerdo con los requerimientos de la disciplina, la sociedad y el mercado. En este caso se establecieron por subáreas, consideradas estas como aquellos campos del conocimiento farmacéutico derivados de las áreas establecidas por COIFFA.

Una vez aprobado el PAP del farmacéutico general, cada una de las cinco carreras de farmacia, en un proceso crítico de autoanálisis, evaluó la congruencia de los contenidos del plan de estudios con lo establecido en el PAP; así como con la carga curricular de los contenidos de cada una de las áreas establecidas por COIFFA.

Según el autoanálisis realizado por cada carrera, en el año 2020, se encontró un porcentaje significativo de congruencia entre los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales establecidos en su plan de estudios con respecto a lo propuesto en el PAP y con la carga curricular recomendada por COIFFA –a excepción de la carrera de Farmacia de la UIA, que mostró en el momento del estudio un bajo porcentaje de congruencia en el área de Práctica Farmacéutica–.

Discusión

En la elaboración del PAP del farmacéutico general en Costa Rica, se ha revisado y desarrollado la visión nacional de la educación y la práctica farmacéuticas, en consonancia con las estrategias de salud global, pero considerando las necesidades presentes y futuras del país.

Conclusiones

El desarrollo del PAP fue un proceso consensuado y armónico entre las carreras de Farmacia del país. Ha sido un valioso insumo para propiciar la armonización curricular y esperamos que, a su vez, pueda también servir de referente para el aseguramiento de la calidad de la educación farmacéutica que realiza el SINAES.

Recomendaciones relativas a las buenas prácticas

La experiencia que ha impulsado el Colegio de Farmacéuticos, promoviendo y fortaleciendo la participación directa de los actores clave (en este caso, los decanos y directores de facultades y escuelas de Farmacia), se constituye en una buena práctica en la gestión curricular de las carreras de Farmacia buscando garantizar la calidad en la formación de los profesionales farmacéuticos.

Referencias bibliográficas

Badilla-Baltodano, B., Montero, N., Mora, A. I., Quesada, Y., Castro, G. y Monge, M. (2018). Contribución al desarrollo de la educación farmacéutica costarricense: Perfil académico profesional de la persona farmacéutica asistencial. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-30. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n3/1409-4703-aie-18-03-544.pdf>

Colegio de Farmacéuticos de Costa Rica (Colfar) (2017). *Criterios y estándares para el reconocimiento de las farmacias como centros de práctica tutelada de estudiantes de*

Farmacia. Informe final del proyecto. San José: Colfar/FFA. <https://h3ob17.a2cdn1.secureserver.net/wp-content/uploads/2018/11/Informe-final-ejecuci%C3%B3n-proyecto-centros-pr%C3%A1ctica-Folleto-2-COLFAR.pdf>

Conferencia Iberoamericana de Facultades de Farmacia (COIFFA) (1998). *Contenidos mínimos curriculares para la formación farmacéutica*. <https://www.coiffa.org.mx/index.php/minimos>

Doadrio-Villarrejo, A., Torres-Marquina, I., Parra-Cervantes, P., Quirino-Barreda, C., López-García, E., del Castillo, B., Ortega, F. y García-Asuero, A. (2019). Armonización curricular farmacéutica en Iberoamérica. Documento de trabajo de la Conferencia Iberoamericana de Facultades de Farmacia (COIFFA). *Anales de la Real Academia Nacional de Farmacia*, 85(2), 99-122. https://analesranf.com/articulo/8502_nc01/

Federación Internacional Farmacéutica (FIP) (2000). *Declaración de principios. Buenas prácticas de Educación Farmacéutica*. Viena. <https://www.fip.org/file/1521>

Federación Internacional Farmacéutica (FIP), UNESCO & Organización Mundial de la Salud (OMS) (2008). *Pharmacy Education Taskforce Action Plan 2008-2010*. <https://www.fip.org/files/fip/PharmacyEducation/Taskforce%20action%20plan.pdf>

Federación Internacional Farmacéutica (FIP) (2013). *FIPEd Global Education Report: Developing the Health Care Workforce of the Future: Better Science, Better Practice, Better Health Care*. La Haya. https://www.fip.org/files/fip/FIPEd_Global_Education_Report_2013.pdf

Federación Internacional Farmacéutica (FIP) (2017). *Nanjing Statements on Pharmacy and Pharmaceutical Sciences Education*. La Haya. <https://www.fip.org/files/content/pharmacy-education/fip-education/nanjing-statements.pdf>

Federación Internacional Farmacéutica (FIP) (2020). *The FIP Development Goals. Transforming Global Pharmacy*. La Haya. <https://www.fip.org/file/4793>

Organización Mundial de la Salud (OMS) (1997). *The Role of the Pharmacist in the Health Care System. Preparing the Future Pharmacist: Curricular Development. Report of a Third WHO Consultative Group on the Role of the Pharmacist*. Vancouver. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63817>

Organización Panamericana de la Salud (OPS)/Organización Mundial de la Salud (OMS) (1999). *Plan Básico de Educación Farmacéutica, Propuesta de Grupo de Trabajo*.

Lima: HSE-HSP-OPS-OMS. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/48372/doc727.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Organización Panamericana de la Salud (OPS)/Organización Mundial de la Salud (OMS). (2016). Propuesta de Plan Básico de Educación Farmacéutica y Competencias del Farmacéutico para la Práctica Profesional. *Conferencia Panamericana de Educación Farmacéutica (CPEF)*. Washington D.C. https://educacionfarmaceutica.files.wordpress.com/2016/11/plan_basico_y_competencias_con_signatarios-c3baltimo-08-11-16.pdf

Organización Panamericana de la Salud (OPS)/Organización Mundial de la Salud (OMS) (2017). *Propuesta de Plan Básico de Educación Farmacéutica y Competencias del Farmacéutico para la Práctica Profesional*. Washington, D.C. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49137/OPSHSS17038_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

6.2.7. La incorporación del componente virtual en el bachillerato y licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica

Personas autoras

Viria Ureña Salazar, Universidad de Costa Rica

Stephanie Washburn Madrigal, Universidad de Costa Rica

Resumen

Se hace referencia a la experiencia del bachillerato y licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica (UCR), en adelante “carrera de Orientación”, relativa al proceso desarrollado para incorporar el componente de virtualidad en el plan de estudios. Se contó con el acompañamiento y asesoría del Centro de Evaluación Académica (CEA) y la Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada con Tecnologías de la Información y la Comunicación (METICS). Se utilizó la metodología definida por la UCR para dichos efectos, conformada por 5 etapas: concepciones sobre virtualidad, mapeo de saberes, analizar e integrar la virtualidad, selección y organización de contenidos e identificación necesidades para la gestión de un currículo virtualizado. La incorporación del componente virtual supone la actualización del enfoque pedagógico que sustenta el plan

de estudios, que en el caso de la carrera de Orientación es el constructivismo, dando como resultado que más bien lo enriquece. La implementación de la modalidad híbrida se inicia en el primer semestre del 2023.

Palabras clave: organización curricular, enriquecimiento curricular, innovación educativa

Introducción

En el contexto de la mejora continua, la comunidad educativa de la carrera de Orientación de la UCR incorpora el componente virtual, aprovechando la experiencia previa en cuanto al uso de la virtualidad en algunos cursos y la adquirida mediante la enseñanza no presencial, implementada durante la pandemia de COVID-19 en los años 2020 y 2021. Esto le permitió el desarrollo de habilidades y conocimientos en el uso de estrategias y herramientas virtuales, además de la reflexión acerca de los procesos pedagógicos implicados en la virtualidad, y en atención a las corrientes educativas que apuestan a la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) y a los Compromisos de Mejora, relacionados con la flexibilidad curricular. De acuerdo con la resolución VD-R-9374-2016, da la posibilidad a las carreras de “proponer e implementar estructuras y procesos de enseñanza y aprendizaje flexibles, en los que se trasciendan los límites tradicionales de la docencia, y se creen nuevas y diversas oportunidades de formación, que incidan significativamente en los procesos educativos” (p. 1).

Marco teórico

La integración del componente virtual en los procesos de E-A se comprende como “todos aquellos dispositivos o medios digitales que permiten extender nuestras capacidades físicas y mentales, así como nivel de socialización” (Vargas y Jiménez, 2013, p. 163), sin que se abandone lo presencial, aspecto importante dada la naturaleza de la Orientación. Se reconoce la importancia de la presencia física y, a su vez, la necesidad de tomar en cuenta las posibilidades que brindan las TIC, flexibilizando la noción de espacios para desarrollar la educación y dando la opción para cursos físicos, físico-virtuales y virtuales (Alfaro y Elizondo, 2020).

Este proceso, conocido como “aprendizaje híbrido”, de acuerdo con Alfaro y Elizondo (2020, p. 5), refiere a “la integración de algún grado de virtualidad en las interacciones, actividades, recursos y ambientes en que se desarrolla el aprendizaje, manteniendo también actividades

cara a cara”. Permite la expansión de escenarios pedagógicos, aumenta el número de recursos a utilizar y desarrolla una conciencia global en las personas que participan en el proceso mediante la generación de espacios virtuales para el análisis, reflexión y retroalimentación de los contenidos estudiados y estrategias utilizadas. El estudiantado tiene “la oportunidad de ampliar su experiencia cognoscitiva al utilizar las nuevas tecnologías como herramientas para un aprendizaje constructivista” (Hernández, 2008, en Vargas y Jiménez, 201, p. 164).

Al incorporar el componente virtual, la carrera de Orientación –en concordancia con el enfoque pedagógico que lo sustenta: el constructivismo– continúa promoviendo el aprendizaje significativo, por cuanto se provee de un entorno que promueve la utilización de herramientas y materiales que, si bien son diferentes, contribuyen en el involucramiento del estudiantado en su proceso de E-A. Además se continúa facilitando el contacto entre estudiantes y docentes, en un escenario diferente pero que, de igual forma, permite la realización de actividades en conjunto, rompiendo barreras de espacio y de tiempo: ya no es necesario esperar a estar físicamente en el aula para plantear alguna pregunta o compartir algún conocimiento e inquietud, por ejemplo.

Al respecto, Hernández (2008, en Vargas y Jiménez, 2013) afirma que “cambiar el esquema tradicional del aula, donde el papel y el lápiz tienen el protagonismo principal, y establecer un nuevo estilo en el que se encuentren presentes las mismas herramientas pero añadiéndoles las aplicaciones de las nuevas tecnologías, aporta una nueva manera de aprender, que crea en los estudiantes una experiencia única para la construcción de su conocimiento” (p. 26); este último aspecto es trascendental para un aprendizaje significativo. Resulta importante, dada la naturaleza de la Orientación, aclarar que cuando la autora agrega: “establecer un nuevo estilo en el que se encuentren presentes las mismas herramientas pero añadiéndoles las aplicaciones de las nuevas tecnologías” (p. 26), no implica sustituir la docencia presencial, sino más bien enriquecerla con la incorporación del componente virtual y, de esta forma, potenciar los procesos de E-A.

En este contexto conviene referirse a lo que indica Sangrá (2020) relativo a la importancia de privilegiar lo pedagógico sobre la tecnología, no dejarse llevar por los aspectos novedosos que pueda tener una herramienta o entorno. Si se decide usar una u otra herramienta, es por la intención pedagógica por la que fue seleccionada y no para presumir que se están utilizando.

Metodología

Se parte del proceso que implica la incorporación del componente virtual en un plan de estudios de la UCR. Las tres primeras etapas corresponden a la metodología, la cuarta y quinta a los resultados y su discusión.

Etapas 1. Concepciones sobre virtualidad

Se retoman conceptos relacionados con virtualidad y aprendizaje, a partir de las siguientes preguntas:

¿Cómo entendemos la virtualidad?

¿Cómo promover los aprendizajes en la virtualidad?

¿Qué y cómo estoy evaluando?

¿Cómo es la mediación docente?

Las respuestas dadas fueron analizadas y discutidas, se repasó la normativa universitaria y conceptos relevantes sobre la virtualidad, considerando el marco pedagógico y la pregunta: ¿cómo utilizar la virtualidad para alcanzar los objetivos de aprendizaje de la carrera?

Las reflexiones generaron la actualización del marco pedagógico. Se establece la correspondencia entre los aportes de las TIC en los procesos de E-A y el constructivismo, y se constata que la integración del componente virtual no difiere de lo que propone este; antes bien amplía los escenarios para los procesos de E-A.

Etapas 2. Mapeo de saberes

Se identifican los conocimientos, habilidades y actitudes en el perfil de salida del plan de estudios, por curso, y se determina el porcentaje y grado en que cada curso es virtualizable, según sus objetivos.

Etapas 3. Integración de la virtualidad

Se analiza y discute el trabajo realizado en la etapa anterior, teniendo presente la posibilidad de incorporar el componente virtual en el plan de estudios a partir del para qué. Se va a usar la virtualidad en los procesos de E-A considerando también los recursos disponibles y las características del estudiantado.

Resultados

A partir del proceso desarrollado, surge y se aprueba la asignación del porcentaje y grado de virtualidad para los cursos por nivel. Su implementación inicia en el I-2023.

Tabla 1: Porcentaje, grado de virtualidad y presencialidad de los cursos por nivel. Carrera de Orientación, UCR

Nivel	% virtualidad	% presencialidad	Grado de virtualidad
I	25	75	Bajo
II	50	50	Bimodal
III	25	75	Bajo
IV	25	75	Bajo
V	50	50	Bimodal

Fuente: Resolución VD-12346-2022.

Discusión de resultados

La incorporación del componente virtual en la carrera de Orientación implicó un proceso de análisis y discusión, teniendo como referencia la naturaleza de la Orientación, el perfil de salida del plan de estudios, los objetivos de los cursos, las características del estudiantado y los recursos disponibles. De esta manera, a los niveles I, III y IV se les asigna el grado de virtualidad bajo, y al II y V se les asigna el bimodal. El I nivel incluye al estudiantado de primer ingreso, y en el III y IV se ubican cursos que implican prácticas supervisadas.

Es importante indicar que en todos los casos el “cara a cara” al que se refieren Alfaro y Elizondo (2020) y el desarrollo de las habilidades sociales son fundamentales, dada la naturaleza de la Orientación.

Conclusiones

La carrera de Orientación de la UCR incorpora el componente virtual desde el I-2023, en concordancia con su enfoque pedagógico constructivista.

Entre los desafíos que presenta la implementación de la modalidad híbrida, se tiene la capacitación y la evaluación del proceso.

Recomendaciones

Dar seguimiento a la implementación de la modalidad híbrida mediante una evaluación continua en la que participe la totalidad de la comunidad educativa, poniendo especial atención a los componentes del enfoque pedagógico.

Referencias bibliográficas

Alfaro, B. y Elizondo, J. (2020). *Pautas didácticas para la gestión del aprendizaje con virtualidad en la Universidad de Costa Rica*. San José: Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Costa Rica.

Sangrá, A. (coord.) (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Barcelona: Editorial UOC.

Vargas, C. y Jiménez, S. (2013) Constructivismo en los procesos de educación en línea. *Revista Ensayos Pedagógicos*. Vol. VIII, N°2, 157-167.

Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Costa Rica (2016). Resolución VD-R-9374-2016.

Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Costa Rica (2022). Resolución VD-12346-2022.

6.2.8. Construcción y consolidación de aprendizajes significativos durante la formación de profesionales en investigación: Ruta educativa del Departamento de Investigación e Innovación de la UIA durante el intercambio de buenas prácticas en diseño, gestión y mejoramiento curricular

Personas autoras

Fernanda Segura Calderón, Universidad Internacional de las Américas

Carlos Ulate Lobo, Universidad Internacional de las Américas

Resumen

El Departamento de Investigación e Innovación de la Universidad Internacional de las Américas (UIA) ha utilizado, como buena práctica en diseño, gestión y mejoramiento curricular

para la innovación en la formación de profesionales en educación del área de investigación costarricense, la herramienta metodológica del diagnóstico situacional, con el objetivo de trazar rutas claras de acción que dialoguen con las propuestas nacionales e internacionales de las universidades que se encuentran realizando un esfuerzo paralelo por construir su identidad de forma participativa y permiten aprender de la experiencia.

Palabras claves: competencia profesional, competencias del docente, habilidad, cualificación académica, habilidad pedagógica

Introducción

Inicialmente, la UIA posee una instancia universitaria llamada Vicerrectoría de Innovación Educativa, Calidad Académica e Investigación. Esta entraña al Departamento de Investigación e Innovación (DII), el cual funge como una unidad estratégica que fomenta la producción científica rigurosa, innovadora y creativa a partir de una reflexión activa sobre el modelo educativo y la construcción identitaria de la universidad (DII, 2023).

Por cierto, el propósito superior del DII (2022) es “prestar acompañamiento y potenciar la construcción de conocimiento en investigación”; entonces se encuentra en una búsqueda constante de introducir las buenas prácticas a partir de facilitar herramientas teórico-metodológicas, epistemológicas y pedagógicas que formen profesionales en docencia e investigación que reflexionen, practiquen el pensamiento crítico y potencien el ejercicio dialógico de la educación en la comunidad científica nacional e internacional.

Ahora bien, se trazan rutas educativas bajo el sentido de construir y consolidar aprendizajes significativos que utilizan los errores como una oportunidad para meditar, mejorar y compartir sobre la importancia de las buenas prácticas en diseño, gestión y mejoramiento curricular durante la producción y desarrollo tanto de investigaciones como de artículos científicos.

Análogamente, se ha descubierto en el proceso que el uso de la herramienta metodológica del “diagnóstico situacional” ha sido pertinente como una buena práctica para levantar la información de los procesos internos de forma organizada y participativa, donde se puedan identificar las problemáticas y proponer soluciones éticas dentro de la elaboración de un plan operativo anual que construye indicadores medibles a corto, mediano y largo plazo.

En resumidas cuentas, la UIA se encuentra realizando un esfuerzo importante y pertinente para ejecutar buenas prácticas en diseño, gestión y mejoramiento curricular que se pueden evaluar y potenciar según las necesidades del contexto, el aprendizaje continuo de los errores cometidos, la retroalimentación de entes de acreditación y la sistematización de las experiencias (*Innovación Universitaria*, 2021).

Revisión de literatura

Para comenzar, se encontraron estudios donde se realiza énfasis en la importancia de priorizar las buenas prácticas durante los procesos de construcción de las competencias de investigación, dado que permiten gestionar la calidad de la educación. De este modo, en Ecuador, Guijarro-Intriago et al. (2018) investiga sobre el “Desarrollo de competencias investigadoras en estudiantes de la carrera de Turismo”, y explica que “el desarrollo de competencias investigativas posibilita el desarrollo profesional y humano del estudiante universitario al involucrarse en la búsqueda de soluciones por la vía de la ciencia, contribuyendo al desarrollo del pensamiento científico como base del modo de actuación profesional” (Guijarro-Intriago et al., 2018, p. 34).

En esta línea, los cubanos Rosario y Ferrer (2014) producen el documento titulado “Estrategia para la formación de competencias investigativas en estudiantes de la carrera de Ingeniería Informática”, y parten de la necesidad de formar profesionales capaces de brindar soluciones ya no solo de índole técnico y soporte a las compañías, sino también que tomen decisiones de impacto para la sociedad.

Con relación a la problemática, los autores señalan que “para constatar el nivel de apropiación de las habilidades propias del desarrollo de los procesos de investigación en los estudiantes de los diferentes años de la carrera, se revisaron informes de prácticas profesionales y proyectos de curso” (Rosario y Ferrer, 2014, p. 145). Cabe señalar que la estrategia empleada por los investigadores es novedosa, pues brinda una guía para abordar metodológicamente la evaluación de competencias en investigación.

A su vez, los autores utilizan una estructura didáctica estratégica para trabajar y desarrollar las competencias de investigación en los cursos de la carrera, que se basa en diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar. Este plan concede al docente un papel de mediador y facilitador en todas las etapas, y al estudiante un rol de participante activo en la construcción de competencias y buenas prácticas relacionadas a la problematización, teorización e instrumentación de la investigación.

En último lugar, en Perú se encuentra Arnao-Vásquez et al. (2013) con su trabajo titulado “Problemas para desarrollar la competencia comunicativo-investigativa en educación básica y superior” que elaboró un análisis del problema “del desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa” (p. 100) a partir de los enfoques teóricos que acentúan el contexto sociocultural, educativo, lingüístico-comunicativo y cognitivo-estratégico del problema; así, obtiene como resultado la revelación de la importancia didáctica en la enseñanza del lenguaje en educación superior.

En definitiva, la revisión documental desarrollada arroja pistas para introducir la metodología del diagnóstico situacional como buena práctica, porque explica con rigurosidad cuáles problemas se observan en diferentes instituciones y cuáles acciones han sido la opción de búsqueda de soluciones.

Marco teórico

Precisamente, teóricamente ha sido fundamental construir desde un paradigma socio-constructivista las competencias de investigación en coherencia con el modelo educativo de la UIA y los debates rastreados en la sección anterior. En esta línea, se han seguido los aportes de Royo del Cerro y Goñi (2005), que explican “las competencias como saberes, rasgos, aptitudes, actitudes, valores, conocimientos, habilidades y capacidades que permiten desarrollar un adecuado rendimiento en un puesto laboral” (p. 5).

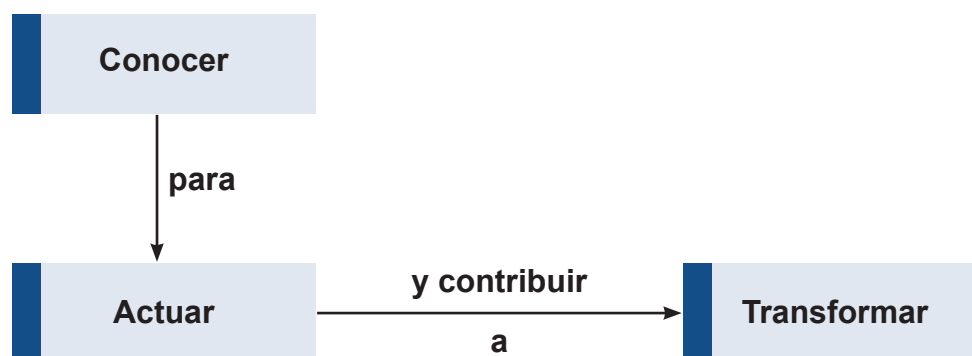
En particular, Eklof y Tanggaard (2010) y Elmholdt y Claus (2008) aportan cuando mencionan que en “un proceso de evaluación (...) se encuentra la calidad del instrumento y el procedimiento de evaluación, (...) cómo se interpretan los resultados y, por último, se discuten los datos obtenidos para ver si son válidos y generan información pertinente” (p. 38).

En suma, un diagnóstico situacional como buena práctica puede valorar las habilidades desarrolladas durante los procesos de investigación y producción de artículos científicos para favorecer la calidad de los perfiles de investigación, tanto de las personas estudiantes como docentes.

Método

El diagnóstico situacional es una metodología catalogada como una buena práctica puesto que emprende un análisis sobre los problemas, riesgos, fortalezas y oportunidades durante la ejecución de las competencias de investigación en la UIA. A continuación, se detalla una explicación gráfica del proceso de intervención estratégica por medio de este método en la institución:

Figura 1. Estrategia operativa del diagnóstico situacional



Fuente: Elaboración propia con base en Pichardo-Muñiz (1997).

Como se muestra en la figura anterior, el propósito de esta buena práctica ha sido transformar el problema e innovar; por ello la aplicabilidad de esta metodología ha permitido observar el contexto curricular de la UIA para identificar las posibles determinaciones y relaciones causales que inciden en la producción de las competencias en investigación y en delimitar las posibilidades de acción y agentes de cambio.

Resultados:

Conviene subrayar que durante el diagnóstico situacional se descubrió que existe una necesidad de capacitación por parte del personal docente, dado que requiere que se le dote de herramientas que faciliten sus procesos de enseñanza dentro del aula, según el esquema mental que maneja la universidad para el campo de investigación.

Se debe agregar que esto surge debido a la construcción, desarrollo e implementación de la competencia de investigación como un concepto de cualidades polisémicas, que ha requerido de amplias discusiones en Centroamérica para poder ser aplicado dentro de las mallas curriculares.

Así, en la UIA y el DII se ha realizado una reflexión teórica, epistemológica y operativa para escalonar la competencia de investigación dentro de las carreras, respetando la lógica disciplinar y el proceso de construcción de las líneas de investigación. A este fin, se han podido fortalecer los procesos de difusión pública y transmisión de conocimiento como una buena práctica que aporta al diálogo dentro de la comunidad científica nacional e internacional por medio de los procesos de publicación.

Simultáneamente, los resultados del diagnóstico situacional sustentan que existe una oportunidad de realizar una buena práctica curricular al fortalecer los saberes sobre la autoría, confidencialidad, consentimiento informado expreso y derechos de propiedad intelectual para favorecer los procesos de escritura científica.

Para simplificar, de esta forma se ha podido motivar tanto al personal docente investigador como al estudiantado, para potenciar las buenas prácticas y habilidades investigativas desde los primeros años de las carreras forjando día a día una cultura de investigación en reflexión con criterio abierto y vivo.

Conclusiones

Las buenas prácticas han invitado al DII a diseñar herramientas metodológicas como lo es el “diagnóstico situacional” para trazar rutas de acción en el área curricular, innovación y elaboración del plan operativo anual. De modo que la indagación de los diálogos nacionales e internacionales de las universidades ha contribuido con la gestión del desarrollo de una pedagogía de la investigación que se ha visto materializada en publicaciones, jornadas de investigación, asesorías y módulos virtuales que facilitan prestar acompañamiento y potenciar la construcción de conocimiento en investigación.

Recomendaciones relativas a las buenas prácticas abordadas

Para concluir, se recomienda la herramienta del diagnóstico situacional como una buena práctica en el proceso de innovación curricular durante la formación docente del área de investigación, dado que permite un mejoramiento curricular constante, dialógico, transparente y participativo con un plan de mejora que goza de metas realizables, informes periódicos, auditorías, responsabilidades claras y capacitaciones constantes.

Referencias bibliográficas

Arias, A. & Segura, F. (2023). *Guías de Coordinación de Jornadas de Investigación e Innovación*. San José: DII-UIA.

Arnao-Vásquez, M., Aguilar-Vargas, F. & Santisteban-Benites, K. (2013). Problemas para desarrollar la competencia comunicativo-investigativa en educación básica y superior. *UCV-HACER*, 2(2), 99-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521752181012>

- Arzate-Salgado, J., Arriaga-Álvarez, E. & Trejo Sánchez, J. A. (2010). Formación por competencias: transformación del biomio universidad-empresa. *Tiempo de educar*, 11(22), 251-269. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121072005>
- Ávalos-Dávila, C. & Sevillano-García, M. L. (2018). El desarrollo de competencias investigativas en la formación de estudiantes de la UNED de Costa Rica mediante la metodología Lean Startup. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 417-442. https://www.researchgate.net/publication/332182266_El_desarrollo_de_competencias_investigativas_en_la_formacion_de_estudiantes_de_la_UNED_de_Costa_Rica_mediante_la_metodologia_Lean_Startup
- Estrada-Molina, O. (2014). Sistematización teórica sobre la competencia investigativa. *Educare*, 18(2), 177-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194130549009>
- Ferrer, Y. R. y Ferrer-Carbonell, E. A. (2014). Estrategia para la formación de competencias investigativas en estudiantes de la carrera Ingeniería Informática. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 5(4), 143-161. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalial/article/view/327/325>
- Guijarro-Intriago, R. V., Candell-Saldarreaga, A. M. & Monserrate-Barco, S. A. (2018). Desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de la carrera de Turismo. *Opuntia Brava*, 10(2), 32-38. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/84>
- Guevara, E., Segura, F. & Ulate, C. (2018). *Innovación Universitaria*. <https://revistas.uia.ac.cr/index.php/InnovacionU/issue/view/17>
- Londoño-Palacio, O. L. (2011). Desarrollo de la competencia investigativa desde los semilleros de investigación. *Revista Científica General José María Córdova*, 9(9), 187-207. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476248850008>
- Pompa-Chávez., Y., Céspedes-Ginarte, L. & Cobas-Hernández, D. (2021). Diagnóstico de la formación de la competencia profesional investigativa en la carrera Gestión Socio-cultural para el Desarrollo. *Roca: Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 17(3), 296-313. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/2617/5025>
- Pichardo-Muñiz, A. (1997). *Planificación y programación social*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas. <https://planificacionyadministracion.files.wordpress.com/2019/04/pichardo-muniz-planificacion-y-programa-social-.pdf>

- Restrepo-Jaramillo, Á. (2013). Formación por competencias y acreditación de calidad: Su convergencia en el currículum. *Itinerario Educativo*, 27(61), 207-224. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1394/1186>
- Rivas-Tovar, L. A. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación Administrativa*, (108), 34-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=456045339003>
- Rivas-Tovar, L. A., Trujillo-Flores, M., Lámbarry-Vilchis, F., Chávez, A. & Chávez-Espejel, J. A. (2013). Diagnóstico del sistema profesional de carrera y certificación de competencias gerenciales de los servidores públicos en México. *Estudios Gerenciales*, 29(129), 428-438. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21230026005>
- Sánchez-García, M. F. & Suárez-Ortega, M. (2017). Diseño y validación de un Instrumento de Evaluación de Competencias para la Gestión de la Carrera Emprendedora. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica RIDEP*, 3(45), 109-123. https://www.aidep.org/sites/default/files/2017-10/RIDEP45.3.09_0.pdf
- Sánchez-Santamaría, J. & Morales-Calvo, S. (2014). Desarrollando competencias de investigación a través de metodologías activas en un entorno *B-learning*. *Contextos Educativos*, 17, 23-44. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2591/2410>
- Segura, F. & Ulate, C. (2022). *Diagnóstico situacional de las competencias en Investigación UIA*. San José: DII-UIA.
- Segura, F. (2022). Construyendo en comunidad cultura de investigación. Departamento de Investigación e Innovación. Universidad Internacional de las Américas. Tejiendo en Comunidad una Cultura de Investigación en la UIA (office.com)
- Torrez, H. R., Tena, M. & González, L. (2011). Co-evaluación de competencias en el proyecto final de carrera: Aplicación a la titulación de Administración y Dirección de Empresas. *Formación Universitaria*, 4(5), 37-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373534513006>

6.2.9. Propuesta pedagógica para promover el aprendizaje activo a través del metaverso en la práctica docente en las carreras de Informática Educativa, Educación Preescolar y Educación Especial: en el modelo de educación a distancia de la Universidad Estatal a Distancia

Personas autoras

Viviana Berrocal Carvajal, Universidad Estatal a Distancia

Rosa María Hidalgo Chinchilla, Universidad Estatal a Distancia

Jorge Emilio López Gamboa, Universidad Estatal a Distancia

Virginia Navarro Solano, Universidad Estatal a Distancia

Zarely Sibaja Trejos, Universidad Estatal a Distancia

Laura Torres Sirias, Universidad Estatal a Distancia

Resumen

El sistema educativo de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) a través de la educación virtual ha requerido de la elaboración de nueva tecnología que permita apoyar el conocimiento en un contexto más amigable y retador ante el paradigma pospandémico. Aunque los entornos virtuales de aprendizaje tienen la capacidad de estimular la creatividad y la colaboración, también es importante considerar sus desafíos. La dependencia de la tecnología puede llevar a la desconexión humana real y a la falta de naturalidad en las interacciones, lo que podría socavar la experiencia de reconocer la importancia del contexto cultural y emocional en el proceso educativo del estudiantado.

Por tanto, la propuesta pedagógica pretende promover el aprendizaje activo, asegurando una experiencia inmersiva más significativa dirigida con especial atención a las comunidades geográficamente dispersas o socialmente vulnerables. Es una situación institucional innegable que requiere una solución integral no solo a nivel de infraestructura tecnológica, investigación y desarrollo profesional, a fin de mejorar la calidad de la educación superior. En efecto, la propuesta pedagógica promueve buenas prácticas en innovación curricular para la formación de personas docentes en las carreras de Informática Educativa, Educación Preescolar y Educación Especial de la UNED en el contexto de la asignatura de Práctica Docente.

Este documento presenta los apartados de introducción, revisión de la literatura, marco teórico y método abordado, así como los resultados, discusión, conclusiones y recomendaciones relacionadas a las buenas prácticas.

Palabras clave: acceso de aprendizaje, tecnologías de la información y de la comunicación, práctica pedagógica, innovación pedagógica, estrategia de aprendizaje

Introducción

La propuesta combina el metaverso en la educación, las habilidades digitales del estudiante, las estrategias didácticas del profesorado, las sugeridas por expertos y las actividades de aprendizaje en línea de la UNED, para modelar experiencias activas en la virtualidad. La estrategia consiste en simular habilidades técnicas y tecnológicas, así como el uso de los conocimientos necesarios para resolver problemas reales en un contexto educativo tridimensional.

Revisión de la literatura

Esta investigación utilizó la revisión sistemática de literatura (RSL), para proporcionar literatura pertinente al uso del metaverso en el ámbito de educación superior. Con base en el modelo PRISMA 2020, se realizaron cinco fases:

Fase 1: Introducir las ecuaciones de búsqueda en dos tipos bases de datos, en las que se identificaron 236 documentos.

Fase 2: Eliminar los duplicados de los documentos. Quedaron 116.

Fase 3: Aplicar los criterios de inclusión y exclusión. Se excluyeron 100 registros.

Fase 4: Aplicar criterios de calidad a los 20 artículos. Quedaron los 11 artículos adecuados.

Fase 5: Extraer los datos con el gestor bibliográfico EndNOTE.

Marco teórico

Según Benford, Billinghamurst y Metaverse Roadmap (citados en Buchholz et al., 2022, p. 318), el metaverso vincula los mundos virtual y real; es un medio social donde las personas interactúan, colaboran y se comunican. Es un sistema integrado que conlleva y utiliza tecnologías de XR (realidad extendida) y de otro tipo. Ahora bien, según Bueno (2021), el

metaverso permite crear y compartir experiencias. De ahí la importancia del aprendizaje activo, porque favorece el desarrollo de habilidades de orden superior como el pensamiento crítico y creativo, y permite la comunicación, expresar ideas, dar y recibir retroalimentación sobre su propio proceso de aprendizaje (Bonwell y Eison, 1991).

Método

El enfoque investigativo es mixto. Los datos cualitativos se generaron de la revisión proveniente de 11 investigaciones. La información cuantitativa se obtuvo de cuestionarios aplicados a la comunidad educativa de la UNED. El diseño investigativo aplicado es de tipo descriptivo, que en palabras de Fraenkel y Wallen (2021) “se enfoca en recopilar información detallada y precisa sobre un fenómeno o situación particular” (p. 49).

La muestra poblacional corresponde a 41 profesores activos de Práctica Docente del I semestre de 2023. Por otra parte, se obtuvieron 84 respuestas de la población estudiantil a través de un muestreo probabilístico aleatorio simple.

Las técnicas de recolección de datos fueron la RSL y Mapping, revisión documental y cuestionarios. Para el análisis, se utilizó el protocolo PRISMA 2020, integrando herramientas Word® y Excel® para generar la comparación de datos mediante tablas y gráficos.

Resultados

Para la elaboración de la propuesta pedagógica para el uso del metaverso en un modelo de educación a distancia, se consideraron diversos insumos obtenidos durante el desarrollo de la investigación:

- Los resultados obtenidos con la aplicación de los cuestionarios a la población docente y estudiantil que cursa las asignaturas de Práctica Docente de las carreras involucradas en el proyecto de investigación.
- La información recopilada al realizar la RSL a partir de la visión de 70 expertos internacionales representantes de 25 países diferentes.
- La comparación de los documentos de las carreras participantes en la investigación, tales como planes de estudio, descripciones curriculares de las prácticas docentes y las orientaciones que se entregan a las personas que cursan estas asignaturas.

La propuesta incluye una primera parte de consideraciones conceptuales en las que se resume la definición de *metaverso*, *innovación educativa* y *creatividad*, la comunicación entre los principales actores, motivación e interacción, ubicuidad y movilidad de herramientas virtuales, entre otros. Se establecen también los componentes, consideraciones y requerimientos técnicos, así como los roles del estudiantado y la persona docente.

Se rescata en la propuesta la importancia de que el prototipo del metaverso por diseñar debe ser social (que potencie la comunicación entre los actores), interoperable (que permita conectarse con muchas aplicaciones y servicios creativos), para favorecer la motivación y diversidad de opciones para un diseño universal, y que permita la autoevaluación y autoaprendizaje de sistemas de educación a distancia. En cuanto al tiempo, debe ser una herramienta persistente que permita acceder al entorno de forma individual las 24 horas al día para experimentar, consultar, demostrar y sistematizar sincrónicamente o en tiempo real.

Discusión

Teniendo presentes todos los insumos recopilados y los requerimientos identificados, se establece una serie de etapas que permitirán la elaboración del metaverso con fines pedagógicos, según se detalla a continuación. En primera instancia se hace selección de los elementos del currículo, se definen los principios de diseño estructural y funcional, para la posterior elección de la herramienta de producción. Incluye el diseño y aprobación del guion, la creación e integración de recursos para elaborar la guía didáctica y manuales, el pilotaje de la versión beta y análisis de resultados para la versión definitiva.

Conclusiones

Existe interés por parte de la población docente y estudiantil en participar en este tipo de experiencias durante el proceso de formación profesional.

Este tema requiere de más investigación para su implementación en los entornos educativos.

El docente debe prepararse en el uso del mundo virtual para facilitarle al estudiantado experiencias de aprendizaje según la construcción del conocimiento.

El estudiante debe valorar el metaverso como un espacio para aprender, por lo que requiere de habilidades y destrezas (competencias) relacionadas con la interacción con otros usuarios y objetos, disfrute mediante el juego, trabajo colaborativo y cooperativo, entre otros, cumpliendo un rol activo en la construcción de su aprendizaje.

Recomendaciones relativas a las buenas prácticas abordadas

Innovar el aprendizaje de los estudiantes aplicando los conocimientos teóricos en la práctica profesional combinando los mundos virtual y real mediante el uso de recursos tecnológicos.

Preparar al docente en el uso del metaverso que combine realidad y virtualidad, para facilitar al estudiantado experiencias de aprendizaje que lo induzcan en la aplicación de las habilidades de orden superior como: pensamiento crítico, resolución de problemas, expresión de ideas, colaboración y trabajo en equipo, y exploración de nuevas tecnologías.

Elaborar la segunda parte de este proyecto de investigación.

Referencias bibliográficas

- Bonwell, C. y Eison, J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. AS-HE-ERIC Higher Education Reports. Washington D.C.: School of Education and Human Development. The George Washington University. <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>
- Buchholz, F., Oppermann, L. y Wolfgang, P. (2022). There's more than one metaverse. *i-com*, 21(3), 313-323. <https://doi.org/gq8xbd>
- Bueno, C. (2021). Bienvenidos al 'metaverso', la inminente revolución de Internet. Estoy en el metaverso, ahora vuelvo. *Digital 4.0 Factoría y Tecnología*, 93, 6-9. https://s03.s3c.es/pdf/6/f/6f9d1ceaa53a9bc60245a5117440cb71_tecnologia.pdf
- Cedeño, E. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 119-127. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1888>
- Fraenkel, J. y Wallen, N. (2021). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Nueva York: McGraw-Hill Education. https://saochhengpheng.files.wordpress.com/2017/03/jack_fraenkel_norman_wallen_helen_hyun-how_to_design_and_evaluate_research_in_education_8th_edition_-mcgraw-hill_humanities_social_sciences_languages2011.pdf

6.2.10. Revisión sistemática en literatura científica sobre tendencias pedagógicas y tecnologías emergentes que promuevan cambios curriculares en la educación universitaria 2019-2022

Persona autora

Carlos Ariñez-Castel, Centro Latinoamericano en Epistemología Pedagógica

Resumen

En los últimos años, el campo de la educación ha experimentado cambios significativos debido a los avances tecnológicos y a la necesidad de adaptarse a las demandas de la sociedad del siglo XXI. Esta revisión sistemática tiene como objetivo analizar las pedagogías emergentes y sus formatos en literatura científica del 2019-2022, años de proceso pandémico. Se llevó a cabo una revisión sistemática utilizando bases de datos académicas como EBSCO, Academic Search, SciELO, Dialnet, Academia.edu, Redalyc y Google Académico. Los resultados podrían ser utilizados por instituciones educativas y gestores de calidad educativa para tomar decisiones informadas sobre la implementación de nuevas metodologías de enseñanza en sus programas académicos.

Palabras clave: pedagogías emergentes, currículo educativo, innovación educativa

Introducción

El informe de la UNESCO de 2015 señala la importancia de implementar nuevas pedagogías y formatos de enseñanza para promover el aprendizaje activo, significativo, colaborativo, holístico y holográfico.

El aprendizaje activo, que involucra a los estudiantes en actividades prácticas y participativas, mejora la retención y la comprensión de los contenidos (Johnson y Johnson, 2016). Breen (2017) destaca que la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje fomenta la reflexión crítica y facilita la construcción de significado.

En esa misma línea, Dede (2018) afirma que el aprendizaje colaborativo, en el que los estudiantes colaboran en grupos para resolver problemas o proyectos, mejora la comunicación, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico. Además, según Dillenbourg (2019), la colaboración entre pares facilita el intercambio de ideas y conocimientos, lo que mejora el aprendizaje grupal.

El informe de la UNESCO (2015) sugiere que los sistemas educativos lograron fomentar una visión holística y holográfica del aprendizaje, que tenga en cuenta tanto los conocimientos académicos como las habilidades socioemocionales y el desarrollo personal de los

estudiantes. Además, Cunha y Gonçalves (2020) señalan que el aprendizaje holístico y holográfico implica una apreciación de la interconexión entre todas las áreas de conocimiento y una comprensión más profunda de los fenómenos y su complejidad.

Por lo tanto, se puede decir que las nuevas pedagogías y formatos de enseñanza que promueven el aprendizaje activo, significativo, colaborativo, holístico y holográfico se basan en las investigaciones y discusiones académicas de los últimos años. Estos métodos buscan mejorar la educación universitaria al promover un aprendizaje más profundo, participativo y significativo.

Revisión de literatura y marco teórico

La síntesis de estudios de revisión sistemática es un método de investigación utilizado para analizar y evaluar de manera crítica un conjunto de estudios sobre las pedagogías emergentes. Este método se utilizó para obtener una comprensión más profunda del tema de investigación y permite identificar y examinar las relaciones entre los diferentes estudios. A continuación, algunos hallazgos resumidos en la tabla 1.

Tabla 1. Características de los estudios revisados, 2019-2022

Título y Autor	Muestra/Categoría	Metodología/Abordaje	Resultados
De Souza e Silva, S., Stavny, F.M. & Kallinke, M.A. (2022).	Bases teórica-filosóficas para incluir la IA en los procesos educativos	La propuesta metodológica fue enfoque cualitativo, de tipo bibliográfica, a partir de un levantamiento y categorización definida por los autores.	Las Tecnologías Digitales ya establecieron nuevas relaciones y comportamientos sociales. Iniciativas que envuelven ubicuidad, cognición e interactividad, pueden ser apoyadas por la IA estableciendo condiciones y posibilidades, y determinando un alcance virtual diferente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Comprendemos que la inserción de herramientas es un proceso social y humano.

Título y Autor	Muestra/Categoría	Metodología/Abordaje	Resultados
Mendoza Jurado, Helmer Fellman. (2021).	Los datos se derivan de más de 400 registros de estudiantes de pregrado (Ciclo Básico y Motivacional y Ciclo de Profesionalización).	Modelo de Machine Learning (Aprendizaje Automático) con base a la Web 4.0, la cual subyace en una relación intrínseca entre un modelo de Reglas de Asociación y un modelo de árbol de decisión que busca generar un resultado predictivo para la alerta temprana en el rendimiento académico del estudiante en educación superior.	La alerta temprana de las notas de aprendizaje, que puede mostrar a los estudiantes directamente qué otras asignaturas deben fortalecerse si quieren mejorar una de las asignaturas principales o troncales de la malla curricular y principalmente las métricas o factores del proceso de enseñanza que se requiere fortalecer.
Cantero, C., Oviedo, G. B., Balboza, W., & Feria, M. (2020).	Caracterizar el uso de las tecnologías emergentes (TE) como mediación para el desarrollo del pensamiento crítico en los diez últimos años. Se analizó el uso de la inteligencia artificial en la educación, sus características y la arquitectura de los sistemas expertos.	El método utilizado para la recolección de la información fue el análisis documental de diferentes artículos científicos.	Las mediaciones tecnológicas más relevantes, usadas para el desarrollo del pensamiento crítico, se encuentran: prototipos ficticios, diferentes ambientes de aprendizaje apoyados en herramientas de la web 2.0, el diseño y desarrollo de aplicaciones educativas multimedia, los foros de debate, los blogs, los chats en redes sociales, los grupos de noticias, los tableros de anuncios, los juegos en red, los formularios, las encuestas en línea, el correo electrónico y programas de transferencias de archivos.

Título y Autor	Muestra/Categoría	Metodología/Abordaje	Resultados
Giro Gracia, Xavier y Juana Sancho-Gil (2022).	Big Data, Inteligencia Artificial, algoritmos de aprendizaje automático.	Ensayo académico con abordaje en base a una investigación.	No contamos con suficientes evidencias basadas en la investigación para comprender plenamente las consecuencias que tienen para el desarrollo del alumnado, tanto el uso extensivo de las pantallas como la creciente dependencia de los algoritmos en los entornos educativos y como se presentan y despliega como cajas negras, así como su posible impacto en la educación.
Flores-Incio, F. y otros. (2022).	La búsqueda de información se realizó utilizando palabras clave y títulos de investigaciones publicadas entre los años 1970 y 2022 en la base de datos de Scopus.	Identificar los aportes de IA y en la educación en las últimas cinco décadas, para conocer las revistas científicas con los índices de impacto más altos en el área de IA en los últimos 10 años, y analizar el papel que desempeñará la IA en la educación post Covid-19.	Los resultados evidencian aportes significativos de IA en la educación, empleando técnicas de redes neuronales, big data, visión por computador, asistentes digitales virtuales, aprendizaje automático y análisis predictivo, siendo Estados Unidos el país que posee el mayor número de revistas científicas (siete) dedicadas al área de la IA. Finalmente, destacamos la necesidad de involucrar la IA en el proceso de enseñanza y aprendizaje en una educación post Covid-19.

Título y Autor	Muestra/Categoría	Metodología/Abordaje	Resultados
<p>Crompton, H., & Donggil Song. (2021). (traducción propia).</p>	<p>Bespoke Learning (Aprendizaje a medida) Intelligent Tutoring Systems (Sistemas Inteligentes de Tutoría) Facilitating Collaboration (Facilitando la Colaboración) Automated Grading (Calificación automatizada)</p>	<p>IA participa en procesos similares a los humanos, como aprender, adaptar, sintetizar, autocorrección y uso de datos para tareas de procesamiento complejas. (Popenici & Kerr, 2017). En el Informe Horizon Report (Brown et al., 2020), la IA figura como una de las seis tecnologías con el potencial de alto impacto en la educación superior. El informe Horizon (2020), es una publicación anual que examina las principales tendencias en tecnología educativa.</p>	<p>IA y tiene un gran potencial para apoyar la enseñanza y el aprendizaje en educación superior. Este papel proporciona algunos ejemplos de ese potencial, como el aprendizaje a medida, los sistemas de tutoría inteligente, facilitando la colaboración y la calificación automatizada. Se alienta a los miembros de la facultad a explorar estas nuevas herramientas que brindarán soporte y contenido precisos y oportunos para los estudiantes, así como tiempo para que los miembros de la facultad se concentren en los estudiantes.</p>
<p>Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela Fernández, L. y Garro Aburto, L. (2019).</p>	<p>Planificar, diseñar, desarrollar e implementar competencias digitales.</p>	<p>Proporcionar al estudiante una certera personalización de su aprendizaje a la medida de sus requerimientos, logrando integrar las diversas formas de interacción humana y las tecnologías de la información y comunicación.</p>	<p>Los “nativos digitales” son privilegiados que conviven con tecnologías cambiantes, nuevos formatos de transmisión de datos y nuevas plataformas interactivas. Plataformas que procesan y están relacionadas con un lenguaje digital. Y, los “digitales inmigrantes” tempranos y tardíos que van asumiendo cambios.</p>

Título y Autor	Muestra/Categoría	Metodología/Abordaje	Resultados
<p>Nikolić, P. y Liu, R. (2021) (traducción propia)</p>	<p>Planteamiento conceptual y los métodos para crear el contenido automatizado de la capacidad audiovisual de la inteligencia artificial a través de discursos filosóficos entre los cuatro clones de los filósofos Aristóteles, Nietzsche, Maquiavelo y Sun Tzu de la inteligencia artificial.</p>	<p>Método para abordar la liberación de la creatividad de las máquinas es mediante el uso de palabras y gramática como herramienta creativa que los seres humanos desarrollaron para expresar mundos «más allá» del mundo. La interacción entre el público y la instalación es antagónica, ya que el proceso de la futura emancipación de la inteligencia artificial es inevitable.</p>	<p>El contenido generado como el artefacto que vale la pena analizar de diferentes perspectivas tales como estética, imaginativa, perceptiva, cultural y sociales. La parte interactiva de la instalación se conceptualiza en la absurda interacción humano-robot-robot previamente aplicada donde interacción humana con la obra de arte es inútil o irreverente para las máquinas. Este nuevo tipo de experiencia interactiva para cuestionar aspectos relevantes de la futura coexistencia entre personas y máquinas en todo el período continuo de AI alcanzando su emancipación.</p>

Título y Autor	Muestra/Categoría	Metodología/Abordaje	Resultados
<p>Gil-Vera. Víctor D., & Quintero-Lopez, Catalina (2021).</p>	<p>Se emplea una base de datos con información académica, demográfica, social e institucional de 395 estudiantes colombianos de media vocacional (Colombia). La base de datos es construida mediante la aplicación de encuestas e informes institucionales antes del inicio de la pandemia Covid-19.</p>	<p>Presenta una Red neuronal artificial RNA para predecir el rendimiento académico estudiantil.</p>	<p>Los resultados muestran RN a desarrollada aquí clasifica adecuadamente el 73% de la muestra y que tiene un mejor desempeño en métricas (accuracy, recall, precision y F1-Score) que otras técnicas de aprendizaje supervisado. Se concluye que la predicción temprana del rendimiento académico permite formular estrategias didácticas y pedagógicas que hacen más eficiente el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>
<p>Hidalgo Suárez, Carlos, Llanos Mosquera, José, & Guerrero, Victor . (2021).</p>	<p>Búsquedas específicas y los registros por cada consulta para las fuentes de datos: Scopus, Web of Science, ACM Digital Library, y IEEE Xplore, ScienceDirect y GitHub.</p>	<p>Se realizó una revisión sistemática bajo la propuesta de Kitchenham para definir las preguntas de investigación, la selección de fuentes de información, el desarrollo de la revisión y el análisis de la información. En el proceso se utilizaron diferentes fuentes de datos y criterios de selección para artículos investigativos y conferencias publicadas entre 2013 y 2020.</p>	<p>Se identificó el estado actual de la Inteligencia Artificial y Aprendizaje Colaborativo, enfatizando en cómo estas estrategias apoyan los elementos identificados ayudaron a mejorar los procesos formativos de los estudiantes, con evaluación automática de código, ejercicios, retroalimentación, tutoriales interactivos, programación en parejas y ejercicio de programación grupal, que se basaron en la integración de algoritmos de inteligencia artificial.</p>

Título y Autor	Muestra/Categoría	Metodología/Abordaje	Resultados
<p>Pérez,. E.C., Gamboa, L. A. A.,& Mendoza, E. M. (2021).</p>	<p>La muestra es un análisis de la literatura del AA y el AAI, los trabajos realizados se encuentran dentro de las últimas dos décadas, es decir, desde el año 2000 al año 2020, donde se resaltan las metodologías empleadas en cada análisis.</p>	<p>Revisión de la literatura relacionada a la Aprendizaje Adaptativo y Aprendizaje Adaptativo Inteligente como herramientas tecnológicas en línea; antes y durante la pandemia.</p>	<p>Favorece a la aprendizaje autónomo, aprendizaje personalizado, el estudiante avanza a su propio ritmo, aprendizaje en cualquier tiempo y lugar ubicuidad, y costo reducido. AAI son: Redes Neuronales Artificiales, Sistemas Expertos, y Lógica Difusa. Entre las ventajas más importantes de estas tecnologías, se encuentran características de funcionamiento similar al del comportamiento humano, facilidad de modelar incertidumbre, Clasificación y reconocimiento de patrones cognitivos y afectivos, factibles para encontrar una solución en un tiempo aceptable, propuesta de soluciones creativas y optimizado debido a su capacidad de explorar en grandes espacios de búsqueda, y reducción del error humano debido a su alta precisión.</p>

Título y Autor	Muestra/Categoría	Metodología/Abordaje	Resultados
Auqui, J. A. O. (2021).	Éste estudio RSL discutió 24 estudios que describen los sectores de la aplicación donde se usa mayormente un Chatbot: salud, educación y turismo.	La fuente de datos referidos incluye prominentes bibliotecas digitales como: Francis Online, ProQuest, Science Direct, IEEE Xplore, Google Scholar y ACM Digital Library. La estrategia de búsqueda incluye buscar por palabras claves relevantes para el estudio.	Chatbot en el proceso de aprendizaje universitario: atención personalizada, flexibilidad, disponibilidad, análisis de data y escalabilidad.

Título y Autor	Muestra/Categoría	Metodología/Abordaje	Resultados
Bitencourt, Wanderci Alves, Silva, Diego Mello e Xavier, Gláucia do Carmo (2022).	Las técnicas de Support Vector Machine, Gradiente Boosting Machine, Random Forest y Machine Committee se aplicaron a 1,429 registros de estudiantes de cursos de educación superior en uno de los campus de IFMG, entre 2013 y 2019.	Se aplicaron a la base de datos operaciones de preprocesamiento que implican selección, limpieza, enriquecimiento, normalización, corrección de prevalencia y partición de datos y los modelos de predicción mediante técnicas de Machine Learning se implementaron utilizando paquetes de lenguaje R, en el entorno R Studio.	Los resultados obtenidos sugieren un desempeño superior del grupo de máquinas, a través del cual se obtuvo la importancia de las variables sobre el fenómeno en estudio, lo que permitió trazar el perfil del alumno desertor, por periodo. Éstos resultados permitieron proponer un proceso de detección y seguimiento de estos estudiantes.

Título y Autor	Muestra/Categoría	Metodología/Abordaje	Resultados
Rodríguez Chávez, Mario Humberto. (2021).	La base en la exploración de la literatura sobre el uso de los ITS en la educación superior.	Metodología cuantitativa exploratoria para mostrar los resultados del uso de un ITS basado en la Web que ayuda en el aprendizaje de algoritmos computacionales y a identificar las causas que afectan el desempeño académico de los alumnos.	Identificación del nivel de aprendizaje sobre 1 a de la ciencia para ofrecer un soporte en el proceso de enseñanza aprendizaje para la estimulación de los estudiantes, algunos sistemas hacen uso de la gamificación para no generar desinterés y aburrimiento.

Método

Se hizo uso de metodologías de revisión sistemática para evaluar la efectividad de diversas intervenciones educativas, como la tecnología en el aula, las alternativas educativas y la implementación de estrategias de enseñanza diferenciada. Para realizar las revisiones, se siguieron procedimientos rigurosos para buscar, seleccionar, analizar y sintetizar la literatura científica relevante. La literatura se buscó en EBSCO, Academic Search, SciELO, Dialnet, Academia.edu, Redalyc y Google Académico. Se siguieron los lineamientos de la declaración PRISMA para llevar a cabo correctamente las revisiones sistemáticas, lo que dio como resultado 16 artículos científicos.

Resultados

Buenas prácticas curriculares

Las pedagogías emergentes, apoyadas en tecnologías digitales, han generado una transformación en los ecosistemas educativos. Estas pedagogías, basadas en el uso de algoritmos y tecnología, han creado lo que se denomina "multiversos" o "multiespacios" de aprendizaje que dependen no solo de la tecnología, sino también de los algoritmos creados por los humanos. Entre ellos citamos:

Aprendizaje basado en proyectos de análisis predictivo: El énfasis de las técnicas de redes neuronales, *big data*, visión por computador, asistentes digitales virtuales y aprendizaje automático. Tener grandes datos y captura, almacenamiento, gestión y análisis de ellos. Un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante que promueve la creación de proyectos basados en temas relevantes para los estudiantes. Estos proyectos se basan en habilidades adquiridas a través de la investigación, la colaboración y la experimentación.

Aprendizaje basado en simulaciones de escenarios: Donde los datos y captura, almacenamiento, gestión y análisis de ellos mejora los ambientes de aprendizaje y la toma de decisiones informadas. Software diseñado para simulación de tareas y simplificar el trabajo de los humanos. Un enfoque de aprendizaje en el que los estudiantes utilizan simulaciones de entornos reales para desarrollar habilidades prácticas en lugar de conocimiento teórico.

Aprendizaje de métricas desde las neurociencias: Un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante que busca la comprensión de la cultura, la historia y la sociedad a través del estudio de temas a nivel mundial. Con base en la predicción temprana del rendimiento académico, permite formular estrategias didácticas y pedagógicas que hacen más eficiente el proceso de enseñanza y aprendizaje. La predicción temprana del rendimiento y desempeño en métricas desde la neurociencia estimula el trabajo individual y grupal.

Aprendizaje basado en el juego tecnológico: Un enfoque de aprendizaje que consiste en el uso de juegos para enseñar habilidades prácticas a los estudiantes. Las mediaciones tecnológicas más relevantes son prototipos ficticios, diferentes ambientes de aprendizaje web 2.0, aplicaciones educativas multimedia, foros, blogs, chats en redes sociales, grupos de noticias, tableros de anuncios, juegos en red, formularios, encuestas en línea, correo electrónico y programas de transferencia de archivos. Nos ayudan a estar mejor informados y a entender mejor los conceptos. Nos permiten interactuar de manera efectiva y eficiente en una variedad de situaciones.

Aprendizaje basado en descubrimiento de la inteligencia artificial (IA): Una estrategia de enseñanza que se centra en el estudiante, quien resuelve problemas complejos utilizando habilidades y conocimiento adquiridos en el salón de clases y los algoritmos de IA. Se mejoran los procesos formativos de los estudiantes, con evaluación automática de código, ejercicios con retroalimentación, tutoriales interactivos, programación en parejas y ejercicios de programación grupal, que se basan en la integración de algoritmos de IA.

Aprendizaje activo en las cajas negras: Una forma de aprendizaje centrada en el estudiante, quien participa activamente en el proceso de aprendizaje a través de la discusión, la reflexión y la colaboración. Esto quiere decir ejecutar y editar actividades en las pantallas, como los teléfonos inteligentes, las tabletas y los ordenadores.

Conclusión y recomendaciones

Pasamos de modelos curriculares constructivistas o socioconstructivistas a modelos conexionistas y cognitivos; posiblemente, a modelos conectivistas con uso de IA.

Pasamos de los enfoques de competencias para la vida a las competencias tecnológicas.

Transicionamos del cambio cognitivo del entorno al cambio holográfico del entorno.

La relevancia de la educación universitaria, según este texto, radica en la implementación de pedagogías emergentes que utilizan tecnologías digitales y algoritmos para crear entornos de aprendizaje innovadores y centrados en el estudiante.

Estas pedagogías permiten un aprendizaje activo, práctico y colaborativo, que utiliza herramientas y métodos innovadores para fomentar el desarrollo de habilidades relevantes para el mundo laboral actual. Además, estas pedagogías ayudan a mejorar la eficiencia y efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades y características de los estudiantes.

Estas prácticas incluyen el uso de proyectos basados en análisis predictivo, simulaciones de escenarios, métricas desde las neurociencias, juegos tecnológicos, descubrimiento de la IA y aprendizaje activo en cajas negras. Estas pedagogías permiten la adquisición de habilidades prácticas, la toma de decisiones informadas y la mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, fomentan la interacción y colaboración entre los estudiantes, utilizando herramientas y dispositivos tecnológicos para optimizar la experiencia educativa. En resumen, la relevancia de la educación universitaria radica en adaptarse a las nuevas necesidades y demandas de la sociedad digital.

Referencias bibliográficas

Ariñez-Castel, C. A. (2020). Pedagogías emergentes en procesos de acreditación y autoevaluación universitaria, un acercamiento a la pedagogía holográfica. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 2(5), 19-37.

- Auqui, J. A. O. (2021). Chatbot del proceso de aprendizaje universitario: Una revisión sistemática. *Alpha Centauri*, 2(2), 29-43. <https://journalalphacentauri.com/index.php/revista/article/view/33/34>
- Gil-Vera, V. D. & Quintero-López, C. (2021). Predicción del rendimiento académico estudiantil con redes neuronales artificiales. *Información tecnológica*, 32(6), 221-228. <https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v32n6/0718-0764-infotec-32-06-221.pdf>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2016). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Mendoza-Jurado, H. (2021). Modelo de aplicación orientada a la web 4.0 en el rendimiento académico del estudiante en educación superior. *Educación Superior*, 8(2), 39-48. http://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v8n2/v8n2_a07.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*. París: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- Cortés-Pérez, E., Acuña-Gamboa, L. A. & Martínez-Mendoza, E. (octubre de 2021). La covid-19 y el aprendizaje adaptativo inteligente en la educación superior: Una revisión de la literatura. *I Congreso Internacional Virtual de Educación*. https://www.researchgate.net/profile/Ernesto-Perez-6/publication/351073641_COVID-19_AND_INTELLIGENT_ADAPTIVE_LEARNING_IN_HIGHER_EDUCATION_A_REVIEW_OF_THE_LITERATURE/links/60830ba6907dcf667bbd8fc5/COVID-19-AND-INTELLIGENT-ADAPTIVE-LEARNING-IN-HIGHER-EDUCATION-A-REVIEW-OF-THE-LITERATURE.pdf

Textos citados en la revisión bibliográfica

- Auqui, J. A. O. (2021). Chatbot del proceso de aprendizaje universitario: Una revisión sistemática. *Alpha Centauri*, 2(2). 29-43.
- Bitencourt, Wanderci Alves, Silva, Diego Mello e Xavier, Gláucia do Carmo (2022) Pode a inteligência artificial apoiar ações contra evasão escolar universitária?. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2022, v. 30, n. 116 [Acessado 22 Setembro 2022], pp. 669-694. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-403620220003002854>>. Epub 29 Nov 2021. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/50104-403620220003002854>.
- Cantero, C. L., Oviedo, G. B., Balboza, W. F., & Fera, M. V. (2020). Tecnologías emergentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: hacia el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3).

- Crompton, H., & Donggil Song. (2021). The Potential of Artificial Intelligence in Higher Education. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 62, 14. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n62a1>
- de Souza e Silva, S., Stavny, F. M., & Kalinke, M. A. (2022). A inteligência artificial no contexto da educação: análise de seus avanços a partir de perspectivas teórico-filosóficas e processos educacionais. *Paradigma*, 43(2). 282-306.
- Gil-Vera, Víctor D., & Quintero-López, Catalina. (2021). Predicción del rendimiento académico estudiantil con redes neuronales artificiales. *Información tecnológica*, 32(6). 221-228. <https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v32n6/0718-0764-infotec-32-06-221.pdf>
- Giró Gracia, X., & Sancho-Gil, J. (2022). La Inteligencia Artificial en la educación: Big data, cajas negras y solucionismo tecnológico. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 21(1). 129-145. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.129>
- Hidalgo Suárez, Carlos Giovanni, Llanos Mosquera, José Miguel, & Bucheli Guerrero, Víctor Andrés. (2021). Una revisión sistemática sobre aula invertida y aprendizaje colaborativo apoyado en inteligencia artificial para el aprendizaje de programación. *Tecnura*, 25 (69), 196-214. Epub 18 de noviembre de 2021. <https://doi.org/10.14483/22487638.16934>
- Incio Flores, F. A., Capuñay Sanchez, D. L., Estela Urbina, R. O., Valles Coral, M. Á., Vergara Medrano, S. E., & Elera Gonzales, D. G. (2022). Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales. *Apuntes Universitarios: Revista de Investigación*, 12(1), 353- 372. <https://doi.org/10.17162/au.v12i1.9>
- Mendoza Jurado, Helmer Fellman. (2021). Modelo de aplicación orientada a la web 4.0 en el rendimiento académico del estudiante en educación superior. *Educación Superior*, 8(2), 39-48. Recuperado en 23 de septiembre de 2022, de http://www.scielo.org/bo/pdf/escepies/v8n2/v8n2_a07.pdf
- Nikolié, P. y Liu, R. (2021). Metafísica de las máquinas: de la interacción humano-robot-robot a la abstracción de AI Philosophers. *Artnodos*. (28).
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A., & Garro-Aburto, L. L. (2019). Artificial Intelligence and its Implications in Higher Education. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 536-568. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>
- Pérez, E. C., Gamboa, L. A. A., & Mendoza, E. M. (2021) La covid-19 y el aprendizaje adaptativo inteligente en la educación superior: una revisión de la literatura covid-19 and intelligent adaptive learning in higher education: a review of the literature.

6.2.11. UNED hacia el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje): Experiencias del período 2022-2023

Personas Autoras

Adriana Hernández Olivares, Universidad Estatal a Distancia

Evelyn Hernández Sanabria, Universidad Estatal a Distancia

Jeffrey Ulate Castro, Universidad Estatal a Distancia

Suhany Chavarría Artavia, Universidad Estatal a Distancia

Resumen

UNED hacia el DUA es un proyecto llevado a cabo por miembros de las carreras de Informática Educativa y Educación Especial de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y avalado y promovido desde la Vicerrectoría Académica. Desde su modelo pedagógico, la UNED cuenta con una población que reside a lo largo y ancho del país, con diversidad de capacidades, condiciones de vida, particularidades de aprendizaje, situaciones de discapacidad, entre otros. Por tanto, UNED hacia el DUA se constituyó como un espacio de capacitación ofrecido a todo el personal académico de la universidad, considerado de gran impacto por su aplicación, su dinámica e interdisciplinaridad.

Palabras clave: diseño universal para el aprendizaje, práctica pedagógica, tecnologías de la información y de la comunicación, método de enseñanza

Introducción

Desde sus políticas, la UNED pretende democratizar la educación superior y responder a las particularidades y características de su población estudiantil, procurando ofrecer un currículum que permita la diversificación de estrategias y una participación más activa de la población de estudiantes. La UNED ha establecido, desde el año 2019, que es vital establecer el DUA como base de la actividad docente, investigativa, de extensión y de gestión de la UNED y promover una cultura de respeto a la diversidad, la dignidad humana, la no discriminación e igualdad.

Para este fin, es indispensable el proceso de capacitación de toda persona funcionaria, haciendo uso de metodologías que a su vez sean modelo de la implementación del DUA en el contexto universitario de educación a distancia.

Revisión de la literatura

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad contiene dentro de sus definiciones el término “Diseño Universal”, y lo entiende como “el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado” (Ley 8661, 2008). Asimismo, aclara que “El «diseño universal» no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten” (Ley 8661, 2008). Por otra parte, la necesidad de disponer de currículos accesibles, que contemplen la diversidad de estudiantes, es un aspecto de prioridad de los diseños curriculares. La legislación de las enseñanzas universitarias debe reconocer y trabajar por esa necesidad (Díez y Sánchez, 2015).

Marco teórico

El Diseño Universal para el Aprendizaje, cuyas siglas son DUA, nació en la época de los ochenta. Es un modelo que guía para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación a la vez que promueve la flexibilidad del currículum y responde a la educación inclusiva. Promueve la atención de todo el estudiantado, buscando fortalecer las capacidades del mayor rango de personas estudiantes, independientemente de sus características o condiciones particulares.

De acuerdo con el Centro Nacional de Recursos para la Educación (Cenarec, 2018), la educación inclusiva es

un proceso continuo que, como derecho humano universal, se ofrece a la totalidad de la población estudiantil mediante procesos educativos de calidad y equidad, a partir de un currículo pertinente y flexible que busca el desenvolvimiento integral de la persona, involucra a todos por igual, se reconoce y valora la diversidad humana y en procura de la eliminación de toda barrera que limite u obstaculice el aprendizaje y la participación plena en equiparación de oportunidades (Cenarec, 2018).

Las afirmaciones anteriores coinciden con lo expuesto por Aparicio (2017), que indica que la accesibilidad universal es un compromiso ético, ya que vivimos en una sociedad pluralista en la que se producen demandas de justicia para atender la diferencia.

El DUA implementa 3 principios:

1. El primero, “proporcionar múltiples medios de representación”, a su vez integra tres pautas: proporcionar opciones para la percepción, proporcionar opciones para el lenguaje y el uso de símbolos, y proporcionar opciones para la comprensión.
2. El segundo, “proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión”, también integra tres pautas: proporcionar opciones para la acción física, proporcionar opciones para las habilidades expresivas y para la fluidez, y proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.
3. Por último, el tercer principio “proporcionar múltiples medios para la motivación e implicación en el aprendizaje” abarca: proporcionar opciones para suscitar interés, proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la constancia y proporcionar opciones para la autorregulación (Bejarano y Chacón, 2017).

El taller promueve, desde la práctica, el abordaje de cada uno de estos tres principios y nueve pautas, con el objetivo de que las personas tutoras valoren la forma en que presentan sus entornos, el diseño de instrucciones y orientaciones y la creación de los recursos multimediales para ofrecer al estudiantado múltiples formas de acceder al conocimiento y representarlo. Estos se convierten, a la vez, en los puntos de verificación del proyecto.

Método

La sistematización se realiza bajo la metodología de cinco tiempos, con un punto de partida que destaca la participación y registro de cada ejecución. Se determina el enfoque, para compartir los resultados del trabajo interdisciplinar y la organización como una práctica efectiva. Se recupera la información y se clasifica. Se reflexiona sobre el proceso, aspectos de mejora y buenas prácticas. Finalmente se comunican los resultados a partir de las conclusiones.

Se utilizó el registro de diario y la ficha de recuperación de aprendizajes como instrumentos en cada ejecución. Se nutre del registro de participaciones, fotografías, productos y un formulario de recomendaciones. Se sistematiza en una presentación ejecutiva.

Resultados

El taller “UNED hacia el DUA” se robustece a partir de las intervenciones y se solidifica como una estrategia de buena práctica por el componente de interdisciplinariedad de quienes gestan el taller, la implementación de múltiples herramientas tecnológicas, recursos, espacios de

intercambio y la posibilidad de interacción de las personas participantes en cada uno de los temas desarrollados. Hasta la fecha se han beneficiado 443 personas en los años 2022 y 2023, de las diferentes escuelas de la UNED.

Discusión

Se considera que la experiencia del taller se convierte en una buena práctica, ya que incluye un factor de motivación de las personas participantes por aprender la aplicación del DUA en sus diseños curriculares, asignaturas, entornos virtuales y en sus actividades específicas de cada carrera y cátedra. Además, ofrece una variedad de insumos, técnicas y aplicaciones que pueden ser implementadas, por lo que proporciona un elemento de mayor valor en la ejecución. Se considera que la dinámica de las actividades, el intercambio y los espacios permiten a los participantes vivenciar cada uno de los principios y pautas del DUA en teoría y práctica.

Conclusiones

Los resultados de su ejecución se consideran un éxito, por su planificación, el uso de las herramientas e intercambio con las personas participantes. Permiten una alta participación en cada una de las actividades y generan satisfacción por el abordaje temático y su aplicación. Además, se percibe mayor certeza en el uso de los términos y claridad al aprender mientras “hacen”; y con resultados a largo plazo podemos evidenciar que las personas han estado implementando las pautas y principios en sus realidades académicas y, por sobre todo, han tomado conciencia de la necesidad de eliminar cualquier barrera al aprendizaje y a la participación.

Recomendaciones

Con el objetivo de valorar el impacto, se hace necesario establecer una red de colaboración en cada escuela, ejecutar el taller de la misma manera, validar la actualización de las herramientas y, por su naturaleza, el taller permite una sostenibilidad de ejecución cada año.

Referencias bibliográficas

Aparicio-Payá, M. (2017). Accesibilidad universal: Sentido normativo e implicaciones en la educación y la práctica profesional. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 25-41. https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/361/pdf_74

Asamblea Legislativa de Costa Rica (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ley N°8661. <https://conapdis.go.cr/download/ley-8661/>

- Bejarano-Salazar, A. y Chacón-Ballester, X. (2017). *Diseño Universal de los Aprendizajes en las orientaciones académicas del programa de Informática Educativa*. San José: ECE-UNED.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación (Cenarec) (22 de febrero, 2018). Definición de “educación inclusiva”. <https://www.facebook.com/cenareccr/photos/a.383010248444729.87212.357478110.997943/1646187358793672/?type=3&theater>
- Chinchilla-Ramírez, F. (2020). *Guía para la utilización del formato APA Diferencia entre APA edición 6 y APA edición 7*. Centro de Información, Documentación y Recursos Bibliográficos CIDREB, UNED. https://www.uned.ac.cr/academica/images/cidreb/manuales/apa_edicion_6_a_edicion_7.pdf
- Díez-Villoria, E. y Sánchez-Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277315000025>
- Fuentes, S. (2016). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la universidad. *Contextos Educativos*, 19, 121-131. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2752/2670>
- Méndez-Cea, C (2016). El diseño universal del aprendizaje como perspectiva de acción educativa inclusiva en el marco multicultural del EEES. *Miscelánea Comillas*, 74(144).
- Sosa Díaz, M. J. (2017). Diseño universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(1), 93-94. https://dehesa.unex.es:8443/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/7067/4/1695-288X_16_1_93.pdf#page=1
- Universidad Estatal a Distancia (UNED) (2004). *Modelo Pedagógico*. San José: EUNED.
- Zubillaga-del Río, A., Sánchez-Serrano, J. y Alba-Pastor, C. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 89-100. https://dehesa.unex.es:8443/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/3374/1/1695-288X_14_1_89.pdf#page=1

6.2.12. Diseño instruccional para la mejora de experiencias de aprendizaje en la Universidad Fidélitas

Persona autora

María José Abarca Carvajal, Universidad Fidélitas

Resumen

En la era digital, el diseño instruccional debe evolucionar para aprovechar al máximo las posibilidades que ofrecen los recursos digitales en la educación. Esta ponencia explora cómo el diseño instruccional puede contribuir a la creación de experiencias de aprendizaje digitalmente enriquecidas. Se describen estrategias y métodos para diseñar experiencias de aprendizaje efectivas, centradas en el estudiante y aprovechando los recursos digitales para la educación virtual. Además, se presentan los resultados de las buenas prácticas que ilustran la implementación exitosa de este enfoque. A partir de los resultados y la discusión de los hallazgos, se extraen conclusiones sobre los beneficios y desafíos del diseño instruccional en la creación de experiencias de aprendizaje digitalmente enriquecidas. Finalmente, se ofrecen recomendaciones para la implementación de buenas prácticas en el diseño instruccional que aprovechen al máximo los recursos digitales.

Palabras clave: diseño instruccional, aprendizaje digital, recursos digitales, experiencia de aprendizaje, innovación curricular

Introducción

En la era digital en la que vivimos, el diseño instruccional innovador se ha convertido en un pilar fundamental para la creación de experiencias de aprendizaje enriquecedoras y efectivas. Para lograrlo, se basa en un análisis exhaustivo de las necesidades y características de los estudiantes, estableciendo objetivos de aprendizaje claros y alineados con los estándares educativos. Asimismo, busca seleccionar las tecnologías adecuadas que permitan a los estudiantes interactuar y participar activamente en su proceso de aprendizaje.

Revisión literaria

El informe *Horizon* de EDUCASE (2022), como se citó en Area et al. (2022), es una publicación anual que identifica tendencias emergentes relacionadas con el avance de la enseñanza en un contexto de sociedad digital. Entre las tendencias destacadas en el informe, se encuentran las siguientes:

Aprendizaje por competencias: Se destaca la importancia de desarrollar competencias y habilidades prácticas, en lugar de centrarse únicamente en la adquisición de conocimientos teóricos.

Utilización de analíticas de datos e inteligencia artificial: La recopilación y análisis de datos sobre el desempeño de los estudiantes y el uso de plataformas digitales pueden proporcionar información valiosa para optimizar el proceso de enseñanza y personalizar el aprendizaje según las necesidades individuales.

Estas tendencias son clave para abordar los desafíos y oportunidades que ofrece la educación en el entorno digital actual, y pueden tener un impacto significativo en la forma en que se enseña y se aprende en las instituciones educativas. Adicionalmente, la gamificación ha sido ampliamente estudiada como una estrategia efectiva para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Según Fuentes Hurtado y González Martínez (2020): “aplicar una metodología gamificada con componente tecnológico en STEM proporciona la experiencia vivencial que permitirá a los estudiantes comprender y asimilar los contenidos de las materias del ámbito por medio de un aprendizaje significativo y de la participación activa, lo que resulta coherente con la sociedad tecnológica actual” (p. 89).

Además, la combinación de la gamificación con la tecnología proporciona una experiencia más inmersiva y personalizada para los estudiantes. Los recursos tecnológicos pueden utilizarse para crear simulaciones, actividades interactivas y recursos multimedia, lo que les permite relacionarse con los contenidos de manera más práctica y aplicada.

El trabajo colaborativo y social destaca la importancia de una estructura y procesos adecuados en la implementación de trabajos en grupo. Se enfatiza que esta metodología propicia que los estudiantes mantengan un rol activo dentro del proceso de aprendizaje y mejoren su rendimiento a través de criterios de éxito y resultados estimados. Para Boada y Valle Pacheco (2020), “el desarrollo de los trabajos en grupo acarrea un enorme desafío de la gestión tanto del profesor como del estudiante, puesto que la misma dinámica del proceso, intereses, necesidades y objetivos de los participantes cambian constantemente; de ahí que hay que ajustarlos porque son flexibles, dinámicos y no estáticos ni cerrados” (p. 38).

En conjunto, estas investigaciones y enfoques demuestran el potencial de la tecnología, la gamificación y el trabajo colaborativo para mejorar la educación y la experiencia de aprendizaje en el contexto de la sociedad tecnológica actual.

Marco teórico

Para efectos de la siguiente ponencia, debe considerarse el diseño instruccional como un enfoque sistemático y planificado que busca desarrollar experiencias de aprendizaje efectivas y significativas. A partir de esto, se determina qué métodos, estrategias de enseñanza y tecnologías se emplearán, y cómo se evaluará el progreso y el logro del estudiantado.

Desde este punto de vista, se considera *innovación curricular* a los cambios o mejoras planificadas y deliberadas en los planes de estudio y enfoques pedagógicos utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Bajo esta estrategia se busca adaptar y actualizar los programas educativos para responder a las necesidades y desafíos cambiantes de la sociedad y el avance tecnológico. Rueda, Gómez y la Vega (2018) establecen que la innovación curricular es:

hacer un diseño curricular profundo, que no se centre exclusivamente en hacer cambios en los contenidos de los programas, o modificar el orden de las asignaturas en un mapa curricular, sino que realmente vaya acompañado de un proceso reflexivo e incluyente de todos los factores que se integran en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto dará elementos al diseño curricular de convertirse en una innovación educativa (p. 10).

Ante esto, debe considerarse la innovación curricular como una forma de garantizar que los estudiantes adquieran las competencias y habilidades necesarias para enfrentar los retos del futuro y contribuir positivamente a la sociedad. Sin embargo, también requiere de una planificación cuidadosa, la participación de docentes y expertos en diseño instruccional, así como una evaluación continua para asegurar su efectividad y éxito.

Método

El método utilizado implica la revisión y análisis de los datos arrojados en múltiples evaluaciones y encuestas aplicadas al estudiantado y a docentes sobre el desempeño y el uso de plataformas digitales de las carreras virtuales de la Universidad Fidélitas. Se describen los recursos digitales utilizados por parte de Calidad Académica Virtual, las estrategias de diseño empleadas y los resultados obtenidos al aplicar un diseño instruccional innovador:

Análisis de necesidades: Antes de comenzar a diseñar una experiencia de aprendizaje, es fundamental realizar un análisis exhaustivo de qué necesitan los estudiantes. Esto implica comprender sus características, habilidades y objetivos de aprendizaje: información que proporciona una base sólida para desarrollar un diseño instruccional efectivo.

Objetivos de aprendizaje: Se centra en establecer objetivos de aprendizaje claros y alcanzables. Estos objetivos deben estar alineados con los estándares educativos de la metodología STEM de la Universidad Fidélitas y deben ser medibles, para evaluar el progreso del estudiante.

Selección de tecnologías adecuadas: Esto implica para el diseñador instruccional utilizar herramientas digitales que sean apropiadas para los objetivos de aprendizaje y que les permitan a los estudiantes interactuar y participar activamente.

El diseño instruccional aprovecha una amplia gama de herramientas y enfoques tecnológicos para enriquecer las experiencias de aprendizaje. Algunas de estas herramientas y enfoques incluyen:

Realidad virtual: En el campus virtual de la Universidad Fidélitas se ofrecen entornos inmersivos y simulaciones que pueden mejorar la comprensión y el compromiso de los estudiantes mediante metaversos educativos. Estas tecnologías permiten al estudiantado explorar y experimentar conceptos de manera interactiva, lo que aumenta su motivación y facilita un aprendizaje más profundo.

Gamificación: Se incorporan elementos y mecánicas de juegos en el diseño instruccional para hacerlo más atractivo y motivador. Mediante el uso de desafíos STEM, se ha podido fomentar la participación y el compromiso de los estudiantes, convirtiendo el aprendizaje en una experiencia divertida y gratificante.

Recursos multimedia interactivos: Los recursos multimedia, como videos interactivos, infografías y guías interactivas, han enriquecido las experiencias de aprendizaje al proporcionar contenido audiovisual atractivo. Estos recursos facilitan la comprensión de conceptos complejos y permiten a los estudiantes explorar y manipular la información de manera interactiva.

Resultados

Al implementar un diseño instruccional innovador y la integración de recursos digitales, ha sido posible obtener resultados positivos en varios aspectos del aprendizaje. Por ejemplo, los estudiantes muestran un mayor nivel de participación y compromiso en las actividades de aprendizaje digitalmente enriquecidas. Esto se debe a la naturaleza interactiva y atractiva de los recursos digitales, que pueden fomentar un mayor interés y motivación por parte de los estudiantes.

Asimismo, la creación de entornos de aprendizaje activos y colaborativos han mostrado mejoras en los criterios de habilidades de colaboración y comunicación de los estudiantes. Estos recursos han facilitado la interacción y el trabajo en equipo, como herramientas de colaboración en línea o plataformas de discusión; los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar habilidades sociales que son cada vez más valoradas en el mundo laboral.

En cuanto a los resultados relacionados con los educadores, la implementación de un diseño instruccional innovador y el uso de recursos digitales han mejorado su eficiencia y eficacia en la enseñanza. Les ayudan a ofrecer una retroalimentación más rápida y específica, a realizar un seguimiento más detallado del progreso de los estudiantes y a personalizar la instrucción de acuerdo con las necesidades individuales.

Discusión

El apoyo del diseño instruccional a la innovación curricular es clave para asegurar que los estudiantes adquieran las competencias y habilidades necesarias para enfrentar los retos del futuro. Se basa en cambios planificados y deliberados en los planes de estudio y enfoques pedagógicos para adaptarlos a las necesidades cambiantes de la sociedad y el avance tecnológico.

La innovación curricular no debe centrarse exclusivamente en cambios de contenido, sino que incluye un proceso reflexivo e incluyente de todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para asegurar el éxito de esta estrategia, es esencial ofrecer programas de formación continua para capacitar a los docentes en el diseño instruccional innovador y el uso efectivo de recursos digitales. También es necesario establecer políticas educativas que respalden la integración de recursos digitales en el currículo formal.

Conclusiones

El diseño instruccional y la integración de recursos digitales ofrecen oportunidades para transformar la educación y brindar experiencias de aprendizaje más efectivas, atractivas y significativas. Al aprovechar el potencial de la tecnología, se pueden superar barreras geográficas y sociales, garantizando oportunidades educativas equitativas y accesibles para todos los estudiantes. La colaboración entre docentes y especialistas en diseño instruccional, junto con el desarrollo profesional continuo, son fundamentales para el éxito de esta estrategia. La investigación y la evaluación regular también son importantes para identificar áreas de mejora y adaptar el diseño instruccional según los resultados obtenidos, asegurando así una educación de calidad y relevante para el siglo XXI.

Recomendaciones relativas a las buenas prácticas abordadas

Promover la colaboración entre docentes y especialistas en diseño instruccional para diseñar experiencias de aprendizaje digitalmente enriquecidas en carreras virtuales.

Diseñar actividades y evaluaciones que fomenten la participación activa y la personalización del aprendizaje.

Evaluar regularmente las experiencias de aprendizaje, para identificar áreas de mejora y adaptar el diseño instruccional según los resultados obtenidos.

Considerar la ética y la accesibilidad al seleccionar y diseñar recursos digitales para asegurar la igualdad de oportunidades educativas.

Referencias bibliográficas

- Area, M., Guarro, A., Marrero, J. y Sosa, J. (2022). La transformación digital de la docencia universitaria. *Profesorado*, 26(2), 1-5. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/25560/23872>
- Baquerizo-Álava, V., Barrientos-Báez, A. y Carmona-Serrano, N. (coords.) (2022). *Innovación y experiencias educativas* (1.ª ed.). Madrid: Dykinson.
- Boada, A. J. y Valle Pacheco, J. D. (2020). *Diálogos emergentes sobre educación virtual: Claves para el empoderamiento en el siglo XXI* (1.ª ed.). Fondo Editorial CEIPA.
- Camacho, M., Lara, Y. y Sandoval, G. (2016). Diseño curricular para entornos virtuales de aprendizaje en la Universidad Técnica Nacional, Costa Rica. <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/VE16.754.pdf>

- Fuentes-Hurtado, M. y González-Martínez, J. (2020). Qué gana STEM con la gamificación. *Academia y Virtualidad*, 12(2), 79-94. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/3694/3627>
- Murcia-Rodríguez, M. A. (2020). *Diseño instruccional para profes: Guía para la innovación educativa con TIC*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Pacheco-Claros, L. E. (2021). *Aprendizaje colaborativo para el fortalecimiento de habilidades metacognitivas en estudiantes de educación superior en la enseñanza virtual* [tesis de doctorado]. Trujillo, Perú: Universidad César Vallejo.
- Real-Torres, C. (2019). Materiales didácticos digitales: Un recurso innovador en la docencia del siglo XXI. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 8(2), 12-27. https://3ciencias.com/wp-content/uploads/2019/06/3C-TIC-ED.-29_VOL.-8_N%C2%BA-2_art1-1.pdf
- Rueda, J. S., Gómez, N. y la Vega, J. D. (2018). *Innovación curricular: Un reto en la universidad del siglo XXI*. México: Editorial Digital UNID.
- Sola Martínez, T., García Carmona, M. y Fuentes Cabrera, A. (2019). *Innovación educativa en la sociedad digital* (1.ª ed.). Madrid: Dykinson.

6.2.13. Un curso de Competencias Digitales para apoyar la reflexión curricular en la Universidad de Costa Rica

Persona autora

Aarón Elí Mena Araya, Universidad de Costa Rica

Resumen

La presente ponencia describe el marco teórico y metodológico utilizado por METICS de la UCR, para desarrollar el curso de Competencias Digitales para la Docencia, sustentado en la integración de diversos marcos de competencia, y dirigido a solventar necesidades de formación derivadas de los procesos de virtualización realizados en años recientes. En sus primeros tres meses de vigencia, este curso ha contado con la participación de alrededor de 1000 personas docentes, y se propone como un espacio para apoyar reflexiones de carácter curricular y didáctico, que inciden directamente en el diseño, reforma e implementación de los planes de estudio que buscan incorporar la mediación pedagógica en ambientes virtuales de aprendizaje.

Palabras clave: currículum, formación continua, tecnologías de la información y la comunicación

Introducción

La Universidad de Costa Rica (UCR) aprovecha, desde el 2003, diversas tecnologías digitales en el diseño e implementación de ambientes virtuales de aprendizaje. Hasta el 2019 estas iniciativas se desarrollaron de forma lineal y acumulativa, mediante el aporte brindado a unidades académicas pioneras y a docentes individuales interesados en la innovación educativa, por parte la Unidad de apoyo a la Docencia Mediada con Tecnologías de la Información (METICS) y otros actores institucionales. La emergencia sanitaria del 2020, y la subsecuente virtualización temporal de la oferta académica, trajeron nuevas oportunidades para la integración de las tecnologías digitales en la docencia, pero también desembocaron en nuevos retos para los procesos de reforma curricular y para la formación continua del personal docente.

La UCR se encuentra en un proceso de construcción de marcos normativos, herramientas y procedimientos dirigidos a consolidar una docencia virtual de postpandemia, enfocada en la pertinencia curricular, pedagógica y didáctica. En este contexto, una de las primeras herramientas puestas a disponibilidad de la comunidad universitaria es el curso de Competencias Digitales para la Docencia.

Marco teórico

En el contexto de la docencia mediada con tecnologías digitales, la competencia digital se define como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y conciencia que se requiere al usar las tecnologías digitales de manera efectiva, eficiente, apropiada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética, y reflexiva, para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje y la socialización (Ferrari, 2012, p. 30).

METICS gestiona el curso de Competencias Digitales para la Docencia, el cual se dirige exclusivamente a la comunidad docente de la UCR. Este curso se fundamenta en un Marco Integrado de Competencias Digitales para el Aprendizaje Híbrido (MICAH), el cual utiliza como base el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (Redecker, 2020), e incorpora elementos del modelo de competencias ATC21S (Griffin, McGraw & Care, 2012), de las competencias transformadoras de la Brújula de Aprendizaje 2030 (OCDE, 2019), y del Marco de Competencias para Docentes en Materia de TIC (UNESCO, 2019).

El Marco Integrado de Competencias Digitales para el Aprendizaje Híbrido incluye 25 competencias distribuidas en 6 áreas: compromiso profesional, contenidos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación y retroalimentación, empoderamiento de estudiantes y desarrollo de competencias digitales de estudiantes. Dentro de este marco, para cada competencia se define un descriptor, una serie de actividades de competencia y un modelo de progresión que permite a las personas docentes identificar su nivel de dominio sobre dicha competencia.

Figura 1. Marco integrado de competencias digitales para el aprendizaje híbrido



Fuente: Elaboración propia.

Metodología

El curso de Competencias Digitales para la Docencia se organiza en **módulos de aprendizaje independientes**, cada uno de los cuales se enfoca en el desarrollo de una o más competencias específicas. Para cada una de las competencias abordadas en un módulo se utiliza el MICAH para seleccionar actividades de competencia, que a su vez sirven para definir los objetivos y actividades de aprendizaje de dicho módulo. Asimismo, tomando en consideración el modelo de progresión establecido en el MICAH para las distintas com-

petencias, los módulos se organizan en dos niveles de complejidad: el primero, dirigido a personas docentes con un dominio básico de herramientas tecnológicas, y el segundo, orientado a personas docentes con un dominio avanzado de dichas herramientas.

Los módulos de aprendizaje se dividen en dos categorías: módulos **autogestionados** y módulos **regulares**. Los primeros cuentan con una extensión de 5 horas, y en ellos, las personas docentes pueden estudiar, a su propio ritmo, diversos recursos didácticos para luego realizar una prueba de conocimientos. Los segundos tienen una extensión de entre 10 y 20 horas, e incluyen múltiples sesiones, **sincrónicas y asincrónicas**, con actividades de aprendizaje activo y colaborativo, mediadas por una persona facilitadora. Todos los módulos incluyen elementos de evaluación formativa y sumativa.

Para aprobar el curso, es necesario completar módulos de aprendizaje equivalentes a un mínimo de **30 horas**. Con base en sus intereses y necesidades, las personas docentes pueden seleccionar libremente entre los módulos disponibles. El curso se mantiene abierto de forma indefinida, por lo cual las personas docentes pueden matricular diversos módulos en distintos ciclos lectivos, y organizar sus propios procesos longitudinales de desarrollo de competencias.

Resultados

Entre mayo y julio del 2023, se abrió una oferta de 11 módulos de aprendizaje, incluyendo 2 módulos autogestionados y 9 módulos regulares. Para inicios de agosto, alrededor de 1000 personas docentes participaron en al menos un módulo, y alrededor de 450 aprobaron al menos uno de los módulos. Asimismo, 11 personas ya completaron las 30 horas necesarias para aprobar el curso, y se espera que el número de personas aprobadas aumente sostenidamente a lo largo del segundo ciclo lectivo, a medida que las personas docentes completen los módulos que se encuentran activos, o participen en las nuevas ofertas de módulos que se abrirán en dicho ciclo.

A nivel cualitativo, el curso de Competencias Digitales para la Docencia ha tenido un impacto positivo en la construcción de comunidades de aprendizaje interdisciplinarias. Los módulos reciben personas docentes provenientes de distintas áreas académicas y de distintas sedes y recintos, lo que los convierte en espacios para la socialización de diversas experiencias y perspectivas. Del mismo modo, las interacciones dentro del curso han facilitado la identificación de personas docentes con conocimientos y habilidades especiales en la mediación pedagógica en ambientes de aprendizaje virtual, quienes en el futuro cercano

podrán contribuir en la expansión del alcance del curso, diseñando e impartiendo nuevos módulos de aprendizaje.

Discusión

El curso de Competencias Digitales para la Docencia puede contribuir a los procesos de diseño e implementación curricular en tres áreas específicas:

- Ofrece insumos a la comunidad docente para comprender y aplicar conceptos fundamentales relacionados con el uso de las tecnologías digitales, tales como el aprendizaje híbrido, la flexibilidad curricular y la mediación pedagógica en ambientes virtuales de aprendizaje. Las unidades académicas pueden luego integrar estos insumos en la definición de los abordajes pedagógicos para sus planes de estudio.
- Permite a las personas docentes explorar y aplicar diversas estrategias didácticas, facilitando experiencias que pueden ser discutidas a lo interno de las unidades académicas, y aprovechadas para decidir los grados de virtualidad que deben asignarse a los distintos cursos dentro de la malla curricular.
- Constituye un espacio flexible y sostenido en el tiempo, que puede ser aprovechado por el Centro de Evaluación Académica (CEA) y las unidades académicas para gestionar procesos de formación docente dirigidos a subsanar deficiencias específicas identificadas en procesos de reflexión curricular.

Conclusiones y recomendaciones

El diseño y la gestión curricular no se limitan a la definición y organización de objetivos y contenidos de aprendizaje, sino que deben involucrar también procesos de actualización profesional, enfocados en el desarrollo de las competencias digitales que el profesorado necesita para adaptarse a los nuevos modelos de aprendizaje híbrido, cada vez más predominantes en la educación superior.

Las iniciativas como el Competencias Digitales para la Docencia de la Universidad de Costa Rica deben crear mecanismos para potenciar su impacto en la comunidad académica nacional, mediante la colaboración directa con proyectos similares desarrollados en otras universidades y la ampliación e internacionalización del personal docente a cargo de facilitar los aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Bruselas: Centro Común de Investigación, Comisión Europea.
- Griffin, P., McGraw, B. & Care, E. (eds.) (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Redecker, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2019). *Future of education and skills 2030. OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. París: OCDE. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

6.2.14. Diseño en holograma: Vivencia del currículo universitario más allá de las aulas. La experiencia de la Universidad Castro Carazo

Persona autora

Luis Alonso Arrieta Ávila, Universidad Castro Carazo

Resumen

Esta ponencia aborda la necesidad de vincular el proceso de diseño curricular con las propuestas, políticas y acciones realizadas por la universidad más allá de la academia, de manera que toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes y personal administrativo) pueda vivenciar los saberes, habilidades y herramientas que se promueven desde las experiencias de aprendizaje.

Se busca, de esta manera, una coherencia entre el diseño curricular y la misión, visión y modelo educativo de la universidad, y la traducción de esta coherencia en acciones concretas para el personal administrativo, quienes, a su vez, promueven la vivencia de estos saberes con las personas estudiantes.

Se presenta la experiencia de la Universidad Castro Carazo desde su “diseño en holograma” como una propuesta para generar la articulación entre lo que “se dice” y “se hace”; y la manera en que toda la comunidad universitaria puede vivenciar la transformación educativa que se quiere promover desde el diseño curricular.

Palabras clave: ecoformación, diseño curricular, enfoque interdisciplinario, planificación estratégica, aseguramiento de la calidad

Introducción

Generalmente, se entiende el diseño curricular como la propuesta teórico-práctica de las experiencias de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes para que adquieran los saberes, habilidades y herramientas oportunas para desarrollar de manera satisfactoria una carrera o disciplina específica (Casanova, 2012, p. 11).

Esta definición nos delimita el diseño curricular como una acción que solo compete a la academia, y que se vivencia directamente en las aulas. Sin embargo, desarrollar una transformación educativa y un diseño curricular innovador y dinámico supone que las experiencias que ofrece el centro educativo más allá de las aulas también sean coherentes con las propuestas que se están planteando.

A continuación, se detalla una propuesta de diseño curricular que busca esta coherencia en todas las experiencias universitarias.

El contexto de la Universidad Castro Carazo

La Universidad Castro Carazo adoptó desde el 2017 un modelo educativo ecoformativo, el cual busca desarrollar una comunidad de aprendizaje en donde estudiantes, docentes y personal administrativo aprendan entre sí, generando una espiral recursiva que enlaza la teoría y la práctica, y que se vivencia no solo desde la docencia, sino desde toda la experiencia universitaria (Universidad Castro Carazo, 2020, p. 05).

Para la Universidad, vivenciar este modelo implica implementar un diseño curricular donde las propuestas no estén segmentadas a través de un proceso lineal de cursos y prácticas separadas.

Al respecto, Casanova (2012) explica que se deben considerar aspectos en la transformación educativa y curricular, tales como: las perspectivas de estudiantes y docentes, las prácticas socioculturales, las condiciones propias de la institución y el apoyo y acompañamiento que se da a las personas docentes, entre otros (p. 26).

Con el objetivo de visibilizar esta complejidad, el modelo educativo de la Universidad Castro Carazo busca romper con el pensamiento lineal, a través de la metáfora del holograma. Para su mejor comprensión se presenta la siguiente definición:

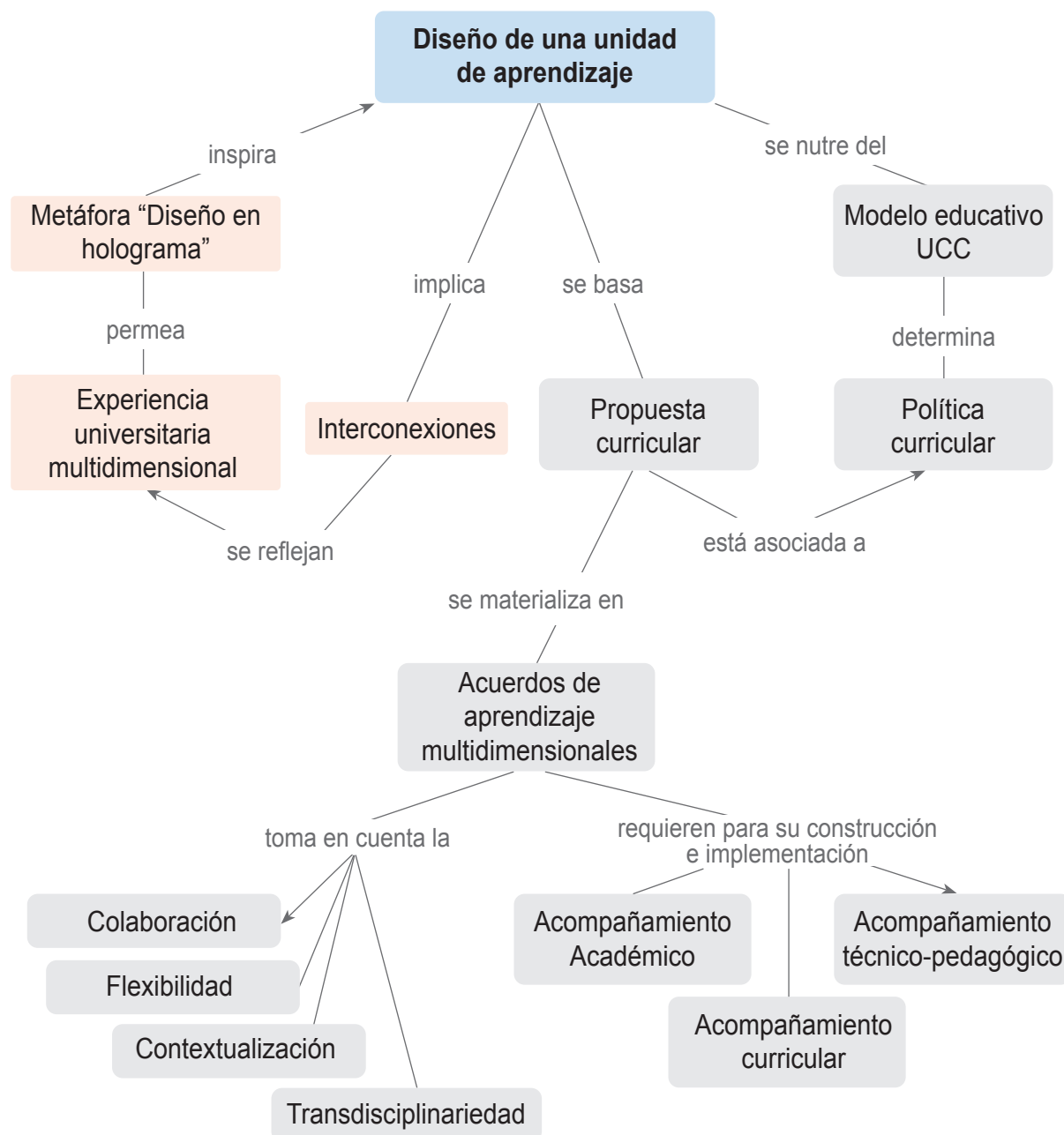
Un holograma (del griego *holos*: 'completo' y *gramma*: 'dibujo' o 'imagen') es, en términos muy generales, una fotografía tridimensional producida por medio de un rayo láser en dos partes. El rayo dividido produce una imagen tridimensional del objeto, el cual va cambiando de perspectiva si se mira de distintos ángulos (Badilla Saxe, 2009, como se citó en Universidad Castro Carazo, 2020, p. 14).

De esta manera, un diseño en holograma evidencia las relaciones entre cada unidad de aprendizaje, el nexos que las une y el enlace que da continuidad a sus contenidos, tal como se muestra en la siguiente figura:

Figura 1. ¿Cómo se diseña una unidad de aprendizaje basada en el modelo educativo de la Universidad Castro Carazo?

PREGUNTA DE ENFOQUE: ¿Cómo se diseña una unidad de aprendizaje basada en el modelo educativo UCC?

SUBPREGUNTA: ¿Qué se entiende por la metáfora de “diseño en holograma”?



Fuente: Elaboración propia. Universidad Castro Carazo, 2023.

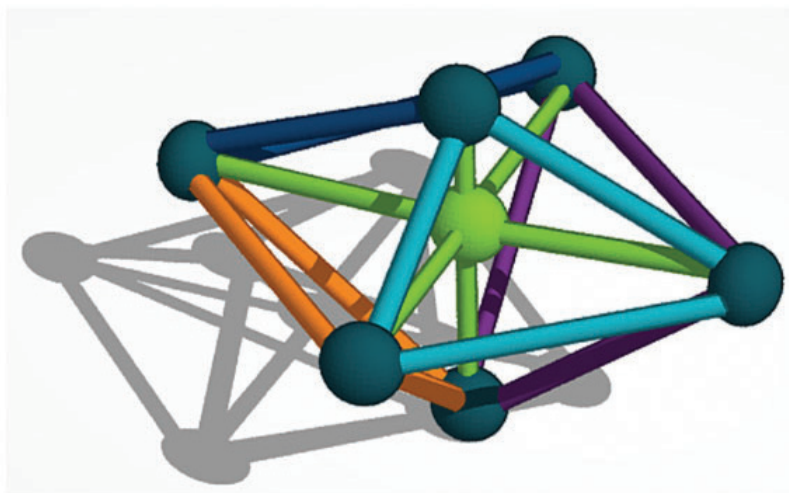
Como se visualiza en la figura anterior, el holograma no solo se refleja en el diseño de la propuesta curricular y los acuerdos de aprendizaje multidimensionales, sino que además busca que estas conexiones también se vivencien en las propuestas de las políticas, procesos y acciones administrativas de la universidad a través de la “experiencia universitaria multidimensional”.

Del diseño curricular a la cultura organizacional

Con la intención de traducir las acciones que se realizan en el diseño curricular a la experiencia de toda la comunidad universitaria, se creó un modelo que permita visibilizar estas interconexiones, tal como se muestra en la figura 2:

Figura 2. Diseño en holograma desde la experiencia universitaria multidimensional

Diseño en holograma de la Universidad Castro Carazo



- Triángulo de la vida (ecoformación)
- Docencia y discencia
- Cultura organizacional
- Diseño curricular
- Investigación
- Extensión

Fuente: Elaboración propia. Universidad Castro Carazo, 2023.

La figura anterior muestra un “holograma” creado a partir de las interconexiones de las diversas áreas de la universidad (representadas por los nodos de color verde oscuro) con el nodo central, que representa a la persona, y el modelo educativo (ecoformación), representado por el color verde claro.

Los lazos creados a partir de las conexiones entre estos nodos han permitido el desarrollo de las siguientes acciones específicas:

Desde la docencia, se creó el Programa Universitario de Especialización en Docencia Universitaria (PUEDO) como una estrategia para ayudar al equipo docente a transicionar de un modelo educativo al modelo ecoformativo. Además, se brinda un acompañamiento técnico pedagógico para brindar guía en el uso de las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC) como recursos para promover el aprendizaje sin distancia, tal como se describe en el modelo educativo.

Desde la cultura organizacional, se busca ser coherente con las prácticas que se diseñan a nivel curricular, por lo que se diseñó una estrategia de evaluación auténtica llamada 3TRES3, la cual consiste en una evaluación de desempeño del personal administrativo que se lleva a cabo en 3 momentos, y consta de una autoevaluación, una coevaluación y una heteroevaluación, tal como se vivencian los procesos evaluativos en el diseño curricular.

Desde el diseño curricular, se fomenta el uso de la *Guía de evaluación auténtica*, como un recurso docente para guiar la mediación y el diseño de las clases sin distancia. Asimismo, se creó una política curricular que amarra todo el entretelado de experiencias de aprendizaje en el diseño de acuerdos de aprendizaje (planes de estudio de los cursos).

Finalmente, se desarrollaron políticas de investigación y extensión coherentes con el modelo educativo, las cuales también son consideradas en el diseño de las propuestas curriculares, de manera que sean elementos transversales en la experiencia de aprendizaje.

Conclusiones

A lo largo de esta exposición se ha mostrado el recorrido de la Universidad Castro Carazo a través de 6 años de transformación en la búsqueda de la coherencia con su modelo educativo, la cual nos ha permitido sistematizar las siguientes lecciones aprendidas:

Un diseño curricular en holograma es aquel que integra y visibiliza las conexiones y posibilita una mirada compleja de las carreras, sin segmentar las experiencias de aprendizaje en “casillas” de cursos. Es decir, se identifican las relaciones entre contenidos en un mismo curso, pero también las relaciones entre un curso y los demás cursos de la carrera. Además, se vivencia de manera transversal el modelo educativo y la cultura organizacional de la universidad.

No se puede hablar de una “innovación curricular” sin la articulación de los esfuerzos y las acciones de toda la Universidad, que permitan materializar esa innovación. Va más allá de las aulas, porque implica crear toda una plataforma que sostenga el diseño y permita la vivencia de innovación en toda la experiencia universitaria: espacios de aprendizaje, bienestar estudiantil, servicios brindados a la comunidad, material didáctico, actividades recreativas y complementarias, entre otras.

Promover una transformación en el diseño curricular implica invariablemente enfrentarse a la resistencia al cambio por parte de la comunidad universitaria. Es importante contemplar estas tensiones, validarlas y acompañar a la población en este proceso de transición. No se puede desarrollar el cambio solo desde el diseño curricular, sino que debe permear las experiencias dentro y fuera de los diferentes espacios de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Arrieta, L. A., Saborío, E y Ballesteros, G. (2022). *Programa LOGRO: Informe-Evaluación de experiencia LOGRO 2022*. San José: Universidad Castro Carazo.
- Arrieta, L. A. y Chan, Y. (2020). *Estrategia Auténtica de Calidad Académica (ECA) de la Universidad Castro Carazo*. Serie Hacia la Ecoformación, N°12. San José: Universidad Castro Carazo. https://www.castrocarazo.ac.cr/web/sites/default/files/no._12_-_estrategia_autentica_de_calidad_academica_eca_de_la_universidad_castro_carazo.pdf
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55124841002.pdf>
- Chan, Y. (2020). Excelencia académica centrada en la persona y con un profundo impacto social. Serie Hacia la Ecoformación, N°11. San José: Universidad Castro Carazo. https://www.castrocarazo.ac.cr/web/sites/default/files/no._11_-_excelencia_academica_centrada_en_la_persona_y_con_un_profundo_impacto_social.pdf
- Díaz, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: Una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 03(7), 23-40. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n7/v3n7a2.pdf>
- Universidad Castro Carazo (2020). *La Universidad como comunidad de aprendizaje: El modelo educativo*. Serie Hacia la Ecoformación, N°1. San José: Universidad Castro Carazo. https://www.castrocarazo.ac.cr/web/sites/default/files/no._1_-_la_universidad_como_comunidad_de_aprendizaje_el_modelo_educativo.pdf

7. Anexo 1. Programa del I Encuentro de Buenas Prácticas

Actividad de Inauguración, martes 24 de octubre 2023

(Presencial y con invitación)

Acceso a la grabación: <https://fb.watch/p46ok9KWLM/?mibextid=v7YzmG>

Hora	Actividad
9:00 - 9:05 horas	Bienvenida
9:05 - 9:10 horas	Mensaje de apertura Melvin Eduardo Chaves Duarte, viceministro de Educación Pública
9:15 - 9:20 horas	Mensaje de apertura Ronald Álvarez González, presidente del SINAES
9:25 - 9:30 horas	Mensaje de apertura Georgina Jara Le Maire, presidente de Colypro
9:35 - 10:15 horas (10:15 - 10:25 horas, consultas de la audiencia)	Conferencia inaugural: “Formación profesional universitaria: aportes desde la internacionalización inclusiva y de calidad” Pablo Beneitone, experto internacional invitado, Argentina
10:30 - 11:30 horas	<p>Panel: “El rol de las agencias de acreditación en el mejoramiento y la internacionalización del currículum”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ronald Álvarez González, presidente del CNA del SINAES, Costa Rica - Carmen Amalia Camacho, miembro del CNA, Colombia - Alberto Dibbern, miembro de la Comisión Consultiva de CO-NEAU Argentina y secretario ejecutivo de SIACES - Juan Hernández Hernández, secretario técnico y operativo, COMAEM, México - José María Nyssen, jefe de la Unidad de Internacionalización y Estudios, ANECA, España <p>Moderadora: Laura Ramírez Saborío, directora ejecutiva del SINAES</p>

11:35 - 11:50 horas	Acto cultural
11:55 - 12:35 horas (12:35 - 12:45 horas, consultas de la audiencia)	Conferencia: “El currículo ante los desafíos educativos: abordajes desde la educación inclusiva” Lady Meléndez Rodríguez, representante de ONEI y vicepresidente del SINAES
12:45 - 12:55 horas	Mensaje de cierre Ronny Castro Zumbado, fiscal, Junta Directiva de Colypro
13:00 horas	Almuerzo

Miércoles 25 de octubre 2023 (Virtual)
Eje: Buenas prácticas en la gestión y aseguramiento de la calidad en el diseño y mejoramiento curricular
Acceso a las grabaciones: <https://fb.watch/p43F2oVEoq/?mibextid=v7YzmG>
<https://fb.watch/p43GPz3jRZ/?mibextid=v7YzmG>

Horas	Actividad
9:00 - 9:05 horas	Bienvenida
9:05 - 9:10 horas	Mensaje de saludo Katalina Perera Hernández, Jefatura de la División Académica, Conare
9:15 - 9:30 horas (9:30 - 9:35 horas, consultas de la audiencia)	“Acciones implementadas para el mejoramiento de la calidad en la carrera de bachillerato y licenciatura en Enseñanza de la Matemática (UNA)” Ponentes: Cynthia González Jiménez, Marcela García Borbón y Katalina Oviedo Rodríguez
9:40 - 9:55 horas (9:55 - 10:00 horas, consultas de la audiencia)	“Virtualización de la Maestría en Metrología y Calidad: Ampliando el acceso y fortaleciendo la calidad educativa en el siglo XXI (UNA)” Ponentes: Manfred Murrell Blanco, Sherryl Campos Morales, Seidy Alfaro Gutiérrez y Karla Vetrani Chavarría

10:05 - 10:20 horas (10:20 - 10:25 horas, consultas de la audiencia)	“Gestión de la calidad, Escuela de Orientación y Educación Especial, Universidad de Costa Rica” Ponente: María Julieta Solórzano Salas
10:30 - 10:45 horas (10:45 - 10:50 horas, consultas de la audiencia)	“Educar con los pies en la tierra: El contacto con la realidad para la formación inicial (UNED)” Ponentes: Flor Artiaga Artiaga y Olman Bolaños Ortiz
10:55 - 11:10 horas (11:10 - 11:15 horas, consultas de la audiencia)	“Las buenas prácticas curriculares en las modificaciones de los planes de estudio (SINAES)” Ponente: Mayela Dabdub Moreira
11:20 - 11:35 horas (11:35 - 11:40 horas, consultas de la audiencia)	“Metodologías activas: Percepción de los estudiantes con respecto al desarrollo de habilidades blandas (UTN)” Ponente: Xiomara Carrillo Montoya
12:00 - 13:30 horas	Almuerzo
13:30 - 13:45 horas (13:45 - 13:50 horas, consultas de la audiencia)	“Creación de lineamientos curriculares para la virtualidad: Gestión de calidad en la oferta académica del Instituto Tecnológico de Costa Rica” Ponentes: Brenda Alfaro González, Carlos Mata Marín y William Delgado Montoya
13:55 - 14:10 horas (14:10 - 14:15 horas, consultas de la audiencia)	“Prácticas didácticas innovadoras en la implementación de los programas de estudio de Educación Religiosa escolar desde el nuevo paradigma inclusivo de la asignatura (MEP)” Ponente: Marco Fernández Picado
14:20 - 14:30 horas	Reflexiones de cierre Pablo Beneitone, experto internacional invitado, Argentina

Jueves 26 de octubre 2023 (Virtual) Eje: Buenas prácticas en innovación curricular en la formación docente: diseño, implementación y mejoramiento Acceso a las grabaciones: https://fb.watch/p43HFPMhqp/?mibextid=v7YzmG https://fb.watch/p43IDz5yrs/?mibextid=v7YzmG	
Horas	Actividad
9:00 - 9:05 horas	Bienvenida
9:05 - 9:10 horas	Mensaje de saludo Juan Ricardo Wong Ruiz, director ejecutivo, CONESUP
9:15 - 9:30 horas (9:30 - 9:35 horas, consultas de la audiencia)	“Experiencia de la carrera BCELCC en los procesos de gestión del personal docente, como estrategia orientada al logro de un enfoque intercultural en la formación de formadores cabécares (UCR, UNA, UNED)” Ponentes: Mónica Gutiérrez Hernández, Luis Andrés Loría Calderón, Jenny Seas Tencio y Hannia Watson Soto
9:40 - 9:55 horas (9:55 - 10:00 horas, consultas de la audiencia)	“Implementación del Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación de Costa Rica (MNC-CE-CR): El taller como una buena práctica de acompañamiento a académicos responsables de las carreras de educación de Costa Rica (UCR, UNA, UNED)” Ponentes: Melba Sofía Fallas Zúñiga, Ana Elissa Figueroa Monge y Johanna Jiménez Bolaños
10:05 - 10:20 horas (10:20 - 10:25 horas, consultas de la audiencia)	“Desarrollo de un Modelo de Formación Pedagógica del Docente Universitario (UAM)” Ponente: Walter Eduardo Peña Díaz
10:30 - 10:45 horas (10:45 - 10:50 horas, consultas de la audiencia)	“Competencias digitales a partir de la autoevaluación de los docentes de la Universidad Latina” Ponentes: Aleida Chavarría Vargas y Siu Fong Acón Araya

10:55 - 11:10 horas (11:10 - 11:15 horas, consultas de la audiencia)	“El proceso de transformación curricular en la UPEL (2009-2023): Una mirada de buenas prácticas en la Universidad (Universidad Pedagógica Libertador, Venezuela)” Ponente: Doris Pérez Barreto
11:20 - 11:35 horas (11:35 - 11:40 horas, consultas de la audiencia)	“Hacia la armonización curricular de las carreras de Farmacia en Costa Rica (Colegio de Farmacéuticos de Costa Rica)” Ponente: Lidiette Fonseca González
12:00 - 13:30 horas	Almuerzo
13:30 - 13:45 horas (13:45 - 13:50 horas, consultas de la audiencia)	“La incorporación del componente virtual en el bachillerato y licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica” Ponentes: Viria Ureña Salazar y Stephanie Washburn Madrigal
13:55 - 14:10 horas (14:10 - 14:15 horas, consultas de la audiencia)	“Construcción y consolidación de aprendizajes significativos durante la formación de profesionales en investigación: Ruta educativa del Departamento de Investigación e Innovación de la UIA durante el intercambio de buenas prácticas en diseño, gestión y mejoramiento curricular” Ponentes: Fernanda Segura Calderón y Carlos Ulate Lobo
14:20 - 14:30 horas	Reflexiones de cierre Pablo Beneitone, experto internacional invitado, Argentina

Viernes 27 de octubre 2023 (Virtual)

Eje: Buenas prácticas en innovación curricular en la formación docente: diseño, implementación y mejoramiento

Acceso a la grabación: <https://fb.watch/p43JorVJCK/?mibextid=v7YzmG>

Horas	Actividad
9:00 - 9:05 horas	Bienvenida
9:05 - 9:10 horas	Mensaje de saludo Rosa Monge Monge, directora ejecutiva, Unire

<p>9:15 - 9:30 horas</p> <p>(9:30 - 9:35 horas, consultas de la audiencia)</p>	<p>“Propuesta pedagógica para promover el aprendizaje activo a través del metaverso en la práctica docente en las carreras de Informática Educativa, Educación Preescolar y Educación Especial: en el modelo de educación a distancia de la Universidad Estatal a Distancia”</p> <p>Ponentes: Viviana Berrocal Carvajal, Rosa María Hidalgo Chinchilla, Jorge Emilio López Gamboa, Virginia Navarro Solano, Zarely Sibaja Trejos y Laura Torres Sirias</p>
<p>9:40 - 9:55 horas</p> <p>(9:55 - 10:00 horas, consultas de la audiencia)</p>	<p>“Revisión sistemática en literatura científica sobre tendencias pedagógicas y tecnologías emergentes que promuevan cambios curriculares en la educación universitaria 2019-2022 (Centro Latinoamericano en Epistemología Pedagógica)”</p> <p>Ponente: Carlos Ariñez-Castel</p>
<p>10:05 -10:20 horas</p> <p>(10:20 - 10:25 horas, consultas de la audiencia)</p>	<p>“UNED hacia el DUA (Diseño Universal del Aprendizaje), experiencias del periodo 2022-2023”</p> <p>Ponentes: Adriana Hernández Olivares, Evelyn Hernández Sanabria, Jeffry Ulate Castro y Suhany Chavarría Artavia</p>
<p>10:30 - 10:45 horas</p> <p>(10:45 - 10:50 horas, consultas de la audiencia)</p>	<p>“Diseño instruccional para la mejora de experiencias de aprendizaje en la Universidad Fidélitas”</p> <p>Ponente: María José Abarca Carvajal</p>
<p>10:55 - 11:10 horas</p> <p>(11:10 - 11:15 horas, consultas de la audiencia)</p>	<p>“Un curso de Competencias Digitales para apoyar la reflexión curricular en la Universidad de Costa Rica”</p> <p>Ponente: Aarón Elí Mena Araya</p>
<p>11:20 - 11:35 horas</p> <p>(11:35 - 11:40 horas, consultas de la audiencia)</p>	<p>“Diseño en holograma: Vivencia del currículo universitario más allá de las aulas. La experiencia de la Universidad Castro Carazo”</p> <p>Ponente: Luis Alonso Arrieta Ávila</p>
<p>11:40 - 11:50 horas</p>	<p>Reflexiones de cierre Pablo Beneitone, experto internacional invitado, Argentina</p>
<p>11:50 - 11:55 horas</p>	<p>Mensaje de cierre Walter Alfaro Cordero, coordinador de DIVDE, Colypro</p>
<p>11:55 – 12:00 horas</p>	<p>Mensaje de cierre Ronald Álvarez González, presidente, CNA, SINAES</p>



Colypro

-  Colypro
-  @colypro_oficial
-  @colypro-cr
-  colypro.com
-  contactenos@colypro.com



SINAES

-  sinaes.ac.cr
-  sinaes.ac.cr
-  SINAESCR
-  SINAESCostaRica
-  @SINAESCostaRica
-  comunicacion@sinaes.ac.cr
info@sinaes.ac.cr

ISBN: 978-9977-10-008-1



9 789977 100081