

Calidad educativa y nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje: retos, necesidades y oportunidades para una visión disruptiva de la profesión docente

Educational quality and new teaching-learning methodologies: challenges, needs and opportunities for a disruptive vision of the teaching profession

Qualidade educacional e novas metodologias de ensino-aprendizagem: desafios, necessidades e oportunidades para uma visão disruptiva da profissão docente

Carolina Ávalos Dávila
Universidad Estatal a Distancia
San José, Costa Rica
cavalos@uned.ac.cr

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1754-8585>

Nagore Zuriñe Arbaiza Lecue
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
Bilbao, España
nagorezurine.arbaiza@ehu.eus

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0093-2305>

Patricia Ajenjo Servia
Instituto Mata Jove Gijón
Asturias, España

patricia_ajenjo@hotmail.com

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9381-8343>

Recibido – Received – Recibido: 20 / 03 / 2021 Corregido – Revised – Revisado: 29 / 06 / 2021 Aceptado – Accepted – Aprobado: 30 / 09 / 2021

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3477>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3477>

Resumen: El presente escrito invita a reflexionar sobre las necesidades y los retos que la época actual deja latentes, a partir de las realidades y las situaciones emergentes a las que la sociedad se enfrenta hoy, tal es el caso de la pandemia causada por el virus responsable de la COVID-19, la cual ha encauzado a necesarios replanteamientos de los sistemas educativos y se han transformado las formas de mediación e interacción que se desarrollan en los diferentes ecosistemas de aprendizaje. A partir del actual escenario, surgen interrogantes sobre ¿cómo sostener la calidad educativa considerando los cambios que se presentan de forma acelerada?, y, por otro lado, ¿cómo crear conciencia en los profesionales de la docencia sobre un necesario replanteamiento de la profesión docente?, la cual les permita transformar esos escenarios de incertidumbre y retos a los que se enfrentan en oportunidades para la mejora de su quehacer. En relación con lo dicho, el ensayo realizará un análisis en varias temáticas conexas a la calidad educativa y la búsqueda de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje (EA) para la formación integral, las implicaciones de los actores educativos involucrados con la calidad de la educación para atender las necesidades socio educativas que emergen y el replanteamiento de la profesión docente desde una visión disruptiva, la cual sugiere transformar los retos y las exigencias que se experimentan en oportunidades, haciendo posible que se pase de ser un formador a un agente autogestor de mejoras e impulsor de metodologías activas que garanticen la formación integral y competente de la ciudadanía.

Palabras clave: calidad de la educación, educación inclusiva, aprendizaje activo, desarrollo de habilidades, ecosistema, estudiante-profesor, tecnologías de la información.

Summary: Educational quality and new teaching-learning methodologies: challenges, needs and opportunities for a disruptive vision of the teaching profession

This study invites us to reflect on the needs and challenges that the current era leaves dormant, based on the realities and emerging situations that society faces today. Such is the case of the pandemic caused by the virus responsible for COVID-19, which has led to the necessary rethinking of educational systems and the forms of

mediation and interaction that take place in the different learning ecosystems that have been transformed. Based on the current scenario, questions arise such as, how to sustain educational quality considering the changes that occur in an accelerated way. On the other hand, how to create awareness in teaching professionals about a necessary rethinking of the teaching profession, which allows them to transform those scenarios of uncertainty and challenges they face into opportunities to improve their work.

Regarding what has been said, this essay will carry out an analysis on several issues related to educational quality and the search for new teaching-learning methodologies (TL) for comprehensive training. As well as the implications of the educational actors involved with the quality of education in order to meet the emerging socio-educational needs. Also, the rethinking of the teaching profession from a disruptive vision, which suggests transforming the challenges and demands experienced into opportunities, making it possible to go from being a trainer to a self-managing agent of improvements and promoter of active methodologies that guarantee the comprehensive and competent education of citizens.

Key Words: quality of education, inclusive education, active learning, skills development, ecosystem, student-teacher, information technology.

Resumo: Qualidade educacional e novas metodologias de ensino-aprendizagem: desafios, necessidades e oportunidades para uma visão disruptiva da profissão docente.

Este documento nos convida a refletir sobre as necessidades e desafios que a era atual deixa latentes, com base nas realidades e situações emergentes que a sociedade enfrenta hoje, como a pandemia causada pelo vírus responsável pela COVID-19, nos obrigou a repensar os sistemas educacionais e transformou as formas de mediação e interação que são desenvolvidas nos diferentes ecossistemas de aprendizagem. No cenário atual, surgem questões sobre como sustentar a qualidade educacional considerando as mudanças que estão ocorrendo em ritmo acelerado e, por outro lado, como criar consciência entre os profissionais do ensino sobre um repensar necessário da profissão docente, o que lhes permite transformar estes cenários de incerteza e desafios que enfrentam em oportunidades para a melhoria de seu trabalho.

Em relação ao acima exposto, o ensaio analisará diversas questões relacionadas à qualidade educacional e a busca de novas metodologias de ensino-aprendizagem para uma formação integral, as implicações dos atores educacionais envolvidos com a qualidade da educação para atender às necessidades socioeducacionais emergentes e o repensar da profissão docente a partir de uma visão disruptiva, o que sugere transformar os desafios e demandas que são experimentados em oportunidades, tornando possível passar de um formador a ser um agente de auto-gestão de melhoria e promotor de metodologias ativas que garantam a formação integral e competente dos cidadãos.

Palavras-chave: qualidade da educação, educação inclusiva, aprendizagem ativa, desenvolvimento de habilidades, ecossistema, aluno-professor, tecnologias da informação.

INTRODUCCIÓN

Desde hace ya más de dos décadas, en los centros educativos y sistemas escolares se han venido replanteando diferentes métodos, modelos y metodologías para aplicarlos en procesos de enseñanza-aprendizaje, llamados también procesos EA, y en pro de la calidad de la educación, con la propuesta de que vayan más allá de solo emitir una simple transferencia de información. Tales iniciativas y mejoras, están plasmadas en Informes Educativos Nacionales realizados por el Programa Estado de la Nación para el caso de Costa Rica (<https://bit.ly/3xifOBZ>); de igual forma, en otros países como España, estos esfuerzos para realzar la mejora en la educación y con ello la calidad educativa, se ven materializados desde las experiencias y la contribución de Informes anuales elaborados por el Consejo Escolar, en los cuales se presenta el estado del sistema educativo, disponibles en el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno Español (<https://bit.ly/3rNzwo8>).

Precisamente, ese interés de formalizar y compilar las experiencias mediante desarrollo de investigaciones que permitan analizar los ecosistemas de aprendizaje sobre los que se desarrolla la praxis educativa, son los que han permitido repensar en esa mejora continua de la calidad educativa, la cual en todo momento considera las necesidades de cada persona, las demandas de los gobiernos desde la política educativa y los acelerados cambios de la sociedad, con el esmero de propiciar espacios perdurables de socialización,

aprendizaje e interacción desde las aulas, los cuales converjan en experiencias significativas para cada aprendiz que luego se usarán para transformar la realidad de la que participan.

Además de la perspectiva macro sobre la realidad que se atiende para la mejora de la calidad educativa, plasmadas las mejoras en informes que dan cuenta de la calidad y las reestructuraciones trabajadas en los centros educativos, se han efectuado reformulaciones a nivel micro en campos como la neurociencia, que con los años y los resultados de investigaciones, han significado un replanteamiento educativo sobre la forma en cómo se percibe la información por parte de las personas.

Expertos en la neurociencia, como Kandel (1998) y Manes (2014), han desarrollado descubrimientos importantes relacionados con el comportamiento de la persona y el procesamiento de la información para la construcción de redes neuronales, vinculados a las emociones, lo cual ha favorecido y enriquecido el campo de las Ciencias de la Educación; y es que no es desconocido para esta área, que los elementos más relevantes en procesos de formación sean los no cuantificables que, justamente se relacionan con las emociones y la forma en cómo proyecta, entiende, se vincula, integra y desarrolla el ser humano en el mundo.

Aspectos que poco a poco se han venido estudiando y contemplando con más fuerza en el currículum educativo, al menos desde su forma escrita. No obstante, se siguen teniendo inconvenientes al momento de materializar tales ideas en el diseño de experiencias que resulten ser vivenciales para el alumnado; pues las metodologías implementadas terminan a causa de una carencia heurística, que ralentiza la creatividad, emotividad y libertad de pensamiento de los aprendientes y deja a la vista procesos de aprendizaje con lo mismo de siempre, de tipo superficial, mecánico y repleto de etiquetas, aún en la actualidad.

No está demás mencionar, que el hecho de contar cada vez con más y más aplicaciones, recursos y herramientas digitales, que en teoría sirven para apoyar los procesos de EA, están generando más bien una inofuscación tal, que en lugar de dinamizar los procesos formativos, han propiciado una saturación cognitiva a las personas, lo cual reduce su capacidad de comprender y analizar la información para una responsable toma de decisiones en el uso de diferentes tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC). (Portugal y Aguaded, 2020)

Sumado a lo anterior, la poca destreza tecnológica y brecha digital existente, conlleva a inadecuados usos de las diferentes tecnologías y esto encausa a una exagerada dependencia de los dispositivos electrónicos, lo cual genera prácticas mucho más pasivas y a una pereza cognitiva por parte del estudiantado y, en ocasiones, hasta del profesorado ralentizando los procesos de aprendizaje. (Quintero, Munévar y Munévar, 2015)

Consecuentemente, los actores educativos lejos de verse retados a desarrollar competencias de ajuste para hacer un eficaz aprovechamiento de las herramientas virtuales, usan la tecnología sin una conciencia crítica de sus oportunidades (León y Gómez, 2020), derivando en el uso desmedido, generando que operaciones y procesos educativos que, en otras épocas demandaban razonamiento y agudeza mental, ya no lo hagan; pues la tecnología vino a facilitar o “alcahuetear” el modo de operar de las personas, lo cual genera otras situaciones de dependencia. (Cordero, 2020)

Una vez abarcado el panorama entre la búsqueda de la mejora y la permanencia de la calidad educativa, los avances de la tecnología y las situaciones a las que se enfrenta la población respecto al uso de esta, se suman además otros factores de índole mundial que empujan y retan al ser humano a acelerar el uso masivo de las TDIC y, colateralmente, replantear la forma en la cual aprende y se desarrolla en la sociedad.

Eventos recientes, como es el caso de la pandemia generada por el virus responsable de la COVID-19, ha retado al ser humano para buscar nuevas formas de socialización, mediación, interacción, desarrollo

profesional y formación. Particularmente, en el campo de la educación, se ha visto la necesidad de tomar medidas cada vez más urgentes y prioritarias para ofertar una propuesta educativa que sea de calidad, pero a la vez integral y acorde con las demandas y exigencias de la actualidad, en beneficio y mejora de la ciudadanía, ahora más digitalizada que antes.

Lo dicho figura como el marco de contexto sobre el cual se desarrolla el presente escrito académico, con el que se pretende generar planteamientos de sensibilización y reflexión en el campo de las Ciencias Educativas, a partir del desarrollo de tres ideas fuerza que van relacionados a: la conceptualización de la calidad educativa en la actualidad y la búsqueda de nuevas metodologías de EA para la formación integral; las necesidades socio educativas e implicaciones para los diferentes actores involucrados con la calidad de la educación y, oportunidades que se podrían lograr al abrazar los actuales retos y exigencias para transformarlos en acciones que promuevan una visión disruptiva de la profesión docente con la intención de contribuir al aporte de ideas fuerza que promuevan la calidad en la educación en los ecosistemas educativos.

Estos espacios interactivos de aprendizaje que se mencionan en el párrafo anterior, permiten la confluencia e interacción de los actores y elementos educativos, en conjunto con la comunidad de aprendizaje (Devia, 2018); de tal forma que se visualiza un currículo flexible, el cual motive a implementar metodologías activas de aprendizaje en espacios integradores e innovadores.

DESARROLLO DEL TEMA

Conceptualización de la calidad educativa y la búsqueda de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje (EA) para la formación integral

La calidad se relaciona con un conjunto de aspectos, elementos, indicadores y criterios que facilitan la excelencia, ya sea en la compra de un producto o el desarrollo de un proceso; conceptualizar esta definición al contexto educativo sugiere además del cumplimiento de indicadores, que se garanticen espacios de formación del más alto nivel y el acceso a todas las poblaciones, siempre y cuando se consideren sus necesidades así como los retos que se vislumbran en la sociedad; aspectos señalados en el cuarto objetivo de la Agenda 2030 enfocada a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, 2019).

Para Martínez y Ríoperez (2005), la calidad educativa se comprende como la “meta de toda institución quien asume un enfoque global de gestión y que se vincula a la consecución de las metas, objetivos, criterios y estándares que guían su realización” (p. 36). Según esa línea de pensamiento, el actual siglo XXI ha impulsado el desarrollo y el reordenamiento de las sociedades, con base en una economía y una cultura global, en la cual los fenómenos tecnológicos y sociales participan activamente.

Por su parte, el sector educativo ha tenido que ir analizando esos fenómenos descritos en el párrafo anterior, para desarrollar estrategias de EA que favorezcan el desarrollo de un modelo pedagógico cada vez más inclusivo, en el que la comunicación y la socialización de ideas se convierten en una actividad constante, la cual permita a profesionales de diferentes países unirse para fortalecer saberes diversos, en la búsqueda de nuevas formas de mediar y desarrollar procesos de aprendizaje.

De acuerdo con los planteamientos de Arnaiz (2008), en el tema de prácticas inclusivas en el campo educativo, pareciera que las acciones conducentes a la mejora de la calidad educativa, desde una perspectiva integral en la actualidad, se van orientando al trabajo investigativo conjunto con diferentes equipos interdisciplinarios, incluso aquellos que traspasen fronteras, la continua formación de la profesión docente, la humildad académica y la flexibilidad de pensamiento para saber compartir y auto reflexionar sobre las experiencias, readecuándolas cuando así se requiera al medio de acción de cada comunidad de aprendizaje; la sensibilidad del profesional docente ante los cambiantes escenarios en los que participa y, con ello, la toma de conciencia ante la diversidad de poblaciones educativas para la búsqueda realista y consciente de diferentes metodologías de EA, las cuales permitan la integración del conglomerado de elementos curriculares, pedagógicos y evaluativos en los ecosistemas de aprendizaje.

Si bien es cierto, los cambios de época han sido determinantes en la búsqueda de nuevas formas de aprender, el virus responsable de la COVID-19 a modo de ejemplo, ha sido muestra de ello y de lo que ha significado en el diseño de reformas curriculares en tiempo récord, para no detener los procesos educativos; sin embargo, tal magnitud de cambios a tan corto plazo, no garantizan la permanencia de la calidad educativa, pues al haber realidades tan disruptivas, surgen a menudo nuevas necesidades que los gobiernos e instituciones educativas deben atender con urgencia.

¿Qué hacer ante tal panorama?; pues pareciera, de acuerdo con (Bonilla, 2014), que referirse a la relevancia, eficacia, equidad y eficiencia para lograr esa calidad educativa, no son aspectos suficientes ante tales demandas. Es aquí cuando la flexibilidad del currículo educativo, a partir de una nueva reestructuración metodológica, vendría a ser una posible alternativa en la cual se abogue por una educación en pro de las necesidades de las comunidades educativas, encauzada al aprender a aprender y no para lograr una nota que permita aprobar una asignatura. (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls 2006)

Recientemente, en el 2020, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica en conjunto con el Estado de la Nación realizó una encuesta a más 40.000 docentes de diferentes sectores, desde educación preescolar hasta educación secundaria, sobre el uso de los diferentes dispositivos y herramientas digitales, a raíz de estos necesarios requerimientos de cambio en procesos de aprendizaje, con ello obtuvo que aproximadamente un 55% de los docentes no tiene formación en herramientas virtuales y tampoco conocimiento en el desarrollo o funcionamiento de modelos de educación a distancia (León y Gómez 2020). Así las cosas, además de los vacíos en formación docente, está el desconocimiento de las familias, quienes en calidad de formadoras primarias, no saben cómo acuerpar los procesos educativos del estudiantado en su nuevo rol.

En este punto, al reflexionar sobre la variedad de metodologías educativas existentes en el área de las Ciencias de la Educación, parece razonable enfocar los esfuerzos a la búsqueda de las metodologías que motiven al desarrollo de espacios generadores de sentido de pertenencia en el estudiantado con su ecosistema de aprendizaje, las que le involucren directamente para responsabilizarse de su participación protagónica y generar una autonomía en su formación, aprendizajes autodidactas y autorregulación cognitiva.

Además, aquellas metodologías propiciadoras que le reten a implementar los contenidos a experiencias cada vez más realistas y vivenciales, donde se aprenda haciendo, explorando, construyendo para ofrecer soluciones, colectivizar y analizar; pues al final como bien lo afirma Kia Nobre, neurocientífica brasileña, especialista en el tema de la memoria y los recuerdos, el aprendizaje que se impregna en la memoria de la persona es aquel que consta de significado, sentido, realismo y, sobre todo, emoción. (Redes, 2012).

De esta forma, las llamadas “metodologías activas” vienen a ser un conglomerado de acciones en las cuales, de manera sistémica, la persona docente-estudiante-ecosistema-material didáctico-medios y recursos participan integralmente, con el fin de propiciar las oportunidades de desarrollo y formación al aprendiente en su medio (Luelmo, 2018).

Este tipo de metodología aboga por un currículo flexible, apto para las transformaciones didácticas, el cual usa la variedad de recursos humanos, materiales y tecnológicos, adicionalmente la responsabilidad que se demanda en el diseño de contenido y experiencias bajo lineamientos de un diseño que sea universal en el aprendizaje, accesible a todas las poblaciones de aprendientes. (Echeita, 2017; Elizondo, 2017).

El surgimiento de las metodologías activas se entretiene a la luz de las pedagogías y las didácticas contemporáneas que, de acuerdo con los aportes de la Escuela Nueva a finales del siglo XIX y desde una visión ecléctica, motivan a la combinación de técnicas y estrategias para dinamizar la mediación educativa a partir de experiencias de aprendizaje enfocadas en el mejoramiento de habilidades y destrezas básicas, las cuales se orienten al aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer (Delors, 1997).

A partir de los planteamientos citados, es que técnicas como: aula invertida, gamificación, casos de estudio, cuarto de escape (scape room), aprendizaje basado en problemas o proyectos, aprendizaje por indagación, aprendizaje basado en el pensamiento, aprender haciendo, pensamiento de diseño, narrativas, diarios de aprendizaje, portafolio reflexivo, de evidencias y ambientes personales de aprendizaje, contribuirían a materializar las intenciones de un nuevo y flexible currículo educativo, apoyados de una evaluación formadora, propiciadora de acciones conducentes al trabajo colaborativo, comunicación efectiva, pensamiento crítico, creatividad, innovación, capacidad indagadora, pensamiento de solución y de ajuste a cambios. (Hernández, 2018)

En una sociedad cada vez más digitalizada, en la cual además de favorecer ese aprendizaje para la vida, el nuevo rol docente como formador y motivador se direcciona en orientar al estudiantado hacia el adecuado aprovechamiento de los recursos materiales y tecnológicos, con el fin de sensibilizar y educar a las poblaciones en el tema de alfabetización informacional y mediática, para formar ciudadanos digitales independientes, integrales, críticos y responsables. (Aguaded, Jaramillo y Delgado, 2021).

Necesidades socioeducativas y sus implicaciones para los diferentes actores involucrados con la calidad de la educación

Las necesidades socioeducativas que se le reclaman a la educación como agente de cambio, a veces de forma explícita otras de manera más sutil, deben partir de un modelo teórico que sustente de forma consistente y pedagógica estas reivindicaciones (Pastor, 2019). Solo así el colectivo docente será capaz de ofrecer respuesta a las demandas que se plantean, si realmente se tiene claridad en que la educación de calidad implica tener en cuenta aspectos como los que se desarrollan en los próximos párrafos.

La educación es necesariamente inclusiva: de acuerdo con Murillo y Duk (2018), la diversidad es celebrada y reconocida como algo natural e inherente a la condición humana, puesto que todas y todos somos diferentes. No en vano, el artículo 24 de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad –en Comisión Presidencial coordinadora de la Política del Ejecutivo en materia de Derechos Humanos COPREDEH, 2011–, permite el abordaje y la respuesta a las necesidades del conglomerado de aprendientes, por medio de una mayor participación en el aprendizaje y las experiencias de aprendizaje culturales y locales, lo cual hace posible reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Lo anterior implica una serie de cambios y modificaciones en los actores educativos, quienes deben permearse en los contenidos, enfoques, así como en las estructuras y las estrategias, para proporcionar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales

como no formales de la educación, desde un enfoque de alta calidad y expectativas para el estudiantado a lo largo de la vida.

La educación inclusiva representa la posibilidad de transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, atiende además a las necesidades de la diversidad de estudiantes. Su propósito consiste en brindar las posibilidades para que el profesorado y el alumnado se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO, 2005, p. 14.)

En este sentido, Ángel Pérez Gómez (2020) respalda la abolición de la “escuela de talla única” para que nadie quede excluido; pues tiene que ser un espacio en donde los niños y las niñas y demás personas aprendientes desarrollen al máximo sus capacidades, habilidades, emociones, actitudes y valores.

El alumno promedio no existe: en la década de los 40, las fuerzas aéreas de los EE. UU. se enfrentaron al reto de averiguar porqué perdían la vida 17 pilotos al día. Las primeras conclusiones determinaron que las cabinas no estaban adaptadas al tamaño medio de los aviadores. Se tomó como referencia las medidas de más de 4.000 pilotos y hallaron la media de estas, para diseñar nuevas cabinas. Sin embargo, la situación no mejoraba. Prosiguieron las investigaciones y la realidad determinó que ninguno de los pilotos se adaptaba a la “media”. (Sabaté, 2020)

De acuerdo con el párrafo anterior y su propia experiencia vital como alumno que no “encajaba en la media”, Todd Rose (citado por Calle Cardona, 2019), comenta sobre el “perfil irregular del aprendizaje del alumnado”; por tanto, se necesita un ajuste y regulación personalizada para diseñar escenarios educativos que atiendan realmente a la diversidad del alumnado que confluye en las aulas. Según el autor, el uso de la tecnología, siempre que sea bien empleada, permite este ajuste personal de forma que todos y todas tengan sus necesidades cubiertas.

La educación debe comprometerse fehacientemente con los objetivos de la Agenda 2030: así lo sostiene la nueva Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la cual se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Ahora más que antes, la escuela debe compensar las brechas emergentes por el virus responsable de la COVID-19, en este contexto, la crisis sanitaria hizo que de un día para otro tuviéramos que comprender el alcance real de expresiones como estado de alarma, teletrabajo, brecha cultural o exclusión digital y ya nada es ni será como era.

Aceptar el cambio y entender que estamos ante un nuevo escenario de aprendizaje, nos ofrece no solo una oportunidad de mejora, sino incluso hacer posible la reconstrucción definitiva de nuestra identidad como educadores. (Ajenjo y Murcia, 2020a)

Es necesario propiciar sensibilidad sobre los efectos que producen las brechas del sistema educativo: de hecho, en los servicios de orientación educativa, el asesoramiento, como una de sus principales funciones, contribuye al fomento de discursos accesibles, afables, emocionales y proactivos ante las necesidades que aparecen fruto de las brechas emergentes con la pandemia provocada por el virus responsable de la COVID-19. Ahora más que nunca, se deben elaborar planes de acogida socioemocional, localizar al alumno más vulnerable (absentista, sin recursos tecnológicos, con dificultades económicas, situaciones familiares complejas, duelos) para acompañar, compensar y empoderar ante una catástrofe sin precedentes. (Ajenjo y Murcia, 2020b)

Las TIC, TAC, TEP y TRIC emergen como herramientas dirigidas al desarrollo de la competencia digital: Aretio 2019, señala que en la actualidad, hay una creciente necesidad de una educación digital en un mundo totalmente digitalizado; sin embargo, no hay una necesidad de formación adicional que dé respuesta a ello, lo cual restringe el desarrollo de las competencias digitales encauzadas hacia la formación de una ciudadanía competente digital.

El caso de las TIC, TAC, TEP y TRIC, sugieren ese uso competente de las TDIC y forman parte de una necesidad por atender, quizás una de las más prioritarias en el desarrollo de la competencia digital, estas tecnologías apuntan a un uso más razonado, responsable y consciente de las diferentes herramientas tecnológicas; así las TIC figuran dentro de las TDIC, esto implica en primer lugar el dominio instrumental; las TAC entendidas como las tecnologías de aprendizaje y conocimiento, conllevan un acercamiento metodológico a la pluralidad de estilos de aprendizaje e intereses del alumnado: en cuanto a las TEP, las tecnologías del empoderamiento y la participación, la cooperación y el protagonismo de los estudiantes son el eje fundamental para el desarrollo de la ciudadanía digital. En último lugar, las TRIC que son las tecnologías de la relación, la información y la comunicación, fundamentales en un mundo globalizado, vinculadas al uso responsable de herramientas masivas de comunicación y creación de contenido en las redes sociales. (Navarro y Munín, 2017).

La necesidad de propiciar la creación de entornos de aprendizaje temporales: los sistemas educativos condicionados por situaciones de confinamiento y semipresencialidad, implementan el pensamiento flexible y creativo para diseñar nuevos escenarios de aprendizaje, los cuales garanticen la igualdad de oportunidades a todas las poblaciones educativas. La personalización del aprendizaje cobra más sentido que nunca. Por su parte, Ramón Flecha (2015), sostiene que el acceso a la información y la cultura científica es un derecho humano. La educación constituye así, un puente salvador de la pobreza y la exclusión social. A partir de lo anterior, la idea de un enfoque ecológico, da paso a la coordinación y la colaboración de todos los agentes que intervienen en un sistema, cuyo objetivo es favorecer los procesos de participación democrática y posibilitar el desarrollo comunitario.

A la escuela como ecosistema que configura verdaderas redes de aprendizaje a partir del cuidado y el apoyo mutuo, le implica que desde el aprendizaje de conductas prosociales y el servicio a la comunidad:

[...] la ética del cuidado y el valor de la fraternidad nos muevan a ser generosos y justos, en la convicción de que el otro es también mi hermano, mi igual; por tanto, me intereso por él, sus problemas son también mis problemas y el hecho de que pueda superarlos es también una ayuda para mí mismo. (Batlle, 2020).

Los retos y las exigencias se transforman en oportunidades para una visión disruptiva de la profesión docente

La globalización ha traído nuevos retos y exigencias que deben cumplir todos los actores que conforman el proceso de EA. En la era de la digitalización, no solo se ha tenido que adaptar el material a un medio digital hasta ahora inexistente, sino que se ha tenido que aprender a funcionar con dicho material, lo cual se complica en esa población denominada *analfabeta digital*.

En ese sentido, las TIC se han introducido de manera radical y han recibido el rechazo por parte del profesorado aferrado a la enseñanza tradicional (Pérez, 2019). Por otra parte, el sistema educativo se enfrenta a las exigencias de crear individuos autónomos, creativos, emprendedores, críticos, emocionalmente inteligentes y con conocimiento de las nuevas tecnologías, para ello resulta necesaria la formación continua y actualizada. El problema radica en el rechazo que traen estos retos y exigencias por parte de los actores del proceso de EA. (Contreras y Gamboa, 2020)

Sumado a lo anterior y como parte de los factores que se presentan actualmente, para retar aún más a la colectividad, se halla la situación en la que se ha sumergido la sociedad a causa del virus responsable de la COVID-19, la cual ha tenido mucha repercusión en todos los sectores, y en especial, en el sistema educativo.

Se ha producido un aumento de estados de ansiedad y depresión en los integrantes de la comunidad educativa (docentes, centros educativos, personal de los centros, padres de familia, estudiantado), por la razón de esa necesidad de ajustarse a un escenario repentino y de modificaciones forzosas en la gestión del proceso educativo (González-Rábago 2020), pero más allá de eso, se han visto afectados los espacios de interacción en los ecosistemas de aprendizaje, en los cuales la vivencia, socialización, generación de experiencias y ese compartir físico se han limitado (Arbaiza 2020), esto genera consecuencias en la salud emocional, bienestar físico y psicológico de todas las personas. (Espada, Orgilés, Piqueras y Morales, 2020)

Adicionalmente, la masificación de cambios en la forma de mediar las clases, usar contenido educativo en formato digital y variedad de herramientas de TDIC, como apoyo a la docencia, dejó al descubierto vacíos importantes que se deben atender en el mediano plazo con los diferentes actores educativos que confluyen en los ecosistemas de aprendizaje. Al respecto Almerana, (2021) señala:

Este hecho supuso un gran reto para todos los actores involucrados en la educación, ya que la formación a distancia rompe con tres de las variables clásicas de la educación presencial: la unidad de tiempo, de espacio y de acción, de quienes participan en la acción formativa. Esta situación planteó diferentes problemas: si se contaba con tecnología confiable y accesible, ¿qué hacer con esa tecnología y qué metodologías aplicar, o qué contenidos transmitir, con ella? (p.2)

Lo anterior genera desafíos importantes para sostener la calidad educativa, de tal manera que demanda más que nunca un trabajo colaborativo inter y transdisciplinar, el cual encuentra sus limitaciones con la brecha digital y social.

Entonces, pareciera que los retos por atender con urgencia según Gisbert (2021), van encaminados a interrogarnos sobre: ¿cómo mantener esa calidad educativa a pesar de las rápidas reestructuraciones realizadas en el campo de docencia?; por otro lado, la apertura y la flexibilidad de ajuste de cada docente para asumir desde su profesión, nuevos roles que le permitan gestionar una mediación en los ecosistemas de aprendizaje, esos ambientes que de acuerdo con Devia (2018), permiten la confluencia e interacción de los actores y los elementos educativos, en los cuales se consideran las emociones, las diferentes formas de comunicarse, aprender, desarrollar habilidades y destrezas para la vida, en un proceso de interacción permanente desde el cual se crean saberes y experiencias.

Como respuesta a lo anterior y de cara a una educación de calidad con una nueva visión, surge la imperiosa necesidad de perfilar en la formación docente, una mediación que sea flexible, sensitiva, altamente motivadora, de liderazgo, creativa, colaborativa y de actualización permanente, dispuesta a ceder para ajustarse a diferentes escenarios y realidades, las cuales le permitan al docente en formación tomar conciencia de las experiencias realizadas en el sistema educativo para desaprender y reaprender de ellas; pues como bien puntualizaba Sperry: "Antes de los cerebros, el universo tampoco conocía el dolor ni la ansiedad". (en Van Der Kolk, 2014; p.39)

Los procesos de cambio son sucesos necesarios, la mejora continua forma parte de la evolución del ser humano; por tanto, consideramos que es en el actuar de ese escenario cambiante, en el cual el profesional de la docencia desde una mirada disruptiva reconocerá su nuevo rol, como ese ser y agente dinámico en el acto de aprender. Recuérdese que lo disruptivo se considera como la diferencia a la norma, a lo establecido por la sociedad. (Parellada, 2009; Muñoz, 2010)

Desde esta visión disruptiva, se asume un real liderazgo y compromiso de su función, acompañado de una claridad de su quehacer, pasará de ser un formador y mediador a un agente que acompañe, oriente, recomiende y motive al estudiantado en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades para la vida; así como del reforzamiento de las destrezas tecnológicas desde un uso ubicuo competente. A su

vez, será capaz de brindar un oportuno acompañamiento, a partir de canales activos de comunicación a las familias vinculadas con cada estudiante en el proceso de formación.

La percepción de ser un agente social educativo con mirada disruptiva no es tarea fácil; pues sugiere cambios tangenciales sobre el actuar de los centros educativos y profesionales de la docencia desde su quehacer (Magaña y Cuesta, 2019), no se espera que el sistema cambie, pero sí se reformulan esos nuevos procesos de mejora desde lo interno de estos ecosistemas educativos, donde se co-crea, socializa, se hace la magia y transformaciones en la generación de saberes, valores y fortalecimiento de habilidades para la vida.

Las acciones anteriores permitirán transformar la gestión habitual de la docencia por otras que claramente fomenten el trabajo colaborativo y la nueva visión de la educación desde un currículum integrado, el cual brinde un acompañamiento al estudiantado y la familia desde un proceso de trabajo en células y no desde una estructura piramidal según como han venido trabajando los diferentes sistemas. (Borafull, 2014)

Será hasta ese momento, cuando cada profesional de la educación con una suficiente madurez cognitiva, pueda sentirse capaz de transformar los retos y las exigencias de los escenarios emergentes en oportunidades para la mejora de su profesión, de forma consciente tomará las acciones que le permitirán realizar una adecuada autogestión de su formación desde la educación permanente y en su praxis, asumirá in situ, prácticas de indagación para la mejora continua de su profesión, que redundarán en beneficio de la formación integral del estudiantado como ciudadano comprometido con su entorno, responsable de sus competencias y acciones en la sociedad digital.

SÍNTESIS Y REFLEXIONES FINALES

En una sociedad sumergida en la globalización, los retos y las exigencias que esta acarrea, se tiene por delante un camino arduo pero necesario para dar respuesta a esa demanda actual por parte de todos aquellos actores socioeducativos, los cuales forman parte del proceso de EA.

A su vez, estos retos no suponen únicamente una formación continua por parte de los involucrados en la docencia, para ser atendidas las carencias identificadas; en ese sentido, es necesario dejar esa lucha interna de negación al cambio en escenarios cada vez más inciertos y asumir la responsabilidad de lo que implica ser profesional de la docencia en tiempos actuales, cuando la calidad educativa, como bien lo puntualizan Martínez y Ríoperez (2005), es la concreción de una meta que ve materializadas las intenciones, las decisiones y las oportunidades de formación brindadas al estudiantado para que maximice su potencial y con ello logre un oportuno desarrollo en la sociedad.

Surge la incógnita sobre la permanencia de la calidad educativa y sus intenciones, cuando por otro lado, se visualiza un rígido currículum educativo que lejos de contribuir con la atención de las necesidades de formación en los ecosistemas educativos, hace cada vez más estrecha las opciones para generar desde una nueva visión, estrategias flexibles de formación que contemplan en la caja de herramientas de todo docente, metodologías activas de aprendizaje en favor de un aprendizaje integral.

Asimismo, repensar la formación competencial del nuevo rol docente en una escuela digitalizada del siglo XXI, es una necesidad que debe abordarse con mayor interés por las universidades; agencias de acreditación de la calidad como ANECA, enfatizan que el sistema universitario tiene un compromiso y una responsabilidad con la sociedad por tanto, "los principales objetivos y retos de las universidades deben ser sistemáticamente respaldados de una forma explícita y directa por procesos de garantía de la calidad" (ANECA, s.f., párr.5), lo cual sugiere estar a la vanguardia con los cambios y transformaciones del medio, para fortalecer la empleabilidad de los profesionales graduados y su participación como

ciudadanos involucrados y responsables, “contribuyendo a la formación de sistemas educativos cada vez más inclusivos”. (ANECA, s.f., párr. 4)

En definitiva, los modelos y las metodologías de EA que marquen la pauta de ahora en adelante, deberán ser coherentes con el nuevo marco teórico presente en la Agenda 2030 y sus objetivos para el desarrollo sostenible, un desarrollo que pasa necesariamente por la superación de las brechas y una nueva percepción de la profesión docente, la cual considera la equidad, la igualdad, así como el derecho a las oportunidades de aprendizaje de todas las poblaciones, mediante acciones que vean reflejadas la puesta en marcha de un currículo flexible e integrado, favorecedor de oportunidades de aprendizaje y con el uso de las TDIC como apoyo educativo. Todo lo anterior, motiva a acciones de compromiso, participación y un verdadero involucramiento por parte de la ciudadanía digital en los diferentes ecosistemas de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ajenjo, P. y Murcia, A. (2020a). Una llamada urgente para redefinir nuestro rol en orientación educativa. *Revista AOSMA*, (28):129-130. Recuperado de: https://issuu.com/revista_aosma/docs/00_aosma_especial
- Ajenjo, P. y Murcia, A. (octubre, 2020b). Orientación Inclusiva como vacuna emocional, social y educativa en tiempos de pandemia. Simposio Virtual de Orientación Educativa 2020. Humanizando la Orientación Escolar en Colombia en tiempos de Pandemia. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=N7WDgfPWtu8>
- Aguaded, I; Jaramillo, D; y Delgado, A. (Coords.). (2021). *Currículo Alfamed de formación de profesores en educación mediática en la era pos-COVID-19*. Octaedro. Barcelona, España. Recuperado de: <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2021/02/16265.pdf>
- ANECA. (s.f.). Informes sobre la mejora de la calidad al servicio de los objetivos de la educación universitaria. [Página web]. Recuperado de: <https://bit.ly/3CceiFh>
- Almerana, J. C. (2021). Y el COVID-19 Transformó al Sistema Educativo: reflexiones y experiencias por aprender. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15):218-228.
- Arbaiza, N.Z. (9-11 de diciembre de 2020). Calma-COVID: 10 ejercicios de regulación emocional para niños y niñas: Herramienta para la escuela [Comunicación]. Congreso internacional de Educação o Inovação. Rumo a una educação sustentável, Coimbra, Portugal.
- Aretio, L. G. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2):9-22.
- Arnaiz, P. (2008). Cómo promover prácticas inclusivas en educación secundaria [Presentación]. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/vanessablue/como-promover-prcticas-inclusivas-en-secundaria-plain-de-arnaiz-copia>
- Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-Servicio. Compromiso social en acción*. Madrid: Santillana.
- Bonilla, E. (23 de marzo 2014). Educar con calidad en un mundo cambiante. [Publicación en página Web]. Recuperado de: <http://www.educacionfutura.org/educar-con-calidad-en-un-mundo-cambiante/>
- Borafull, I. (2014). El futuro de la educación vinculado a un nuevo modelo productivo en una sociedad de cambios disruptivos. *Revista de Humanidades*; 13(2):150-165. Recuperado de: <https://www.fundacionpfiizer.org/>
- Calle Cardona, R. (2019). Propuesta de una Competencia Emocional para la ESO (Trabajo de Fin de Master). Universidad de Valladolid. España.

- CEPAL (2019). Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Recuperado de: https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/40155/S1801141_es.pdf
- Comisión Presidencial coordinadora de la Política del Ejecutivo en materia de Derechos Humanos COPREDEH. (2011). Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad. Versión comentada. Guatemala. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/28147.pdf>
- Contreras, D., y Gamboa, C. (2020). La educación continuada y los retos de la universidad en el siglo XXI. *Revista Ideales*, 11(1):8-18. Recuperado de: <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/2297/1728>
- Cordero, M. (14 octubre, 2020). Uso excesivo de dispositivos electrónicos puede provocar dependencia, falta de sueño y estrés señala experto de la UCR. [Publicación en página Web]. Recuperado de: <http://www.iip.ucr.ac.cr/es/noticias/uso-excesivo-de-dispositivos-electronicos-puede-provocar-dependencia-falta-de-sueno-y>
- Delors, J. (1997). *La Educación encierra un tesoro*. París. UNESCO.
- Devia, J. (2018). La biopedagogía: una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje. *Praxis & Saber*, 9 (21):179-196. <https://bit.ly/2TOEaT2>
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. *IISUE Educación y pandemia. Una visión académica*, 19-29.
- Echeita, G. (2017). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12):26-46.
- Elboj, C.; Puigdellivol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación*. (5ta Ed.). Editorial Graó: Barcelona, España.
- Elizondo, G. (2017). Educación inclusiva. *Sonrisas y lágrimas. Aula abierta*, 46(2):17-24.
- Escudero, J. M., Martínez-Domínguez, B., y Nieto, J. M. (2018). Las TIC en la formación continua del profesorado en el contexto español: ICT in continuing teacher training in the Spanish context. Ministerio de Educación.
- Espada, J. P., Orgilés, M., Piqueras J. A., y Morales A. (2020). Las buenas prácticas en la atención psicológica infanto-juvenil ante el COVID-19. *Clínica y Salud*, 31(2):109-113.
- Flecha, R. (2015). *Pedagogía Crítica: Un Acercamiento al Derecho Real de la Educación*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2):87-101.
- Gisbert, M. (9 julio, 2021). Competencias digitales en estudiantes y docentes en un mundo transformado. [VIDEOCOMUNICACIONUNEDCRSalaD]. <https://www.youtube.com/watch?v=OFJbJYrig-8&t=2274s>
- González-Rábago, Y. (2020). Covid-19 y salud infantil: El confinamiento y su impacto según profesionales de la infancia. *Rev. Esp. Salud Pública*, 94(27):27-38.
- Hernández, S. M. B. (2018). Marco común de competencia digital docente. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1):369-370.
- Kandel, E. (1998). A new intellectual framework for Psychiatry. *The American Journal of Psychiatry*, 155(4):457-469. Retrieved from: <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/10.1176/ajp.155.4.457>
- Jiménez, E. G., y García, R. L. (2017). De receptor pasivo a protagonista activo del proceso de enseñanza-aprendizaje: redefinición del rol del alumnado en la Educación Superior. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (84):120-153.
- León, J. y Gómez, S. (18 de agosto, 2020). ¿Cómo ha sido el contacto entre docentes y estudiantes entre la nueva modalidad de clases a distancia? [Artículo en Estado de la Nación]. Recuperado de: <https://estadonacion.or.cr/como-ha-sido-el-contacto-entre-docentes-y-estudiantes-en-la-nueva-modalidad-de-clases-a-distancia/>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. 122868 a 122953. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Luelmo, M. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. Encuentro (27):4-21. España. Recuperado de: https://ebuah.uah.es/xmlui/bitstream/handle/10017/37586/origen_luelmo_encuentro_2018_N27.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Magaña, E. C., y Cuesta, Á. I. A. (2019). ¿Qué tipo de maestro valora la sociedad actual? Visión social de la figura docente a través de twitter. Bordón. Revista de pedagogía, 71(4):9-24.
- Martínez, C. y Ríoperez, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y sus aplicaciones para la mejora de la calidad en los centros educativos. Educación XXI. (8):35-65. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/342/295>
- Manes, F. (2014). Usar el cerebro. Conocer nuestra mente para vivir mejor. Planeta: Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://n9.cl/manesusaelcerebrolibro>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). Informes anuales sobre el estado del sistema educativo. [Página web]. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo.html>
- Muñoz, L. (2010). Generación y seguimiento de reglas en niños con problemas de atención y comportamiento perturbador. Tesis doctoral del programa de doctorado Psicología clínica y de la salud universidad de Granada.
- Muñoz, J. M. E. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21(3):1-20.
- Murillo, F. J., y Duk, C. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 12(2):11-13.
- Navarro, E. G., y Munín, M. C. F. (2017). TIC, TAC, TEP, TRIC. Guix: Elements d'acció educativa, (440):78-78.
- Parellada, J. (2009). ESPERI Cuestionario para detección de los trastornos del conocimiento en niños y adolescentes. Instituto de orientación psicológica. Ed. EOS.: Madrid
- Pastor, C. A. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. Participación educativa, 6(9):55-68.
- Pérez Gómez, A. (2020). Los desafíos educativos en tiempos de pandemias: ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos. Praxis Educativa, 24(3):1-24.
- Pérez, O. (2019). "El analfabetismo digital docente en el siglo XXI", Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo. En línea: Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/10/analfabetismo-digital-docente.html>
- Portugal, R., & Aguaded, I. (2020). Competencias mediáticas y digitales, frente a la desinformación e infoxicación. Razón y Palabra, 24(108):5-36. Recuperado de: <https://doi.org/10.26807/rp.v24i108.1658>
- Programa Estado de la Nación. (s.f.). Informes. [Página web]. Recuperado de: <https://estadonacion.or.cr/informes/>
- Quintero, J; Munévar, R. y Munévar, F. (2015). Nuevas tecnologías, nuevas enfermedades en los entornos educativos. Hacia promoción de la salud, 20(2):13-26. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v20n2/v20n2a02.pdf>
- Redes.(09setiembre2012).Redes-Elcerebroconstruyelarealidad.[VideoentrevistadeEduardPunsetaKiaNobre]. <https://www.rtv.es/alcarta/videos/redes/redes-cerebro-construye-realidad/1236886/>

- Sabaté, C. (2020). Escuela, aprendizaje e individualidad. Un encaje posible. *Temas de Psicoanálisis* 19:1-10. Recuperado de: <http://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2020/01/Carlota-Sabat%C3%A9.-Escuela-aprendizaje-e-individualidad.-Un-encaje-posible.pdf>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: Retrieved from: <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- Van Der Kolk, B. (2014). *The Body Keeps the Score. Brain, mind, and body in the healing of trauma*. New York: Virgin Press.