

El pensamiento crítico y la reflexión como estrategia de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales

Critical thinking and reflection as a teaching-learning strategy in virtual environments

Verónica Bonilla-Villalobos¹ & Álvaro Herrera Villalobos²

¹ Encargada de Cátedra. Manejo de Recursos Naturales. Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.

vbonilla@uned.ac.cr

²Docente. Cátedra Producción Sustentable. Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. aherrerav@uned.ac.cr

RESUMEN

El pensamiento crítico y la reflexión como estrategia de enseñanza-aprendizaje en los entornos virtuales en la educación a distancia y virtual promueven en el estudiantado la flexibilidad, la transformación, la capacidad de interpretar, analizar y explicar, entre otras habilidades. Como objetivo se planteó buscar que la persona estudiante se apropie de su proceso de aprendizaje y le dé un significado mediante acciones que le permitan plasmar su propio conocimiento y analizar su situación con respecto al tema en estudio. Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, mediante la observación, estudio a profundidad y descripción de un fenómeno relacionado con la mediación pedagógica en las asignaturas de la Cátedra Producción Sustentable, a partir del 2022. Consistió en la incorporación de dos actividades donde la persona estudiante debe responder, sin necesidad de buscar en referentes teóricos, lo que se le solicita, en uno o dos párrafos. Como resultado principal, se observó que había una dificultad por parte del estudiantado de plasmar lo que sabe y de sintetizar. Conforme pasaban las actividades, con la guía y seguimiento del docente, se evidenció una mejora en las respuestas brindadas. El progreso se visualizó mejor después de la segunda y tercera asignatura cursada del plan de estudio. Finalmente, se identificó la necesidad de continuar reforzando los procesos de mediación pedagógica, con el fin de que este sea más expresivo, vivencial, reflexivo y que genere en la persona estudiante la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje.

Palabras clave: comunicación, interacción, pedagogía, mediación, virtualidad.

ABSTRACT

Critical thinking and reflection as a teaching-learning strategy in virtual environments in distance and virtual education promote flexibility, transformation, and the ability to interpret, analyze and explain in students, among other skills. The established objective was to ensure that students take ownership of their learning process and

assign meaning through actions that allow them to capture their own knowledge and analyze their situation with respect to the topic under study. This research was developed under a qualitative approach, through observation, in-depth study and description of a phenomenon related to pedagogical mediation in the subjects of the Sustainable Production course, starting in 2022. It consisted of the incorporation of two activities where the student must respond, without having to search for theoretical references, what is requested, in one or two paragraphs. As a main result, it was observed that there was a difficulty on the part of the students to capture what they know and to synthesize. As the activities progressed, with the guidance and monitoring of the professor, an improvement was evident in the answers provided. Progress was best visualized after the second and third subjects taken in the study plan. Finally, the need to continue reinforcing the pedagogical mediation processes was identified, in order for it to be more expressive, experiential, reflective and to generate autonomy and self-regulation in learning in the student.

Keywords: Communication, interaction, pedagogy, mediation, virtuality.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se llevó a cabo en la carrera de Manejo de Recursos Naturales de la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales (ECEN) de la Universidad Estatal a Distancia durante el 2022 y I cuatrimestre del año 2023. La Cátedra Producción Sustentable tiene a cargo siete asignaturas y en todas se han implementado las estrategias de entrada y salida. Sin embargo, para esta investigación solo se evaluarán tres de ellas. El objetivo de estas estrategias consistió en lograr que la persona estudiante se apropie de su proceso de aprendizaje dándole un significado, esto a través de estrategias que le permitan plasmar su propio conocimiento y análisis de su situación con respecto al tema en estudio.

El propósito de este estudio surgió de una indicación constante que se identificó en diferentes estrategias de aprendizaje. Se encontró que la persona estudiante presentaba dificultades en el momento que se le solicitaba plasmar su punto de vista, en actividades como ensayos, foros críticos, informes técnicos de giras y otros. El común denominador era citar y recitar el conocimiento de autores, pero no lo que ellos pensaban, conocían y sentían.

Es acá donde la mediación pedagógica se convierte en una guía para los docentes, en la generación de interacciones y espacios sincrónicos o asincrónicos en los que, como mencionan Blanco et al. (2018), el proceso educativo genera significado y sentido. De igual manera, Gutiérrez y Prieto (1999) señalan que, a través del tratamiento de contenidos y formas de expresión, se logra que la educación sea participativa, creativa, expresiva y relacional. Por otro lado, la teoría de la experiencia de aprendizaje mediado (EAM) de Reuven Feuerstein

también señala las posibilidades de conseguir aprendizajes significativos por medio de diferentes instrumentos y estrategias.

A través de las posturas anteriores, se busca construir actividades para que la persona estudiante desarrolle el pensamiento crítico, la reflexión y pueda expresar los sentimientos. Desde el año 2022 y hasta la fecha, que se incorpora la fase desde el tema propuesto por Gutiérrez y Prieto (1999), mediante estrategias de entrada y cierre en cada uno de los capítulos de las asignaturas.

ANTECEDENTES

Las resignificaciones y horizontes de la educación desde “*pensar con los sentimientos*” es una investigación que se llevó a cabo en la Universidad Jaume I de Castellón, España, por Pallarés (2019), donde se analiza significativamente los diferentes aspectos socio-educativos actuales. Señalan a la educación como responsable de nutrir a la sociedad y darle una esperanza a partir de formas de acompañamiento de supuestos pedagógicos reconstructivos, con el objetivo de aprender a convivir mediante razonamientos y sentimientos (p.1). Esta investigación permitió generar procesos de oportunidades de autoconstrucción y mostrar que, en la pedagogía, debe estar inmersa la reflexión y el pensamiento crítico.

Las estrategias para desarrollar el pensamiento crítico se llevan a cabo en la educación buscando incrementar capacidades de alto nivel cognitivo en el estudiantado, a través de actividades que contribuyan al desarrollo de este pensamiento. Por lo que Solórzano-Quispe et al. (2021) de la Universidad César Vallejo, Lima, Perú, realizan un estudio exploratorio de revisión literaria de artículos científicos entre los años 2017 y 2021 relacionados con la metodología heurística y hermenéutica. Los estudios se presentaron bajo los enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos, y llegan a la conclusión de que, con la aplicación de diversas estrategias didácticas, las personas estudiantes logran formar un pensamiento crítico.

Asimismo, en la provincia de Ocros-Huarez, Perú, en las instituciones de educación secundaria, se realizó un estudio con el objetivo de evaluar las estrategias didácticas utilizadas para desarrollar el pensamiento crítico. Se utilizaron diseños cualitativos y cuantitativos. Además, como resultados, muestran tres subcategorías de este: razonamiento, argumentación y la toma de decisiones. Esta investigación mostró información relevante para que las personas docentes fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, se evidenció que las personas estudiantes presentan una carencia de herramientas cognitivas para realizar procesos de pensamientos críticos (Gallardo-Lucas et al., 2020).

Siguiendo esta misma línea, Maya y Gómez (2008) desarrollan una investigación con estudiantes de secundaria del Cibercolegio UCN, de la Fundación Universitaria Católica del Norte, Colombia, bajo la modalidad virtual. Plantean una serie de propuestas orientadas al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico; las estrategias fueron aplicadas por un periodo de tres meses. Con el análisis de los resultados, concluyen que fueron aceptadas con gran interés por las personas estudiantes, además, se evidenciaron cambios positivos en la participación, la comunicación de sus ideas y la reflexión grupal.

Por otro lado, Acuña et al. (2022) investigaron sobre el impacto de la retroalimentación reflexiva (RR) en el estudiantado. Este estudio se abordó desde el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo y de carácter explicativo, analizando 27 artículos científicos publicados entre 2016- 2021 en repositorios de revistas indexadas reconocidas. Dicho análisis permitió identificar que la RR debe ser un proceso oportuno, con una comunicación fluida entre docente-estudiante; este favorece la reflexión constructiva y la autorreflexión, tanto del docente como del alumno. Los autores concluyen que la retroalimentación impacta de manera positiva en el aprendizaje, donde el estudiante logra identificar los errores y los asume como oportunidades de mejora. Asimismo, el docente logra generar otras estrategias para el proceso de aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

La mediación pedagógica (MP) es una forma de interacción personal entre quien ejerce el rol docente y la persona estudiante, dada en diversos momentos y espacios (Cuevas, 2009; Palos et al., 2014). Se basa en saber utilizar los contenidos y tratar diferentes temas, haciendo de la enseñanza y el aprendizaje un momento ameno, en el cual puede opinar y expresar sus experiencias, enriqueciendo los espacios mediante la creatividad (León, 2014). Además de la generación de interacciones y ambientes que posibiliten las experiencias de aprendizaje y debe tratarse para que promueva el acto educativo a través de la significación y del sentido, como lo indican Blanco et al. (2018).

La Universidad Estatal a Distancia (UNED, 2012), en su *Plan de Desarrollo Académico 2012-2017*, resalta la mediación pedagógica como un conjunto de acciones del proceso educativo de forma interactiva, colaborativa, creativa, expresiva, racional y vivencial, que facilita el proceso educativo a partir de la integración de recursos didácticos y tecnológicos disponibles en la educación a distancia. Mientras que el Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes (PACE, 2013) la señala como el proceso de interacción intencional, donde se orientan las diferentes acciones educativas, la transformación o reestructuración de los procesos de aprendizaje en cada estudiante.

La mediación pedagógica, según Gutiérrez y Prieto (1999), se puede dar en tres fases: desde el tema, el aprendizaje y la forma. En esta investigación, se estudió la MP desde el tema, que consiste en considerar los espacios de interacción, los materiales didácticos y recursos educativos. Para ello, se debe identificar los aspectos clave como ¿qué se va a estudiar?, ¿por qué se va a estudiar? y ¿cuál es su importancia?

Ellos plantean, primeramente, la estrategia de entrada que consiste en lograr un acercamiento a la temática en estudio de manera interesante y llamativa; la estrategia de desarrollo, donde el estudiante lleva a cabo una actividad profunda y la estrategia de cierre que contribuye a recapitular lo estudiado.

Los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia (EaD) son espacios de comunicación pedagógica que permiten concretar el proceso de aprendizaje, mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación (UNED, 2012). Además, es una herramienta que facilita la comunicación pedagógica según el modelo a distancia, presencial, híbrida o virtual (Silvero, 2014). De igual manera, Díaz y Soto (2013) aportan que estos espacios son donde se organizan, disponen y distribuyen los recursos didácticos, con un manejo de tiempo y de las interacciones que se dan a lo interno en el proceso de aprendizaje.

Bajo esta misma línea, Gutiérrez y Prieto (1999) señalan que la mediación en los entornos virtuales involucra el pensamiento y organización en las personas estudiantes. Mientras que Bautista et al. (2008) resaltan la mejora en la participación y comunicación con estudiantes.

La comunicación e interacción en los procesos de enseñanza y aprendizaje: se genera en la virtualidad y necesita de estrategias pedagógicas y didácticas que favorezcan la reflexión crítica (Acevedo et al., 2019). Sánchez y García (2019) señalan que la comunicación estimula y motiva, crea relaciones interpersonales y favorece el aprendizaje colaborativo; por lo que los entornos virtuales adquieren mayor relevancia porque reconstruyen esquemas de conocimiento a partir de la interacción y comunicación.

Asimismo, Salas (2017) señala que, cuando se abren espacios de interacción virtuales, en su mayoría no se evidencia el pensamiento crítico y reflexivo, quedando la comunicación en solo momentos de interacción social. Para lograr este proceso, se requiere de una interacción intencionada mediante diferentes acciones educativas, con el fin de llegar a la transformación o reestructuración de los procesos de aprendizaje, donde la mediación pedagógica sea de manera participativa, colaborativa, creativa y expresiva (PACE, 2013; UNED, 2012).

El pensamiento crítico en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA): desde un punto de vista práctico, Budán y Velázquez (2013) mencionan que: “es un proceso mediante el cual se usa el conocimiento y la inteligencia para llegar, de forma efectiva, a la posición más razonable y justificada sobre un tema” (p.1). Por otro lado, Lesmes (2017) menciona al filósofo Theodor Adorno, quien plantea que el pensamiento crítico debe ser autónomo y busca la transformación social mediante la construcción de conocimiento.

Además, Budán y Velázquez (2013) indican que existen elementos que generan aproximación del pensamiento en los EVA, como la posibilidad de compartir, la exploración y el conocimiento que surge mediante la colaboración. Asimismo, implica la actuación con base en criterios de producción, interacción y trabajo en red, desde una perspectiva ética, que permita el acceso libre al conocimiento, a la posibilidad de compartir y de interactuar en un entorno, en el cual el conocimiento es dinámico.

La reflexión desde un punto de vista educativo: es el acto a través del cual los docentes pueden juzgar su propio accionar con la finalidad de mejorar su práctica (Torres, 2020). Las acciones pueden ser intencionales y deliberadas en su pensamiento sobre el proceso de enseñanza; esta se sitúa como el eje primordial en la transformación de la calidad educativa (p.90). Por otro lado, la palabra reflexionar es definida por la Real Academia Española como la acción de “pensar atenta y detenidamente sobre algo” (Real Academia Española [RAE], 2022). Por ello, en la EaD se debe provocar la reflexión, además del pensamiento crítico, para que el estudiante cuestione las evidencias y emita juicios, hasta interiorizar la información necesaria (Ruiz et al., 2017).

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación siguió un enfoque cualitativo, donde la observación, el estudio a profundidad y la descripción del contexto buscan relacionar el objeto de estudio, el pensamiento y la reflexión con la mediación pedagógica en los entornos virtuales en las asignaturas de la Cátedra de Producción Sustentable.

El término *qualitas* de origen latín significa cualitativa, como lo mencionan Hernández y Mendoza (2018), en cuanto al concepto introducido por Max Weber (1864-1920), basado en la descripción y medición de variables sociales con significados subjetivos. En este se generan datos descriptivos y se da un sentido de observación en el contexto en la investigación (Taylor y Bogdan, 1984; Van, 1983).

Por otro lado, Taylor y Bogdan (1984) sintetizan los criterios de los estudios cualitativos e indican que este enfoque es: inductivo, tiene una visión holística, el investigador comprende a las personas, es integrador en las diferentes perspectivas y da validez de la investigación. En cuanto a la selección de la muestra, se define por procesos, tal como lo señalan Hernández y Mendoza (2018), es el: “conjunto de actividades, tareas o acciones que se realizan o suceden de manera sucesiva con un fin determinado” (p.426).

La investigación se desarrolló bajo este enfoque durante el año 2022 y I cuatrimestre 2023, en tres asignaturas virtuales ofertadas por la Cátedra Producción Sustentable: 1) Ecología del Fuego y la Gestión de los Incendios Forestales (se analiza dos veces, I cuatrimestre año 2022 y I cuatrimestre año 2023), 2) Gestión de Áreas Silvestres I, 3) Gestión de Áreas Silvestre II. Se implementaron 16 actividades de entrada y 16 de cierre. Estas fueron desarrolladas por 184 estudiantes matriculados, sin embargo, no todos los respondieron a todas las

actividades. En la tabla 1, se detalla el nombre de la asignatura, código, el periodo donde se ofertó, la cantidad de actividades de entrada y cierre por capítulo, la cantidad de personas estudiantes matriculadas y el total de participaciones generadas por asignatura.

Tabla 1.

Detalle de cantidad de actividades por asignatura año 2022 y I cuatrimestre 2023.

Nombre de la asignatura	Código asignatura	Periodo	Cantidad act. entrada	Cantidad act. cierre	Cantidad estudiantes
Ecología del Fuego	03398	I-2022	4	4	49
Ecología del Fuego	03398	I-2023	4	4	52
Gestión de Áreas Silvestres I	03226	II-2022	4	4	43
Gestión de Áreas Silvestres II	03227	III-2022	4	4	40
Cantidad Asignaturas estudiadas: 3			16	16	184

Fuente: elaboración propia.

Este trabajo se apoyó en los autores Gutiérrez y Prieto (1999), utilizando para este estudio la fase o tratamiento desde el tema, en las estrategias de entrada y cierre. Como estrategia metodológica para el desarrollo de ambas actividades, es necesario tomar en cuenta y tener al alcance: a) el contenido correspondiente al capítulo/ unidad o tema, b) el objetivo de aprendizaje del capítulo, es decir, lo que la persona estudiante va a aprender y c) las estrategias de autorregulación relacionado con el diseño curricular.

En el entorno virtual de la asignatura, se colocó un espacio por capítulo/unidad o tema denominado "Actividad de entrada" y otra "Actividad de cierre". Además, se utilizó la herramienta foro, la cual es práctica para que el docente retroalimente si es necesario. Al cierre de ambas actividades, el docente realiza una retroalimentación general por correo electrónico del entorno virtual.

Para iniciar, se planificaron las estrategias de entrada, que buscan realizar un primer acercamiento a la temática e identificar sobre los saberes de la persona estudiante. Se pueden utilizar actividades como la observación de video, análisis de una frase, una pregunta, un audio o un afiche y completar un cuadro. La persona docente gestionó previamente las consignas e instrucciones necesarias para que el estudiantado brinde las respuestas según su conocimiento, pensamiento, reflexión y sentimiento.

Con las actividades de cierre, se busca retomar lo estudiado e identificar por parte de la persona docente, si se logró la apropiación del aprendizaje; por ello, las estrategias que se solicitan están relacionadas con la

sistematización, conclusión y análisis, de casos hipotéticos, seguimiento de alguna respuesta de la actividad de entrada, entre otras; todo desde su conocimiento, pensamiento, reflexión y sentimiento. En ambas estrategias, la persona estudiante debe dar respuesta en uno o dos párrafos, esto dependerá de la consigna e indicaciones de la persona docente quien es la mediadora de las actividades.

RESULTADOS

Este estudio se llevó a cabo en tres asignaturas de la Cátedra de Producción Sustentable durante el año 2022 y el I cuatrimestre del 2023 (Tabla 1). La cátedra cuenta con tres docentes quienes fueron los que estuvieron al frente de estas actividades, por ejemplo, para Ecología del Fuego y la Gestión de los Incendios Forestales, Gestión de Áreas Silvestres I y Gestión de Áreas Silvestre II quien impartió la asignatura fue un mismo docente y para la asignatura Sistemas Agrosilvopastoriles fueron dos docentes. En las reuniones de cátedra se discutían y comentaban las percepciones y puntos de vistas de los docentes sobre las diferentes posturas dadas en las actividades de entrada y cierre por las personas estudiantes de las asignaturas.

Una de las acciones necesarias que deben estar presentes al inicio de cada sección de estudio es el contenido, la descripción y los objetivos de aprendizaje, con el fin de que la persona estudiante conozca de antemano la temática por desarrollar y lo que se espera. Cada capítulo o tema está constituido por una actividad de entrada, una de desarrollo y la de salida.

Estrategia actividad de entrada: se les solicitó a las personas estudiantes expresar su conocimiento o sentimientos previos sobre uno de los temas que se desarrollarían en el capítulo. Inició explicando el objetivo, luego se brindaron las instrucciones y finalizó indicando la disposición temporal de esta, como se observa en la figura 1.

Para ello, las personas estudiantes observaron un video sobre la temática de estudio, como se muestra en la figura 1 (a). El video tenía la intención de despertar el pensamiento crítico y la reflexión del estudiantado. En la figura 1 (b), se les solicitó palabras o frases a manera de lluvia de ideas relacionadas con un tema del capítulo, como una estrategia para indagar los conocimientos y pensamientos previos.

Figura 1

Ejemplos de indicaciones para las actividades de entrada I cuatrimestre año 2022.

Fuente: elaboración propia.

Como otros ejemplos de las estrategias de entrada, se colocó un artículo periodístico sobre uno de los temas por desarrollar, donde debían leer la noticia y en un párrafo dar su punto de vista o responder algunas preguntas (ver figura 2 (a)). Por otro lado, se les solicitó narrar una anécdota propia o escuchada de una segunda persona en relación con uno de los temas del capítulo. Esta interacción se puede realizar en dos párrafos, lo que se busca es lograr el pensamiento crítico y la reflexión.

Figura 2

Ejemplos de indicaciones para las actividades de entrada III cuatrimestre año 2022.

Fuente: elaboración propia.

En otras actividades, se prepararon preguntas para conocer directamente los conocimientos, pensamiento y la reflexión. Después de que las personas estudiantes llevaran a cabo dicha estrategia, el paso siguiente era continuar con el desarrollo de la actividad profunda y finalizan el capítulo según su temporalidad y cronograma de la asignatura con la actividad de cierre.

Estrategia de actividades de cierre: estuvieron dirigidas a que los estudiantes manifestaran sus aprendizajes, reflexiones o conclusiones sobre los contenidos desarrollados en los capítulos. La actividad da inicio explicando el objetivo, luego se dan las instrucciones (Figura 3).

Figura 3

Ejemplos de indicaciones para las actividades de cierre, II cuatrimestre año 2022.

a)

Actividad de Cierre

Vencimiento: sábado, 10 de diciembre de 2022, 23:55

¡Hola estudiantes!

La actividad de cierre pretende que el estudiante realice un acto de introspección sobre los conocimientos y emociones desarrollados. Permite al tutor determinar si el estudiante alcanzó los aprendizajes esperados. Esta actividad contribuye a concluir las actividades en una secuencia didáctica.

Para este capítulo, como actividad de cierre, usted deberá desarrollar dos aspectos relevantes para usted de los temas desarrollados en este curso de Gestión de Áreas Silvestres II, los dos que más impactos tuvieron sobre usted y explique por qué. Desarrolle esta actividad con base en su conocimiento adquirido, no utilice citas bibliográficas. Para esto deberá ingresar al foro de la actividad de cierre.

Para responder, haga clic en el botón "Añadir un nuevo tema de debate" que se ubica debajo de estas instrucciones. Luego escriba los dos aspectos más relevantes para usted.

Esta actividad deberá ser realizada del 05 de diciembre a las 0:05 al 10 de diciembre a las 23:55.

Éxitos en su vida personal y profesional. Saludos, Alvaro Herrera.

b)

Actividad de Cierre

Vencimiento: sábado, 13 de agosto de 2022, 23:55

La actividad de cierre pretende que el estudiante realice un acto de introspección sobre los conocimientos y emociones desarrollados. Permite al tutor determinar si el estudiante alcanzó los aprendizajes esperados. Esta actividad contribuye a concluir las actividades en una secuencia didáctica.

Instrucciones:

Recapitulando lo estudiado estas dos semanas, para esta actividad reflexione con dos ideas sobre planificación de un ASP desde un enfoque económico, ambiental y social. Coloque sus ideas en un cuadro como el siguiente.

Ideas principales	Económico	Ambiental	Social
1.			
2.			

Para responder, haga clic en el botón "Añadir un nuevo tema de debate" que se ubica debajo de estas instrucciones. Luego escriba cada pregunta y respóndala.

Si lo desea, comente el aporte publicado por otra persona. Para ello, ingrese al "tema de debate" de su interés y haga clic en el botón "Responder" que se ubica en la esquina inferior derecha del mensaje respectivo.

Fuente: elaboración propia.

En ocasiones, las instrucciones para estas actividades eran abiertas, donde la persona estudiante manifestaba libremente lo solicitado y en otras eran dirigidas solicitando contenidos específicos, como se observa en la figura 4.

Figura 4

Ejemplos de indicaciones para las actividades de cierre, III cuatrimestre año 2022.



Fuente: elaboración propia.

Al finalizar el año lectivo 2022, a manera de retroalimentación para el tutor, se les consultó a algunas personas estudiantes mediante una reunión virtual, sobre la experiencia en la actividad de entrada y cierre. Ellos indicaron que estaban bien, pero que, la primera vez que la realizaron, les pareció extraño hacerlo. Sus principales indicaciones fueron que encontraron anormal expresar conocimientos sin consultar fuentes bibliográficas en las cuales apoyarse y particularmente insólito y difícil expresar sus sentimientos sobre un tema específico. Estas indicaciones fueron evidentes cuando se leían las respuestas de estas actividades de entrada o cierre.

La primera vez que se enfrentaron a expresar sentimientos fue en la actividad de entrada del capítulo dos de la asignatura Ecología del Fuego y Gestión de Incendios Forestales del primer cuatrimestre del 2022. En esta ocasión, de 41 respuestas, 13 fueron calificadas como acordes a la pregunta: ¿Qué siento? y 28 no lo fueron, respondiendo en general algún conocimiento que iniciaba con la expresión “siento que”.

A raíz del alto número de las respuestas consideradas como no acordes con la expresión de sentimientos, el docente da una retroalimentación general, a través de un mensaje por correo de la plataforma virtual. El mensaje daba ejemplos de lo que se considera expresar sentimientos e instaba a los estudiantes a leer con detenimiento las instrucciones.

Este mensaje no generó ninguna respuesta de parte de los estudiantes, excepto por una que indicó: “el científico como tal no antecede sus emociones en sus experimentos o sus estudios, sin embargo, la pregunta se plantea: ¿Qué siento ante un incendio? Es diferente, es muy subjetiva, pero se expresa una emoción”. A lo que el tutor le respondió: “Estoy de acuerdo que un científico no debe anteponer sus sentimientos en sus experimentos. Pero esta actividad de inicio no es un experimento, es una estrategia de exploración para conocer

qué saben, sienten y piensan con respecto a un tema específico”. Esto lo refuerza Salas (2017), mencionando que, en muchas ocasiones, se da una resistencia a la creación propia en la construcción de posiciones.

En la segunda ocasión en la que les solicitó expresar sus sentimientos, en la actividad de entrada del capítulo cuatro del mismo curso, las respuestas fueron más acertadas. De 45 respuestas, 40 fueron calificadas como acordes a lo solicitado, una como parcialmente y cuatro no lo fueron. Lo cual demuestra una asimilación, un entendimiento y sensibilización lograda.

En la actividad de entrada, en la cual se les solicitó narrar una breve anécdota, muchos narraron que la visita a un área silvestre protegida los había motivado a seguir la carrera de Manejo de Recursos Naturales o contaban algo que habían escuchado, pero que no estaba relacionado con lo que las instrucciones solicitaban. Para los otros tipos de actividades de entrada (lluvia de ideas, reflexiones y preguntas), las respuestas fueron mayoritariamente correctas, a excepción de unos pocos que no respondieron lo que les solicitaban.

DISCUSIÓN

Desde el paradigma interpretativo simbólico-fenomenológico, se trata de comprender la realidad del contexto desde una interpretación (Palacios, 2004) y con la técnica de observación como método de recolección de datos (Hernández y Mendoza, 2018), apoyados en la interpretación y observación; de esta forma, se trata de abordar el contexto del pensamiento, la reflexión y el sentimiento como estrategias de aprendizaje en los entornos virtuales de aprendizaje.

La reflexión de estas actividades por parte de las personas docentes permite construir y renovar prácticas educativas, con el fin de generar nuevas experiencias de aprendizaje a través de la incorporación de estrategias para potenciar los procesos y resultados en el estudiantado, tal como lo manifiestan Torres et al. (2020).

La comunicación multidireccional genera un ambiente colaborativo, de construcción del conocimiento y con una participación activa (Salinas, 2011), por lo que, en las tutorías sincrónicas, se reforzaron las instrucciones sobre la forma de dar respuestas a la consigna de entrada y cierre, según lo que pensaban, sentían o reflexionaban y no basado en lo que otros autores indicaban.

Los estudiantes presentes en las tutorías mostraban asombro sobre que se les solicitara su punto de vista, sin apoyo de autores o de fuentes secundarias. Expresaban que no tenían claridad de cómo hacerlo. Además, se percibió el miedo y angustia al tener que realizar estas actividades, pues, al plasmar sus ideas y argumentos, podrían no estar bien, según indicaron los estudiantes de las asignaturas en estudio. No obstante,

León (2014) refuerza esta iniciativa y menciona que es necesario que la persona estudiante pueda opinar, expresar sus experiencias y fortalecer su creatividad.

En algunas actividades, ya sea de entrada o cierre, se les solicitó plasmar el sentimiento que les producía, por ejemplo, un video, una imagen o una frase. Esta actividad causó revuelo, con expresiones como que a nivel universitario eso no era posible, que no era un tema académico, que eso era para escolares, causando enojo y molestia en algunas personas estudiantes. Lo cual muestra una resistencia a la creatividad e innovación, como lo señala Sánchez y Dante (2016), en la medida que la persona estudiante comprenda la necesidad de adquirir, expresar nuevo conocimiento y desarrollar destrezas, esto produce un aumento de la motivación, favorece el aprendizaje y la construcción de nuevos vínculos y redes.

Al inicio de estas estrategias, muchos de los estudiantes no acataron las indicaciones e incorporaron en su respuesta referencia a autores, a pesar de las instrucciones brindadas; por lo cual no fueron calificadas, entendiéndose que es una actividad sumativa. Sin embargo, en su mayoría, las respuestas se encontraban correctas acorde a lo solicitado, muy pocas respuestas se dieron de manera parcial o incorrectamente en particular cuando se les solicitaba contenidos específicos. El docente dio su retroalimentación de manera general, no obstante, en los casos requeridos se realizó de forma individual.

Aunque se mostró una resistencia de algunos estudiantes al inicio del uso de las actividades de entrada y salida, al final la mayoría de ellos comprendieron la función de estas actividades y como, en algunas ocasiones, estas inducían a reflexionar o emitir un pensamiento crítico, generando una mayor confianza en los conocimientos ya adquiridos que los estudiantes hacían propios.

CONCLUSIONES

Las estrategias desarrolladas en este análisis buscan el acercamiento a la temática en estudio la persona estudiante responde con conocimiento previo al iniciar el capítulo. Estas respuestas se deberán se analizaron desde el pensamiento crítico, la reflexión y algunas veces el sentimiento, ya que no debe contestar tomando como referencia otros autores.

Los entornos virtuales diseñados en la cátedra buscan ser amenos, dinámicos, creativos e interactivos, proveer un diálogo e interacción en múltiples vías entre estudiantes y docentes. Y se busca que los entornos estén mediados desde la bienvenida, el diseño la comunicación, el contenido y la evaluación.

A nivel de la carrera de Manejo de Recursos Naturales y de la Cátedra Producción Sustentable, llamaron la atención las falencias que presentó el estudiantado en el desarrollo de estas estrategias, por lo que se llega a

la conclusión de que los estudiantes están acostumbrados a recitar o parafrasear las ideas y pensamientos de otros autores, y no a expresar las suyas, lo que refuerza la necesidad de mejorar este tipo de estrategias.

Para la carrera de Manejo de Recursos Naturales, estas acciones de pensamiento crítico, reflexión y sentimiento son sumamente importantes en el desarrollo de trabajo socioambiental, económico, cultural, así como en la toma de acciones y decisiones. Debido a ello, se busca que el estudiantado pueda desenvolverse amalgamando el conocimiento con el saber personal.

Se recomienda seguir fortaleciendo estas actividades, con el fin de lograr que la persona estudiante pueda desarrollar y mejorar la comunicación, el pensamiento y reflexión para su aplicación en el quehacer profesional. Asimismo, que logre desarrollar la creatividad, su autonomía y autorregule su aprendizaje.

REFERENCIAS

- Acevedo, S., Pinto, D., y Lemos, A. (2019). Mediación pedagógica en la narrativa visual de cursos virtuales introductorios a licenciaturas. *Revista Interamericana De Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 13(1), 113-136. <https://doi.org/10.15332/25005421/5463>
- Acuña, M. L. L., Roncal, L. E. P., Portal, M. D. P. G., y Rojas, O. M. D. (2022). La retroalimentación reflexiva y logros de aprendizaje en educación básica: una revisión de la literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 3242-3261. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2086>
- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2008). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje* (2.ª ed.). Ediciones NARCEA-Universitaria.
- Blanco, J., Carlos, L., y Vargas y Seco, B. (2018). *Pistas para la Mediación Pedagógica en Entornos Virtuales*. Universidad De La Salle.
- Budán, P. D., y Velázquez, I. (2013). El Pensamiento Crítico y los Entornos Virtuales de Aprendizaje. En *XV Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27267>
- Cuevas, D. (2009). La mediación consciente del maestro en la enseñanza en el contexto de la complejidad. *Revista de la Facultad de Psicología de la UAS*, 109-113.
- Díaz, J. y Soto, C. (2013). Estudio para la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje para la asignatura de sistemas en la fundación compartir [Tesis de pregrado, Universidad Católica de Colombia, Bogotá, Colombia]. Repositorio institucional. <https://repository.ucatolica.edu.co/entities/publication/1fa2e580-3b1f-41ef-a7fd-4f763711467f>

- Gallardo-Lucas, D. M., Núñez-Lira, L. A., Aliaga-Pacore, A. A., y Díaz-Dumont, J. R. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista eleuthera*, 22(2), 31-50.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Ediciones La Crujía.
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Las tres rutas de la investigación científica: Enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- León, L. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 136-155.
- Lesmes, B. H. A., Díaz, J. F. V., Cardona, J. J. C., Pinto, D. M., y Mora, P. A. (2017). *Argumentación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje*. Sello Editorial UNAD.
- Maya, J. I. M., y Gómez, J. C. M. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (25).
- Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Pallarès-, M. (2019). El Twitter de Paulo Freire. Resignificaciones y horizontes de la educación desde 'Pensar con los sentimientos'. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(1), 83-99. <http://orcid.org/0000-0001-5767-6894>
- Palos, U., Ortiz, V., y Méndez, A. (2014). Referentes teóricos en un estudio sobre significados y prácticas de mediación desde la educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (1), 95-115.
- Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes. (2013). *Glosario de términos curriculares para la Universidad Estatal a Distancia*. Universidad Estatal a Distancia. https://www.Uned.ac.cr/academica/images/PACE/publicaciones/FINAL24-9-13_Glosario_de_trminos_curriculares_UNED.pdf
- Real Academia Española. (2022). *Reflexionar*. En diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/reflexionar>
- Ruiz, F., Sánchez, M., y Maroto A. (2017). Recursos y materiales en entornos virtuales de aprendizaje. (pp. 121-132). En Umaña, A.C., Salas, I., y Berrocal, V. (Eds.), *Consideraciones para el diseño y oferta de asignaturas en línea*. Vicerrectoría Académica, UNED.
- Salas, C. (2017). Modelo de enseñanza y formación en línea. En Umaña, A.C., Salas, I., y Berrocal, V. (Eds.), *Consideraciones para el diseño y oferta de asignaturas en línea* (pp. 9-23). Vicerrectoría Académica, UNED.
- Salinas, M. (2011). *Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente*. Universidad Católica de Argentina.

https://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Facultad%20de%20Ciencias%20Sociales/PDF/educacion/articulos-educacion-eva-en-la-escuela_web-depto.pdf

Silvero, C. (2014). Creación de entornos virtuales de aprendizaje. Mosaico. *Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 32(1), 35-38.

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16813

Solórzano-Quispe, L., Núñez-Zamalloa, F., y Nagamine-Miyashiro, M. M. (2021). Estrategias para desarrollar el pensamiento crítico. *Maestro y sociedad*, 18(4), 1321-1340.

<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5417>

Taylor, S.J., y Bogda, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods: The Search for Meanings* [Introducción a los métodos de Investigación cualitativa, búsqueda de significados] (2da ed.). Wiley.

Torres, M., Yépez, D., y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (10), 87-101.

Universidad Estatal a Distancia. (2012). *Plan de Desarrollo Académica 2012 - 2017*. UNED, Costa Rica.

www.Uned.ac.cr/academica/plan_academico/insumos/PlanDesAcad_UNED_final.pdf

Van, J. (1983). Reclaiming Qualitative Methods of Organizational Research A Preface [Recuperación de los métodos cualitativos de la investigación organizacional. Un prefacio]. En J, Van Maanen (Ed.), *Qualitative Methodology* (pp.9-19). Sage.