

# **Nuevos formatos** **para la función docente universitaria**

---

Departamento de Docencia Universitaria - Escuela de Formación Docente - Universidad de Costa Rica



**Nuevos formatos para la función docente  
universitaria**

**Danny Barrantes, Nora Cascante, Maurizia  
D´Antoni, Susan Francis, Patricia Marín, Silvia  
Mesa, Luis Angel Piedra, Marie Claire Vargas.  
San José, Costa Rica. Departamento de Docen-  
cia Universitaria - Escuela de Formación Do-  
cente - Universidad de Costa Rica 2011**

**Primera edición: 2011**

**Diseño y diagramación: Danny Barrantes**

**Prohibida la reproducción total o parcial. Todos  
los derechos reservados.**

# Índice

---

## **CAPITULO 1**

*Caminos hacia la innovación docente:*

### **Las estrategias didácticas del profesorado universitario**

Nora Cascante Flores, Susan Francis Salazar

13

## **CAPITULO 2**

*Taller de necesidades educativas especiales:*

### **Atención a estudiantes con necesidades educativas en la educación superior**

Maurizia D'Antoni, Marie Claire Vargas

25

## **CAPITULO 3**

### **Las docencia universitaria frente al hostigamiento sexual**

Sylvia Mesa Peluffo

37

## **CAPITULO 4**

### **Los grupos grandes en la universidad**

Susan Francis Salazar, Luis Angel Piedra García

45

## **CAPITULO 5**

*La bimodalidad en los cursos universitarios:*

### **Los espacios formativos en el DEDUN**

Danny Barrantes Acuña, Patricia Marín Sánchez

59



## Presentación

---

En la Edad Media la idea de Universidad se identificaba con la expresión latina *studium generale*, la palabra *studium* indicaba una escuela en la que había instalaciones adecuadas para estudiar, y la palabra *generale* significaba que la escuela atraía estudiantes de diversas partes, en ellas se enseñaban artes liberales y tenían facultades superiores, por otra parte existía el *studium particulare* que sólo tenían estudiantes de un área geográfica limitada.

A partir del siglo XVI las universidades se consideraron a sí mismas como las instituciones encargadas de impartir educación superior, empezaron a diversificarse y a tomar conciencia de sus funciones y de su papel en la sociedad.

Sin embargo, la universidad que conocemos hoy se ha transformado en una organización más participativa, grande, compleja, plural, heterogénea, con características que la distinguen de otro tipo de organizaciones y con mayor apertura e intercambio.

El concepto de Universidad ha sido dinámico, y probablemente lo seguirá siendo, esto establece nuevas condiciones y supuestos teórico-prácticos que traen consigo retos y oportunidades.

Si se retoma los desafíos de la educación como factor clave del desarrollo de los países entonces hay que retomar la fundamentación política, psico-pedagógica, social, curricular, filosófica y antropológica que orienta la docencia en general y que sirven de base para los procesos de Docencia universitaria.

En este sentido el Departamento de Docencia Universitaria en su proceso evolutivo pone a disposición de la comunidad universitaria nacional e internacional el libro denominado “Nuevos formatos para la función docente universitaria” que reúne aspectos teóricos y la experiencia de esta instancia en temas de actualidad para el proceso de actualización

académica pedagógicas para el profesorado universitario.

Susan Francis Salazar y Nora Cascante Flores abordan la temática de la innovación docente, la relación con la conciencia pedagógica, las prácticas docentes del profesorado y la toma de decisiones.

Maurizia D’ Antoni y Marie Claire Vargas analizan como en entornos educativos formales todas las personas, con o sin discapacidad, pueden presentar necesidades educativas que requieran ser atendidas con alguna ayuda pedagógica.

Sylvia Mesa Peluffo expone sobre la docencia universitaria frente al hostigamiento sexual, algunos elementos en materia de legislación, programas y otras acciones dirigidas a prevenir, sancionar y erradicar el abuso y la violencia en esta área.

Luis Ángel Piedra García y Susan Francis Salazar analizan la existencia de grupos grandes o numerosos en los espacios formativos universitarios, tema de interés para pedagogos, curriculistas, didáctas y tecnólogos educativos.

Danny Barrantes Acuña y Patricia Marín Sánchez brindan aportes y sistematizan la experiencia de este departamento en la incursión del uso de la bimodalidad para el desarrollo de acciones de formación de docentes en la Educación Superior.

Que este valioso libro sea un apoyo para los retos y perspectivas de las universidades en la épocas actuales y futuras.

**Dra. María Marta Camacho**

*Directora Escuela de Formación Docente.*



## Introducción

---

La Pedagogía Universitaria es un ámbito que viene en un franco ascenso en los últimos años, tanto en su delimitación como en su desarrollo teórico-conceptual y metodológico. La reflexión del fundamento de los distintos aportes de la teoría educativa en el contexto de la educación superior advierte de la necesidad de ir sistematizando las experiencias que aportan elementos sustantivos. Este proceso se enriquece ahora con la metodología de la sistematización como herramienta de indagación y producción conceptual.

El Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN) de la Escuela de Formación Docente, de la Facultad de Educación en el desarrollo de su actividad académica concreta la Acción Social por medio del Proyecto ED 111 Pedagogía Universitaria. Dicho proyecto tiene como objetivo central Generar espacios de intercambio académico que contribuyan con la reflexión crítica de la pedagogía universitaria y la generación de recursos conceptuales y metodológicos en ese ámbito operativizándose en tres componentes: Portal de apoyo y recursos, Desarrollo Académico y Difusión.

En el primer componente el profesorado del DEDUN tiene como finalidad apoyar el quehacer docente universitario por medio de una oferta diversificada de materiales, recursos, orientaciones de orden pedagógico y la divulgación de actividades de crecimiento académico en el área pedagógica. Para ello desarrolla y selecciona una serie de insumos y materiales para la docencia universitaria y los presenta mediante su sitio web [www.docenciauniversitaria.ucr.ac.cr](http://www.docenciauniversitaria.ucr.ac.cr), tales como publicaciones, divulgación de actividades académicas y servicios de consulta pedagógica;

que sirven como elementos que contribuyen con el mejoramiento de la acción docente.

En el segundo componente de Desarrollo Académico se realiza un esfuerzo sistemático de formación en temas de Pedagogía Universitaria no solo para el personal del Departamento de Docencia Universitaria sino para la comunidad académica. Su intencionalidad es desarrollar acciones para la discusión y reflexión de distintos ejes temáticos sobre la pedagogía universitaria, orientados a la formación y actualización del equipo docente del Departamento de Docencia Universitaria, con el concurso de otras instancias institucionales y de la comunidad universitaria. Este componente ha permitido el desarrollo de espacios de intercambio y generación de diálogos y discusiones acerca de tópicos fundamentales entre académicos nacionales e internacionales y por tanto, entre varias universidades.

Finalmente el componente de Difusión busca promover la difusión del conocimiento, reflexión e intercambio de experiencias docentes e investigativas sobre la Pedagogía Universitaria a nivel nacional e internacional, sus actividades son todas aquellas en las que se divulga, informa y posiciona el quehacer del DEDUN desde las actividades académicas que desarrolla en la docencia, investigación y acción social. Es en este marco que se han llevado a cabo Simposios internacionales, Encuentros académicos, Seminarios, Foros, entre otros, que han servido como espacio de divulgación y discusión crítica de los aportes y debates en la formación pedagógica del profesorado universitario. Se convierten en nodos de este componente, temas como la incursión de las tecnologías de la comunicación como recursos para la didáctica universitaria, los alcances de la acreditación para la educación

superior, los desafíos de la educación inclusiva, los desarrollos de la pedagogía, entre otros.

La presente publicación representa una alternativa de difusión que hace visible los desarrollos conceptuales y metodológicos que hemos generado en los últimos cuatro años. La idea es hacer llegar a la comunidad universitaria la primera de una serie de sistematizaciones de experiencias académicas del DEDUN. Esta primera entrega asume como ámbitos temáticos la Innovación en la Docencia Universitaria desde el abordaje de las estrategias didácticas que como experiencias produjeron en el marco del curso de FD-0340 Didáctica universitaria el profesorado que ha participado en este, asimismo desde el estudio y fundamentación de la Bimodalidad como aproximación metodológica del aprendizaje mediada con tecnologías digitales, particularmente en la oferta de cursos del DEDUN y finalmente desde el estudio de alternativas para contextos diversos, esta vez, con los resultados de la investigación Estrategias didácticas para grupos grandes en la Universidad.

El otro eje de esta entrega, siguiendo la línea de la oferta de formación del DEDUN, presenta las experiencias de dos cursos particulares: Necesidades educativas en la Docencia Universitaria y La Docencia Universitaria frente al hostigamiento sexual. Ambas acciones señalan dimensiones de la complejidad de la acción docente en la educación superior.

Las anteriores temáticas y discusiones son intencionadas como elementos catalizadores hacia la reflexión académica que nos caracteriza como institución de educación superior. Este libro se concibe con el espíritu que apunta por el fortalecimiento, implementación y sistematización de nuevos procesos en la remediación de la información, comprendido

este proceso como el desarrollo y flexibilización de formatos e información de pertinencia universitaria en el devenir docente de la Universidad de Costa Rica, con miras a la vinculación.

Además, es de nuestro interés recibir de parte de la comunidad académica la retroalimentación y crítica que sugiera nuevas demandas y rutas para el desarrollo del accionar del Departamento de Docencia Universitaria y continuar con estas entregas que aporten al mejoramiento de la práctica docente. Para ello seguiremos optando por la creación de estructuras fundacionales óptimas para el trabajo en redes y la interlocución colaborativa.

**Dra. Susan Francis Salazar**

*Directora Departamento de Docencia Universitaria*

## Caminos hacia la innovación docente: **Las estrategias didácticas del profesorado universitario.**

*Nora Cascante Flores, Susan Francis Salazar*

Todas las dimensiones que conforman la naturaleza, filosofía y acción universitaria han sido interpeladas en los últimos años a partir de nociones de calidad, excelencia, evaluación, rendición de cuentas, entre otros. Estos discursos han ido permeando poco a poco una de las acciones fundamentales de la Universidad: la formación académica de los futuros profesionales. Es así como uno de los focos críticos se ubica sobre la Docencia como acción académica y como consecuencia, se cuestionan elementos como el marcado tradicionalismo y rigidez hacia el cambio. (Francis S., 2006)

Es por lo anterior que en las instituciones universitarias emergen procesos de actualización académica pedagógicas para el profesorado, que promueven la innovación como una condición para replantear y transformar la docencia. Este es el caso del Curso de Didáctica Universitaria<sup>1</sup>, el cual desde sus inicios en 1973 se propuso generar un espacio para la reflexión docente y gestar en su propuesta alternativas para la labor del profesorado universitario. Históricamente se pueden identificar al menos tres tendencias que marcaron la propuesta del curso de didáctica universitaria: la primera caracterizada por una pedagogía tecnocrática influenciada por corrientes psicológicas conductistas que ponía una gran atención a los recursos y tecnología educativa y a los resultados del proceso educativo, la segunda reconoce un impulso socio – crítico de la reflexión docente y por tanto, la promoción de una pedagogía crítica que orientara la formación hacia la transformación

social, y finalmente, la última etapa la cual se ha caracterizado por la promoción de una pedagogía socio-constructivista que asume como centro de su reflexión el proceso de construcción de conocimientos del estudiantado, las interacciones biopsicosociales y la intersección de los medios y la comunicación como base pedagógica; en este sentido la investigación educativa aporta insumos significativos que alimentan esta postura y por ello se convierte en la fuente principal del curso.

Bajo esta última tendencia el Curso de Didáctica Universitaria ofrece un espacio para pensar la docencia como un proceso que se vincula y se reconstruye históricamente, recoge las experiencias de todos los involucrados y distingue, no solo la noción de aprendizaje como nodo central, sino que promueve la idea de la orquestación de diversos elementos para alcanzar el propósito de la formación como proceso más amplio. Es en este mismo marco que uno de los objetivos de dicho curso es proponer una innovación docente, aquí la Innovación aparece como un concepto marcado por la historicidad y particularidad de cada cultura académica, como un elemento específicamente contextual, que distingue su verdadero impacto cuando hablamos de un replanteamiento de las funciones pedagógicas de los elementos que conforman el acto educativo: estudiantado, profesorado, recursos, métodos, entre otros.

En este capítulo nos hemos propuesto mostrar una sistematización de los logros y áreas de oportunidad de la experiencia desarrollada en el Curso de Didáctica Universitaria a partir de la

<sup>1</sup> Este curso se ofrece a profesores universitarios de diferentes unidades académicas de la Universidad de Costa Rica.

creación de Estrategias didácticas innovadoras por los docentes participantes del curso en toda la Universidad de Costa Rica.

## **II Precizando conceptualmente la Estrategia didáctica**

En el proceso formativo se articulan una serie de fases que permiten la toma de decisiones para llevar a buen término la acción pedagógica. Estas fases comprenden no solo enseñar por parte del profesor(a) y el aprender por parte del estudiante, si no que es un proceso complejo basado en la interacción propia de un acto comunicacional, en el que entran en juego una serie de representaciones, significados, interacciones e intercambios entre los participantes del proceso, que en conjunto llegan a consolidar conocimientos.

Las estrategias didácticas las comprenderemos como parte este proceso y no como un listado de pasos rígidos por seguir, estas más bien debe construirse y ser analizadas a luz de cada cultura académica que les permita crear, escoger, ampliar o modificar aquellas que sean más pertinentes para su ejercicio docente.

### **¿Qué una estrategia didáctica?**

Esta es una interrogante para la cual podemos encontrar muchas respuestas, sin embargo tal y como señala Gadino (2001) no hay un empleo unívoco de este término, por ejemplo hay quienes distinguen entre estrategia, acción estratégica y pensamiento estratégico, pero por otro lado hay quienes utilizan el término como sinónimo. En nuestro caso nos referiremos a una estrategia didáctica como el proceso en que se sintetiza tanto los componentes de reflexión y de acción y en ella, ambos procesos se encuentran y se retroalimentan.

Veamos otras consideraciones conceptuales que nos permitan ahondar en el tema, Tobón (2005) indica que el concepto de estrategia hace referencia a un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito, todo lo que se hace tiene un sentido dado por la orientación general de la estrategia. Desde el campo educativo es un conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas, que tiene por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos, con clara y explícita intencionalidad pedagógica. Su conformación depende de la estructura conceptual del objeto de estudio, de los objetivos o intenciones educativas que guían e indican la profundidad del proceso y del perfil psicológico y social de quién aprende.

Cuando hablamos de estrategia como docentes universitarios debemos considerar situaciones en las que esté presente desequilibrios que contribuyan con la sensibilización hacia la exploración de soluciones alternativas. En este proceso debemos considerar: la definición del objetivo de la tarea, reconocer las condiciones de la situación de que se disponen, prever distintas alternativas de su implementación, actuar tomando en cuenta las condiciones cambiantes que se generan, evaluar para regular o replantear la acción de modo que se garantice el éxito en el aprendizaje (Gadino, 2001).

En síntesis, podemos afirmar que la estrategia didáctica es un proceso integral explícito a partir de los lineamientos pedagógicos del plan de estudios, descrito con mayor detalle en cada uno de los programas de los cursos y su concreción se da en la dinámica propia del aula universitaria; entendida esta no como un salón de clase, limitado por cuatro paredes, sino como el encuentro del grupo con el docente para

compartir y aprender juntos. Por lo tanto, no es suficiente un listado de técnicas o actividades, es necesario asumir críticamente un enfoque pedagógico que refleje las interacciones entre estudiantes y docente, entre ellos mismos y el contexto escolar y comunal. Además el empleo de medios y recursos estará sustentado en una clara intención de ofrecer diversas opciones de acuerdo con las posibilidades institucionales. (Hernández, Montenegro, Francis y Gonzaga, 2002).

En la conformación de una estrategia didáctica es necesario revisar varios elementos que la conforman entre los que destacamos los siguientes:

**El contexto que se realiza**, en este elemento es necesario revisar el escenario educativo donde se gestará el proceso formativo, por ejemplo, facultad, carrera, nivel de grado en que se desarrolla el curso.

**Intención o propósito** que orienta la estrategia de aprendizaje.

**Papel de estudiantes**, se concibe como el sujeto activo que construye su conocimiento y adquiere mayor responsabilidad en todos los elementos del proceso. Se debe considerar las características personales del estudiantado, así como de nivel de formación en que se encuentra el estudiante.

**Papel del docente**, es necesario valorar si la función que cumple es el docente es la de promover que el estudiantado profundice en la construcción de conocimiento.

**Naturaleza del contenido**, aunque muchos de ellos están determinados por los programas del curso es necesario ajustarlos a las necesidades formativas de los estudiantes,. Además se debe

considerar: la secuencia, el establecimiento de relaciones, la jerarquía y la naturaleza del contenido (conceptuales- declarativos, procedimentales, actitudinales).

**Actividades destinadas a la enseñanza y al aprendizaje**, las cuáles se componen de *las técnicas* que son procedimientos que buscan obtener eficazmente, a través de una secuencia determinada de pasos o comportamientos uno o varios productos precisos y *los recursos* considerados como los apoyos o medios que facilitan el aprendizaje, tales como mapas, diagramas, pizarra, películas, entre otros.

**Actividades de retroalimentación y evaluación**, son las actividades que el profesorado y el estudiantado realizan, durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, para determinar si éstas permitieron lograr los objetivos propuestos.

Diversas propuestas tienden a sugerir una serie de pasos ligados, o bien, secuencias para la construcción y desarrollo de una estrategia didáctica. Según los enfoques desde los cuales se concibe el proceso formativo, esta estructuración podría ser rígida o inquebrantable, por ejemplo si se asumiera un enfoque tradicional, centrado en la enseñanza, en el que la finalidad primordial es que el profesor enseñe contenidos. No obstante nuestra propuesta está orientada bajo la premisa de un enfoque de corte más constructivo, desde cual los actores del formativo en conjunto, proponen, construyen y reconstruyen conocimientos.

Desde nuestra perspectiva sugerimos una serie de fases o momentos que pueden orientar la planificación, desarrollo y valoración de la misma.

El primer momento que proponemos es **fase previa**, en esta se hace alusión a una serie de consideraciones que son fundamentales para la toma de decisiones pedagógicas en un proceso formativo. En esta fase es necesario contemplar los conocimientos previos de los participantes, la claridad de la intención educativa u objetivo, naturaleza y estructura del contenido por enseñar. Así como la selección de situaciones de aprendizaje que contemplen actividades que permitan al estudiante una apropiación de los contenidos (Novak 1999) de manera secuencial por de actividades que permitan al estudiante ir profundizando en el tema tratado.

En la **fase de desarrollo**, es necesario proponer una secuencia didáctica del tema, que permita la integración del contenido en cuatro tipos de actividades articuladas Spiegel (2006):

- Actividades iniciales o de apertura: indagación de los saberes previos, modos de aprende expectativa e intereses de los estudiantes, a través de estas actividades se presenta el tema (sensibilización), se plantean las situaciones problemas del mismo y las formas de trabajo.
- Actividades de desarrollo: tratamiento de contenido, propiciando condiciones que permitan oportunidades de que el estudiante logre los objetivos propuestos.
- Actividades de cierre: se propone la integración y aplicación de los aprendizajes, por ejemplo si la comienzo del tema se plantea una situación problemática, en este momento se deberían analizar las posibles respuestas.
- Actividades de evaluación formativa: estas actividades abordan tanto el análisis de los procesos como los aprendizajes alcanzados y las capacidades desarrolladas durante el tratamiento y al finalizar el tema.

La **fase de valoración** comprende la evaluación de aprendizajes de los estudiantes, así como las acciones pedagógicas emprendidas por los docentes.

### **III Implicaciones de la naturaleza estratégica en la docencia**

Los procesos de formación en los sistemas de educación formal consideran el establecimiento de condiciones previas y previstas para la acción pedagógica. En el discurso educativo se reconocen diferentes niveles de planificación asociadas al proceso formativo: uno de orden curricular y otro de orden didáctico.

El nivel de planificación curricular tiene como condición el arreglo de elementos culturales-educativos en función de la intencionalidad formativa. Este nivel distingue la selección de cultura sistematizada y su síntesis en términos de la formación ulterior de los estudiantes. Según De Alba (1991) el currículo es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, entre otros) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, propuesta que está conformada por aspectos estructurales formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan.

Los aspectos de orden estructural – formal comprenden las disposiciones oficiales de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la institución educativa, las reglamentaciones que norman la vida escolar. Por otro lado los aspectos de orden procesal- práctico corresponden a los elementos propios de la práctica escolar de la institución. Dichos órdenes se convierten en planos se generan dimensiones generales

y particulares, en las primeras, emergen la social amplia, la institucional y la didáctico – áulico. (De Alba, 1991) Es en esta última donde se inscribe la prescripción y previsión de las estrategias didácticas, es en estas en las que se dan los encuentros, desarrollos y concreciones cotidianas de la propuesta curricular: la relación profesorado- alumnado, la relación con el contenido, el proceso grupal, el problema de la evaluación de los aprendizajes y el programa del curso.

En el nivel didáctico la planificación considera la capacidad docente para interpretar la propuesta curricular establecida en la dimensión didáctico-áulico prevista por De Alba (1991) Según lo anterior es necesario que el profesorado tenga capacidad de establecer de forma concreta lo que se va a aprender en términos de intenciones educativas (objetivos, propósitos, núcleos generadores, otros) contenidos, secuencia y distribución en el tiempo disponible de los temas y actividades, la definición de las papeles y funciones de los sujetos educativos, recursos y los procedimientos evaluativos. Dicha previsión asume como criterios de calidad la coherencia entre intenciones educativas y los contenidos de la propuesta curricular, el equilibrio didáctico en términos de la adecuación y variedad de métodos y evaluaciones y la funcionalidad del programa para permitir la comprensión por parte del estudiantado de los aprendizajes que logrará y los procesos para alcanzarlo.

La planificación didáctica propone niveles metodológicos entre los que se distinguen métodos, estrategias, técnicas. En el orden de la estrategia el concepto se origina en el lenguaje militar, una estrategia es un conjunto de acciones que se llevan a cabo para lograr un determinado fin. Proviene del griego ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ Stratos = Ejército y Agein = conductor, guía<sup>2</sup>. No obstante

<sup>2</sup> <http://es.wikipedia.org/wiki/Estrategia>

su significado se ha ampliado a distintos ámbitos, entre ellos, el educativo.

La connotación estratégica la da la coherencia de las acciones con las expectativas de la dirección y con el contexto externo. Deleuze & Hand (2006) plantean que el concepto de estrategia, desde el pensamiento de Foucault, supone relaciones de poder las cuales no se originan de un solo foco de soberanía, sino que se mueven de un punto a otro, marcando inflexiones, resistencias, giros y retornos en un campo de fuerzas. Es esta inestabilidad de las fuerzas de poder las que caracterizan las estrategias. En sí mismas las estrategias no estratifican los ambientes, asumen la inestabilidad para lograr su cometido, pues:

*Las relaciones de poder [...] no son conocidas. Aquí de nuevo Foucault de alguna manera se asemeja a Kant, para quien una determinación puramente práctica es irreductible a cualquier determinación teórica o conocimiento (Deleuze: 62, 2006)*

En este sentido, el poder no es una atribución sino más bien disposiciones, técnicas, tácticas, funcionamientos de las que emergen estrategias para lograr cometidos, la estrategia es local, emerge de la posición y movimientos desde las distintas relaciones de poder. Lo anterior implica que la estrategia es finalista, involucra la racionalidad orientada a un objetivo, designa maneras de actuación para obtener ventajas sobre otros y por último designa procedimientos y medios. (Deleuze, 2006)

En el ámbito pedagógico estas relaciones asumen a priori como intencionalidad la formación humana. Según Valls (1995) una estrategia implica: un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones con el fin

de controlar y regular el uso de habilidades en las tareas o problemas, orientar la obtención de ciertos resultados, regular la actividad de manera heurística e incluir todas las operaciones posibles. La estrategia didáctica permite el alcance de objetivos y propósitos, por tanto comprenden modelos de toma de decisiones que facilitan la resolución de problemas. Tiene una naturaleza adaptativa y flexible que permite los ajustes en el tiempo.

Sin embargo lo anterior parece que la connotación contextual propia de la naturaleza estratégica según lo define Deleuze & Hand suponen una “inestabilidad” en el abordaje de los problemas pedagógicos y en la misma acción educativa. Parece existir una dimensión más calificativa que de nivel metodológico, esto es suponer una estrategia considera la emergencia y atención de situaciones y elementos que pueden diferir en el tiempo y en el espacio (contexto). Definir estrategias didácticas implica por tanto definiciones particulares al contexto y a los sujetos que intervienen, lo cual da poco margen para la generalización a otros ámbitos.

Por ello en el espacio de los cursos de Didáctica Universitaria la noción de estrategia se ha promovido como un calificativo de la acción docente: Docencia Estrategia. Este cambio de dirección ha permitido distinguir el poder de flexibilización que puede tener la tarea educativa según los contextos y elementos que se reconozcan y el poder de gestar diferentes trayectos para el logro de los aprendizajes. Por ejemplo el abordaje de los Mapas conceptuales como herramienta para la construcción del conocimiento puede decantar en diferentes trayectos según las disciplinas, los saberes conceptuales, procedimentales o actitudinales que se buscan, los contextos de desarrollo científico, los perfiles de actuación del estudiantado, entre otros.

La promoción de la docencia estrategia le da el poder al profesorado de reconocer posibilidades de innovación y mediación pedagógica diversa, puesto que distingue tanto los elementos que entran en juego, los puede identificar en su relación compleja y orientarlos y reorientarlos de acuerdo con las intenciones pedagógicas establecidas.

#### **IV Experiencia del curso de didáctica universitaria - Nuestra experiencia**

##### *Contexto y condiciones del curso*

Como señalamos al inicio este curso es una actividad académica, que se ofrece a los profesores de la Universidad de Costa Rica. Está orientado a promover un acercamiento, reflexivo y crítico de la práctica educativa en el aula universitaria, a la vez procura que los participantes y las participantes adquieran algunas herramientas conceptuales y metodológicas para profundizar en la comprensión de su papel como docente universitario y puedan proponer estrategias formativas pertinentes al contexto académico, disciplinar, profesional y personal.

Uno de sus propósitos es construir opciones pedagógicas pertinentes en la formación universitaria dentro de los contextos propios de cada disciplina, para generar estrategias didácticas pertinentes en cada ámbito disciplinar y profesional. Por eso una de las experiencias de este curso es la construcción y desarrollo de una estrategia didáctica que por su naturaleza o contexto sean innovadoras y pertinentes para la formación.

A la luz de estos requerimientos y conscientes de que solo por medio de la reflexión, visión propositiva, práctica y mejoramiento constante, se logra fortalecer las acciones formativas, es que estas experiencias didácticas se distinguen y promueven, más que un cúmulo de recetas

o pasos a seguir, como un trabajo con una clara intencionalidad pedagógica que pretende transformar la intelectivamente las capacidades del estudiantado en un conocimiento y escenario específico.

La naturaleza de dichas experiencias pedagógicas se distingue como innovadora pues asume como punto de partida que existe un cambio en la acción pedagógica de los actores educativos, se busca una acción más centrada en el estudiante que el profesor, como tradicionalmente ha sido. Martin, Prosser, Trigell, Paul y Benjamin (2002) argumentan que cuando los docentes consideran la enseñanza como centrada en el profesor y ven esta tarea como transmitir información o hacer que los estudiantes adopten los conceptos y las ideas de la disciplina, los estudiantes aprenderán menos. En contraste, cuando los docentes centran su atención en el aprendizaje del estudiante (en lugar de ser en la enseñanza) y donde el profesorado trabaja para ayudar a los estudiantes a desarrollar o modificar su propia comprensión de ideas relevantes y concepciones, los estudiantes aprenderán más efectivamente.

Desde la perspectiva anterior, se propone que en el ejercicio de la construcción de la estrategia didáctica, los profesores analicen desde que concepción u enfoque desarrollan sus prácticas pedagógicas y a partir de esta reflexión, se construyen opciones que fortalezcan no solo la acción docente sino el aprendizaje, para ello es fundamental que el profesorado comprenda las implicaciones de la toma de decisiones pedagógicas, esto es asuma una docencia estratégica.

*¿Cómo nacen estas experiencias?*

En el marco del trabajo final se le solicita al profesorado participante crear e implementar una estrategia didáctica innovadora y pertinente en el

desarrollo de un curso bajo su cargo, con el fin de analizar críticamente las bondades, limitaciones y proyecciones de su uso, de acuerdo con su disciplina y la formación específica del estudiante universitario. Además esta experiencia les permite generar instrumentos conceptuales y prácticos en el área didáctica que tomen en cuenta el contexto particular de la docencia universitaria.

A lo largo del curso se desarrolla un proceso de acompañamiento con los participantes para construir y desarrollar sus estrategias didácticas. En un primer momento se trabaja en el diseño de la estrategia, para esto se analiza las situaciones de aprendizaje por resolver así como cada uno de los elementos que conformarán la estrategia didáctica por desarrollar. Una vez constituida esta parte el profesor participante procede a realizar una descripción de su estrategia que comprende una justificación, lógica de desarrollo, papel del docente, papel de estudiante, elementos del contexto.

Como segundo momento se aplica la estrategia didáctica, seguido de la valoración en el que se analizan aspectos como las bondades, limitaciones tanto desde la perspectiva del estudiante y el docente, así como las proyecciones de uso

### **Estrategias didácticas desarrolladas**

Bajo esta intencionalidad a lo largo de cinco años, diez ciclos lectivos, al menos tres grupos por ciclo de profesores universitarios han logrado diseñar, desarrollar y evaluar sus estrategias didácticas como producto del trabajo realizado en el curso. Las estrategias elaboradas se han agrupado en las siguientes categorías según la intención general que desean potenciar en sus estudiantes y el escenario utilizado.

Estrategias didácticas con uso de **problemas o resolución de problemas**, ellas lo que

los profesores pretenden que mediante las experiencias de resolución de problemas los estudiantes logren comprender y consolidar una serie de principios sobre una serie de contenidos.

Estrategias **evaluativas y de seguimiento** en ellas los profesores ha puesto en práctica una serie de técnicas con el fin de fortalecer las prácticas evaluativas de los aprendizajes en la universidad. (ver Imagen 01)

**Los mapas conceptuales**, bajo esta propuesta se han desarrollado estrategias que le permiten a los estudiantes estructurar sus pensamientos,

las formas como estos ven las relaciones entre los conceptos claves estudiados. (ver Imagen 02)

**Trabajos colaborativos y grupales**, en el que el interés va orientado la construcción participativa del conocimiento, los participantes realizan tareas de común acuerdo, alcanzan situaciones de socialización, espacios de reflexión. El siguiente es una posibilidad desarrollada por un grupo de profesores: (ver Imagen 03)

**Técnicas de estudio de caso**, que con sus variantes, pretenden que el estudiante integre y proponga una serie de principios para extraer una respuesta oportuna y significativa a la situación que se les presenta.



Para mayor información sobre los proyectos innovadores docentes, resultados y propuestas, consulte la página web:  
<http://docenciauniversitaria.ucr.ac.cr/experiencias>  
ó contáctenos al telefax 2511-4775

**ESTRATEGIA**  
El portafolio en el curso  
Plan Terapéutico de la carrera  
de Terapia Física  
Profesora: Catalina Smith Molina  
Escuela Tecnologías en Salud  
Carrera Terapia Física  
Curso práctico Plan terapéutico  
Cuarto año

**ANTECEDENTES**

Los docentes a cargo de este curso práctico se dedican a evaluar el accionar de los estudiantes con respecto al trato del paciente, a partir de un diagnóstico realizado, además del tratamiento y recomendaciones dadas a los pacientes para mejorar su condición. Hasta el momento se han utilizado evaluaciones numéricas de indicadores del desempeño de los alumnos, sin incursionar en alguna otra estrategia evaluativa que permita al estudiante autoevaluar su conocimiento. Para solventar esta deficiencia se propuso desarrollar la experiencia del uso del portafolio.

**DESCRIPCIÓN**

Esta estrategia consiste en la recopilación, compilación, colección y repertorio de evidencias que incluya el proceso de formación de los estudiantes ya sea con avances, correcciones, mapas conceptuales, esquemas, opiniones, informes, entre otros, elaborado por el estudiante. El objetivo es poder dar un seguimiento a los logros que va obteniendo el estudiante a través del tiempo y realizar un enriquecimiento por medio de la retroalimentación tanto para el docente como para el estudiante. Esto permite un intercambio de conocimientos, por medio de una evaluación formativa. El portafolio incluyó dos técnicas entre ellas, el análisis de casos y los conocimientos significativos del diagnóstico fisioterapéutico del caso.

**VALORACIÓN**

Esta experiencia resultó ser muy positiva tanto para la docente como para los estudiantes, permitió un proceso de evaluación formativa que motivó a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje desarrollado en la práctica terapéutica.

RIFED  
UNIVERSIDAD  
DIGNIFICAR  
UNIVERSITARIA

Imagen 01. Caso de uso del portafolio



Imagen 02. Experiencia en redes de conocimiento y uso de mapas conceptuales

### **Estrategias didácticas con apoyo de medios digitales e internet,**

en las cuales se desarrollaron experiencias mediadas por estos recursos, que facilitaron la interacción de los estudiantes entre sí y con otros a partir de medios tecnológicos. (ver Imagen 03)

### **Consideraciones finales**

Las experiencias desarrolladas en el marco del curso de Didáctica Universitaria han sido valoradas como positivas por parte del profesorado participante dado que estas experiencias les han permitido reorientar y fortalecer su práctica pedagógica. Tres son los elementos sustantivos de esta experiencia que queremos distinguir:

- a. La conceptualización de la innovación docente

El profesorado ha sido bombardeado por diversos discursos que presionan a cambios, algunos radicales, a sus formas y acciones docentes. Dichos discursos reconocen por un lado un desarrollo acelerado de lo tecnológico y por otro una incapacidad de respuesta de los paradigmas tradicionales educativos para atender las demandas emergentes y los retos que estas suponen a futuro. En este contexto aparece la palabra innovación como herramienta para la transformación, sin embargo aparece en el marco de discursos de calidad, eficientistas y poco operacionalizada. Con ello se promovieron

Para mayor información sobre los proyectos innovadores docentes, resultados y propuestas, consulte la página web:  
<http://docenciauniversitaria.ucr.ac.cr/experiencias>  
 ó contáctenos al telefax 2511-4775

**ESTRATEGIA**  
**Una experiencia de aprendizaje colaborativo en el laboratorio de inmunología clínica**  
 Profesora: Laura Mentriol Gross  
 Facultad de Microbiología  
 Carrera Microbiología y Química Clínica  
 Curso Laboratorio de Inmunología Clínica

**ANTECEDENTES**  
 El tema de Citometría de flujos tradicionalmente se ha enseñado de manera teórica utilizando la estrategia de exposición didáctica para la comprensión del tema, posteriormente una aplicación de una muestra en un equipo. Con el propósito de que el estudiante logre analizar casos clínicos reales que resulten de la técnica de citometría de flujo para comprender mejor y determinar un posible diagnóstico de una inmunopatología se propuso la estrategia de aprendizaje colaborativo utilizando la estrategia de aprendizaje colaborativo y basado en problemas.

**DESCRIPCIÓN**  
 Esta estrategia se basa en el trabajo en equipo y en la reciprocidad, se promueve la igualdad de responsabilidad entre los compañeros de equipo, la cooperación, comunicación directa, el liderazgo y el respeto mutuo, entre otras cosas, los cuales son valores importantes a estimular tanto a nivel personal como profesional, al plantearse la resolución colaborativa de problema de citometría de flujo y cómo analizar los gráficos obtenidos utilizando esta técnica.  
 Los estudiantes en esta estrategia diseñaron soluciones al problema, apelando a fuentes de información, para ello, eligieron un rol dentro del grupo de trabajo, consultaron fuentes de información, participaron activamente en la resolución del problema y en la discusión del mismo, construyeron un modelo de solución en grupo.

**VALORACIÓN**  
 En general la aplicación de la experiencia fue positiva, denotado en las respuestas de los estudiantes, donde la mayoría la consideró como una práctica buena, y que contribuyó a su aprendizaje. Algunos estudiantes comentaron incluso que permitió integrar conocimientos adquiridos durante el curso. Es una técnica que a pesar de significar un gran trabajo previo por parte del docente para el diseño de la experiencia, genera una mayor atención por parte de los estudiantes, y es de esperarse una mayor retención del conocimiento adquirido. Permite que el estudiante desarrolle habilidades de análisis y síntesis y que trabaje en grupo de manera colaborativa.

Imagen 03. Caso de trabajo colaborativo -grupal entre profesores y estudiantes

creencias y representaciones asociadas a la innovación que la vinculan con creaciones inéditas, novedades fuera de este mundo o la inclusión de la tecnología de comunicación e información sin mediación pedagógica con lo cual la innovación se convirtió en una tarea heroica y titánica a veces imposible de alcanzar. El desarrollo y acompañamiento de estas experiencias pedagógicas en el Curso de Didáctica generó en los docentes cambios en las formas de ver la innovación, pues la reconocieron como una acción propia de la naturaleza y el quehacer docente, la distinguen como el resultado de la reflexión de su práctica, sus estudiantes, el contexto y la disciplina. La mayor de las fortalezas reconocida por el profesorado es la

visión de que es posible innovar en la docencia.

b. La Interacción entre pares como base para la construcción del saber pedagógico.

El profesorado también reconoció que el espacio del curso de Didáctica Universitaria y el acompañamiento brindado da una experiencia interdisciplinaria que alimenta y enriquece la docencia. Se puso de manifiesto la necesidad de hacer del ejercicio docente una acción colaborativa y no solitaria. Este último argumento se reconoce en los estudios que se realizan acerca de la docencia universitaria. El compartir experiencias por parte de los profesores de diversas disciplinas entre sí, da

un conocimiento del contexto importante y brinda el contacto necesario para identificar buenas prácticas docentes, innovaciones y transformaciones. Así mismo rompe con la estructuración fragmentada de los saberes disciplinarios y les propone una forma distinta de abordar la resolución de problemas

c. Toma de conciencia pedagógica y fortalecimiento de las prácticas

Finalmente el logro más significativo en términos del propósito del curso como actividad formativa es el aprovechamiento que se da en relación con la conciencia pedagógica y el fortalecimiento de las prácticas docentes del profesorado participante. En este sentido la dinámica del curso se ha basado en el principio de balance entre la reflexión fundamentada

de la práctica docente y la emergencia de la acción educativa, en virtud de que algunas necesidades de docentes son muy específicas y requieren soluciones que en su mayoría se piensan como prácticas, nociones muy operativas. No obstante lo anterior el proceso formativo del curso considera que la respuesta a dichas necesidades se gesta en el intercambio de entregas teóricas y análisis de casos. Por ello la reflexión fundamentada se ve como un insumo crítico de su quehacer, que a la vez se revierta en una gran capacidad: la toma de decisiones pedagógicas de manera autónoma.

Para mayor información sobre los proyectos innovadores docentes, resultados y propuestas, consulte la página web: <http://docenciauniversitaria.ucr.ac.cr/experiencias> ó contáctenos al telefax 2511-4775

**ESTRATEGIA**  
**Webquest**  
**Puesta en marcha de una**  
**puesta didáctica**  
Profesor: Luis Diego Maya León  
Curso Taller Informática  
para la enseñanza de Inglés  
Sede Regional del Atlántico

**ANTECEDENTES**  
El WebQuest, es una actividad que se caracteriza por ser estructurada y guiada, evitando obstáculos al proporcionar al estudiantado tareas definidas, recursos puntuales y fidedignos, así como consignas en todo momento que permiten que su realización sea exitosa. Consiste en una estrategia de indagación – investigación enfocada, en donde estudiantes obtienen toda o la mayor parte de la información que utilizarán de recursos en línea, haciendo buen uso del tiempo, aprovechándolo para desarrollar niveles de pensamiento en cuanto a análisis, síntesis y evaluación

**DESCRIPCIÓN**  
La experiencia denominada WebQuest, buscó solventar una necesidad concreta detectada, la cual consiste en que estudiantes logren implementar procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnología transparente (más allá del uso instrumental). Se debía realizar la introducción y utilizar frases motivadoras para la realización de la actividad, así como investigar y evaluar las mejores páginas web para escribir las direcciones URL. En el primer momento los integrantes del subgrupo debían escoger el tema para hacer el WebQuest, los tareas que debían desarrollar las personas que realizarían la actividad. En el segundo momento, ya con el WebQuest diseñado, se procedió a su aplicación en el mismo grupo de universitarios

**VALORACIÓN**  
Se rescata el trabajo colaborativo propuesto, donde cada persona jugó un papel trascendental en el planteamiento del Webquest por subgrupo. Una de las bondades es que permitió desarrolladas por los subgrupos y a nivel individual como lo son: análisis, síntesis, investigación, toma de decisiones, se trabajaron a lo largo del proceso de construcción del WebQuest y por la manera en que se planteó, también en el primer momento de diseño. La utilización de fundamentos pedagógicos para la implementación de una estrategia didáctica, así como objetivos claros y alcanzables, son parte del éxito en cualquier proceso formativo

Imagen 04. Caso de trabajo colaborativo -grupal entre profesores y estudiantes

## Bibliografía

Carreras, Escofet, Gegoña, Imbernon, Medina, Parcerisa, Martínez, Carrasco. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. OCTAEDRO/ICE-UB. Barcelona, España.

De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular: conformación conceptual del campo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Deleuze, G., & Hand, S. (2006). *Foucault*. London: Continuum Publishing Group.

Francis S., S. (2006). *Hacia una caracterización del docente universitario "Excelente": Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario*. *Revista Educación*, 30 (1), 31-49.

Gadino, A. (2001). *Gestionar el Conocimiento: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Argentina.: Homo Sapiens Ediciones.

Hernández R., A. C., Francis S., S., Montenegro, M. L., & Gonzaga, W. (2009). *Estrategias Didácticas en la Formación de Docentes*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.

Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.

Spiegel, A. (2006). *Recursos didácticos y formación profesional por competencias*. Buenos Aires: CINTEFOR.

Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias*. Bogotá.: Ecoe Ediciones.

Valls, E. (1995). *Los procedimientos: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Barcelona: Horsori.

## Sobre las autoras

### Nora Cascante Flores

Nora Cascante Flores es docente en el Departamento de Docencia Universitaria de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica.

Docente coordinadora de la Cátedra de Pedagogía Universitaria, donde tiene a cargo los cursos de Didáctica Universitaria y los cursos de Talleres de Asesoría Pedagógica I y II.

Ella tiene un Bachillerato en Educación Preescolar y una Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad de Costa Rica, es egresada de la Maestría en Ciencias Cognoscitivas de la Universidad de Costa Rica. Actualmente cursa un doctorado en educación en la ciudad de Montreal, Canadá.

### Susan Francis Salazar

Susan Francis Salazar es directora del Departamento de Docencia Universitaria y Subdirectora de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica.

Docente de los cursos de Didáctica Universitaria y Talleres de Asesoría Pedagógica I y II. Investigadora del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica.

Ella tiene un Bachillerato en Educación Preescolar, una Licenciatura en Administración Educación, una Maestría en Evaluación Educativa y un Doctorado en Educación, de la Universidad de Costa Rica.

## Taller de necesidades educativas especiales: **Atención a estudiantes con necesidades educativas en la educación superior.**

*Maurizia D'Antoni, Marie Claire Vargas*

La atención los estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación superior es inminente a partir de la Declaración de Salamanca emitida en la Conferencia Mundial de la UNESCO (1994), en la que el término necesidades educativas especiales, derivado del informe Warnock (1987) se difunde y se asume mundialmente. Previamente a esta conferencia, la UNESCO en 1990 había establecido en su programa “Educación para Todos”, el derecho a una educación adecuada a las necesidades de cada estudiante independientemente de la magnitud de la deficiencia o necesidad que tuviere (UNESCO, 2000).

En entornos educativos formales todas las personas, con o sin discapacidad, pueden presentar necesidades educativas que requieran ser atendidas con alguna ayuda pedagógica (apoyo, ajuste, modificación o adecuación). Si bien las necesidades educativas especiales pueden derivarse de una discapacidad, también pueden manifestarse por sí solas sin que acompañen una condición de discapacidad. Dependiendo de las barreras al aprendizaje, o por el contrario, de los apoyos que se ofrezcan, el contexto pueden propiciar, o no, una discapacidad. Ya que las necesidades educativas se manifiestan en los distintos niveles de la educación formal, desde la educación general básica hasta la educación superior, deben ser atendidas oportunamente, para lo cual los procesos de capacitación y actualización docente son indispensables.

### **De la Integración a la Diversidad**

El constructo de “integración” en la educación nos remite a una estrategia comprensiva de gestión de la diversidad que se aplica a todo el conjunto del estudiantado. Considera el desarrollo del alumnado con una perspectiva global y no sólo intelectual. Además, se fundamenta en el principio de la normalización: proceso mediante el cual se proporciona a las personas que representan una diferencia con respecto al “resto”, las condiciones de vida y de aprendizaje lo más parecido posible a la de la mayoría social.

Este último concepto procura ser más amplio que el término de integración. “Integración” puede llevar a cronificar la diferencia en términos de diversidad cultural; en el primer caso, se corre el riesgo de cristalizar la visión hacia alguien que no es como la mayoría. Inclusión, en cambio, exige un cambio de mirada, en tanto que al proponer mejorar el proceso educativo sugiere englobar procesos organizativos y contextuales.

Competencia intercultural, por otra parte, se refiere a la capacidad de ser competente ante la diversidad cultural, de evaluar de manera positiva los aspectos de la conducta profesional, propia y ajena y los requisitos del trabajo y la organización desde la perspectiva de la cultura (María Asunción Aneas, 2004). En este caso, los factores en juego son étnicos, económicos, políticos, de género, de clase social y otros. La apuesta involucra asumir un concepto de sociedad abierta, en la cual personas de

cualquier grupo social o etnia pueden participar en condiciones iguales. Esto sugiere hacer referencia al concepto de “comunidades de aprendizaje”, el cual se apoya en el de “inclusión”: la comunidad involucrada en la actividad educativa se transforma en una “comunidad de aprendizaje”; el término se ha aplicado a varios programas y experiencias educativas que se proponen la transformación social del tejido en el que están inmersas (Essomba, 2006).

Nos preguntamos entonces si en la universidad podemos llegar a formar comunidades educativas, es decir, un espacio educativo en el que el diálogo sea la forma de relación entre la cultura y el camino hacia la superación de las desigualdades y exclusiones sociales, enmarcadas en un entorno dialógico entre aprendizaje y las relaciones educativas.

Las políticas universitarias proponen diferentes modelos de gestión social de la diversidad cultural. Es importante preguntarse ante todo de qué manera aborda el asunto nuestra Universidad. Nuestra tarea docente es la de proporcionar guía y orientación al profesorado, entre otros, en cuanto a los principios de desarrollo curricular y, de alguna manera, infundir asuntos relativos a de educación intercultural en las distintas áreas del currículo, de manera integrada y globalizadora. (Essomba, 2006, pág. 67), pero nuestro objetivo social implica el respeto por la diversidad cultural en términos de:

Revalorizar contenidos y prácticas culturales de pueblos con estatus desvalorizado.

Relativizar el valor absoluto de contenidos y prácticas culturales de pueblos con estatus sobrevalorado.

Reforzar la importancia del análisis del contexto.

Conocer las dificultades inherentes para definir la propia identidad por parte de miembros de culturas “minoritarias”.

Despertar el interés por las minorías.

Desarrollar acciones de reconocimientos de la diversidad cultural presentes en la estructura educativa y la comunidad.

Fomentar la presencia de personas representantes de las minorías en la estructura educativa y las diferentes realidades internas a la Universidad Costa Rica.

### **Recuento del Taller de Necesidades Educativas Especiales en la Universidad de Costa Rica**

La historia del taller de Necesidades Educativas Especiales en la Universidad de Costa Rica tiene como base las políticas escogidas por la Universidad dirigidas a favorecer la integración y la participación de todas las personas en los diversos ámbitos sociales. Las personas con necesidades educativas especiales pertenecen a grupos históricamente excluidos y marginados de la sociedad y en los procesos educativos. Uno de los objetivos de la Universidad de Costa Rica, tal y como se reconoce en su estatuto orgánico es conseguir una Universidad inclusiva y que incida en el cambio social:

*“El propósito de la Universidad de Costa Rica es obtener las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una verdadera justicia social, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo” (Artículo 3, Estatuto Orgánico).*

Acorde con el estatuto Orgánico y con la promulgación de la Ley 7600, la Universidad se plantea generar un proceso de formación a profesores que aborde el tema de discapacidad, tal y como se desprende del acuerdo del Consejo Universitario N. 4919, 2004 en el punto N. 8:

“Pedir al Departamento de Docencia Universitaria de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica que en el curso de Didáctica Universitaria se incluyan contenidos relacionados con la aplicación de lo dispuesto en la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad en Costa Rica. Además solicitar la colaboración de este Departamento, a fin de que se organicen actividades de capacitación en coordinación con la Maestría Centroamericana de Estudios Interdisciplinarios sobre discapacidad y el Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad de la Oficina de Orientación de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, con el objetivo de actualizar al profesorado en servicio y en formación sobre el tema de la flexibilización del currículo universitario en aras de atender esta población”.

A partir de estas directrices, el Departamento de Docencia Universitaria incluyó, en un primer momento el tema en los cursos regulares de Didáctica Universitaria, dirigidos al profesorado de la Universidad de Costa Rica (en adelante UCR) y que incluyen diversas temáticas. Posteriormente, se decidió ofrecer un taller específico sobre Necesidades Educativas Especiales en el II semestre del año 2007. Para su construcción y aplicación, se decidió involucrar a las diversas instancias ligadas al tema de la inclusión en la Universidad.

El taller propuesto, en efecto, consistió en un esfuerzo interdisciplinario e intra institucional que logró hacer coincidir la Maestría

Centroamericana en Discapacidad, el Centro de Asesoría en Educación Especial (en adelante CASED), la Escuela de Orientación y Educación Especial y el Centro de Evaluación Académica, todas unidades académicas de la UCR. A pesar de que la Maestría es la única instancia mencionada explícitamente por el Consejo Universitario como encargada de la construcción y aplicación del taller, a la par el Departamento de Docencia Universitaria (en adelante DEDUN), se quiso aprovechar los aportes y las experiencias de especialistas de la UCR que trabajan en el campo de la inclusión educativa.

### **La experiencia previa del Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN)**

El departamento de Docencia Universitaria de la UCR, a lo largo de los años ha ofrecido a los y las docentes de la UCR cursos de Didáctica Universitaria y Asesorías Pedagógicas: apartados específicos del presente documento permiten ahondar en el tema indicado. Es importante subrayar que, a lo largo de su historia y más puntualmente a partir del año 2006, el DEDUN ha podido recoger experiencias y materiales relativos al encuentro de los y las docentes con las temáticas ligadas a la diversidad y a las adecuaciones curriculares. No todo el patrimonio de experiencias del DEDUN estaba disponible en forma de material sistematizado. Por esta razón, se decidió organizar una entrevista grupal a las docentes y el docente que en los últimos cinco años habían estado al frente del curso de Didáctica Universitaria.

Se deseaba conocer la reacción de los docentes que cursan Didáctica Universitaria ante las sesiones que el curso reservaba al tema de Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), a través de las reflexiones informadas de los profesores del DEDUN. Se creyó importante recopilar una especie de “memoria histórica” de

la presencia del tema de las NEE en los cursos de didáctica universitaria, en su más reciente formulación, aquella en la cual el tema ha sido incluido y se ha tratado por primera vez en los términos que propone la resolución del Consejo Universitario.

Las temáticas que se abordaron incluyeron la vivencia y el sentir que las docentes y el docente expresan acerca del tema de la discapacidad y lo que se expresa en los cursos de didáctica universitaria. Se les preguntó a las profesoras y al profesor del DEDUN, si fueran docentes ellos(as) mismos, qué creerían que necesitarían de un curso de didáctica, en el campo de las NEE. Además, se quiso indagar sobre materiales y actividades, lo que los y las docentes del DEDUN han construido ante la urgencia de abordar satisfactoriamente el tema de las NEE en sus cursos. Los docentes del curso de didáctica aclararon primeramente que disponen de una sola sesión sobre NEE, por lo general una sesión a distancia.

En cuanto a los resultados arrojados por la entrevista grupal, conformaron un importante insumo para la construcción del taller. Estos se resumen a continuación. La reacción que los docentes del curso de didáctica universitaria han leído en los años de ejercicio profesional en sus alumnado-profesorado es, en primera instancia, el temor al enfrentarse con el tema de las NEE. Otra experiencia expresada por el grupo docente del DEDUN es el rechazo de la población docente universitaria hacia el tema, por no sentirse competentes al respecto.

El grupo de docentes de la universidad comentan que desconocen la legislación y los reglamentos, lo cual a la vez, les genera temor. Denuncian que se dan cuenta de la presencia de un o una estudiante con discapacidad en su curso, una vez que este ha empezado, sin previo aviso.

Las personas entrevistadas cuentan acerca de deensaciones de sorpresa y de impotencia, a veces un enojo que han sentido a veces hacia el o la estudiante con NEE. Se nota que, en algunos grupos, la discusión, que se estaba desarrollando acerca de Necesidades Educativas Especiales, curiosamente ha tendido a desarrollarse hacia temas de género, y que ese cambio de tema lo han realizado sobre todo los hombres. Hacia la institución universitaria se percibe un clima de desilusión, se siente que no hay dónde acudir.

En algunos casos, se reflexiona, el estudiantado portador de alguna necesidad educativa especial no tiene un espacio para “anunciarse” ante la institución, que no sea la solicitud de un examen de admisión con adecuación curricular. La visión acerca de las adecuaciones curriculares como una “vagabundería” se escucha repetidas veces en las discusiones vivenciadas en el curso de Didáctica universitaria. El cuerpo docente se queja además de la falta de documentación, de que previamente al encuentro con el o la estudiante “no hay un expediente”, como sucede por ejemplo en la escuela secundaria, y que los y las mismas estudiantes no saben a quién acudir.

En cuanto al discurso más explícito del cuerpo docente universitario, sus peticiones directas, formuladas a lo largo del tiempo al curso de didáctica universitaria, se refieren al conocimiento de los aspectos legales y a una especie de directorio de lugares adónde acudir para recibir ayuda o mediación con el estudiantado que presenta necesidades educativas especiales. En efecto, ellos y ellas interrogan acerca de aspectos específicos, de líneas de acción y un proceder desde el marco legal, que se ubican entre la estrategia técnica y el “qué pasa si no lo hago”. Algunos docentes cuentan con experiencias de apoyo y han conocido al CASED, creen que esta entidad

realiza poca promoción, buscan una instancia universitaria donde se les apoye con respecto a temas relativos a las NEE, a la vez se percibe como un proceso lento la instauración de la Ley 7600 en la URC.

Poniéndose “en los zapatos” de los y las docentes de la UCR, los compañeros del DEDUN creen que se necesitaría mayor comunicación con los y las estudiantes, conocer de primero quién los puede apoyar en la institución. Conocer la Ley es importante, pero también lo son las *rutras* con respecto al acto educativo y las NEE. Parte del cuerpo docente ha tenido experiencia y tiene conocimientos, tiene la experiencia de un proceso formativo al respecto. Otros conocen la posibilidad de apoyo representada por los Comités de Apoyo ad hoc que se nombran en las Escuelas cuando un o una estudiante con discapacidad se encuentra matriculada en un curso. En la entrevista se comenta que existe también el caso de docentes que necesitarían adecuaciones curriculares, se citan unos casos y se reflexiona que probablemente sea el DEDUN un lugar dónde ir para encontrar solución a su necesidad especial.

En cuanto a las estrategias y los instrumentos utilizados mientras se venía construyendo el Taller, las compañeras y el compañero docentes del curso de didáctica universitaria han recurrido a materiales parciales como síntesis de los reglamentos, o guías didácticas sobre NEE, se han puesto a indagar temas específicos y han contado con charlas de expertos/as del CASED. Se desprende del encuentro que los compañeros del curso de didáctica universitaria han sabido comprender las inquietudes del cuerpo docente, luego compartir con ellos y ellas, haciendo frente a las ansiedades con los instrumentos en ese momento a su disposición.

Los temas que el cuerpo docente de la UCR expresa han sido recuperadas en el Taller sobre NEE, que a la vez rescata otras inquietudes. Al vincular el tema de las necesidades educativas con el de género, se percibe que las personas desean ampliar la temática a culturas tradicionalmente excluidas, y no ligarla solamente al caso de quienes sean portadores de discapacidad.

El debate en los talleres vertió acerca de la necesidad o no de hablar sobre temas relativos a la diversidad y la inclusión en nuestra Universidad y, cuestionó qué aporta el concepto de “diversidad cultural” a la discusión. Los materiales que encontramos y a veces las personas que se acercan a los talleres sobre Necesidades Educativas Especiales se enfocan solamente en el tema de la discapacidad y, a lo sumo, de las adecuaciones curriculares dirigidas a la población diversamente hábil. Si en cambio asumimos el reto de apuntar a la inclusión, estamos ante la propuesta de un cambio más global, nos apartamos del mandato normalizador que las instituciones educativas han impuesto tradicionalmente.

Los materiales teóricos consultados, así como las discusiones en las diferentes sesiones de los talleres han propuesto la utopía de nosotros y nosotras inmersos en ambientes educativos interculturales e inclusivos e dedicados a la inserción de comunidades “minoritarias” en la institución educativa. Nos preguntamos entonces si en la Universidad de verdad excluimos: por ello es importante escuchar las voces de las personas portadoras de diversidad. Para evitar ese riesgo, las tareas de los y las docentes deberían apuntar a:

Poseer conocimientos relevantes (conocimientos sobre el alumno y su cultura específica, el contenido temático que se debe compartir, los fines de la institución educativa).

Manifestar actitudes ético-morales (aceptación, respeto y estima por el alumno, dedicación a su profesión, apertura al cambio, actitud de trabajo en equipo y expectativas positivas de su labor).

Tener habilidades didácticas (capacidad para enseñar, comunicarse con claridad, organizar actividades, hacer revisiones de su labor y manejar distintas herramientas pedagógicas).

Tomar en cuenta principios de igualdad de oportunidades para todos los actores de los procesos sociales.

Promover la creación de espacios facilitadores de intercambio social y enriquecimiento recíproco entre personas con orígenes distintos o pertenecientes a grupos diversos.

En síntesis: respetar la diversidad y ser críticos y críticas acerca de los criterios homogeneizadores que tradicionalmente priman en las instituciones educativas de masas.

### **Estructura del taller**

En su primera versión, se ha concebido el taller como una unidad subdividida en cuatro módulos individuales, que se resumirán a continuación, mientras que en los anexos se encontrará una tabla con mayor detalle.

El primer módulo se encargaba de trabajar los marcos legales y reglamentarios, conceptos clave y de ofrecer elementos de historia del abordaje del tema de la discapacidad. Se decidió también trabajar con los y las docentes la existencia de una motivación hacia la problemática. Los materiales con los cuales cuenta el primer módulo son la Ley 7600 y Reglamento Universidad de Costa Rica; así como diversas presentaciones construidas

por facilitadoras del Taller que intervienen en él por cuenta de las citadas instancias participantes de la Universidad de Costa Rica.

El segundo módulo aborda el concepto de necesidades educativas especiales con la tarea de acercar los y las participantes a la experiencia y la vivencia de las personas portadoras de discapacidad o pertenecientes a un “grupo minoritario”. Cuenta con materiales audiovisuales, guías de trabajo, presentaciones”. Como muchos de los materiales del taller, también estos son de autoría colectiva.

El tercer módulo asume la tarea de trabajar el tema de las adecuaciones curriculares. Entre los muchos materiales de apoyo realizados específicamente para el taller en objeto, parece importante escoger el juego “El maestro de la selva”. A continuación nos referiremos a este recurso didáctico un poco más difusamente.

El módulo número cuatro, finalmente, se encarga de la renovación continua del taller, de un proceso de evaluación que se pueda transformar en propuesta, para que el mismo taller no se fosilice. Es a partir de esta actividad y de los resultados de las evaluaciones que se está actualmente trabajando en una segunda versión el taller, parte de una reestructuración de la oferta del Departamento de Docencia Universitaria.

Cada módulo presentado tiene a disposición del facilitador o de la facilitadora del taller una serie de materiales propuestos, como presentaciones, actividades, juegos, guías didácticas, preguntas generadoras, otros que quien facilite el taller podrá escoger, con la colaboración de los y las asistentes para construir un recorrido de aprendizaje personalizado a partir de las necesidades y de las experiencias o formación previas del grupo de los y las participantes.

Continuando en la línea ya pautada en el DEDUN de organizar actividades de actualización docente con el propósito de concienciar a la comunidad universitaria sobre los derechos y deberes de las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales, como de propiciar un reconocimiento de las diferencias individuales desde el enfoque de la diversidad, durante el I semestre del año 2010, se retoma el trabajo colaborativo de distintos académicos de las instancias universitarias relacionadas con la temática de la inclusión para diseñar una segunda versión del taller de Necesidades Educativas Especiales, planteado esta vez, en concordancia con el Programa Docencia propuesto bajo la naturaleza de la Red Institucional de Formación y Evaluación Docente (en adelante RIFED) y que es asumido por el DEDUN.

Se propone entonces trabajar un Módulo consistente en cuatro Unidades Didácticas o cursos bimodales, que variarán en temas y duración y que se impartirán de forma independiente, pero a la vez, articulados por un hilo conductor que permita se complementen. Para ello, se toma como base la experiencia del primer taller realizado y se aprovecha la disposición de los materiales elaborados y procura ahondar a mayor profundidad en el tema que se aborda en cada curso. Se enfatiza como elemento valioso e indispensable a tomar en cuenta, la participación de personas con discapacidad en algunas de las sesiones de los cursos, así como la incorporación de experiencias de éxito en las distintas Escuelas y Facultades de la UCR en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidad.

En esta segunda propuesta se distingue un primer curso sobre el impacto de la normativa en discapacidad para la labor docente, que con una duración de tres semanas abarca la temática relativa a los derechos y deberes de

los estudiantes con discapacidad, la legislación nacional vigente, así como la normativa institucional y reglamentación en la UCR. Un segundo curso, de cinco semanas desarrolla, con aportes del CASED, el tema de la mediación pedagógica que incluye estrategias y apoyos curriculares para la atención a estudiantes con necesidades educativas, así como los procedimientos específicos a seguir en la UCR. El tercer curso, de cuatro semanas, se refiere al acceso a la información y al espacio físico para enfocarse en los sistemas de información, los servicios universitarios y el acceso a las diferentes instancias universitarias. El cuarto y último curso, pretende desarrollar en un período de cuatro semanas, técnicas básicas de interacción y comunicación con las personas con discapacidad.

De esta forma, una vez más, el DEDUN concreta en la práctica procesos de actualización pedagógica que permiten a los docentes universitarios conocer los procedimientos institucionales, las distintas oportunidades, los servicios de atención, los apoyos y las condiciones de accesibilidad con que cuenta la UCR, cuyo aprovechamiento debe ser maximizado en beneficio de la población estudiantil con discapacidad y necesidades educativas especiales en su formación universitaria ya que la respuesta institucional a la normativa vigente en materia de discapacidad es palpable.

### **Perfil de entrada, de salida evaluaciones**

Una de las acciones que se realizaron en pro de la construcción del taller fue aclarar cuáles características se esperaban de las personas que se matricularan en el taller, para poder así construir un perfil de salida. A la vez, el taller quiso proponer una evaluación diagnóstica de los y las participantes, que se trabajaría con el grupo el primer día del taller. Al finalizar el taller,

el grupo realizaría también una actividad de tipo evaluativo, para permitir la renovación continua del mismo. Así se desglosan las características de los y las docentes que accedan al Taller:

- Contará con experiencia docente a nivel universitario;
- Poseerá inquietudes relativas a las necesidades educativas especiales;
- Se reconocerá en las políticas inclusivas de la Universidad de Costa Rica;
- Estará motivado(a) para conocer necesidades, derechos y deberes de estudiantes con necesidades educativas especiales de la Universidad de Costa Rica

En cuanto al perfil de salida, se estableció que la persona que haya participado en el taller:

- Será capaz de identificar necesidades, derechos y deberes de estudiantes con necesidades educativas especiales de la Universidad de Costa Rica.
- Podrá realizar acciones en ámbito institucional para combatir el miedo a la diferencia.
- Estará preparada para acercarse de manera empática y competente a personas con necesidades educativas especiales, en su ámbito profesional.
- Podrá multiplicar conocimientos acerca de necesidades educativas especiales y una cultura de inclusión en su ambiente de trabajo.

-Estará en capacidad de orientarse en ámbito legal y de recursos institucionales que respondan a necesidades educativas especiales

La primera versión del taller se guía por un propósito general: el de preparar estrategias, dentro de la comunidad universitaria, para generar conciencia y acciones encaminadas a reconocer las necesidades, deberes y derechos de las personas con discapacidad. Los propósitos específicos están así formulados:

- Sensibilizar a los /las docentes universitarias en cuanto a la vivencia de la diferencia.
- Responsabilizar a los y las docentes a confrontarse con el paradigma que rige el quehacer universitario así como con la normativa y los reglamentos vigentes en la institución.
- Invitar a los y las docentes de la Universidad de Costa Rica a un acercamiento a personas con necesidades educativas especiales.
- Realizar acciones para combatir el miedo a la diferencia, reconociendo y trabajando resistencias.
- Promover la integración del proceso realizado en la actividad académica.

La experiencia de todos los grupos que han participado en la actividad de evaluación del taller, no ha sido sistematizada en su totalidad.

### **El juego de mesa: una incursión en materiales didácticos**

Para los talleres se prepararon diferentes materiales didácticos, entre ellos se elaboró un juego de mesa, o juego electrónico que servirá para ilustrar el papel de los recursos en la primera



Imagen 05. Versión en-línea, juego “El Examen de la selva” en <http://docenciauniversitaria.ucr.ac.cr/juego/juego.html>

versión del taller. Para el juego, que actualmente se está buscando patentar, se han barajado los nombres de “El maestro de la selva” (ver Imagen 05), o “La tarea de la selva”: nos referiremos a él con el primero de los dos.

Este juego se propone presentar situaciones paradójicas, donde el ámbito sugerido es el de una escuela primaria, de diferentes animales de la selva a los que el maestro le asigna tareas de manera indiferenciada. La reflexión de la cual surge el planteamiento es que nosotros también docentes a veces hacemos eso mismo: vernos desde afuera, y les asignamos tareas absurdas a diferentes animalitos puede servirnos de un lado a reflexionar sobre nuestras actuaciones en el aula y la relación educativa, a veces francamente faltas de sentido.

Por el otro lado, nos ayudan a “resolver” creativamente situaciones aparentemente absurdas. Quienes participan en el taller por lo general logran proponer de manera creativa “adecuaciones” para que el animalito – estudiante pueda realizar su examen de manera exitosa, a pesar que desde un comienzo el ejercicio aparecía como imposible de ejecutar. La toma de conciencia de que hemos sido lo

suficientemente creativos para desembrollar situaciones aparentemente sin salida, nos dan la posibilidad de enfrentar las limitaciones diarias de nuestro trabajo con la posibilidad de “incluir” personas cuando tal vez la actividad educativa no había sido pensada para integrarlas.

El juego se inspira a una lámina atribuida a George H. Reavis en la cual se observa una fila de animales-alumnos, frente a un tradicional escritorio, donde está sentado un maestro igualmente tradicional, pero todo el grupo está situado en la selva. La reflexión que se trata de compartir con quienes participen en el juego se relaciona con las personas con diferentes habilidades y con las adecuaciones curriculares. Los seres humanos tenemos aptitudes y talentos diferentes y podemos realizar casi todas las tareas, con o sin discapacidades, o bien, al provenir de diferentes realidades culturales, si se nos aporta un escenario con el “andamiaje” adecuado.

La voluntad y la disposición de “incluir” deben estar presentes, así como la conciencia de que no existe una sola manera “buena” de hacer las cosas. La inclusión es un concepto que nos tiene que guiar, cuando en cambio a veces nos

fosilizamos utilizando metodologías, materiales, o quizás contenidos que en realidad podrían ser cambiados con ventajas para la formación de todos y todas. Al igual que los animales de la selva, a veces en las aulas se nos piden tareas imposibles de realizar, porque se pretende que las realicemos de una determinada manera.

El plan de actividades que esta escuela en la selva les impone a sus estudiantes puede ser insensato, por ejemplo pedirle a la serpiente que vuele, mientras que el objetivo final que las diferentes actividades encierran puede a menudo ser cumplido a partir de las habilidades diferentes de cada “animal”, utilizando la creatividad. El requisito es la claridad teórica del “maestro”, la motivación y la creatividad que emplee.

Los animales involucrados candidatos a realizar tareas aparentemente “más allá” de sus posibilidades o de una manera que no respeta sus aptitudes y cualidades son: la serpiente, el jaguar, el tucán, el pecesito en su acuario, el caimán y el mono. Las tareas a realizarse, en cambio son: una carrera, subir una montaña con nieve en la cima, cantar en el coro de la escuela, cruzar el estanque a nado, volar de la copa del árbol, cavar un hoyo.

Como se puede ver, todas esas tareas pueden llegar a ser en un determinado momento útiles y hasta vitales para nuestros pequeños amigos, en el ambiente de la selva. Sin embargo ¿deben en realidad los animalitos realizarlos así como le maestro lo dicta o pueden aportar de manera original, propia, novedosa? Puede el maestro y los demás animales aprender y beneficiarse de esa creatividad?

El juego quiere propiciar la reflexión, bajo la forma de un momento divertido como estudiantes en el aula y, de manera amena,

hacer conciencia sobre momentos absurdos que a veces protagonizamos en las aulas como docentes. A la vez nuestra propia creatividad nos empodera, una vez que nos identifiquemos con los pequeños animales cuya conducta quiere ser homogeneizada por el maestro, y esta puede ser una respuesta a las reacciones negativas que generaban, como se ha visto, las adecuaciones curriculares, a veces vistas como “alcahuetería”. Para jugar, entre quienes participan en el taller se organizan parejas, ojalá de docentes que no pertenecen a la misma área disciplinaria. Se tiran los dados (o en la versión electrónica del juego, la computadora le proporcionará al azar) para obtener de manera aleatoria un animal y una tarea. Los participantes “resolverán” de manera creativa la tarea asignada por el “maestro de la selva” al animal que les tocó.

El juego se complementa con la lectura y discusión de casos, elaborado a partir de situaciones reales vividas por estudiantes de la Universidad de Costa Rica, cuya identidad o ubicación en la UCR ha sido oportunamente modificada. En la plenaria, las y los asistentes al taller compartirán sus soluciones y su sentir con respecto al ejercicio. “Resolver” de la misma manera el ejercicio de los “casos” propuestos, se presta para una última reflexión ligada al juego de las “Tareas de la selva”: los desafíos profesionales para los y las docentes en el campo de la didáctica, de la evaluación, de las adecuaciones curriculares se pueden superar. Las personas participantes en el taller lo hacen durante los ejercicios propuestos: el entusiasmo que provoca el ejercicio de la creatividad y de superar el reto propuesto en forma de juego representan un antecedente favorable para abordar situaciones retadoras en la vida profesional.

## Consideraciones Finales

Partiendo de las experiencias relatadas anteriormente sobre el desarrollo del Taller de Necesidades Educativas Especiales en la Universidad de Costa Rica, a cargo del Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN), se resalta la importancia de continuar con la oferta de estos talleres y divulgarlos a lo interno de la universidad para aumentar la participación de académicos. Es oportuno considerar ampliar la cobertura al sector administrativo, dado el interés mostrado, así como su participación en uno de los talleres.

Además de mencionar que los participantes en las distintas sesiones de los talleres han participado con mucho entusiasmo y optimismo es valioso acotar algunos de los frutos generados a partir de dicha participación. En distintas ocasiones los participantes han recomendado a sus colegas la participación en los talleres, así como también, ellos mismos han generado, desde sus áreas de trabajo y especialidad, distintas propuestas concretas relativas al tema de las necesidades educativas especiales y su atención en la educación superior.

El Consejo Universitario y las políticas construidas por la Universidad de Costa Rica nos dan la posibilidad de tener un espacio entre docentes para la reflexión y el aprendizaje sobre la diversidad. Es provechoso el debate que se ha abierto, en el campo teórico, así como en los grupos que han conformado los diferentes talleres sobre Necesidades Educativas Especiales, sobre la posibilidad de incluir aspectos de la diferencia cultural en el ámbito indicado. Si se habla solamente de discapacidad se ofrece una inmensa posibilidad de cambio, apertura mental y aprendizaje. El concepto de inclusión y el de comunidades de aprendizaje, sin embargo, llegan a cambiar el paradigma

educativo, tradicionalmente enfocado en la homogenización y la normalización de los sujetos, con una oferta educativa guiada por la representación de un estudiante modelo, inexistente en la realidad.

## Bibliografía

Aneas, M. A. 2004. *Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía*. Revista Iberoamericana de Educación. 35 (5): 1-9.

Contreras, V. 2004. *Educación sin fronteras. Una exitosa experiencia para la atención a la diversidad sociocultural*. Editorial de la Organización Internacional para las Migraciones Ministerio Educación Pública y Fundación CR-USA para la Cooperación. San José

Consejo Universitario (2001) *Reglamento de Régimen Académico Estudiantil*. San Pedro, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: Unidad de Comunicación, Centro de Información y Servicios Técnicos.

García, P. C. y Fernández, B., J. M<sup>a</sup> (2002): "Transición de estudiantes con necesidades educativas de la educación secundaria a la universidad". En Marchena, R. y Martín, J. D. (coord.): *La integración en una escuela para todos*. Madrid: CEPE, 39-52.

Essomba, M. A. 2006. *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona :Grao

UNESCO. (1994). *Informe Final Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Marco de Acción y Declaración de Salamanca*. París, Francia: UNESCO.

UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar Educación para Todos. Costa Rica: UNESCO/MEP: Proyecto SIMED.

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de Educación, N° extraordinario*, 45-74

## Sobre las autoras

---

### Maurizia D'Antoni

Maurizia D'Antoni es docente en el Departamento de Docencia Universitaria de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica.

Docente en Psicopedagogía y en Psicología en la Universidad de Costa Rica y profesora en la División de Educología de la Universidad Nacional.

Ella tiene una Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Psicología Social de la Universidad de Bolina, Italia. Tiene además un Doctorado en Comunicación Social de la Universidad de la Laguna, España.

### Marie Claire Vargas

Máster en Educación Especial Bilingüe de The George Washington University, USA.

Académica de la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional en Costa Rica, donde ha integrado el equipo de investigación del Proyecto Perfiles, Dinámicas y Desafíos de la Educación Costarricense y el Proyecto UNA educación de calidad que atiende a los estudiantes con discapacidad y necesidades educativas en dicha institución.

En 2010 colaboró con el Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN) de la Universidad de Costa Rica a cargo del Taller de Necesidades Educativas Especiales.

## Las docencia universitaria frente al hostigamiento sexual

Sylvia Mesa Peluffo

En 1995, Costa Rica ratificó la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, la cual establece una serie de obligaciones para los Estados en materia de legislación, programas y otras acciones dirigidas a prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres.

Esta Convención define la Violencia contra la mujer como *“cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado.”* (artículo 1).

Además la Convención identifica diversas formas de violencia según tengan lugar en los siguientes ámbitos: las relaciones interpersonales, la comunidad y desde el Estado. Al referirse al ámbito de la comunidad, la Convención dice: *“que tenga lugar en la comunidad y sea perpetrada por cualquier persona y que comprende, entre otros, violación, abuso sexual, tortura, trata de personas, prostitución forzada, secuestro y acoso sexual en el lugar de trabajo, así como en instituciones educativas, establecimientos de salud o cualquier otro lugar”* (Artículo 2).

Para dar cumplimiento a los deberes que asumía al ratificar esta Convención, el Estado Costarricense aprobó en 1995 la Ley contra el hostigamiento sexual en el empleo y la docencia (Ley 7476), recientemente modificada por la ley 8805, de junio del 2010. Mediante esta Ley, Costa Rica optó por considerar el hostigamiento sexual como una conducta sancionable en el ámbito administrativo. Se estableció la obligación para todas las instituciones del Estado

y las empresas privadas de contar con políticas de prevención y sanción del hostigamiento sexual y con Reglamentos que establecieran los procedimientos a seguir para la sanción de los casos que corresponda.

La Universidad de Costa Rica, ha sido pionera en considerar y hacer frente a la discriminación hacia las mujeres y al hostigamiento sexual. Tal como afirma Carcedo (2006), en el año 1989 se aborda formalmente un caso en esta línea ante la denuncia de un grupo de estudiantes. Desde entonces, es decir antes de la aprobación de la Ley, comenzó a hacerse visible la existencia de la problemática del hostigamiento sexual en la Universidad, como una forma de discriminación, principalmente contra las mujeres y a buscarse medios para hacer frente a la misma, a la vez que se ponía de manifiesto el apoyo financiero y logístico para impulsar la prevención del hostigamiento sexual y fortalecer el desarrollo de la investigación, la docencia y la acción social en este campo.

Los primeros pasos hacia la equidad de género se dieron con la creación del Programa Interdisciplinario en Estudios de Género (PRIEG) en 1987, el cual desarrolló desde 1990 un proyecto dirigido a la atención especializada de denuncias, la asesoría y la prevención del hostigamiento sexual. En 1992, en conjunto con la Universidad Nacional, se crea el Programa de Posgrado en Estudios de la Mujer. La creación del Centro de Investigación en Estudios de la Mujer (CIEM) en julio de 1999, contribuyó a consolidar este proceso.

Encumplimiento de la Ley contra el Hostigamiento Sexual en el Empleo y la Docencia, el Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica aprobó, en sesión 4260-10 del 6 de mayo de 1997 el Reglamento de la Universidad de Costa Rica en contra del hostigamiento sexual, el cual fue publicado en la Gaceta Universitaria 10-97 del 29 de mayo de 1997. En este Reglamento se hacen explícitas las obligaciones de prevención y erradicación del hostigamiento sexual que alcanzan a todas las personas que integran la comunidad universitaria, a la vez que se establece el procedimiento para sancionar las conductas de hostigamiento sexual que puedan presentarse.

Por otra parte, el Consejo Universitario también ha incluido desde el año 2007 la prevención y la respuesta ante el hostigamiento sexual en las políticas universitarias. De ese modo, en las políticas aprobadas para el período 2010-2014, se incorpora un eje relacionado con el bienestar en la vida universitaria, uno de cuyos temas es la convivencia universitaria. Dentro de este tema, se incluye la política 5.1.6: *“Fortalecerá las condiciones de seguridad para garantizar una efectiva prevención y pronta respuesta ante el hostigamiento sexual...”*

Para dar seguimiento a la política en contra del hostigamiento sexual y como órgano encargado de la recepción de denuncias, la conformación y capacitación de las Comisiones Instructoras que analizan las denuncias presentadas, la Universidad ha conformado una instancia que actúa a nivel de Rectoría, la Comisión Institucional contra el Hostigamiento Sexual.

El Reglamento también incluye la obligación de formar equipos interdisciplinarios para el acompañamiento de las víctimas de hostigamiento sexual. En el Centro de Investigación en Estudios de la Mujer (CIEM) existe un equipo interdisciplinario, conformado

por dos abogadas y dos psicólogas, que orienta, asesora y acompaña a las personas que denuncian hostigamiento sexual y también se realiza investigación sobre la incidencia de la problemática al interior de la Universidad.

En el 2003 el CIEM desarrolló la primera Campaña Contra el Hostigamiento Sexual, que incluyó la impresión y distribución de resúmenes del Reglamento, afiches, calendarios y despleables en las diferentes unidades. En el contexto de esta campaña, un oficio del Rector de marzo del 2003 señala que *“deberán ponerse a disposición de quien lo solicite, una copia de la Ley 7476 y el reglamento contra el hostigamiento sexual en todas las dependencias universitarias”*. Sin embargo, en aquel momento se pudo constatar que las unidades le habían dado poca importancia a este mandato básico establecido en la normativa y recordada por el Rector.

La mayoría de las Directoras y Directores de Escuelas, Decanos y Decanas, y las Jefaturas Administrativas que fueron visitadas por el CIEM en el 2003 había archivado la circular del Rector o no recordaba su contenido, la información había sido dada a conocer entre el personal docente y el administrativo, no entre estudiantes, y quienes pegaron la información en alguna pizarra, la descolgaron en pocos días por falta de espacio.

Para poder dar cumplimiento a las obligaciones y responsabilidades que implican tanto la Política Universitaria como el Reglamento, el personal docente debe contar con la sensibilidad y la información necesarias, las que, requiere diversos esfuerzos de difusión. Por esta razón, se ha considerado la necesidad de desarrollar un curso que ofreciera los elementos teóricos y prácticos que permitieran a las personas que se desempeñan como docentes en la Universidad de Costa Rica reconocer las situaciones de hostigamiento sexual y enfrentarlas de una

manera adecuada, a la vez que asumían un compromiso en la prevención y la erradicación de los problemas de esta índole.

### **Contexto**

En el año 2004, se llevó a cabo la investigación *Tejiendosilenciosyarticulandovoces: La realidad del hostigamiento sexual en la Universidad de Costa Rica*, desarrollada por Guzmán y Martínez desde el Centro de Investigación en Estudios de la Mujer.

Entre sus principales resultados se pueden destacar los siguientes:

-Un 14% de las personas entrevistadas indicó haber sido objeto de acoso sexual en el contexto universitario. De ellas, el 83% son mujeres y el 17% hombres. Esto significa que 1 de cada 5 mujeres ha vivido al menos una experiencia de acoso sexual en la Universidad de Costa Rica, una cifra altamente preocupante, pues “convierte esta forma de violencia en una experiencia cotidiana en la vida de muchas estudiantes, administrativas y docentes, y en una amenaza para todas, que aumenta con los años de permanencia en la institución, así como con la cantidad de horas que permanece en ella. Por otra parte, el 96% de sus acosadores fueron hombres (61% en el caso de hombres acosados), lo que muestra claramente una direccionalidad de género en esta forma de violencia” (Carcedo, 2006:45).

-También debe destacarse que el 49% de las personas que mencionan haber sido hostigadas en el campus universitario indican que este hecho ocurrió en público. Esto implica que el hostigamiento sexual está legitimado en nuestro medio, y

se considera una conducta normal en las relaciones interpersonales. Se han presentado casos en muchas las carreras, en diversas actividades (docencia, investigación, trabajo, deporte, actividades formales e informales fuera de las sedes). En cuanto a las personas hostigadoras, las mismas pueden ser personal docente y administrativo, autoridades superiores, estudiantes y personal externo contratado por la Universidad. En nuestro caso, nos interesa destacar que un 25% de las personas que hostigan sexualmente son docentes.

Por otra parte, las estadísticas de la Comisión Institucional contra el Hostigamiento Sexual muestran que un alto porcentaje de las denuncias registradas son en contra de docentes. Por ejemplo, en el año 2007, se presentaron 19 denuncias, 8 de las cuales (42%) fueron contra docentes, mientras que fueron denunciados 7 estudiantes (37%) y 4 funcionarios administrativos (21%). En el año 2008 hubo 8 denuncias, 2 fueron contra docentes (25%), dos contra estudiantes y cuatro (50%) contra funcionarios administrativos. De las nueve denuncias que se presentaron en el año 2009, 5 (56%) fueron contra docentes, 3 (33%) contra funcionarios administrativos y 1 (11%) contra estudiantes.

Frente a esta situación, la Vicerrectora de Docencia, Dra. Libia Herrero, tuvo la iniciativa de solicitar al Departamento de Docencia Universitaria de la Escuela de Formación Docente un curso que diera respuesta a la necesidad detectada de proporcionar al personal docente de la Universidad de Costa Rica información sobre el hostigamiento sexual, las responsabilidades que el mismo plantea para la tarea docente, a la vez de lograr su compromiso en la prevención de los distintos problemas.

Para lograr este objetivo, se conjuntaron los esfuerzos del Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN) de la Escuela de Formación Docente, con el Centro de Investigación en Estudios de la Mujer (CIEM) y la Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada con Tecnologías de la Información y la Comunicación (METICs). Se partió de la idea de ofrecer un curso virtual, que hiciera posible que las personas participantes utilizaran de una manera flexible su tiempo disponible, como forma de facilitar la integración del personal docente al curso.

Desde el inicio se pensó que el curso debía tener un doble objetivo, por un lado sensibilizar a las personas docentes y lograr un cambio de actitudes que las transformara en aliadas para la prevención del hostigamiento sexual. Por otro lado, debía proporcionar información suficiente acerca de los problemas para que las personas participantes contaran con elementos para realizar acciones de detección y prevención del hostigamiento sexual y para poder aplicar correctamente la reglamentación universitaria.

Teniendo en cuenta la poca disponibilidad de tiempo del personal docente, se pensó en un curso de ocho semanas, que hiciera posible abarcar los contenidos esenciales para comprender el hostigamiento sexual, la normativa existente a nivel nacional e internacional y el reglamento que Universidad de Costa Rica ha dictado para su prevención y sanción.

Además de este curso en línea, desde fines del año 2009, surgió la inquietud en el Programa de Recursos para la Sordera (PROGRESO) de diseñar un curso sobre hostigamiento sexual accesible a las y los instructores de LESCO, quienes por una parte son sordos y por otra, no necesariamente cuentan con un título universitario. Por consiguiente, se solicitó una adecuación del curso para la población objetivo, que además implicaba adaptarlo a la modalidad

presencial. Si bien se mantuvieron los ejes propuestos para el curso en línea, las técnicas pasaron a ser diferentes, manteniéndose dentro de la misma concepción metodológica.

### **El diseño y la metodología del curso en línea.**

El curso, con los objetivos que se había planteado, presentaba varios desafíos metodológicos: primero, buscar un cambio de actitudes; segundo, ser accesible a docentes de cualquier carrera, lo que implica que requiere ser proyectivo en cada una de las áreas que se desarrollan y utilizar conceptos de las ciencias sociales o del derecho ajustados a la cotidianidad del contexto académico y por último, era necesario hacerlo atractivo para que las personas que se inscribieran se mantuvieran interesadas en concluir el curso.

El primer desafío implicaba la necesidad de pensar en un proceso que permitiera a las personas participantes no solamente tener información, sino también cambiar actitudes. El hostigamiento sexual, al igual que otras formas de violencia, constituye una problemática social que ha sido tradicionalmente invisibilizada y que además, responde a comportamientos aprendidos, que entonces, podrían ser desaprendidos. Por lo tanto, se decidió que el enfoque metodológico a utilizar debía ser crítico. Para ello se recurrió al modelo diseñado en 1995 por una comisión interinstitucional, con el aporte de la Dra. Flor Abarca Alpízar, para el Plan Nacional para la Atención y Prevención de la Violencia Intrafamiliar (PLANOVI), desarrollado por el Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia, hoy Instituto Nacional de las Mujeres.

El modelo pedagógico, al cual se dio el nombre de interaprendizaje, tomó en cuenta lo que decía

Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar, “Lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende no interesa” (citado por Prieto, 1990). Es decir, si el propósito es producir cambios en la forma que las personas piensan y sobre todo, en la forma en que actúan, es necesario cambiar la forma en que sienten.

Por eso, según Abarca (1997), utilizando fundamentos de la metodología participativa y principios de la mediación pedagógica planteados se propuso que los procesos contaran con tres momentos:

- Lo que sentimos acerca de... que resume el primer momento de la metodología participativa: partir de la práctica.
- Lo que se ha dicho sobre...que corresponde a la producción colectiva de conocimientos y,
- Lo que podemos hacer para...es decir, la vuelta a la práctica.

El contenido del curso se dividió en cuatro módulos, de dos semanas de duración cada uno, de forma de facilitar su manejo. Estos módulos quedaron estructurados de la siguiente manera:

1. El primer módulo incluye el concepto de hostigamiento sexual, sus manifestaciones, los mitos que ha generado, por qué es una forma de violencia y una violación de los derechos humanos y cuáles son sus consecuencias.
2. El segundo módulo profundiza los factores que reproducen y sustentan el hostigamiento en nuestra sociedad: el patriarcado, el poder y las identidades de género.
3. El tercer módulo contiene un breve análisis de la doctrina de los derechos humanos y los convenios internacionales

que se relacionan con el hostigamiento sexual, así como de la legislación costarricense.

4. El cuarto módulo se concentra en el Reglamento de la Universidad de Costa Rica en contra del Hostigamiento Sexual, para facilitar a las y los docentes el conocimiento del procedimiento establecido, así como las instancias universitarias que se ocupan de la problemática.

A su vez, cada módulo se dividió en unidades, cuyo número varió según la temática. Al tratarse de un curso en línea no fue posible utilizar grupos de trabajo para el análisis de los problemas y la construcción colectiva del conocimiento. Sin embargo, se utilizaron dos recursos que permitieron a las y los participantes expresarse: los diarios y los foros.

Los diarios, incluidos en cada actividad y mediante los cuales las personas participantes se comunicaban con la facilitadora del proceso, permitían la reflexión personal, la crítica, las propuestas. Cada diario fue contestado por la facilitadora, como forma de propiciar la discusión del tema.

Los foros, espacio de intercambio de todo el grupo, se incluyeron al finalizar cada módulo. Estos foros se transformaron en un espacio de elaboración de propuestas, de reflexión colectiva y de construcción de conocimiento.

Cada módulo fue estructurado de modo de comenzar con una actividad de sensibilización o de contacto con las vivencias personales. Algunas de estas actividades eran la revisión de artículos de periódico, videos, imágenes, que permitieran a las personas opinar sobre las sensaciones que el elemento les había provocado. Luego se incluía una actividad informativa, generalmente artículos de contenido teórico,

algunos elaborados por la facilitadora y otros de diversas autoras y autores. Para finalizar los módulos, se incluyeron foros de debate colectivo, que permitieron la vuelta a la práctica para lograr las transformaciones deseadas.

La evaluación del aprendizaje se realizó mediante los diarios y los foros, en los cuales las personas participantes no solamente se referían a los contenidos teóricos, sino que elaboraban sobre los mismos y hacían propuestas y relacionaban los conceptos teóricos con su realidad como docentes y las responsabilidades que la política universitaria tiene para la docencia.

### **El diseño y la metodología del curso presencial**

La adaptación del curso en línea a la modalidad presencial requirió de una revisión integral de la metodología, sobre todo teniendo en cuenta que el mismo iba a estar dirigido a personas instructoras de LESCO, que como ya se ha dicho, reúnen las dos particularidades de ser sordas y de tener un nivel educativo que no siempre es universitario.

Esta adaptación implicó una revisión de todos los materiales que iban a utilizarse, dado que los mismos tenían que ser congruentes con el lenguaje de las personas participantes, el cual se caracteriza por ser muy concreto, visual y con un vocabulario limitado. Por esa razón, cada presentación, texto o material auxiliar que se fuera a utilizar fue revisada por el personal del Programa de Recursos para la Sordera, a fin de detectar los problemas de comprensión que podían presentarse.

El otro requerimiento fue la necesidad de trabajar con intérprete. En este tipo de procesos la comunicación directa docente-discente es esencial para mantener el interés y lograr

que las personas participantes se involucren en la transformación propuesta por lo cual, la introducción de una persona mediadora entre la docente y las y los estudiantes era un factor de riesgo. Sin embargo, en la práctica, la experiencia de las intérpretes ayudó a que el proceso se pudiera realizar de forma fluida y sin interferencias.

Se optó por articular los contenidos del curso en la modalidad de taller, manteniendo los principios de la metodología propuesta, con una duración de 4 días, de 8 horas cada uno. Los contenidos de cada módulo del curso en línea se intentaron adecuar a talleres de un día de duración. Sin embargo, teniendo en cuenta que la población a la que estaba dirigido el curso tenía muchas carencias de información, fue necesario hacer algunas modificaciones.

El primer día estuvo dedicado al concepto de hostigamiento sexual; el segundo día y la mañana del tercero, se utilizaron para profundizar sobre las raíces estructurales del hostigamiento sexual; la tarde del tercer día se dedicó a la doctrina de los Derechos Humanos y en el último día se concentraron la legislación y el Reglamento de la Universidad de Costa Rica en contra del Hostigamiento Sexual.

Se utilizaron varias técnicas grupales, como el trabajo en pequeños grupos sobre textos o problemas planteados, la dramatización, la recuperación de experiencias personales. Además, en el segundo momento, de construcción colectiva del conocimiento, fue necesario partir de donde se encontraba el grupo y desviarse en algunos momentos del tema planteado para fortalecer temas relacionados sobre los que el grupo carecía de información.

También fue necesario cambiar los criterios de evaluación, sobre todo porque las características

del LESCO que es un lenguaje simplificado, concreto y que no se presta para expresar conceptos abstractos, hacen que para quienes se expresan en este lenguaje la escritura se torne muy dificultosa. Por ello, se optó por solicitar como trabajo final un video que contuviera una conceptualización del hostigamiento sexual, un ejemplo de un caso en el que se aplicara el procedimiento de la UCR y las implicaciones de todo ello para la docencia universitaria, dejando libertad a las personas participantes sobre la forma de construir su video. Se conformaron tres grupos, cada uno de los cuales elaboró su propio video, utilizando la narración, la dramatización y la explicación de sus propuestas.

### **Aportes para la docencia universitaria y la pedagogía**

Una de las principales conclusiones, tanto del curso en línea como del taller presencial, es que la metodología participativa y el enfoque crítico de la docencia siguen siendo vigentes y de gran utilidad cuando se trata de hacer visibles y tomar acciones transformadoras, se enfocando en problemas que han sido tradicionalmente consideradas “normales”. Desde un enfoque crítico es posible hacer un análisis de la realidad que vaya más allá de las concepciones pre-construidas, de las actitudes aprendidas y de la tolerancia a las actitudes violentas frente a las que existe una gran permisividad social.

En cuanto al curso en línea, el diseño escogido permitió adaptar la metodología participativa, esencialmente presencial y grupal, a esta nueva modalidad, a distancia y en gran parte individual. Lo más preocupante era cómo lograr una construcción colectiva del conocimiento sin un espacio físico de intercambio y elaboración conjunta. Sin embargo, la utilización de los foros proporcionó un espacio virtual que hizo posible la discusión, la elaboración colectiva y la transformación de los saberes.

El propósito de hacer el curso accesible a docentes de las más diversas disciplinas también se logró, dado que han participado personas provenientes de diversas escuelas y facultades: Medicina, Farmacia, Odontología, Arquitectura, Ingeniería, Economía, Psicología, Trabajo Social, Enfermería, Derecho. Las personas participantes no manifestaron haber tenido problemas con el material ofrecido y participaron de las diversas actividades.

En cuanto al curso presencial para las personas instructoras de LESCO, la adecuación de los materiales a su lenguaje, la adaptación de los ejemplos a su vivencia, la recuperación de información a la que no habían tenido acceso, la utilización de técnicas de dramatización y elaboración de video, entre otros, permitieron una experiencia formativa que logró no sólo informar, sino también construir alianzas y compromisos.

En este caso, la experiencia de interaprendizaje fue sumamente valiosa también para la facilitadora, al acercarla a la cultura sorda, una cultura diferente dentro de la cultura costarricense, de la que tan poco sabemos quienes podemos oír.

## **Bibliografía**

Abarca Alpízar, Flor. (1997). *El interaprendizaje: una propuesta pedagógica para sentir, pensar y enfrentar el problema de la violencia intrafamiliar*, en Sentir, pensar y enfrentar la violencia intrafamiliar. Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia. San José, Costa Rica.

Carcedo Cabañas, Ana (2007). Segundo balance del estado de la equidad de género en la Universidad de Costa Rica. CIEM, Universidad de Costa Rica.

Prieto, D. (s.f) El juego pedagógico. Fotocopia

## **Sobre la autora**

### **Sylvia Mesa Peluffo**

Es profesora en el Departamento de Docencia Universitaria. Además es investigadora del Centro de Investigación en Estudios de la Mujer (CIEM), donde coordina el Proyecto Cero Tolerancia al Hostigamiento Sexual y también es coordinadora del equipo interdisciplinario de la UCR para el acompañamiento de personas que denuncian hostigamiento sexual.

Tiene una Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma Monterrey y es egresada de la Maestría Regional en Estudios de la Mujer de la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional.

## Los grupos grandes en la universidad

Susan Francis Salazar, Luis Angel Piedra García

La existencia de grupos grandes o numerosos en los espacios formativos universitarios se ha convertido poco a poco en un tema de interés para pedagogos, curriculistas, didáctas y tecnólogos educativos. Dos siglos atrás la idea de darle clases a más de cincuenta estudiantes quizá no era una situación problema, pues el eje central en la función educativa eran los contenidos y la acción del docente de hacer entrega de conocimientos a los estudiantes. Desde mediados del siglo pasado y con el giro pedagógico hacia el estudiante como aspecto central en el proceso formativo surgió la preocupación por el aprendizaje frente a contextos masificados.

Actualmente la existencia de grupos numerosos es visto en algunos importantes enfoques pedagógicos, didácticos y psicológicos como un problema o como una situación de la cual ya no podemos escapar y cuyo origen entre otras cosas, se debe al aumento de la población estudiantil en algunos países o por la forma tradicional de enseñanza en otros (Gibbs y Jenkins, 1992).

Las razones de la existencia de grupos numerosos parecen ser muchas. Entre los motivos por los que se dan los grupos numerosos podemos encontrar: a- las limitaciones presupuestarias en las universidades que hacen que se vea a los grupos grandes como una opción menos onerosa en razón de la contratación de más cantidad de docentes, b- las limitaciones en espacio (aulas) que se solucionan con auditorios o aulas grandes, c- el aumento en la afluencia de estudiantes matriculados, d- el gran número de estudiantes en cursos de servicio, e- políticas administrativas

de la universidad, f- la necesidad de homogenizar contenidos específicos y puntuales de gran necesidad de algunos programas de carrera, entre otros (Smith, 1997).

La existencia de los grupos numerosos parecen también estar relacionados con tradiciones de enseñanza en comunidades específicas de saberes tales como la medicina, algunas ciencias sociales, química y otras, en donde por muchas décadas la forma tradicional de impartir las clases ha sido en grandes auditorios.

La preocupación de una situación que había permanecido invisible por mucho tiempo y que era parte de una educación tradicional, comienza a visibilizarse como un problema en los años ochenta del siglo pasado (Ramsden, 2003); posiblemente, alimentada por las propuestas críticas y constructivistas que surgían en la pedagogía, psicología<sup>1</sup>, teología y filosofía<sup>2</sup>, las cuales tienen gran influencia en las ideas que aparecen luego en los años noventa.

La existencia de grupos grandes se convierten en el blanco de un gran número de críticas, algunas de ellas fundamentadas en investigaciones, pero una gran mayoría en intuiciones o experiencias de campo muy particulares (Fujimura, 2005).

<sup>1</sup> La psicología cognitiva y pedagogía de los 80 del siglo pasado en adelante edifica nuevos modelos constructivistas asumiendo los recursos teóricos de Vigotsky que más adelante se diversifican con los presupuestos de la teoría general de sistemas, cibernética y biología social, con autores como Varela, Maturana, Luhmann entre otros.

<sup>2</sup> La teología de la liberación y las escuelas críticas europeas junto a presupuestos dialécticos materialistas, crean un caldo de cultivo para organizar una serie de propuestas contestatarias a las formas tradicionales de enseñanza.

Estados Unidos, Inglaterra, Australia y España, son algunos de los países en donde más se ha hecho investigaciones sobre el problema pedagógico y didáctico de dar clases a grupos de más de 50 personas; siendo América Latina menos prolija en argumentar científicamente sobre el asunto (Colono, 2007).

En lo que sigue intentaremos adentrarnos en el mundo de los grupos grandes en la universidad, sus aspectos pedagógicamente positivos, los negativos y los grandes retos que la existencia de estos supone, reflexionaremos al menos de manera panorámica en la problemática del aprendizaje y construcción del conocimiento en estos grupos.

Creemos que reflexionar sobre la existencia de grupos grandes y su tratamiento pedagógico y didáctico porque en primer lugar parece ser una situación inexplorada en nuestro medio y porque sin duda es un tema que la educación adecuada a las necesidades de los docentes que desean formarse en la enseñanza ante de grupos numerosos.

En este documento tendremos como la investigación que el Departamento de Docencia Universitaria realizó en grupos numerosos la cual se tituló: Estrategias didácticas para la enseñanza universitaria en grupos grandes: un estudio de las estrategias existentes e implementadas para la creación de nuevas propuestas (Piedra y Francis, 2010) y que arrojó importante información sobre el comportamiento docente frente a estos grupos y el impacto que los mismos generan en algunos programas de carrera.

### **Orígenes de los grupos grandes**

La normalidad e invisibilidad de los grupos grandes en el pasado se debió a varias

situaciones; la primera de ellas tiene que ver con la manera tradicional de impartir lecciones magistrales, que la institución universitaria heredó de las escuelas catedráticas; de esta forma la clase magistral y con ello, la existencia de grupos grandes tiene algún parentesco con las disertaciones homiléticas religiosas o teológicas; esta situación podemos verla reflejada inclusive en las estructuras físicas de las aulas grandes o auditorios. La tradición dio paso a la identidad académica de algunas comunidades de saberes, en donde las clases numerosas eran y son comunes.

Un aspecto que no suele verse muy frecuente en algunos textos didácticos o artículos científicos es el hecho de que en los modelos tradicionales pedagógicos, así como en la corrientes psicológicas conductistas y cognitivas de corte informacionista o digital, el énfasis está en los procesos ya sean comportamentales o en los mentales del sujeto prioritariamente desde lo individual y desde lo interno a nivel mental no hay entonces un interés central en los elementos sociales del aprendizaje. De este modo lo social y las relaciones sociales-individuales no están muy claras como variable a analizar en los escenarios de grupos numerosos y las relaciones en estos sigue siendo uno a uno (docente-estudiante), pero nada más en la transmisión de la información y no en la búsqueda específica de crear experiencias que permitan una construcción de saberes (Anderson, 2008; Penrose, 2007).

El aprendizaje en los anteriores contextos es visto como un esfuerzo individual del sujeto que aprende. Para apoyar este esfuerzo individual es que surgen las ideas de autogestión del aprendizaje, autonomía del conocimiento, metacognición y aprendizaje, aprendizaje centrado en el estudiante y otros conceptos en donde la idea principal es que el estudiante desde

su individualidad o como dirán otros, desde su soledad (Ramírez, 2006) asimile y acomode la información en su mente (Piaget, 2001). En este marco las estrategias tradicionales para grupos grandes, entre las principales la clase magistral, no se ven como contrarias a las formas socialmente naturales de aprender. El modelo individualista e internista no registra contradicciones en la forma que el sujeto aprende y la existencia de una pedagogía tradicional en donde el énfasis está en los contenidos. Da pues lo mismo una clase con quince estudiantes que una con más de cincuenta y la evaluación de los aprendizajes además sigue la idea de determinar la recuperación en memoria de los datos o información entregada en clase.

Con la aparición de la pedagogía crítica, el constructivismo y los enfoques sistémicos las relaciones contenido-aprendizaje se empiezan a modificar y las clases grandes ya no se ven adecuadas para la forma óptima de aprendizaje de las personas, así la existencia de grupos grandes se enfrenta a una serie de retos entre ellos la de construir una didáctica para grupos numerosos.

El giro pedagógico centrado en el estudiante ahora tiene una nueva versión, en especial emanada desde los diversos constructivismos pedagógicos y psicológicos, la idea básica, es el estudiante aprende socialmente construyendo conocimientos por retroalimentaciones con pares y con el docente y tomando muy en cuenta el contexto y la significación del conocimiento y su función social. La autonomía del estudiante es vista ahora como limitada pues ocupa del docente y de pares para resolver las zonas de desarrollo próximo, propuesta vigotskiana que empieza cobrar fuerza.

Los grupos grandes ahora se enfrentan al reto de cómo ser espacios de interacción social, como

convertirse en sistemas de conocimiento donde la retroalimentación y la autopoiesis tenga sentido.

### **Pedagogía y didáctica de los grupos grandes o numerosos en la Universidad.**

La clase numerosa o grande ha venido siendo estudiada por la pedagogía y psicología educativa desde los años 70 del siglo pasado en primer instancia por la pedagogía crítica (en sus múltiples versiones) y luego en los 80 y 90 del siglo pasado por la pedagogía y psicología constructivista. Y será hasta inicios de este siglo que la pedagogía o didáctica más enfocada en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) buscará analizar la situación formativa de estos grupos (Lucio, 2009).

Como ya mencionamos en la pedagogía tradicional la existencia de grupos grandes no ha sido ningún problema, se parte de la concepción que el docente es el centro del proceso educativo y por ende la situación de si se es un grupo numeroso o no, pasa a segundo plano (García y García, 2001). No sucede de esta manera con las propuestas críticas, en las cuales el sujeto y el grupo de estudiantes toman relevancia al igual que el contexto. En la corriente crítica latinoamericana y alemana ven la situación de grupos numerosos desde el análisis del ser humano masificado y desde las posibilidades de concienciación, comunicación y las posibilidades de construcción de realidades diversas frente a contextos opresivos o enajenantes.

La escuela crítica alemana y luego, las propuestas inglesas se enfocarán en las posibilidades de construcción de saberes en los procesos de concertación, acuerdos y sobre una ética consensual vital.

Desde los diversos enfoques críticos el problema es como hacer que una clase grande no sea una clase masiva y pierda el sentido formativo y liberador (Antonies, 2009).

A mediados del siglo pasado, surgen dos corrientes de pensamiento que han ido creciendo en su influencia en la educación. La Teoría General de Sistemas con Bertalanffi (1928- 1981) y Bateson (1936- 1991) y el constructivismo psicológico y pedagógico. Este último movimiento surge en la filosofía alemana y después influye en otros sectores entre ellos la psicología y educación.

En la Teoría General de Sistemas, la cual posteriormente se unió al constructivismo de diversas formas, existe la noción del ser humano articulado en un tejido complejo y emergente de relaciones, en donde el hecho pedagógico surge de la interacción de muchos elementos y todos estos son importantes. El docente deja de ser el centro y aparecen en el horizonte los estudiantes y el contexto. Los grupos grandes son abordados como un problema sistémico a resolver o como una dificultad a enfrentar desde el constructivismo que influenciado por el internismo e individualismo piagetiano, termina interesándose más en grupos pequeños o en el sujeto mismo. Esto cambiará luego de los años 90 del siglo pasado cuando investigaciones relevantes de las ciencias cognitivas, antropología, etología y otras áreas mostrarán el carácter social del ser humano en todas las formas de aprendizaje.

Desde las corrientes más tecnológicas de la pedagogía, específicamente aquellas interesadas en las tecnologías de la información y comunicación (TIC), las cuales tienen algunas de sus bases en Seymour Papert (1981) y se ha extendido hacia el uso de espacios de formación en línea, los grupos grandes empiezan a ser

de interés. Esto se da principalmente con la aparición de la WEB 2.0 y las fuertes críticas propinadas por el constructivismo a las TIC fundamentadas en la información y no el conocimiento este ataque se da sobre por el constructivismo radical y el post-racionalista. Una vez sucedido esto, esta corriente inicia un fuerte giro hacia la interactividad en diversos niveles y hacia el estudio de los grupos grandes mediados por las TIC.

Varios estudios en redes sociales indican que son capaces de gestionar miles de contactos. Pero estudios han demostrado que para nuestro cerebro el límite de amigos que podemos manejar es de 150, según ha calculado Robin Dunbar, profesor de antropología evolutiva de la Universidad de Oxford. Sus estudios indican que en grupos humanos superiores a esa cantidad no existe cohesión y se deterioran las relaciones (Dunbar 2010).

Tras estudiar diversas sociedades, desde los primitivos grupos neolíticos hasta una moderna oficina, Dunbar (1993) desarrolló en los años noventa una teoría, conocida como “número de Dunbar”, que sostiene que la parte del cerebro que usamos para el pensamiento y el lenguaje, limita la gestión de los círculos sociales hasta unos 150 amigos, independientemente de lo sociable que puedan ser las personas.

Se sabe que la cohesión social comienza a deteriorarse a medida que los grupos se vuelven más grandes. Investigaciones recientes mostraron que en las redes sociales y en los cursos en línea de universitarios (de 14 universidades norteamericanas) la restricción de Dunbar se mantenía y, los varones ocupan mantener contacto visual para procesar mejor los contenidos en memoria (Dunbar 2010).

Investigaciones como las anteriores han hecho que no sólo el enfoque pedagógico tecnicista, sino

todos los demás se fijan de manera muy cercana a la existencia de grupos grandes, preguntándose por situaciones como la comunicación, la memoria, la atención, la construcción de saberes, el uso de demostraciones, la masividad, el uso de tecnologías digitales, el consenso, entre otros aspectos.

### **Cardinalidad y calidades de un grupo grande**

Un aspecto, no muy tomado en cuenta, es que la noción de grupo grande no sólo está en razón de del número de estudiantes, lo cual parece ser lógico, al ser la primera y más evidente característica; sin embargo, un grupo grande lo es también en función de la teoría psicológica y pedagógica que se tenga de fondo así, por ejemplo, para el constructivismo pedagógico un grupo pequeño es preferible a uno grande porque el primero facilita una serie de procesos de interacción creativa, ya sea individual o social, para una pedagogía tecnocrática clásica la idea de grupo grande no está muy clara pero podría ser grande más de 30 personas en función del uso de una tecnología específica y, podrían 3000 personas ser un grupo manejable en función de otra tecnología, tales como las en línea. Para un enfoque tradicional en un área como la medicina, una clase con 100 personas no necesariamente es numerosa, existen en muchas universidades grupos de más de 300 personas.

También, en la noción de grupo grande entran en juego aspectos antropológicos, etológicos y psicológicos tales como un grupo humano naturalmente estable alrededor de 150 personas (Dunbar, 1993). La cardinalidad de trabajo de aprendizaje por pares va entre dos y cinco miembros máximo, la de grupos va de 6 a 12 aproximadamente (siendo más efectivos cuando el número de mujeres es igual al de varones) y la de grupos numeroso va de 50 a

150 miembros, más allá de esto según estudios como los de Dunbar antes mencionados y otros, cualquier grupo se masifica y pierde calidad en la aprehensión de contenidos y por lo tanto se deben hacer esfuerzos previos o posteriores a las clases grandes por fraccionar los grupos para generar retroalimentaciones (Mujillo, 2010).

La noción de un grupo grande también obedece a la cultura. En aquellas culturas donde el valor de lo social y grupal es alto, la tendencia es a organizar grupos de aprendizaje o comunidades de formación, contrario a lo que sucede en culturas en las cuales el valor de lo individual es más alto frente a lo grupal, por tanto se exalta la formación individual. Sin embargo, también existen grupos numerosos en donde lo individualista es un valor importante. En general son muchos los factores que podemos nombrar que entran en juego a la hora de nombrar un determinado conjunto de estudiantes como un grupo grande, sin embargo, la mayoría de autores apuntan a cincuenta estudiantes como la cifra a partir de la cual ya tenemos un grupo numeroso.

### **Investigación educativa sobre grupos grandes**

Según la investigación realizada por Piedra y Francis (2010) sobre estrategias didácticas para la enseñanza universitaria en grupos grandes, se determinó que la temática de ha sido poco tratada a nivel internacional, en especial tomando en cuenta las estrategias que los docentes usan en esas clases y las respuestas de los estudiantes desde el aprendizaje en esos contextos.

Gran cantidad de las investigaciones en América Latina son de naturaleza cualitativa y por lo tanto difícil de generalizar y aplicar en programas formativos, en especial respetando contextos culturales e históricos. Otro sector

de las investigaciones encontradas son más de naturaleza anecdótica de docentes que han aplicado estrategias particulares y consideran que les han servido. Un sector menos numeroso son investigaciones exploratorias con algún nivel de generalización.

Algunos de los investigadores consultados y en investigaciones leídas tanto en universidades europeas, australianas, como americanas indican que no existen pedagogías o didácticas claras para el trabajo en grupos grandes, que lo común ha sido generalizar algunos principios de la enseñanza en grupos pequeños o medianos a grupos numerosos. Esto ha podido constatarse en la investigación de Piedra y Francis (2010) en la Universidad de Costa Rica.

Las investigaciones también han mostrado que una gran cantidad de los docentes de grupos grandes no tienen formación adecuada a nivel pedagógico para trabajar con estrategias didácticas innovadoras y pertinentes y se limitan en la mayoría de los casos al uso de la clase magistral.

En la Universidad de Costa Rica se encontró que los docentes piden formación en didáctica de grupos grandes, pues la mayoría de sus experiencias se limitan a la clase magistral y las exposiciones. Estos docentes indican además que poseen poca formación en pedagogía o didáctica y que aprendieron a dar clases viendo a otros profesores, con ensayo y error o siguiendo las directrices de unidades académicas o cátedras. En su mayoría la aproximación al uso de estrategias didácticas es intuitivo y alguno de los docentes van optimizando sus prácticas por la retro-alimentación de los estudiantes sin embargo estos no son muchos.

En un alto porcentaje de las clases los docentes no tienen tiempo de planificar sus clases, en

especial porque se encontró que la mayoría de los docentes (58,14%) están a tiempo completo con entre 2 a 4 cursos a dar además de otras actividades académicas. Este fenómeno se da también en otros países mostrando una tendencia hacia el poco tiempo para planificar didácticamente las clases.

En Costa Rica los estudiantes universitarios se quejan de que las clases numerosas son casi todas tradicionales, en donde el docente expone la temática en clases magistrales, hay además poco espacio para salvar dudas, retroalimentarse con compañeros(as), y se evaluados de manera justa.

Algunos docentes argumentan que terminando dando clases a los estudiantes que están al frente del aula e imaginando que es un grupo pequeño. Indican también que para ser un docente de grupos grandes se ocupa un perfil docente diferente al de grupos pequeños.

En estudio de Piedra y Francis (2010) se determinaron que la mayoría de docentes usan la clase magistral (100%), luego las presentaciones (81%), clases expositivas participativas (56%), análisis de casos (44%), exposiciones de expertos (34%), uso de plataformas en línea (39%), conferencias (39%), entre otras estrategias, sin embargo se notó importantes ausencias en el uso de estrategias grupales o de pares.

En general se puede decir que la reflexión sobre la docencia en grupos numerosos es un tema muy reciente y aún en deuda, en deuda también la formación a estos docentes.

### **Las estrategias didácticas en grupos grandes**

La existencia de grupos grandes o numerosos supone como objeto de estudio de la pedagogía y

su vertido específico en la didáctica, una serie de transformaciones que diferencia su tratamiento del de grupos de estudiantes de menor tamaño. Pero el asunto no es meramente un problema numérico sino que ocupa un posicionamiento diferente frente a los procesos de formación universitarios tal y como antes vimos.

Si bien la temática podría cruzar por los ámbitos del Curriculum por asuntos de espacio nos limitaremos a la problemática meramente pedagógica y didáctica que se plasma en la noción de planificación, enseñanza estratégica y estrategia didáctica.

Desde el nivel didáctico es pertinente y un deber que el docente pueda crear parámetros concretos para el establecimiento puntual de lo que pretende hacer en el proceso formativo; en otras palabras ha de planificar lo que va a enseñar en términos de intenciones educativas (objetivos, propósitos, núcleos generadores, otros). Esta planificación tiene que ver con los contenidos didácticos (que van más allá de temas a tratar), con la búsqueda de secuencias didácticas que le permitan a los estudiantes trabajar con los conceptos, ideas y prácticas y además se relaciona con la gestión adecuada del tiempo en que esos contenidos serán desarrollados así como cuales deberán ser los procesos de evaluación de los aprendizajes pertinentes para que los contenidos de los que hablamos lleguen a ser parte de la formación del estudiante.

Según Vargas y Calderón (2005) la anterior planificación ha de estar enmarcada en criterios de calidad y relaciones claras y coherentes entre las intenciones educativas y los contenidos de la propuesta curricular.

Existe además la necesidad de un equilibrio didáctico en términos de la adecuación y variedad de estrategias didácticas y evaluaciones

de los aprendizajes. Esto facilita una orientación metodológica didáctico-pedagógica que ayuda al docente y estudiantes a dirigir el proceso formativo.

Los anteriores esfuerzos que son estándares en todo proceso formativo se convierten en específicos en los grupos numerosos dado el carácter particular de la construcción de saberes en este contexto.

La planificación didáctica actualmente propone la existencia de tres niveles. El primero relacionado con el método, que implica una visión teórico pedagógica de fondo, el segundo nivel que es el de la estrategia que lleva implícito el manejo de una serie de técnicas didácticas articuladas coherentemente y secuencialmente encaminadas hacia el logro de la enseñanza de un contenido específico, y el tercer nivel sería el de la técnica que es un conjunto de actividades muy puntuales de carácter general que busca también el que el estudiante se apropie de un contenido con una actividad específica. A nivel de impacto didáctico la técnica es el más débil de los niveles.

El concepto de estrategia viene de dos ámbitos, el militar y el cognitivo. A nivel etimológico y en voz griega la palabra *estrategia* (στρατηγική) viene de Stratos = ejército y Agein = conductor. Así entonces una estrategia es un conjunto de acciones que se llevan a cabo para lograr un determinado fin de naturaleza militar. A nivel cognitivo el concepto tiene que ver con la organización mental de conceptos o intenciones para resolver problemas.

A nivel educativo la estrategia implica las dos cosas antes mencionadas: a- un proceso de reflexión de naturaleza pedagógico que busca determinar cuál es el mejor rumbo para implementar acciones didácticas que optimicen

los procesos de aprendizaje de los estudiantes y b- el de planificar esos procesos plasmándolos en acciones (técnicas) concretas de enseñanza.

La docencia estratégica supone el uso adecuado de las estrategias didácticas que por su naturaleza no son recetas de acciones didácticas, en otras palabras no es posible aplicar una misma estrategia didáctica a varios grupos de estudiantes de diferentes momentos, y no es posible pues la estrategia suponen una aplicación justo a la medida de un grupo determinado y sus necesidades de formación. En otras palabras las estrategias didácticas son históricas y contextuales.

La docencia estratégica es un ejercicio reflexivo, consciente y auto-evaluativo de los contextos y los actores, en donde se desarrollan los procesos de aprendizaje. La planificación estaría enmarcada en esa consciencia pedagógica y no en la aplicación estandarizada de técnicas de aprendizaje.

Para Coll y Valls (1992) una estrategia es un sistema que ha sido planificado y que se aplica a un grupo articulado de acciones con el propósito de controlar y regular el uso de habilidades en las tareas o problemas. Además una estrategia permite el orientar la obtención de ciertos resultados planteados en los objetivos de un programa de enseñanza. Por otro lado busca regular la actividad formativa permitiendo el logro de objetivos y propósitos.

Para algunos autores tales como Salomon, (2009) y Titos (2008) mucha de la docencia no está desarrollada desde modelos de toma de decisiones a partir de datos duros sino de que suele hacerse desde la experiencia no comprobada de estrategias muchas veces intuitivas. Para ellos una estrategia didáctica conscientemente trabajada permite formalizar

experiencias y usarlas como marcos de toma de decisiones de naturaleza pedagógica que fortalezcan la docencia universitaria.

Según el psicólogo educativo Lee Shulman (1987) una la estrategia didáctica implica:

1. Tener claridad en los objetivos que están ligados a los contenidos que se van a enseñar.
2. Hacer las transformaciones necesarias de los propósitos de orden curricular a las reflexiones pedagógicas y acciones didácticas en una clase.
3. Determinar cuáles son las formas de enseñanza que impliquen las interacciones comunicativas pertinentes con los niveles de aprendizaje de aquellos estudiantes que se tienen en la clase.
4. Disponer de diversas formas de evaluar los aprendizajes de los estudiantes y que todas estas sean coherentes con los objetivos previstos en la planificación.
5. Analizar y reflexionar sobre las fortalezas y oportunidades de las decisiones y acciones que se plantean en el punto 2, 3 y 4 para incorporarlas en futuras acciones didácticas.

Dos aspectos más son vitales en el entendimiento de una estrategia didáctica y su posterior comprensión en el ámbito de los grupos grandes, estos son a- La personalización y contextualización de las estrategias y b- la comprensión de los niveles de interactividad en las estrategias didácticas.

De acuerdo con Carbonne (1998) la contextualización y la personalización de

la estrategia es central, pues supone la consideración de las circunstancias, estados y elementos históricos de un grupo de estudiantes particulares y de cuales son las formas de representación del contenido que mejor ajustan según el docente. Este mismo autor indica que la estrategia para grupos grandes tiene como reto la interactividad, esto es, la búsqueda de mayor integración del estudiante al ambiente de aprendizaje. Sin embargo, Gölpinar & Yeguen (2005) coincide con Isolina, Andino, Brunnetti y Espindola (2007) en relación con el tiempo de ajuste que requieren, tanto docentes como estudiantes, para integrar a las estrategias en acción la interactividad como sistema más efectivo. De hecho la investigación realizada por Isolina *et al.*, no aporta diferencias significativas en el rendimiento académico correlacionado de dos cohortes de grupos grandes.

Las diferentes niveles la interactividad como componente de la estrategia didáctica, supone la revisión de dos ámbitos fundamentales: la comunicación y la masificación. En este sentido la incursión de estrategias didácticas, como exposiciones y trabajos prácticos, promueve mayor participación estudiantil en el marco de grupos grandes, no obstante, es necesario formalizar aspectos del desarrollo de éstas como los métodos de presentación de temas, el tiempo y fichas de seguimiento para los grupos (Cisilino, Fulgueira, & Gómez, 2004).

Existen problemáticas asociadas al número de estudiantes por clase que, también, se reiteran para grupos pequeños, por ejemplo, la noción cultural del papel de la evaluación. Cisilino, Fulgueira y Gómez (2004) encontraron que en el caso del uso de la exposición, como estrategia didáctica para grupos grandes, los estudiantes prestan mucha atención a las exposiciones de los compañeros, debido a que tienen que rendir una evaluación a posteriori de la exposición,

sin embargo, para estas mismas autoras es necesario asumir la evaluación continua como un eje para reconstruir el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

En el caso de los grupos grandes, una importante crítica es el hecho de la falta de interacción con los estudiantes y la imposibilidad para determinar sus dificultades de aprendizaje. Daza y Coco (2004) encontraron bajo el espacio de la tutoría una estrategia para dar seguimiento a los estudiantes. En este caso basados en la noción de crédito y, por lo tanto, en el número de horas de trabajo estudiantil, en el marco de la concepción de los ECTS (Sistema de Créditos Europeo en la cual incluye un crédito corresponde a 25-30 horas de trabajo del alumno) el estudiante recibe periódicamente una devolución de su trabajo, con un elemento añadido que adquiere una importancia fundamental: el espacio de tutoría.

Las tutorías permiten al estudiante seguir más de cerca el aprendizaje y ser consciente de sus progresos, de igual manera, el docente adquiere un mayor conocimiento del proceso enseñanza-aprendizaje. En el estudio de Daza y Coco (2004) la tasa de fracaso académico disminuye de forma considerable en el grupo piloto. Estas autoras definen, al igual que Shulman (1986), que el diseñar actividades formativas conforme a una correcta delimitación de los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales por alcanzar favorece el éxito académico.

Aparece como uno de los elementos favorecedores del aprendizaje, la identificación de instrumentos tradicionalmente determinantes en la promoción del estudiante. En este caso, entre los hallazgos de Daza y Coco (2004) la eliminación del examen final o reducir su valor en el conjunto de la nota final, eliminó parte de la ansiedad que sufren los estudiantes. En su lugar, el establecimiento de un sistema de evaluación continuada facilita el

trabajo y preparación de la asignatura mejorando los resultados académicos, calificaciones finales, así como las opiniones expresadas por los propios estudiantes y la observación directa del profesorado.

Daza y Coco (2004) indican que a pesar de las características asociadas a grupos grandes: heterogeneidad del alumnado, espacios poco apropiados y marcada orientación teórica de la asignatura, es posible y conveniente incorporar estrategias didácticas centradas en el alumnado. En su estudio llegan a concluir que existe una notable mejora en los resultados académicos obtenidos y una positiva valoración del alumnado cuando se atienden los intereses y necesidades diferenciadas de los estudiantes, pues facilita y enriquece considerablemente el proceso de aprendizaje. Los grupos grandes precisan el diseño estrategias flexibles y adaptables que permitan al estudiante, que accede a la universidad, adquirir los conocimientos teóricos, las competencias y las aptitudes que le permitirán desarrollarse profesionalmente.

La posibilidad de generación de interacciones en los grupos grandes, se ve favorecida por un aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para el desarrollo de estrategias colaborativas y de trabajo cooperativo. Según Pérez-Mateo (2007) los entornos de enseñanza y aprendizaje en línea, ofrecen oportunidades para el desarrollo de proyectos.

En los grupos grandes, la dispersión geográfica de profesor y estudiantes contra la concentración propia del entornos tradicionales presenciales, y la aparición de modalidades interactivas asíncronas, dibujan una situación sensiblemente diferente a la cooperación cara a cara. Estas posibilidades obligan a readaptar el concepto de aprendizaje cooperativo tradicional, especialmente, a partir del factor asincronía.

Estas estrategias favorece en los estudiantes la adquisición de las competencias TIC para estudiar y trabajar en la Red.

Rodríguez y Caso de Palá (2000) encontraron en relación con la participación en grupos grandes, que las diferencias de intensidad de participación entre dos grandes grupos (74 y 242 alumnos) no es realmente significativa. La estrategia vinculada con los trabajos en equipo mostró que esta promueve una importante participación de los estudiantes, para estas autoras la participación de los alumnos en clases universitarias no está en función directa al número de alumnos, sino a la planificación de las clases y selección de técnicas innovadoras de enseñanza aprendizaje, el grado de motivación del profesor y su capacidad para incentivar, la motivación lograda en los estudiantes y a los bloqueos de los alumnos y docentes. Sin embargo, el alcanzar esta condición supone el desarrollo académico del profesorado en temas como la diversidad del estudiantado y la selección de técnicas adecuadas en función del tamaño e interés del grupo.

En este orden de cosas se ha indicado que en todo proceso formativo es fundamental la actitud y disponibilidad del propio docente (Sánchez, 2007). De acuerdo con Sánchez (2007), para acceder a la profesión, todo docente universitario debe tener una formación inicial en docencia que combine con la formación científica. Esta formación debe proporcionarle, entre otros aspectos:

1. Una capacitación básica para su ejercicio profesional.
2. Una actitud positiva hacia la mejora constante de sus funciones docentes.

3. Unas bases para la reflexión sobre su actuación didáctica.

4. Un ambiente que facilite su socialización profesional.

Lo anterior supone, por lo tanto, prestar atención a la dimensión pedagógica que dan los docentes actualmente a los grupos grandes y distinguir de qué manera toman sus decisiones pedagógicas: intuitiva o formalmente, pues de ello depende cómo abordan didácticamente este tipo de cursos.

### Conclusión

¿Qué sucede en los grupos grandes en la universidad, cómo es su rendimiento académico y cómo planifican los docentes universitarios de estos grupos?, son sólo algunas de muchas preguntas que surgen de la temática que hemos panorámicamente tratado, sin duda quedan un sin número de preguntas y respuestas más.

Estudio del fenómeno de los grupos grandes o numerosos desde la pedagogía y psicología educativa es un tema en desarrollo pero aún pendiente, son pocos las investigaciones a nivel internacional y menos nacional que logren relacionar docencia, estrategias didácticas y grupos numerosos.

A la par de la ausencia anterior, la exploración de la evaluación de los aprendizajes, la naturaleza curricular del fenómeno, el rendimiento académico en estos grupos así como la relación del los diversos saberes con las estrategias usadas son también áreas a investigar.

Creemos que se hace urgente la formación de docentes en el campo específico de la docencia a grupos grandes y la optimización de los recursos didácticos que estos pueden usar, así

como fomentar la existencia de una docencia estratégica más que el uso de estrategias como si fueran recetas y salidas de su contexto.

### Bibliografía

Anderson, T. (2008). Towards a theory of online learning (2a Ed.) In: T. Anderson (Ed.), *Theory and Practice of Online Learning*, 2nd ed. (pp. 45–74). Edmonton, AB: AU Press.

Antonies, J. (2009). *Crítica de la formación educativa*. Caracas: UCL.

Carbone, E.L. (1998). *Teaching Large Classes: Tools and Strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cisilino, A. A., Fulgueira, S. M., & Gómez, D. N. (2004). *En la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje en cátedras masivas de Ingeniería Industrial utilizando técnicas de educación a distancia*. Recuperado en 2009, de [http://www.ateneonline.net/datos/37\\_01\\_Fulgueira\\_Sandra.pdf](http://www.ateneonline.net/datos/37_01_Fulgueira_Sandra.pdf)

Coll, C. y Valls, E. 1992. *El aprendizaje y la enseñanza de procedimientos*. En Coll, C., Pozo,

J. I., Sarabia, B. y Valls, E. *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Ed. Santillana. Madrid, pp. 81-132.

Colono, R. (2007). *Investigación social en América Latina: Un estudio exhaustivo entre los años 1970 al 2006*. Colombia: Santos Editores

Daza, P. y Coco, P. (2004). *Incorporación de didácticas centradas en el proceso de aprendizaje en grupos numerosos*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- De Alba, A. (1991). *El campo del curriculum*. Centro de estudios sobre la universidad. México: UNAM.
- Deleuze, G. (2006). *Foucault (Continuum Impacts S.)*. Continuum International Publishing Group Ltd. (traducción S. Hand).
- Dunbar, R. (2010) *How many friends does one person need?* US: Harvard University Press.
- Fujimura, K. (2005). *Retos de la pedagogía actual*. Osaka: UO.
- García, C.J. y García del Dujo, A. (2001). *Teoría de la Educación II: procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. España: Ediciones Universidad Salamanca.
- Gibbs, G. & Jenkins, A. (1992). *Teaching Large Classes in Higher Education: How to Maintain Quality with Reduced Resources*. London: Kogan Page.
- Gulpinar, M. A., and Yegen, B.C. (2005). *Interactive lecturing for meaningful learning in large groups*. *Medical Teacher*, 27, 7, 590-594.
- Isolina S, Andino, G, Brunnetti A, Espindola E. (2008). Efectividad de los métodos activos como estrategia de enseñanza aprendizaje en grupos grandes y heterogéneos. *Educación Médica Superior*, 22, 1. Disponible en: [http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol22\\_1\\_08/ems04108.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol22_1_08/ems04108.htm).
- Lucio, R, (2009) *Docencia Universitaria: Retos y complicidades*. Portugal: UB.
- Mujillo, R (2010) *Trabajo en grupos numerosos*. Sevilla: Luna Editores
- Penrose, R. (2007). *La nueva mente del emperador*. Barcelona: De Bolsillo.
- Pérez, R. Mateo, J (2007). *Effective Teaching in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Piaget, J (2001) *La representación del mundo del niño*. España: Morata
- Piedra, L y Francis, L (2010) *Estrategias para la enseñanza universitaria en grupos grandes: un estudio de las estrategias existentes e implementadas para la creación de nuevas propuestas*. Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación y Departamento de Docencia Universitaria.
- Ramírez, J. (2006) *Didáctica y didácticas: un análisis desde los contextos educativos*. Barcelona: Antares Editores.
- Ramsden, P. (2003) *Learning to Teach in Higher Education* Routledge, London
- Rodríguez, J. y Caso de Palá, L. (2000). Dilema de la participación en la enseñanza universitaria. En: *Jornadas de Ciencias Económicas 2000*. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Cuyo.
- Sánchez Núñez, J.A. (2007). *Formación inicial para la docencia universitaria*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Madrid.
- Shulman, L. (1986). Those who unedestand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 2, 4-14.
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Smith, B. (1997). *Lecturing to large groups: SEDA Special No 1*. London: Staff and Educational Development Association.

Solomon, T (2009) La docencia universitaria basada en datos. Perú: USM Editores.

Titos, L (2008) Estrategias de enseñanza basada en resolución de casos. Buenos Aires: Textos Médicos.

Vargas, A.P. y Calderón, L.L. (2005). Consideraciones para una evaluación docente en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5, especial, 1-23.

## Sobre los autores

---

### Susan Francis Salazar

Susan Francis Salazar es directora del Departamento de Docencia Universitaria y Subdirectora de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica.

Docente de los cursos de Didáctica Universitaria y Talleres de Asesoría Pedagógica I y II. Investigadora del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica.

Ella tiene un Bachillerato en Educación Preescolar, una Licenciatura en Administración Educación, una Maestría en Evaluación Educativa y un Doctorado en Educación, de la Universidad de Costa Rica.

### Luis Angel Piedra García

Luis Ángel Piedra García es docente en el Departamento de Docencia Universitaria de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica.

Docente investigador del Instituto de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad de Costa Rica en el programa de Cognición y Lenguaje, Psicólogo clínico

El tiene un Bachillerato en Educación Popular y un Bachillerato en Teología de la Facultad de Teología Centroamericana en Guatemala. Además tiene una Maestría en Ciencias de la Religión de la Universidad Lee-Cleveland-USA, una Maestría en Teoría General de Sistemas con énfasis en terapia familiar sistémica de la Universidad Lee-Cleveland-USA. Posee un Bachillerato y una Licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica. Además es Máster en Ciencias Cognoscitivas de la Universidad de Costa Rica.



## La bimodalidad en los cursos universitarios: Los espacios formativos en el DEDUN

Danny Barrantes Acuña, Patricia Marín Sánchez

*“Los objetos físicos o digitales no deberán eliminarse de la ecuación general; tampoco deberán ser objeto de fetiche. A lo largo de las décadas, hemos observado una continua tentación en volvernos hacia el computador para tratar de resolver nuestra crisis educacional. Es natural, en tiempos de crisis, buscar ávidamente lo novedoso del momento, evitemos sin embargo perder de vista lo que previamente se ha desarrollado.”*

*Dra. Sherry Turkle*

### La bimodalidad: una discusión recurrente

El análisis de la bimodalidad como estrategia formativa, conlleva la revisión de distintas variables necesarias para su dimensionamiento conceptual y metodológico. Ciertamente, los medios digitales se conforman como uno de los principales elementos que acuerpan el accionar en esta línea, quizá por la oferta de experiencias docentes diversas que actualmente se extienden hacia ambientes en-línea o formatos digitales. Sin embargo, se encuentran que en muchos de estos casos, el enfoque y atención se centra alrededor del artilugio tecnológico per se, así como lo señala Raschke (2003) “en lugar de la familiar, pero finalmente inconsecuente charla acerca de la *reforma educativa, transformar el salón de clases, ó digitalizar la docencia*, quizá deberíamos hacernos de un discurso que tenga una connotación en *redescribir el escenario del conocimiento*” (pág.61).

De igual forma, no se puede obviar la importancia del conocimiento técnico y procedimental que

complementará el desarrollo de procesos de formación, en especial para su implementación en ambientes digitales en-línea que necesitan software y servicios específicos. Al respecto, Jenkins, Weigel, plantean que (2009), “fuera de lidiar con cada tecnología de forma aislada, haríamos mejor en escoger un enfoque ecológico, pensando en las interrelaciones concebidas en diferentes tecnologías comunicacionales, las comunidades culturales que crecen alrededor de ellas, y las actividades que sostienen”

De ahí que se considere fundamental la humanización que permita a los involucrados, en este caso docentes y estudiantes, reconocerse como parte de redes horizontales que comparten y construyen conocimiento con criterios establecidos, contextualizados y validados por la comunidad académica, de tal forma que, el desarrollo de propuestas educativas respondan a un proceso consensuado que favorezca un ambiente propicio para la construcción de conocimiento.

La coyuntura entre los escenarios físico-sincrónicos y digital-asincrónicos que conlleva la bimodalidad requiere también de una dimensión pedagógica pertinente y contextualizada de tal forma que fomente la correcta mediación e interacción didáctica. Los roles docente y estudiantil en este tipo de escenarios, deberán variar necesariamente y replantearse en términos del poder y control que van ejercer cada uno. Lo anterior, por cuanto la bimodalidad en su forma, se manifiesta como “redes de naturaleza anti-hegemónicas, eso es, que previenen la dominación de cualquier sector

o región de espacio por una entidad específica” (Raschke, 2003)

Es a partir de lo anterior que la estrategia general que se ha gestado en el Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN) de la Universidad de Costa Rica (UCR) en materia de cursos bimodales responde a un análisis del contexto educativo actual y a características de la población docente que se atiende. El proceso documentado ha sido posible gracias a una serie de iniciativas que de manera complementaria, sostienen el accionar que procura el equipo del DEDUN. La especificidad de la labor en docencia universitaria, supone una plataforma de trabajo que impacte semestralmente una porción de la totalidad del público docente de la UCR que se ubican en diversas sedes y recintos alrededor del país. La oferta formativa comprende diversos cursos como lo son Didáctica Universitaria, Asesorías Pedagógicas varias, Taller de Necesidades Educativas Especiales y el curso de la Docencia Universitaria frente al hostigamiento sexual, entre otros.

Para poder comprender la realidad construida en este departamento, es necesario señalar los valores y principios que la UCR promueve como institución desde su aparición en 1940 y que se manifiestan en tres pilares fundamentales: docencia, investigación y la vinculación social. Paralelo a ello, la universidad cuenta con un eje central humanista que fomenta la criticidad, creatividad y proactividad entre los diferentes actores académicos en la educación superior. De ahí que, la línea social y humanista que define la UCR en su accionar se manifiesta en todas las acciones que se realizan al interno de la institución y son la base de los conceptos teóricos que fundamentan la configuración de los espacios bimodales ofrecidos en el DEDUN.

El interés se ha fundamentado en rescatar el diseño pedagógico que conciba al docente como un ser humano emocional, ciudadano digital ó actor, de tal forma que se evite el uso de la conocida denominación de usuario . Esta reducción implicará de forma inevitable, considerar cualquier persona que se sirva del apoyo con el medio digital como alguien de papel pasivo, que “usa” exclusivamente (y que deja de lado la función que le corresponde como creador, mediador y facilitador) lo cual contrastaría dramáticamente con el perfil docente a nivel universitario según la UNESCO.

La línea que sigue el departamento parte de dos ejes fundamentales que son *el público docente* al cual se quiere llegar y la *intencionalidad formativa* que se proyecta implementar. Resulta entonces fundamental, la gestación de cursos que permitan el manejo dosificado y puntual de ambientes digitales, sin dejar de lado la discusión presencial que se percibe necesaria y enriquecedora en su naturaleza. Se sostiene de manera balanceada, una fórmula accesible al público docente que atiende nuestros espacios formativos quienes manifiestan tener preferencia por el espacio bimodal y tradicional presencial en la mayoría de los casos, además de calificar con especial favoritismo los distintos cursos desarrollados en el departamento que consideran el uso de sesiones presenciales.

Asimismo debemos recordar la importancia que ha cobrado el tema de la educación virtual, entendida como la educación mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que tiene como principal logro el inicio de un cambio en la cultura del aprendizaje y la enseñanza. Uno de los aspectos positivos que se le confieren, es la posibilidad de transacción informacional que implícito trae el formato digital y su facilidad de distribución y

alcance a un mayor número de personas, esto por encima de técnicas y sustratos basados en la sincronización física geográfica (Berker, Hartman, Maren, Punie, Yves, y Ward, 2006).

De manera consecuente, la presencia de extensiones institucionales universitarias en línea toma relevancia concreta y relevante para la misma UCR<sup>1</sup>, en especial con el posicionamiento a nivel latinoamericano que evidencia un estímulo para continuar en la tarea de procurar espacios de distintas índoles que proyecten una era digital de trascendencia. A continuación se ilustrará de manera más detallada la experiencia que se ha desarrollado en el DEDUN, tomando en cuenta los antecedentes contextuales, los supuestos conceptuales y las diferencias que se deben considerar para comprender la dimensión pedagógica, didáctica y de implementación, así como algunos de los fundamentos que se han delineado para respaldar las acciones desarrolladas en los espacios formativos en línea, hasta el momento.

### **Antecedentes de nuestra experiencia**

La UCR se considera pionera a nivel nacional y centroamericano en el uso de medios digitales en las diferentes acciones que desarrolla, como prueba de ello se encuentra, la instalación del primer nodo de la Red Bitnet en el año 1994 con el fin de agilizar la información resultado de investigaciones .

(Hernández, 2005, PROSIC, 2007).

A partir de ese momento las instancias universitarias hacen una serie de esfuerzos importantes que permitan la incorporación de medios digitales en todas las acciones sustantivas que se desarrollan en la universidad como es el establecimiento de políticas y reformas institucionales que permitan modernizar

la estructura universitaria, la dotación de infraestructura adecuada y la creación de mecanismos alternos como un andamiaje para promover el uso de herramientas tecnológicas en la comunidad docente.

Para el año 2003 se instala la primera plataforma institucional obtenida mediante convenio con la Universidad Autónoma de Barcelona, la cual funciona hasta el año 2005. Para el 2004 las autoridades universitarias hacen de conocimiento general, el esfuerzo que se venía desarrollando a nivel de gestión, de tal forma que en las *Políticas Prioritarias para la Formulación y Ejecución del Plan – Presupuesto de la UCR para el año 2005* se hace referencia de manera explícita al uso de las TIC en el ámbito académico así como la estrategia a seguir por parte de la institución cuando afirma “*La Universidad de Costa Rica incorporará las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para contribuir al desarrollo integral del estudiantado y ampliar la cobertura...*” (Gaceta Universitaria N° 4-2004).

Por esas mismas fechas el Consejo Universitario aprueba el *Perfil de Competencias genéricas del profesorado universitario de la Universidad de Costa Rica*, con el que se pretende atender los desafíos actuales en la universidad. Este perfil tiene como una de las competencias que deben poseer los profesores universitarios en el área docente es la “*Capacidad para utilizar las diversas tecnologías de comunicación e información*” (Consejo Universitario, 2004). En las Políticas Universitarias de los años subsiguientes hasta la fecha, ya se establece de manera clara y explícita la intención de las autoridades universitarias hacia la comunidad docente, sobre el uso de medios digitales de forma cotidiana en las actividades de enseñanza y aprendizaje, acordes con las exigencias de formación de la sociedad.

<sup>1</sup> Tiene el puesto N° 15 en el ranking latinoamericano y el N° 575 en el ranking mundial.

Aunado a lo anterior se encuentra la creación de la Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada por Tecnologías de Información y Comunicación (METICS) en el año 2006 que tiene como principales acciones apoyar a la comunidad docente universitaria en la mediación pedagógica con tecnologías de información y comunicación, esto a través de cuatro programas que son el Portafolio Virtual de Servicios de Apoyo a la Docencia, el programa de acompañamiento, el soporte técnico, y el programa de comunicación.

Con este escenario universitario las diferentes instancias universitarias tienen el reto de asumir dentro de sus funciones, la parte que les corresponde para lograr una integración y articulación pedagógica de los medios digitales en el aula, de manera que la estrategia se proyecte en cada acción que se desarrolla en la Universidad. Al DEDUN por su parte, le corresponde el trabajo con los docentes de tal forma que las experiencias formativas que se desarrollen con medios digitales se fundamenten de manera pedagógica, con una intencionalidad clara y una mediación didáctica acorde a las necesidades reales del contexto y de las prácticas educativas que se desarrollan en la UCR y en sus respectivos nichos disciplinares.

A partir de lo anterior, se inicia un trabajo específico en el análisis y reflexión de la coyuntura entre máquina-digitalidad y el proceso formativo, uno de los ejes en los que se ha trabajado de manera específica es la parte conceptual, la fundamentación pedagógica y la contextualización de ambientes que propicien un uso que favorezca la construcción de conocimiento.

## Consideraciones conceptuales

Entendemos *bimodalidad* como la combinación de las coordenadas de espacio (presencial o a distancia) y de tiempo (sincrónico o asincrónico) para el desarrollo de acciones formativas, de tal forma que se faciliten sesiones tanto presenciales o sincrónicas (cara a cara de estudiantes y docentes) y en línea o asincrónicas (con el uso de medios digitales). Esta modalidad, según algunos autores como Yabár Barbará y Añaños (2000), es un modelo que permite adaptar el binomio presencialidad/no presencialidad a las necesidades del acto formativo. A la vez que permite, el aprendizaje autorregulado y ofrece espacios para la interacción con otros, el trabajo colaborativo, cooperativo y la reflexión conjunta sobre los tópicos de interés que involucren la participación activa de docentes y estudiantes.

Son varias las designaciones que de forma tradicional coinciden como ejes estrechamente ligados al tema sobre el uso de medios digitales, entre los que se pueden encontrar: *espacios bimodales* (Yabár Barbará y Añaños 2000), *educación flexible* (Salinas, 1999) o *enseñanza semipresencial* (Bartolomé 2001). El común empleo de estos conceptos se extiende desde los medios populares de comunicación hasta el quehacer científico-académico e institucional universitario.

En cada uno de los casos, su origen y concepción les liga a contextos puntuales que comprenden una red de variables establecidas con relaciones semánticas perfectamente delimitadas, principalmente las ingenierías en sistemas y ciencias de la computación. Sin embargo su vinculación ha trascendido fronteras disciplinares en un corto tiempo, comenzando quizá con tecnologías más “modestas” como lo fue el telégrafo entre 1820 y 1830, inicialmente un hito que buscó solucionar aspectos de índole

económico, control y optimización de procesos de sofisticación instrumental en las *tecnologías de la información y comunicación* en su más puro entendido.

Posteriormente le siguió el surgimiento de tecnologías más complejas y efectivas, abocadas al manejo informacional (transmisión y recepción) que como explica Gere(2008) se basan en, lo que resaltara en años anteriores Shannon con el claro énfasis en la medición, la creación de un medio propicio para ambientes (canales y aparatos) que fueran libres de ruido. Su énfasis fue siempre técnico, y no tuvo una naturaleza que deparara en áreas fuera de ésta línea, especialmente campos sociales.

El paso acelerado de desarrollo tecnológico que se dio de manera constante, primero a la luz de escenarios físicos, analógicos, prototípicos y más adelante digitales (etapa actual del formato y trasiego informacional con su máximo exponente hasta ahora conocido por nosotros como sociedad: el Internet) se desarrolló sin una madurez que permitiera la reflexión del acto pedagógico apoyado por estas tecnologías. Tal y como lo menciona Turkle, (2008) aún nos encontramos en una fase temprana, donde los usos e incorporación de la computadora y el Internet a nuestros procesos sociales no son aún maduros.

Conscientes de las ventajas que supone la integración de medios digitales en la actividad docente presencial, el DEDUN ha realizado esfuerzos hacia el análisis fundamentado, de forma que se cuente con la claridad conceptual que nos permita el uso de los medios hacia el fortalecimiento en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de las diferentes necesidades y estrategias de cada caso.

### **Acciones en las que se desarrolla la bimodalidad**

El Departamento de Docencia Universitaria, entidad titular en la formación pedagógica de los docentes de la Universidad de Costa Rica, se ha preocupado por incentivar el uso de los medios digitales bajo criterios puntuales que aluden al dimensionamiento integral que entiende la teoría y la práctica en su relación dialógica.

Debido a las múltiples funciones que cumplen los docentes universitarios, la bimodalidad se convierte en una alternativa que permite el desarrollo de acciones formativas en las que el docente puede participar. Las acciones regulares en las que ha desarrollado la bimodalidad se circunscriben a:

- *Curso de Didáctica Universitaria*: este es un curso que se orienta a promover un acercamiento crítico y reflexivo, de la práctica educativa en el aula universitaria. Este curso tiene un carácter introductorio sobre la didáctica universitaria, se desarrolla en 16 semanas organizadas 8 sesiones presenciales y 8 sesiones en línea. (ver Imagen 06)

Para las sesiones en línea se han desarrollado guías de trabajo con lineamientos pedagógicos establecidos en el DEDUN, de acuerdo al estudio y la experiencia acumulados en el transcurso del tiempo en la elaboración de materiales digitales.

- *Asesorías pedagógicas*: Es una modalidad de curso que apoya a los profesores de las diferentes unidades académicas de la Universidad de Costa Rica e instituciones externas interesadas en atender problemas de carácter docente. Con estas asesorías se pretende en un tiempo determinado (un ciclo para cada taller), atender los requerimientos de las unidades académicas derivados de procesos de auto-evaluación,



Imagen 06. Visualización del curso de Didáctica Universitaria en-línea. Fuente: <http://mediacionvirtual.ucr.ac.cr/> -

de revisión de planes de estudio o como continuación de otros procesos formativos como el curso de Didáctica Universitaria. Estas se ofrecen en dos modalidades: La primera responde a necesidades puntuales de carácter pedagógico de un grupo de docentes de una determinada unidad académica, se desarrollan en menos tiempo que un ciclo lectivo.

La segunda se da a través de los cursos como el taller de asesoría pedagógica I y taller de asesoría pedagógica II, los cuales constituyen propuestas puntuales del departamento a las necesidades de formación docente.

Para el desarrollo de estas acciones se utiliza un sistema Moodle para la gestión de aprendizaje en línea, parte de la oferta mundial en software libre que ha sido adoptado por la UCR como parte de una estrategia de migración institucional hacia este tipo de desarrollo. Esta plataforma de código abierto se construyó con la intención de apoyar los procesos educativos basados en paradigmas educativos socio-constructivistas (Dougiamas y Taylor; 2003) en los que se

promueve la actividades que se complementan con la colaboración y reflexión crítica, entre otros.

### Aspectos a tomar en cuenta para llevar a cabo la bimodalidad

Aún cuando la bimodalidad puede llevar el acto educativo mas allá del espacio de aula en el proceso de enseñanza aprendizaje es necesario tener claridad en varios aspectos que requieren ser pensados y analizados a la luz del contexto en el que se va actuar, es importante contar con un marco teórico que permita fundamentar el uso de los medios en el acto educativo e indique los niveles en los cuales van a estar presentes en el programa a desarrollar.

El análisis requerido debe contemplar también los actores que van a estar presente así como las características de cada tecnología y su contexto de aplicación. En este aspecto hay que tomar en cuenta que cada tecnología cumple con diferentes necesidades pedagógicas y diferentes propósitos y que hoy en día existen factores que contribuyen con la decisión de elegir las o descartarlas al respecto varios especialistas han puesto a disposición varios modelos de educación que permiten tener una orientación en el desarrollo de programas desde una perspectiva que involucre a todos los actores del proceso educativo, que abarque desde la construcción de los cursos, hasta la implementación de los programas y la evaluación de los mismos, tomando en cuenta las diferencias significativas que hay con respecto al diseño de programas de educación en la modalidad presencial tradicional.

La elección de un medio va depender de su funcionalidad dentro de un contexto particular. Escamilla (2002) por su parte propone algunos elementos a tomar en cuenta a la hora de

elegir que permite pensar en los diferentes elementos que se conjugan y a los que hay que ponerles atención, entre los que se encuentran; el análisis del contexto institucional, el análisis del contenido, el análisis del profesor, el análisis del estudiante, y las características de la tecnología.

En este aspecto hay que resaltar que cada tecnología cumple diversas funciones según las diferentes necesidades pedagógicas y diferentes propósitos, especialistas en el tema han puesto a disposición modelos que permiten tener una orientación y contribuyen a tomar la decisión de cual elegir o cual descartar. No obstante, la elección de un medio va depender de su funcionalidad dentro de un contexto particular Escamilla (2002) por su parte propone algunos elementos a tomar en cuenta a la hora de elegir que permite pensar en los diferentes elementos que se conjugan y a los que hay que ponerles atención, entre los que se encuentran; el análisis del contexto institucional, el análisis del contenido, el análisis del profesor, el análisis del estudiante, y las características de la tecnología.

En este sentido es importante rescatar que el uso de esta modalidad le ha permitido al DEDUN, entre otros aspectos;

- Aprovechar los recursos institucionales existentes y darlos a conocer a la comunidad docente de la Universidad.
- Favorecer una integración y una articulación pedagógica en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad, con un fin educativo específico.
- Demostrar las potencialidades de cada una de las modalidades utilizadas para el

desarrollo de las acciones formativas que se promueven en el departamento. (ver Imagen 02)

- Contribuir al desarrollo integral de la UCR, al propiciar la incorporación de los medios a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Integrar a las acciones formativas del DEDUN la comunidad docente de las diferentes sedes regionales de la Universidad.
- Reforzar las habilidades de la comunidad docente para la integración pedagógica de los medios digitales.

### Lineamientos didácticos que orientan la bimodalidad

Para el uso de la bimodalidad se han establecido estándares o lineamientos que organizan y son accesibles para todas las personas que deseen llevar a cabo dichos procesos. Un lineamiento se entiende como un conjunto de reglas, estándares, procesos y estrategias que tienen como fin guiar al individuo para el desarrollo de



Imagen 07. Experiencia de utilización de Skype como apoyo de clases asincrónicas en modalidad de chat de voz grupal. Curso de Didáctica Universitaria, Universidad de Costa Rica.

Fuente: <http://mediacionvirtual.ucr.ac.cr/>

un proyecto bajo una tendencia de unificación y coincidencia de características y lenguajes para obtener resultados dirigidos a la comunidad.

A partir de su experiencia en el uso de medios digitales el DEDUN ha fundamentado sus acciones en principios pedagógicos que le han permitido tomar decisiones en relación a la tecnología más apropiada en cada oportunidad, los cuales se pueden describir de la siguiente manera:

1. Al utilizar medios digitales para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje debe prevalecer lo educativo, en virtud del proceso que se va a desarrollar.
2. La eficacia y pertinencia del uso de los medios en los procesos educativos dependen de la integración y la mediación que de ellos se realice, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.
3. Las aplicaciones tecnológicas que se fomentan deben reflejar el enfoque pedagógico desde el que se concibe el proceso educativo, por tanto las experiencias que se ofrecen deben generar o permitir la construcción activa del conocimiento.
4. Todo espacio formativo es de naturaleza comunicativa por tanto los medios digitales deben promover un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la comunicación fluida y activa entre los diferentes actores que interactúan.
5. El diseño de experiencias de formación debe tomar en cuenta la multiplicidad de medios digitales que existen y que permiten presentar la información en diferentes formatos.



Imagen 08. Implementación final de estrategia para curso de carrera en Enseñanza del Inglés. Video "Alice in Wonderland". Profesor Francisco Rodríguez Vargas. Sede Golfito, Universidad de Costa Rica

6. Las aplicaciones utilizadas deben ser seleccionadas tomando en cuenta; la experiencia previa de los estudiantes, el contenido a desarrollar, las actividades a realizar y la estructura de la información.
7. La información se debe presentar de tal forma que provoque en el estudiante expectación e interés para; descubrir, desarrollar y culminar una actividad de aprendizaje. (ver Imagen 07)

La forma en que el Departamento de Docencia Universitaria, de hacerlo es mediante el modelaje, de ahí la decisión de desarrollar acciones formativas utilizando la bimodalidad, en las acciones que se desarrollan.

### A modo de cierre

Más que conclusiones sobre el tema vamos a dejar interrogantes que siguen vigentes y cobran importancia día con día, en la comunidad académica ¿Existirá correlación entre las estrategias docentes en línea y la cercanía a procesos que promuevan la accesibilidad? ¿Cómo sentar un precedente en espacios formativos digitales que permitan la interacción

significativa entre sedes regionales, recintos universitarios y público internacional?

Existe aún mucho trabajo de investigación por realizar, que permita fundamentar la utilización de medios que permitan comprender sus implicaciones dentro de los espacios formativos. Como ejemplo de ello, el debate entre lo que señalábamos anteriormente, entre el enfoque técnico señalado su implementación, en cuanto a forma y sustrato esto en contraposición a lo ecológico y social de la estrategia docente apoyada por medios digitales. ¿Qué entendemos por bimodalidad? ¿Tecnologías de la información y comunicación? ¿Mediación pedagógica?

## **Bibliografía**

García, Marín, Hurtado, (2008) Diagnóstico de gestión y de aplicación de las TICs en la Universidad de Costa Rica. Informe diagnóstico elaborado para el Programa de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (PROSIC).. Universidad de Costa Rica.

Gere, (2008) Digital Culture. Página 36. Reaktion Books Ltd, London,.

Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton, Robison, (2009) Confronting the Challenges of Participatory Culture, Media Education for the 21st Century. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation reports on digital media and learning. United States.

Raschke, Carl A. (2003) The digital revolution and the coming of the postmodern university. New York, USA.

Turkle, Sherry. (2008) A Passion for Objects: How science is fueled by an attachment to things. The Chronicle of Higher Education, V. 54.

Universitat de les Illes Balears, (2000). Disponible en Internet: [http://cvc.cervantes.es/obref/formación\\_virtual/campus\\_virtual/yabar.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/formación_virtual/campus_virtual/yabar.htm)

UNESCO, (2008) Estándares de competencias en TIC para docentes, Londres,. Extraído de Yabar J., Barbará P., Añños E. (2000) Desarrollo de un campus virtual de la comunicación en el marco de una comunicación bimodal. En Educación presencial y no presencial. Online Educa Madrid,

Turkle, Sherry. Conferencia Scratch@MIT, Keynote Address, Cambridge, MA. Agosto 2010

Ranking Web de Universidades del Mundo. (2011, Enero). Top 200 Universidades Latino Americanas. Consultado el 18 de Junio, 2011, de [http://www.webometrics.info/top200\\_latinoamerica\\_es.asp](http://www.webometrics.info/top200_latinoamerica_es.asp)

## Sobre los autores

---

### Danny Barrantes Acuña

Danny Barrantes Acuña es docente en el Departamento de Docencia Universitaria de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica.

Docente coordinador del Proyecto de Producción de Materiales y Textos para la Educación Superior, donde desarrolla diversas tareas en el área de mediación digital, estética de los recursos didácticos entre otros.

El tiene una Licenciatura en Diseño Gráfico de la Universidad de Costa Rica. Además tiene una Maestría en Media Digital de la Universidad de Bremen-Alemania.

### Patricia Marín Sánchez

Patricia Marín Sánchez es docente en el Departamento de Docencia Universitaria de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica.

Es coordinadora del Programa Docencia. Es además, investigadora en esta Universidad.

Ella tiene un Bachillerato en Educación Preescolar de la Universidad de Costa Rica, un Bachillerato de Desarrollo Social y una Maestría en Desarrollo Social, ambas de la Universidad Libre de Costa Rica.

Actualmente es estudiante del Doctorado Latinoamericano de Educación, en la Universidad de Costa Rica