



**LA INNOVACIÓN DOCENTE:  
REFLEXIONES A PARTIR DEL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL**  
THE TEACHING INNOVATION:  
REFLECTIONS FROM THE HISTORICAL-CULTURAL APPROACH

Volumen 12, Número 1  
Enero-Abril  
pp. 1-31

Este número se publicó el 28 de febrero de 2012

Victoria González García

*Revista indizada en [REDALYC](#)*

*Revista distribuida en las bases de datos:*

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

*Revista registrada en los directorios:*

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)



**LA INNOVACIÓN DOCENTE:  
REFLEXIONES A PARTIR DEL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL**  
THE TEACHING INNOVATION:  
REFLECTIONS FROM THE HISTORICAL-CULTURAL APPROACH

Victoria González García<sup>1</sup>

**Resumen:** Este ensayo consiste en un recorrido por el tema de las innovaciones docentes en la Universidad de Costa Rica (UCR). Al ser las innovaciones docentes un tema urgente, se realiza una revisión de las publicaciones recientes en Costa Rica en el tema, así como la existencia de innovaciones orientadas a mejorar los aprendizajes del estudiantado durante su formación profesional. Más adelante, se comparten los aportes de Lev S. Vygotsky que conforman el enfoque histórico-cultural para interpretar el aprendizaje y el desarrollo, que podría orientar las innovaciones docentes, ya que para el auto el aprendizaje precede al desarrollo y se genera en espacios de interacción social. Se revisan conceptos como historia, cultura, lenguaje, zona de desarrollo potencial y situación social de desarrollo. Finaliza con algunas conclusiones en las cuales se resalta el papel del contexto histórico-social y la oportunidad del personal docente para construir caminos sin recetas, entendiendo que cada innovación es una construcción social determinada por factores muy específicos y diferente de cualquier otra.

**Descriptores:** INNOVACIÓN DOCENTE, ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL, EDUCACIÓN SUPERIOR, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

**Abstract:** This work consists of a tour around the theme of innovations teaching at the University of Costa Rica (UCR). Being those innovations such an urgent issue, we performed a retrospective review of recent publications in Costa Rica on the theme of innovation in teaching, as well as to the existence of innovations aimed at improving the learning of the student body during their professional training. Below is shared, with whom read, the inputs of Lev S. Vygotski and that make up the historical-cultural approach to interpret the learning and development, which could guide the educational innovations. For him the learning process precedes the human development and is generated in spaces of social interaction. Some concepts such as history, culture, language, area development potential and social situation of development are analyzed. Ends with some conclusions in which highlights the role of the historical and social context - and the opportunity of the teaching staff to build roads without recipes, understanding that each innovation is a social construction determined by very specific factors and different from any other.

**Key Words:** PROFESSOR INNOVATION, HISTORICAL AND CULTURAL APPROACH, HIGHER EDUCATION, MEANINGFUL LEARNING

---

<sup>1</sup> Educadora y Máster en Psicopedagogía. Labora como asesora – investigadora en diseño curricular y evaluación académica en el Centro de Evaluación Académica de la Universidad de Costa Rica. Así mismo coordina el TCU Comer Orgánico de la Escuela de Sociología y es docente de la Maestría en Psicología Educativa.

Dirección electrónica: [victoria.gonzalez@ucr.ac.cr](mailto:victoria.gonzalez@ucr.ac.cr)

**Artículo recibido:** 16 de setiembre, 2011

**Aprobado:** 26 de enero, 2012

## 1. Presentación

El tema de la innovación docente es un tema urgente. Son múltiples los factores que están afectando los procesos de aprendizaje de los seres humanos. No solo el impacto de las tecnologías en la vida cotidiana de las personas, sino también los nuevos modos de consumir, de pensar, de interactuar, de comercializar, de aprender e incluso de amar. Todos estos factores culturales afectan de una u otra manera nuestras relaciones personales, académicas, laborales y sociales.

Por su parte, tal y como nos hemos venido educando en la cultura occidental, los seres humanos experimentamos procesos educativos que nos forman y a partir de los cuales participamos en las diversas construcciones sociales de la sociedad a la que pertenecemos. Los procesos educativos, tal y como los conocemos fortalecidos a partir de la época del industrialismo, han estado caracterizados por la transmisión de conocimientos construidos a partir de la investigación científica. Es decir, que constructores de conocimiento (investigadores e investigadoras) entregan, mediante estrategias de divulgación, sus constructos, los cuales han sido utilizados por docentes para transmitirlos a otras personas, tradicionalmente llamados alumnos y más recientemente estudiantes.

En este contexto, es importante poner atención al origen griego de la palabra "alumno", que connota que no tiene luz (a = sin; y lumen = luz), es decir que se considera que es una persona que no tiene la luz del conocimiento, que es ignorante y que necesita a alguien que lo ilumine con su conocimiento (Ramírez Olano, 2007). También, el origen latino de esta palabra plantea que se refiere a una persona que está aprendiendo, recibiendo alimento o conocimiento de otro (alumnus, de alĕre, alimentar). En ambos casos, el alumno es alguien que depende de otro para aprender (Diccionario de la Real Academia Española, 2001).

Uno de los fenómenos educativos más interesantes actualmente es que el acceso a la información no depende del personal docente, ni de la institución educativa, sino que depende de la posibilidad de acceso a los medios de información, particularmente a la Internet. Aún más, esta *web* ofrece, no solo el saber depurado que un o una docente ha construido, sino que también ofrece multiplicidad de saberes que la persona usuaria tendrá que clasificar internamente y seleccionar el conocimiento relevante, útil y de interés para su vida en general. En este sentido, es importante mencionar que informarse no es sinónimo de aprender, es solamente una dimensión del aprendizaje.

El fenómeno de transmisión de información para el aprendizaje también está presente en el ámbito de la Educación Superior. Tradicionalmente, se ha utilizado el material publicado por científicos e investigadores como material teórico de los cursos que se imparten y el estudiantado ingresaba a lecciones pensando que ese material era todo lo que necesitaban para formarse como profesionales. Hoy en día, se continúa con las lecturas en los cursos; sin embargo, el estudiantado manifiesta actitudes diversas al respecto. Algunas personas se presentan al aula a cumplir con los requisitos de evaluación, otras expresan su interés en aprender de forma diferente, otras personas desean poner en práctica el conocimiento que les comparten en el aula. Es decir, existen evidencias empíricas de que el estudiantado, en general, espera recibir más que lecturas, espera tener experiencias de aprendizaje que la Internet, los libros y demás fuentes documentales no les dan.

En las diferentes actividades realizadas en las asesorías curriculares que realiza la autora, como parte de su trabajo en el Centro de Evaluación Académica (CEA), escucha las inquietudes del personal docente de distintas Unidades Académicas, relacionadas con el interés de transformar sus prácticas docentes con el fin de mantener el interés de los y las estudiantes en el curso que imparten. De fondo existe una preocupación por promover que sus estudiantes construyan aprendizajes significativos, entendiendo esto como un aprendizaje para toda la vida. El tema es que para responder esta pregunta se requiere, por una parte, tener algunos elementos teóricos sobre los procesos de construcción de conocimiento de los seres humanos y, por otra, ofrecer en las aulas procesos de construcción de conocimiento que no encuentran en ningún otro lugar.

Es por esa razón que se afirma, al inicio de esta presentación, que la innovación docente es un asunto urgente. La Universidad de Costa Rica (UCR) está formando profesionales para la sociedad costarricense que participarán en las dinámicas sociales y que, de una u otra manera, construirán el futuro de nuestra sociedad. Sociedad que está cambiando constantemente, producto de las transformaciones locales, regionales y globales.

Es importante aclarar que la autora considera que la innovación docente es un ejercicio mucho más amplio que la sola incorporación de las tecnologías digitales en los espacios pedagógicos. Es un esfuerzo que implica modificar el quehacer pedagógico y que toma en cuenta las características del estudiantado, las razones de la innovación, la disciplina que se enseña, el perfil profesional deseado así como la creatividad del personal docente.

Por lo anterior, y con el fin de enriquecer el diálogo entre docentes, el presente trabajo pretende compartir algunas reflexiones epistemológicas desde el enfoque histórico cultural propuesto por Lev S. Vygotsky, considerando que puede orientar las innovaciones docentes en los procesos pedagógicos en las diferentes disciplinas que se imparten en la Universidad de Costa Rica. Dicho autor propone, en términos generales, que el ser humano es un ser social y que los aprendizajes significativos los construye en interacción con su contexto social, y que esta interacción está determinada por su historia. Para él, el fin último del aprendizaje es la consciencia, o sea, la comprensión individual y social de cada persona acerca de sus decisiones, contradicciones y acciones en su vida cotidiana en general. Por lo tanto, a las y los futuros profesionales les fortalecería académicamente contar con espacios de interacción formativa (González, 2010), de manera tal que el personal docente oriente conscientemente la construcción de situaciones sociales de desarrollo, de zonas de desarrollo próximo, aplicación contextual de la disciplina estudiada, así como nuevas formas de evaluación que contemplen estos principios.

Como parte del recorrido teórico, se comparten algunos conceptos propuestos por otros autores como Paulo Freire, Mathiew Lipman, Berta Orozco, Edgar Morin, Ovide Menin y otros, quienes no necesariamente han asumido el enfoque histórico-cultural para su ejercicio académico, y que, sin embargo, proponen miradas que de alguna manera incluyen el rol del contexto y de la cultura, así como de la historia social y que ofrecen un abordaje más contextualizado con la actualidad. Considerando que Lev Vygotski murió en 1934 y que no pudo analizar su propuesta a la luz de las transformaciones actuales ni de la diversidad de constructos culturales que median el aprendizaje en la actualidad, sus aportes deben ser reinterpretados y contextualizados, motivo que inspira el presente ensayo.

## **2. El contexto**

A partir de la revolución tecnológica y de su impacto en los procesos de aprendizaje del estudiantado universitario, una respuesta del personal docente ha sido creer que la solución a los desafíos educativos consiste en incorporar las tecnologías, particularmente las digitales, en los espacios educativos, fundamentalmente las aulas.

Sin embargo, los desafíos educativos trascienden la invención del mundo digital. Los incluye obviamente, pero aprender en la época actual tiene que ver, además, con la multiplicidad de cambios en todas las esferas de la vida humana misma. Hay

transformaciones evidentes en las relaciones sociales, económicas, productivas, políticas, ecológicas. Este fenómeno, que ocurre en todo el globo, es producto de la transformación planetaria que estamos experimentando, es decir, una transición de época histórica, dejando el industrialismo en el pasado y adentrándose en una nueva época histórica, que algunos llaman: "el informacionalismo" (Ordóñez, 2011, Nicolescu, 2010, Najmanovich, 2008, Castells, 2005; De Souza, 2010; Capra, 1996).

En este contexto de cambio de época histórica:

la civilización y el pensamiento occidentales están en crisis, junto con las instituciones, los conceptos, las creencias, las teorías, los paradigmas y los modelos de la época histórica del industrialismo. El paradigma del industrialismo ha colapsado como referencia para el desarrollo de las naciones del mundo. Todo eso genera muchas implicaciones para el campo de la 'educación para el desarrollo' en la región. (De Souza, 2010, p. 33)

Es probable que para el profesorado universitario que lea estas líneas resulte evidente que este cambio de época histórica se caracteriza por una gran complejidad del contexto, el cual nos exige pensar en soluciones complejas para hacer más pertinentes los espacios educativos. Es imaginable que las estructuras de pensamiento del estudiantado, en general, esté influenciado por esta cadena de transformaciones sociales y por eso sea que estén demandando algo diferente en sus aprendizajes, aunque no sepan definir realmente lo que desean. El personal docente podría empezar preguntándose: ¿qué habría que transformar en sus cursos para promover procesos de desarrollo del pensamiento que ayuden al estudiantado a reconocer la información que necesitan y ser capaces de utilizarla crítica y creativamente en sus situaciones contextuales cotidianas caracterizadas por múltiples cambios simultáneos?

En otras palabras, parece vislumbrarse una época en la que los seres humanos, para estar incluidos en las dinámicas sociales, necesitan ser capaces de analizar, recolectar, sintetizar información, elaborar hipótesis, imaginar respuestas y comunicarse (González, 2005, p. 6).

Ante este panorama, el personal docente universitario ha venido desarrollando variadas iniciativas, intentando responder a las transformaciones que exigen una nueva mirada y nuevas respuestas al proceso educativo. Es importante revisarlas considerando

que pueden orientar futuras innovaciones educativas en el contexto universitario. Conocer lo que se ha hecho posibilita minimizar errores y avanzar en los procesos innovadores.

En el caso de la Universidad de Costa Rica (UCR), se observan algunos esfuerzos nuevos, sin antecedentes, que abordan el tema de la innovación necesaria y pertinente en Educación Superior. Iniciativas como el IV Congreso de Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación, los Conversatorios de Pensamiento Complejo, la CátedraU, la Red Institucional de Formación Docente (RIFED), la creación de la Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada con Tecnologías de la Información y Comunicación (METICS) así como el programa radiofónico Lenguajeos, desarrollados todos por el Centro de Evaluación Académica (CEA) de la Universidad de Costa Rica, en los últimos cinco años, son algunos ejemplos de movimiento y dinamismo generados a partir de la comprensión del fenómeno actual de transición histórica (Badilla, 2011).

La Revista "Actualidades Investigativas en Educación" del Instituto de Investigaciones en Educación (INIE) de la UCR, ha publicado el resultado de investigaciones y/o reflexiones que podrían orientar las innovaciones futuras. Estas publicaciones ofrecen un vistazo a la complejidad de los procesos educativos de la Universidad.

Un esfuerzo realizado es el relacionado con la revisión de la didáctica de algunos cursos de la Sede de Occidente en la formación de futuros y futuras docentes. Una vez revisadas las estrategias didácticas de los cursos: Introducción a la pedagogía, Didáctica General, Principios de Curriculum, Investigación Educativa, Psicología Educativa, Ciencias en la Educación Primaria, Práctica Docente y Evaluación de los Aprendizajes, el autor llega a la conclusión de que la práctica docente no se desliga de la didáctica tradicional, con algunos espacios de Constructivismo y de la Pedagogía Crítica y, además, que en el estudio no se observa la incorporación de estrategias didácticas innovadoras de manera significativa (Gonzaga, 2005).

Otro esfuerzo revisa supuestos epistemológicos que subyacen a la innovación educativa, donde la autora analiza el tema de la innovación educativa desde una perspectiva epistemológica, mediante un acercamiento crítico. En ella se plantea que la innovación puede observarse en varias dimensiones de los centros educativos, a saber, en las estrategias pedagógicas, en las propuestas curriculares o en los proyectos pedagógicos. Asimismo, afirma que, muchas veces, los y las docentes, al innovar, ignoran la experiencia

previa y el contexto, y aplican en sus cursos innovaciones observadas en otros contextos (García, 2001).

Otra publicación se refiere al saber pedagógico presente en las comunidades académicas desde la opinión del personal docente universitario y muestra los resultados de un estudio realizado con este personal. En este estudio resultó evidente la ausencia de espacios cotidianos para la discusión y que la resolución de problemas de orden pedagógico quedan en un plano individual, pocas veces colectivo (Francis y Marín, 2010).

También, se han realizado innovaciones docentes a nivel curricular. Un ejemplo de ello es la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. Esta Unidad Académica, en respuesta a sus procesos de autoevaluación continua, y como parte de sus procesos de acreditación y reacreditación, ha construido reformas curriculares, como por ejemplo, el Plan de Desarrollo Estratégico, un programa de investigación denominado: "*Desafíos costarricenses asumidos desde el Trabajo Social*", un programa de cooperación externa para potenciar el intercambio entre el personal docente y estudiantil con otras instituciones académicas de Latinoamérica, un sitio *web* que se ha convertido en un lugar de consulta profesional para visitantes nacionales e internacionales y trabajan en la creación de un instrumento de autoevaluación que permita integrar la opinión de los estudiantes con la de las y los profesores, tanto hacia los cursos como hacia el equipo docente (Morera, 2009).

En la Universidad Estatal a Distancia (UNED) tres docentes investigadores proponen un perfil de competencias para los y las docentes universitarios de la educación a distancia en línea para lo cual revisaron 245 documentos y seleccionaron aquellos cuyos títulos y resúmenes tuvieran mayor relación con las competencias para el personal docente en línea y que fueran más pertinentes con las nuevas tendencias de la tecnología educativa y la educación a distancia. Luego, determinaron habilidades y competencias para los educadores que se desempeñan utilizando plataformas de aprendizaje en línea, diseñaron un perfil docente a distancia en línea y planean que dicho perfil puede ser útil en la autoevaluación del educador o educadora y como insumo en los procesos de selección y de desarrollo profesional (Brenes, Campos y Solano, 2010).

Asimismo, el investigador Gustavo Amador Hernández (2011) aporta sobre la creatividad y la innovación en la UNED. Él analiza cómo la innovación y la creatividad tienen que gestionarse en el contexto de las organizaciones, ya que son los factores claves para el



desarrollo de las estrategias de sobrevivencia en el siglo XXI, de acuerdo con una revisión de artículos publicados en la Harvard Business Review, durante los últimos 5 años.

Por su parte, los académicos y académicas de la UNED ofrecen algunos referentes teóricos para la contextualización de las innovaciones en las aulas. Por una parte, Helena Ramírez Valverde (1995) caracteriza los materiales, los modelos de evaluación de los aprendizajes y las tutorías de las ofertas académicas de la UNED de los años 1978 al 1993. Esfuerzo que puede constituirse en un punto de partida para la innovación docente en las aulas de esta Universidad. Por otra parte, Guiselle Hidalgo Molina (2001) trabaja en un perfil para la UNED, pretende ubicar características de la educación a distancia y contemplarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados.

En los últimos tres años (2008-2011) el CEA ha venido desarrollando el proyecto: "*Innovaciones Curriculares para mejorar los aprendizajes*", recuperando las inquietudes del personal docente en la práctica curricular y tiene por objetivo acompañarle en la construcción de sus innovaciones docentes (González, 2011a).

Este proyecto ha demostrado, por una parte, que el personal docente tiene interés en mejorar su calidad educativa cuando se les da la oportunidad de sentirse acompañados para mejorar su práctica docente y, por otra, que el estudiantado en general acepta positivamente estas innovaciones, independientemente de la disciplina en la que se forman.

Uno de los aspectos que se han notado en el desarrollo del proyecto "*Innovaciones Curriculares para mejorar los aprendizajes*", ha sido encontrar docentes que ya están innovando, en forma empírica y fuerte, considerando que se basan en sus experiencias docentes previas. Sin embargo, se ha encontrado que necesitan fortalecer sus bases teóricas en el campo de la pedagogía. Además, ni las innovaciones, ni los resultados han sido registradas, ni sistematizadas, ni publicadas, lo que implica un desaprovechamiento del aprendizaje institucional pedagógico que se está construyendo y que podría estar orientando los aprendizajes en la Educación Superior, tanto a nivel nacional como internacional, con mucha más fuerza.

La revisión de publicaciones permitió encontrar el tipo de innovaciones desarrolladas y las razones para innovar en las aulas universitarias costarricenses, lo que permite señalar *grosso modo* las siguientes líneas, comprender lo que se está haciendo e imaginar futuras transformaciones:

- La presencia de iniciativas inspiradas el pensamiento complejo, la transdisciplinariedad y la ecoformación ofrecen una nueva mirada a los desafíos educativos, posibilitando construir respuestas pertinentes en una sociedad de cambio constante.
- Conocer los supuestos epistemológicos en las innovaciones educativas permite al personal docente tomar consciencia de su pensar pedagógico y relacionarlo con el perfil profesional de la disciplina en que trabaja, mejorando la congruencia entre el proyecto curricular y la práctica pedagógica cotidiana de la Unidad Académica.
- La revisión de la didáctica de los cursos permite conocer los enfoques pedagógicos presentes, lo cual es de gran ayuda para tomar consciencia acerca de los cambios didácticos que se requieren, partiendo de la situación real, para ofrecer mejores alternativas al estudiantado y, de ese modo, fortalecer sus aprendizajes significativos. Esto implica mirar tanto objetivos, estrategias de aprendizaje y de evaluación, materiales y recursos, así como también espacios de contacto del estudiantado con la realidad de su disciplina.
- Las innovaciones en el currículum, como parte de los procesos de autoevaluación con fines de acreditación, impulsan la creación de iniciativas de mejoramiento de las Unidades Académicas en distintas áreas, a saber: en la docencia, la investigación y la acción social. En otras palabras, los procesos de autoevaluación pueden constituirse en un precedente de la innovación.
- Revisar las competencias docentes para la Educación Superior, ya sea en la educación presencial como la educación a distancia, puede ofrecer información acerca de las posibles rutas para la formación del personal docente en ejercicio. Hoy, más que nunca, la creatividad y la innovación deben ser características esenciales en el personal docente.
- El personal docente está motivado para innovar y lo está haciendo, sobre todo, innovando estrategias metodológicas para que el estudiantado aprenda los contenidos de los cursos. Sin embargo, los factores restrictivos, como sobrecarga laboral, número excesivo de estudiantes en el curso (más de 35 personas, y en algunos casos hasta 60 estudiantes), pocos espacios para intercambiar ideas con otros docentes, condiciones salariales que les exigen tener otros trabajos, impiden el registro y la publicación de las innovaciones que se estén realizando.

Por lo anterior, se puede afirmar que la innovación docente en la UCR no es un problema. De una manera empírica, espontánea y propositiva, el personal docente universitario innova continuamente buscando hacer mejor su tarea. La cuestión radica fundamentalmente en que hay poca investigación y casi nula sistematización de estas actividades y que quienes innovan no están divulgando su quehacer.

Es importante mencionar que, en el caso de la UCR, existe toda una plataforma institucional que promueve la innovación, ya sea en la docencia como en la investigación, la acción social, la vida estudiantil y la administrativa. Para efectos de este esfuerzo teórico, cuyo énfasis está en el quehacer docente, es importante contar con una mirada de esta plataforma institucional, razón por la cual se describe a continuación.

Existen, en la UCR, cuatro documentos básicos que deberían constituirse en la base de cualquier innovación docente. El Estatuto Orgánico, las políticas universitarias 2010 y 2014, el perfil de competencias genéricas de los y las docentes de la UCR y el perfil profesional definido en cada Unidad Académica.

En el Estatuto Orgánico de UCR, en sus artículos 3, 4 y 5, se encuentra el mandato institucional, que a la letra dice: "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" mediante la estimulación de una conciencia creativa, crítica y objetiva de la sociedad costarricense y la búsqueda "constante, inagotable y libre de la verdad, la eficacia y la belleza".

Las políticas universitarias para los años 2010-2014, aprobadas por el Consejo Universitario (2008) en sesión extraordinaria 5296, artículo único, del 13-10-2008 y publicadas en La Gaceta Universitaria 40-2008 del 21-11-2008: "orientan y rigen todas las actividades sustantivas de la Institución, y se expresan mediante acciones concretas que fortalecen y mejoran" el quehacer de la Universidad de Costa Rica, planteando que **una docencia universitaria óptima es aquella que vincula la docencia con la investigación y la acción social**<sup>2</sup>.

Por su parte, el Perfil de competencias genéricas para el profesorado de la Universidad de Costa Rica, aprobado por el Consejo Universitario (2004), se inspira en los desafíos y

---

<sup>2</sup> El resaltado corresponde a la autora.

oportunidades que le presenta la realidad Latinoamericana al sector educativo y permite al profesorado universitario conocer cuáles son los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que requiere para cumplir con la misión institucional.

En este contexto, el personal docente universitario, como talento humano capaz de gestar cambios sociales y promover procesos de aprendizaje y de construcción de conocimientos, habilidades y actitudes tanto para la docencia como para su actualización disciplinar, requiere competencias profesionales claves para la docencia, la investigación y la acción social. El entorno ha presionado al personal docente a crear respuestas tanto individualmente como colectivamente, como son las conversaciones entre pares, la experiencia acumulada en su formación y ejercicios autodidactas para orientarse en su labor diaria (González, 2011b, ).

El perfil de competencias de la UCR conceptualiza la docencia de "alta calidad" como la que desarrolla actividades universitarias y proyectos de docencia, investigación, acción social y gestión académico-administrativa y en un proceso formador, orientado a enseñar a aprender y construir conocimiento, al desarrollo integral del ser humano, la adquisición de un pensamiento científico y de los valores humanísticos del educando y la comunidad nacional, mediante un marco interdisciplinario, de trabajo en equipo, responsabilidad compartida y de dominio de la especialidad, todo dentro de un compromiso con el desarrollo social. Basado en lo anterior, el Consejo Universitario (2004) aprueba competencias genéricas docentes personales y éticas-institucionales, así como para la docencia, la investigación, la acción social.

La docencia, en la UCR, puede comprenderse como el proceso planificado e intencionado por el personal docente en busca de la promoción de los aprendizajes significativos y la construcción de conocimientos, el desarrollo integral del ser humano, el desarrollo de un pensamiento crítico, complejo y creativo, así como la formación de valores humanísticos, caracterizado por el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida y la solidez teórica.

En tanto la investigación puede entenderse como la constante elaboración de preguntas y la búsqueda de respuestas. En este sentido, es importante la lectura constante de la realidad, de otros aportes y de la relación entre la teoría y la práctica. Concretamente hablando, sería dar espacios para que los estudiantes planteen sus problemas y construyan sus respuestas mediados por el o la docente.

La Acción Social sería entonces interacción de saberes entre la universidad y la sociedad, que se concreta con la participación de la UCR en diferentes iniciativas sociales, comunales, organizacionales. Es decir, que los y las estudiantes realicen prácticas académicas (talleres, laboratorios, trabajos de campo, etc.) en respuesta a necesidades existentes en las comunidades, organizaciones o instituciones con las que se tiene relación académica.

Entonces, una docencia pertinente se enriquece con la investigación, construyendo nuevos conocimientos que pueden ser validados en comunidades mediante la acción social y en la interacción con los participantes, en una relación compleja entre docencia, investigación y acción social.

Otro marco que orienta la labor docente es el perfil profesional de la Unidad Académica donde se labora. Este perfil académico lleva implícitas ciertas premisas que, en buena teoría, orientan la labor docente. Es redactado por docentes de la Unidad Académica a partir de una reflexión curricular compleja que toma en cuenta el marco socio histórico, el marco epistemológico y el marco pedagógico de la profesión para posteriormente definir los propósitos de la carrera, el perfil de salida, la organización, la administración de la carrera y la evaluación de la carrera. El perfil de salida responde a la pregunta: ¿Cuáles herramientas requiere el o la profesional para intervenir, investigar y transformar el objeto de conocimiento de su profesión? (Bolaños, 2009).

### **3. El enfoque histórico-cultural: ¿qué nos aporta para innovar?**

¿Porqué estudiar los aportes de Lev Vygotsky cuando se trata de innovar en los procesos pedagógicos? Porque el enfoque histórico-cultural, planteado inicialmente por él, aporta conceptos fundamentales que pueden guiar el tema de la innovación docente. Este estudioso de la conciencia humana afirma y demuestra, en los inicios del siglo XIX, la relación dialéctica y biunívoca entre emoción y pensamiento en los seres humanos, así como la influencia del contexto y del lenguaje en esta interacción, y que, por tanto, estos factores están presentes en cualquier proceso de aprendizaje.

Además, Lev Vygotsky afirma que el aprendizaje es un proceso que precede al desarrollo, que es provocado a partir de las interacciones humanas y que está marcado por la historia, no solo la individual, sino también por el conjunto de normas y reglas presentes en el grupo social al cual pertenece y que son producto de la evolución de dicho grupo.

Este enfoque ha sido descrito por la investigadora puertorriqueña Wanda Rodríguez Arocho (2010a) de la siguiente manera

El planteamiento central de este enfoque es que la mente tiene origen y carácter históricocultural, y que se conforma y transforma en el curso de actividades socialmente organizadas y ejecutadas. Es muy importante precisar que esta afirmación no niega sino que incluye la importancia de la biología humana. De hecho, se reconoce como punto de partida que el cuerpo que hemos desarrollado en la historia de la especie, con un cerebro con capacidades de mayor complejidad que el de otras especies, viabiliza las actividades propias de los humanos. Pero, al mismo tiempo sostiene que nuestra humanidad no puede reducirse a un cerebro con determinadas propiedades anatómicas. La expresión de esa humanidad, aunque posibilitada por ese cerebro, sería imposible al margen del contacto con otros seres humanos. Las funciones que ese cerebro realiza están condicionadas por las experiencias de vida. Es por ello que el enfoque históricocultural propone que para poder explicar las muy complejas formas de conciencia humana se debe ir más allá del organismo mismo. (p. 13)

Lo anterior permite inferir que la actividad consciente y la conducta inteligente debe buscarse: "*no en los recovecos del cerebro humano o en las profundidades del espíritu, sino en las condiciones externas de la vida en sociedad*" (Vygotsky 1931/1995, citado por Rodríguez, 2010a, p. 14).

Vygotsky identificó conceptos fundamentales para la construcción de la conciencia, como el de la "*función psíquica superior*", el "*desarrollo cultural de la conducta*" y "*dominio de los propios procesos de comportamiento*" (Rodríguez, 2010a, p. 19). Dicho de otro modo, la función psíquica superior es la conciencia, que tiene un carácter activo y dinámico, es decir, los seres humanos en interacción social toman mayor conciencia de sí mismos. El desarrollo cultural hace referencia a que la cultura condiciona al desarrollo humano, mientras que el ser humano condiciona la cultura. Aquí, Vygotsky plantea, por una parte, al pensamiento como producción cultural en el ser humano y menciona el lenguaje, la escritura, el cálculo y el dibujo como medios de uso de esa herramienta y, por otra parte, funciones psíquicas superiores como la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos. Producto de estos procesos se da el dominio de los propios procesos en los cuales hablar,

leer, escribir, razonar lógicamente, atender, recordar, pensar, imaginar, crear son herramientas intelectuales que permiten el logro de nuevos niveles de comportamiento. En toda esta dinámica, el lenguaje tiene una presencia fundamental, dado que es el instrumento por excelencia para la comunicación.

Hoy en día, en que nos rodea un contexto de cambio constante, son necesarias habilidades intelectuales para interpretar el presente, como producto social histórico y para actuar en él se requiere ser propositivo, crítico, inteligente y constructivo. El enfoque histórico-cultural nos ofrece premisas orientadoras para que esto se logre; cualquier innovación docente que pretenda generar aprendizajes significativos en la formación profesional, debería considerar estos aspectos como "puntos de lanza" para crear nueva pedagogía.

Además, los seres humanos para ser propositivos, críticos, inteligentes y constructivos necesitan ser parte activa (y no pasiva) de sus propios aprendizajes. Es por eso que innovar requiere que se empiece por cambiar el rol del estudiantado en los cursos, de ser un ser pasivo y receptor de contenidos a ser un ser activo, que recibe información de su contexto (y esto incluye los cursos universitarios) para interpretarla, traducirla a su contexto, contrastarla con su realidad y transformarla.

Los signos y artefactos creados son los instrumentos del ser humano para realizar sus acciones, y estos son producto de las construcciones históricas. Estos signos y artefactos son: *"los que dan la dimensión cultural al enfoque. La cultura condiciona no sólo las herramientas de que se dispone para realizar las actividades, sino el tipo de actividad y las formas de organizarlas"* (Rodríguez, 2010a, p. 16). Es este sentido, las herramientas que el ser humano usa para relacionarse con su ambiente y regular su propio comportamiento no son creadas por generación espontánea, sino que son creadas y perfeccionadas en el curso de la historia social y cultural de cada quien. En este caso, y bajo la influencia del mundo actual globalizado, cabe preguntarse ¿cuáles son las herramientas intelectuales que está creando el ser humano bajo el impacto de la revolución tecnológica actual? y ¿de qué manera estas nuevas herramientas intelectuales están transformando los procesos de aprendizaje?

Desde el enfoque histórico-cultural, es posible afirmar que transformando la cultura se transforma el ser humano y viceversa. En otras palabras, el personal docente que transforma su medio pedagógico se transforma a sí mismo en interacción con sus estudiantes, quienes

a la vez se transforman y transforman el medio, creando una situación social de desarrollo y zonas de desarrollo potencial con sus estudiantes, tanto colectiva como individualmente.

De ahí la importancia de analizar los conceptos de historia y cultura. Comprendiéndolos, el personal docente que intente innovar, desde una perspectiva histórico-cultural, podría iniciar su reflexión realizando un acercamiento a sus estudiantes: ¿Quiénes son? ¿Dónde crecieron? ¿Por qué eligieron la carrera que estudian? ¿Con qué métodos aprenden mejor?

En el contexto de la innovación docente, la historia puede comprenderse como el cúmulo de experiencias vividas y registradas, incluyendo, por supuesto, la historia oculta, la no publicada, la que está en la mente de las personas; siendo en este caso el personal docente y el estudiantado. Con el registro de los eventos, la narración oral, la decodificación o comprensión de las experiencias vividas en relación con el contexto actual y con las preguntas que nos hacemos a partir del contexto que experimentamos, es posible desarrollarnos. Es decir, la construcción de respuestas a preguntas como: ¿De dónde venimos? ¿Cuáles son las razones históricas que determinan el contexto social en que nos desenvolvemos? ¿Con quién hemos crecido? ¿En cuáles condiciones lo hemos hecho? ¿Cómo y con quién nos gusta aprender? ¿Cuáles significados sociales hemos construido?, entre otras, constituyen aportes fundamentales para el desarrollo de la conciencia y, por lo tanto, para la forma de estar y ser en el mundo. La historia es un concepto social que en ocasiones es mostrada solo parcialmente.

Cultura, por su parte, ha sido un concepto históricamente muy estudiado. Para efectos de este ensayo, se concibe como al conjunto de transformaciones que hemos desarrollado los seres humanos a nuestro alrededor, con diferentes y determinadas intenciones, entre otras cosas, para facilitar nuestra vida en sociedad. Es posible que de este paradigma nazcan conceptos como eficiencia y eficacia. La cultura y la transformación son conceptos que se relacionan dialécticamente y pertenecen al ámbito de lo humano. El ser humano interioriza la cultura mediante significados, como por ejemplo, alimento, abrigo, casa, hogar, amistad, trabajo, ocio, aprendizaje, alegría, curiosidad, osadía, equipo, afecto, respeto, derecho. Los vivencia y los transforma en respuesta tanto de las reacciones de los demás hacia sí y de sí hacia los demás.

Sin embargo, la cultura es mucho más que las transformaciones del contexto. Es también el proceso emocional, social y creativo que impulsó la transformación. En esta



época muchos movimientos sociales se gestan desde la indignación y de la injusticia generalizada y logran sus objetivos. En este sentido, las redes virtuales se han convertido en un instrumento de interacción y de fuerza que no puede ser obviado.

Y, en esta relación historia-cultura-sociedad, esta última puede conceptualizarse como el conjunto de personas en interacción, es decir, en comunicación e intercambio de emociones, experiencias, saberes, objetos. Esta interacción moldea, en gran medida, la personalidad de los seres humanos. La sociedad incluye también los demás seres no humanos, la naturaleza y la generalidad de constructos culturales en un determinado contexto. En la actualidad está muy presente tanto la interacción presencial como la virtual.

Para todo lo anterior, el lenguaje es una herramienta esencial. Según Vygotsky, la emoción y el pensamiento se manifiestan mediante el habla, éste último entendido a partir de esa dinámica. El papel de las imágenes en la actualidad ha cobrado importancia para "hablar". Históricamente han existido las imágenes con connotación emocional y como territorio de las minorías, es decir, de los y las artistas. Hoy en día las imágenes son de las mayorías, con o sin virtualidad.

Comprendiendo todo lo anterior, el carácter histórico cultural del aprendizaje exige que cualquier situación por analizar deba interpretarse a la luz de su historia y de su contexto cultural y social. Al respecto, Vygotsky aporta conceptos fundamentales como: "la zona de desarrollo potencial", "la situación social de desarrollo", "el lenguaje" como herramienta intelectual superior para la interacción social, "la mediación" entre los seres humanos en proceso de aprendizaje.

La zona de desarrollo potencial es aquella en la cual se intersectan varias situaciones sociales de desarrollo. En otras palabras, el contexto social es comprensible para quienes participan en él. En palabras de Luria y otros (2007, pp. 32, 37, 39): "*hay una relación entre determinado nivel de desarrollo y la capacidad potencial del aprendizaje*". Es importante considerar que el aprendizaje: "*engendra el área de desarrollo potencial, o sea, que hace nacer, estimula y activa*", en el ser humano, procesos internos de desarrollo y procesos de interacción social que: "*son absorbidos por el curso interno de desarrollo y se convierten en adquisiciones internas*", por lo que el proceso de desarrollo no necesariamente coincide con el de aprendizaje ni el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje.

Chaklin (citado por Rodríguez, 2010a) plantea que la zona de desarrollo próximo está marcado por varios factores: (1) el ser humano como una totalidad indisociable, (b) tiene

dimensión interna en la mente de las personas y (c) tiene una dimensión externa desarrollada mediante relaciones sociales. Estas acciones se desarrollan en la situación social de desarrollo. Esta última está determinada por las percepciones, los intereses subjetivos y es en ella que se desarrollan nuevas funciones

La zona de desarrollo próximo es una manera de referirse tanto a las funciones que se están desarrollando ontogenéticamente para un particular periodo de edad (objetivo) y el estado de desarrollo del niño en relación con las funciones que idealmente debe realizar (subjetivo). En este respecto, la zona de desarrollo próximo es tanto un descubrimiento teórico como empírico. (Rodríguez, 2010a, p. 19)

Comprender la influencia del medio en el desarrollo implica tomar en cuenta que los cambios experimentados por la persona, como resultado de su actividad en ese medio, están históricamente situados y mediados por la cultura a través de interacciones sociales. Esta interacción compleja de historia, sociedad, cultura y personalidad es la que Vygotski denomina "situación social del desarrollo" (Vygotski, 1931/1995). *"Es en la situación social de desarrollo, totalmente atravesada por las vivencias, que la zona de desarrollo próximo cobra sentido"* (Rodríguez, 2010b, pp. 9 y16).

Enriqueciendo lo anterior, el concepto de mediación pedagógica, ofrecido por Frida Díaz Barriga (2007), orienta al personal docente hacia la construcción de experiencias de aprendizaje por parte del estudiantado. Ella resalta la: "importancia de la influencia de los agentes educativos", es decir, las prácticas pedagógicas ajustadas a las necesidades del estudiantado y su contexto, así como el uso de estrategias de aprendizaje colaborativo o recíproco

Lo anterior implica que las decisiones didácticas (delimitación de intenciones, selección y tratamiento de contenidos, previsión de estrategias docentes y para el aprendizaje, mecanismos de evaluación, entre otros) juegan un papel protagónico en consideración a las situaciones reales en las que el aprendiz recrea o deberá recrear el conocimiento a adquirir en el escenario escolar. (p. 2)

Por lo tanto, los procesos de aprendizajes situados en el contexto real son fundamentales para que el aprendizaje tenga sentido en la vida de las personas que aprenden. En relación con el concepto de aprendizaje, Frida Díaz (2007) aporta que: *"El conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza (Brown, Collins y Duguid, 1989). Siendo entonces una actividad*

que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción". (Díaz, 2007, 2do y 4to párr.). Podría hablarse, entonces, que los aprendizajes significativos son aquellos que han sido construidos por cada persona, que se mantienen en el largo plazo, que tienen muchas probabilidades de darse en contextos de aprendizaje recíproco y utilizarse en la vida cotidiana.

Este aporte está muy relacionado con las ideas de Ausubel y otros, quienes afirman que un aprendizaje significativo es aquel que se presenta: "*cada vez que establecemos relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que aprendemos y lo que conocemos*" (citado por Coll, 1988, p. 135). Aunado a lo anterior, se encuentra el pensamiento de Mathiew Lipman (1998), quien aborda filosóficamente el tema del pensamiento de orden superior como herramienta intelectual para el aprendizaje significativo, planteando que éste último se manifiesta cuando el pensamiento es crítico, lógico y creativo.

Otro pensamiento fundamental en este estudio es el que realiza Paulo Freire, quien establece una relación directa entre el tema del aprendizaje pertinente o significativo y las necesidades del estudiantado y de la sociedad. Freire, en su obra *Pedagogía de la Autonomía*, hace énfasis en que el personal docente es discente y el discente docente, afirmando claramente que siempre un docente o una docente o el estudiantado es a la vez aprendiz y enseñante (Freire, 1997).

La educación trasciende la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos incide en la formación de la personalidad, de la cual lo cognitivo racional es sólo una parte. Cobran importancia conceptos como identidad cultural, personalidad moral y saber. En la didáctica sería importante incluir estrategias de aprendizaje como: la solución de problemas, los sentimientos, el autocontrol y los propósitos de todas las personas que participan en el proceso de aprendizaje.

Davydov y Kerr (1995), por su parte, afirman que la educación incluye las emociones, la motivación, los valores, las creencias y todo tipo de actividad voluntaria. Sin excluir el potencial creativo del ser humano. Además, el rol del personal docente es el de dirigir y guiar la actividad del estudiantado, tanto individual como colectiva.

Partiendo, entonces, de la premisa que el aprendizaje es social y que se genera mediante la interacción, es importante considerar que el personal docente necesita de espacios para problematizar por medio del análisis, la comunicación y la indagación colaborativa, vivenciando diálogos sobre los retos que le presenta su contexto laboral

inmediato. Esta idea es particularmente esencial es personas que laboran como docentes de la Educación Superior sin tener formación pedagógica.

Lella (citado por Rodríguez, 2010a) hace referencia a las capacidades que podrían trabajarse en procesos de innovación docente:

- Problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las estereotipias, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas, poniendo de manifiesto la acción comunicativa como herramienta.
- Mirar con atención los vínculos entre lo afectivo y lo cognitivo, el contexto de actividad y la subjetividad, y superar las formas de abordaje que fragmenta los conocimientos.
- Propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica del personal docente, utilizando métodos diversos, por ejemplo, los etnográficos (cartas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales, dramatizaciones).
- Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores para posibilitar cambios actitudinales, mediante el diálogo grupal.
- Ampliar la perspectiva a una más transdisciplinaria<sup>3</sup>, en el ámbito de la pedagogía crítica, abriendo paso a la dialéctica y reconociendo los aportes que pueden hacer otras perspectivas diferentes a las nuestras, haciendo examen crítico que pueda integrar en una totalidad coherente lo que es filosóficamente congruente.
- Leer, en las imprescindibles imágenes vertiginosas de la postmodernidad, tratando de interpretar los signos de los tiempos, dado que las transformaciones históricoculturales que vivimos pueden representan formas de ser y hacer diferentes a las nuestras y la alternativa no es negarlas o aislarse de ellas, sino buscar comprenderlas en su complejidad y actuar acorde.

---

<sup>3</sup> En este sentido vale la pena mencionar los aportes de Eleonora Badilla quien plantea que la transdisciplinariedad es más una VISIÓN que una disciplina. Mirar transdisciplinariamente implica ser profesional en una disciplina y tener la creencia de que la propia disciplina no puede ofrecer sola soluciones pertinentes a los desafíos sociales actuales. Véase más información en Badilla, Eleonora (2011.)

El concepto de Pensamiento Complejo, que propone Edgar Morin, ha sido relacionado por algunas personas con el enfoque histórico-cultural. En la actualidad, esta relación se discute en diversos ámbitos; sin embargo, para la autora, asumir el enfoque histórico-cultural para la innovación docente exige pensar complejamente, incluso la sociedad actual nos presiona a pensar de esa manera. Los aportes de Morin, en su obra "*Educación en la Era Planetaria*" (2003), y en sus múltiples publicaciones tanto impresas como disponibles en la web, plantea los siete saberes necesarios para pensar complejamente, material de lectura necesaria para quien desee innovar en educación. Es criterio de la autora de este estudio que en la sociedad actual el aprendizaje significativo y el pensamiento complejo son procesos intelectuales presentes en las nuevas generaciones, dada la complejidad de las características del mundo actual, y que el personal docente debe tomarlos en cuenta en el momento de innovar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Morin describe la complejidad y, a criterio personal, demuestra su empatía con el pensamiento de Lev Vygotsky

El pensamiento complejo no rechaza al pensamiento simplificador, sino que reconfigura sus consecuencias a través de una crítica a una modalidad de pensar que mutila, reduce, unidimensionaliza la realidad. Corrige y pone de manifiesto la ceguera de un pensamiento simplificador que pretende hacer transparente el vínculo entre pensamiento, lenguaje y realidad. Que postula la ilusión de una absoluta normalización de una realidad enorme, silenciosa y abismante. (Morin, 2003, p.71)

Otro aporte importante para este estudio es el de pedagogía. Ovide Menin (2001) aborda este tema en el contexto de la Educación Superior y comparte con las y los lectores su visión crítica al respecto

La pedagogía universitaria es la teoría y la práctica de la enseñanza que se realiza de consono en una institución concreta, llamada Universidad. Sus requerimientos parten de un fenómeno social que implica la serie de aprendizajes singulares que realizan los adultos jóvenes. Ese aprendizaje, de una calidad especial, se ha visto en los últimos tiempos, condicionado por aquellos requerimientos entre los cuales cabe destacar el impacto que ha producido la masificación de la enseñanza. Una suerte de fascismo pedagógico los persigue [al personal docente] desde hace décadas. Autoritarismo,

verticalidad, sectarismo y dogma, constituyen todavía la esencia de un quehacer que ha dejado de ser creativo y crítico para volverse normativo y repetidor. (p. 22)

Él afirma que la educación es un fenómeno de origen social, generado y desarrollado en el seno de la sociedad y cuya conceptualización ha sido objeto de constante redefinición y de múltiples transformaciones conceptuales. Además, considera que el método no es lo más importante a la hora de aprender. Manifiesta estar convencido de que lo importante es el contacto efectivo con la realidad mediante una relación sujeto y objeto: *"que avanza con el razonamiento riguroso que apela a mil modos distintos (léase caminos distintos) para explicar y transformar esa realidad"* (Ovide Menin, 2001, p. 26).

También, relaciona pedagogía con didáctica. Considera que esta última es la parte de la pedagogía que se refiere a la práctica de la enseñanza: *"tanto en sus aspectos más generales, de orden metodológico, cuanto en sus aspectos más específicos, inherente a los procedimientos, las formas y las técnicas propias de la enseñanza de las ciencias (materia, disciplina o asignatura) que integran un plan dado"* (Ovide Menin, 2001, p. 31).

De igual modo, es importante reflexionar acerca de la formación docente, por varias razones. Primero, porque procesos de análisis y reflexión sobre la propia práctica pedagógica constituyen procesos de interacción formativa<sup>4</sup> donde se creen, analicen y evalúen las diferentes innovaciones docentes realizadas. Y, segundo, porque es a través de espacios de formación docente que se puede incidir realmente en las situaciones pedagógicas de los cursos que imparten y transformar la cultura cotidiana pasando de la repetición e imitación hacia la innovación.

En este tema, la Dra. Rodríguez Arocho (2010a, p. 7) afirma que mucha de la literatura sobre formación docente se concentra en producir

El perfil esperado del egresado, los contenidos disciplinares y estrategias que debe dominar, las características de la capacitación inicial frente al adiestramiento en servicio, las ventajas y desventajas de la formación universitaria versus la formación en centros de trabajo, la inserción del docente en el mundo del trabajo y su vinculación

---

<sup>4</sup> Este concepto es aportado por González (2010), quien lo plantea como un espacio de intercambio de ideas, emociones, pensamientos, intuiciones, argumentos, opiniones y que mediante este intercambio elaboramos nuestra personalidad. En otras palabras, es todo contacto con nuestro entorno. Y, además, plantea que estos espacios deberían estar caracterizados por la horizontalidad, el respeto, que sean interesantes y desafiantes para el estudiantado. Más que estudiar contenidos, estudiar realidades y desarrollar proyectos de mejora.

con los otros agentes del sistema educativo, entre otros temas relacionados. En otras palabras, no hay reflexión crítica con respecto a las interacciones entre las variadas formas de mediación cultural y los contextos específicos de la actividad educativa.

Por su parte, Cayetano de Lella (1999, citado por Rodríguez 2010a) identifica cuatro modelos en la formación docente. El modelo práctico-artesanal cuyo objetivo es la inmersión en la cultura escolar y desde allí desarrolla capacidades docentes reproduciendo irreflexivamente conceptos, hábitos y valores que orientarán su actividad. El modelo academicista, que consiste en facilitar al docente un conocimiento sólido de la materia que habrá de enseñar y que proviene de la producción de los expertos en la misma. El modelo tecnista-eficientista, cuyo énfasis está en el dominio de estrategias de enseñanza que hayan demostrado ser efectivas en investigaciones y aplicaciones previas y, el modelo hermenéutico-reflexivo, de menor aplicación en relación con los otros.

Este cuarto modelo tiene sintonía con el enfoque histórico-cultural, porque: *"supone la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobre-determinada por el contexto-espacio-temporal-sociopolítico- y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas"*. Por lo tanto, para este modelo actividades como memorización, repetición, imitación u otros similares, no tienen sentido. Al contrario, se trabaja con problemas inmediatos promoviendo la creatividad y sabiduría, entendiendo ésta última como el equilibrio entre el conocimiento del contexto de actividad, lo cognitivo y lo afectivo para que el sujeto-docente actúe sobre su realidad. *"Este modelo pone de manifiesto que lo que se pone en juego en la formación docente no son sólo los conocimientos y las destrezas sino la persona en su totalidad"* (De Lella, 1999, p.6, citado por Rodríguez, 2010a, pp.11-12).

Finalmente, considerar el tema de la evaluación no solo es importante, es esencial para el mejoramiento constante de las propias innovaciones, es decir, analizarlas críticamente y buscarles sus factores impulsores y restrictivos. Desde el enfoque histórico-cultural, la educación, que implica procesos de enseñanza-aprendizaje, es promotora del desarrollo humano con consciencia, es decir que colabora con la apropiación de la cultura, sin la cual este *"desarrollo propiamente humano es imposible"* (Rodríguez, 2010b, p. 6).

La evaluación puede entenderse, entonces, como un proceso cuyo fin es comprender la situación social de desarrollo e interpretar las distintas interacciones allí presentes y concluir en cuáles aspectos la persona desea crecer y mejorar. Esta conceptualización tiene

implicaciones en la forma de interacción docente estudiantes, considerando que es un proceso que, si bien es mediado social y culturalmente, se desarrolla en cada ser humano de manera distinta de acuerdo con intereses, potencialidad del aprendizaje y características contextuales.

Serrano García (2009, citado por Rodríguez, 2010b) manifiesta que

1) muchos profesores y profesoras no definen claramente sus criterios de evaluación, 2) la evaluación se practica disociada del proceso de enseñanza-aprendizaje, 3) las estrategias más frecuentes son los exámenes, los escritos individuales y las presentaciones orales individuales, y 4) el control del proceso de evaluación recae principalmente, si no únicamente, en el profesor o la profesora. (p. 20)

Una experiencia de innovación docente que no se analice y discuta con colegas pierde un gran potencial para convertirse en un aprendizaje significativo acerca de la docencia. La evaluación de las innovaciones docentes dejaría de ser útil si no se realiza entre pares y con criterios previos para determinar si fue exitosa o no. La revisión de los posibles factores presentes en la situación social de desarrollo, y determinar cuáles de ellos contribuyeron en la construcción de aprendizajes significativos, por parte de los y las estudiantes, convierte a la evaluación en una herramienta más de aprendizaje significativo.

La afirmación de De Souza Silva (comunicación personal, 1 abril 2003) "*si hay participación hay pasión y si hay pasión hay compromiso*" refleja la naturaleza de la evaluación desde el enfoque histórico-cultural. Si la persona no interactúa con el saber por construir, si no puede determinar cuáles son los alcances de su aprendizaje, no logra comprometerse con mejorar su práctica cotidiana, no hay forma de conocer cuál aprendizaje ha construido y, mucho menos, afirmar que hay una buena formación profesional. En el caso de la educación esto es particularmente importante, dada la fuerza que tiene la presencia del personal docente universitario en la formación profesional del estudiantado. Estudiantes que no participan en sus procesos evaluativos no se comprometen con su proceso de ser un mejor profesional cada día.

En el enfoque histórico cultural el aprendizaje y el desarrollo son procesos caracterizados por cambios que se insertan en una historia de transformaciones cualitativas. Por lo tanto, es importante la mirada a estos cambios. La valoración de nuestra propia efectividad está condicionada a que podamos precisar un antes y un



después. Las evaluaciones, por lo tanto, deben mirarse desde una perspectiva evolutiva de modo que se inscriban en el historial de desarrollo del sujeto (Vygotski, 1931). (Rodríguez, 2010b, p. 32)

Por lo tanto el enfoque histórico cultural motiva, a quien escribe, a comprender la evaluación de acuerdo con varios principios rectores, y desde varias ópticas. Por una parte, la Dra. Rodríguez (2010b) ofrece entender a la evaluación como una herramienta para promover el aprendizaje y el desarrollo. Cita a Álvarez Méndez (2005) haciendo referencia a la transparencia, la credibilidad, la comprensibilidad, la coherencia epistemológica y cohesión práctica, la aceptabilidad, la pertinencia, la practicabilidad y la legitimidad como características de una evaluación de calidad.

Por otra parte, los aportes de José Gimeno Sacristán (2007), referidos a la fuerza que tiene la tradición sobre la innovación y a la transición experimentada por el personal docente, conformándose nuevas funciones educativas e identidades docentes, más complejas y heterogéneas de lo que a primera vista parece. Asimismo, plantea que la colaboración y la creación de redes para la innovación educativa son los desafíos inmediatos a los que se debe responder.

Otra óptica es la ofrecida por José De Souza Silva (2005), quien plantea que la innovación está fundamentada en un componente creativo y que requiere constructores, no seguidores ni imitadores, de caminos. La innovación, a criterio de él, pone a trabajar la imaginación, la capacidad y el compromiso de los que desean construir "algo diferente", o "hacer de forma distinta" lo que se hace de forma ordinaria. La innovación es para los insatisfechos con el estado de las cosas. ... La gestión de la innovación privilegia la "pedagogía de la pregunta" que forma constructores de caminos, no la "pedagogía de la respuesta" que forja seguidores de caminos (p. 52).

Un detalle importante es que él considera que la innovación relevante surge como consecuencia de procesos de interacción social con la participación de quienes la necesitan y que serán impactados por ella, muy concordante con los aportes de Lev Vygotsky, referente teórico de esta reflexión.

En la construcción de conocimiento para mejorar la práctica docente universitaria, no se puede ignorar el impacto que el mundo virtual ha tenido en los últimos años en los

procesos de interacción social y, por ende, de aprendizaje. Aunque no hay mucha investigación al respecto, un primer ejercicio, realizado en el 2010 (González y Rímolo), demostró que estudiantes de la Sede Rodrigo Facio y la Sede de Guanacaste tenían acceso a la virtualidad y la utilizaban sobre todo para realizar sus deberes estudiantiles, organizar sus encuentros académicos y de ocio. Lo anterior produce, en palabras de Carr (2011), que el ser humano busque lo rápido, la inmediatez y la simultaneidad de tareas

Lo que yo defiendo en mi libro es que las diferentes formas de tecnología incentivan diferentes formas de pensamiento y por diferentes razones Internet alienta la multitarea y fomenta muy poco la concentración. Cuando abres un libro te aíslas de todo porque no hay nada más que sus páginas. Cuando enciendes el ordenador te llegan mensajes por todas partes, es una máquina de interrupciones constante. (p. 2)

Esta reflexión de Carr (2011) me lleva a preguntar acerca de las situaciones sociales de desarrollo. Hace treinta años se sabía de hecho que una situación social de desarrollo requería de la presencia física de seres humanos en un determinado contexto. Hoy en día, ¿se requiere presencia física para participar en una situación social de desarrollo? La virtualidad está permeando las situaciones sociales de desarrollo en los diferentes espacios pedagógicos de la Educación Superior costarricense y, por lo tanto, es esencial que sea tomada en cuenta al momento de construir innovaciones docentes. El tema del impacto de las Tecnologías de la Comunicación y de la Información ha sido ampliamente abordado por múltiples investigadores y ya está más que demostrado, desde los orígenes del construccionismo con Papert en los años 80, que el estudiantado, en general, desea utilizar las herramientas virtuales como instrumentos de apoyo para la construcción de sus conocimientos.

#### **4. Algunos apuntes finales**

Resumiendo, la intención docente en los procesos educativos es que el estudiantado, en general, realice o construya aprendizajes significativos. Sin importar el enfoque pedagógico, la mayoría del personal docente desean que sus estudiantes aprendan y que lo hagan para toda la vida.

En la Educación Superior sucede lo mismo. De hecho, una de las mayores preocupaciones del personal docente de la UCR tiene que ver con los procesos de

aprendizaje de sus estudiantes (González, 2011b), porque para ellos y ellas ha sido evidente que sus estudiantes construyen sus aprendizajes de una manera novedosa y que han desarrollado estrategias de éxito en las evaluaciones sin que esta situación implique necesariamente el desarrollo de procesos de aprendizaje significativo.

Ya no es un secreto que el contexto cambió en forma generalizada y planetaria, diversas investigaciones han demostrado que las múltiples y simultáneas variaciones en las relaciones de poder, económicas, humanas, ambientales y demás han transformado las formas de ser y de estar en el mundo.

Y no solo eso, sino que el contexto cambiante es una constante y que los y las profesionales que se forman hoy en día ejercerán en un mundo que no conocen, porque no existe y que es esencial que desarrollen durante su formación profesional capacidades creativas de resolución de problemas desde una perspectiva compleja, crítica, lógica y creativa.

Si los métodos didácticos tradicionales han privilegiado estrategias de memorización, imitación y repetición como claves para el aprendizaje significativo y el éxito escolar o profesional, es porque en la época histórica que recién finaliza, caracterizada por la linealidad y predictibilidad de los procesos humanos, sociales, políticos, económicos, laborales, industriales y profesionales, estas habilidades eran útiles y pertinentes y garantizaban la inserción laboral y social de las personas.

Sin embargo, el hecho real es que la dinámica planetaria cambió. Qué nos encontramos en un mundo de vulnerabilidad ambiental y social, donde hay grandes brechas en el acceso a servicios básicos y a derechos fundamentales como la alimentación, la habitación, y para ser más específicos, a la salud, a la información, a la educación y a la satisfacción de las necesidades básicas en general. Boff (2011), al respecto, informa que en 1983 el 20% de la humanidad es dueña del 80% de la riqueza. ¿Cuál será la situación más de 25 años después?

Es en ese mundo desigual, con su sobrevivencia comprometida, donde los y las profesionales ejercerán sus disciplinas. Ya no serán tan necesarias la imitación ni la repetición, aunque sí la memoria histórica. Y, además, la creatividad, la solidaridad, la criticidad para reaccionar propositivamente ante la incertidumbre y las bifurcaciones de la vida humana.

Es por esa razón que se afirma, en las primeras líneas de este ensayo, que la innovación docente es una tarea urgente. Lo es en tanto se preocupe por formar profesionales con mirada transdisciplinaria, críticos y que sepan pensar complejamente.

Los métodos didácticos tradicionales no ofrecen, necesariamente, respuestas a estos desafíos. La ruta de la innovación docente es una oportunidad para ofrecerlas. Y para no perderse en las bifurcaciones, es importante tener como punto de referencia la institucionalidad universitaria. Es en ese marco de acción donde el personal docente de la Universidad de Costa Rica puede encontrar formas creativas para que sus estudiantes desarrollen habilidades como pensar, tomar decisiones y solucionar problemas reales.

Es así que cobran relevancia los aportes del enfoque histórico-cultural. Es partiendo del contexto real de aprendizaje que las habilidades mencionadas en el párrafo anterior cobran sentido. Conocer la situación social de desarrollo del estudiantado, al menos un poco, promoverá que la UCR conozca el contexto con el cual está comprometida. Asimismo, comprender el concepto de "zona de desarrollo próximo" nos recuerda que es entre iguales que se generan los aprendizajes más significativos de la vida. Y, así, las demás premisas como historia, cultura, contexto contribuyen a la innovación docente pertinente.

Es fundamental no olvidar que, al ser una sociedad cambiante, las innovaciones docentes requieren ser cambiantes. La docencia universitaria debe estar atenta a los cambios contextuales, a las características de sus estudiantes, así como estar en contacto con sus aliados comunales, empresariales e industriales. He aquí la trascendencia de la evaluación.

Para terminar, quisiera mencionar que la innovación docente no es **la** respuesta, es un **camino** para el fortalecimiento de la formación de profesionales, de la sociedad y de la Universidad misma.

## 5. Referencias

Amador, Gustavo. (enero, 2011). **Opciones Estratégicas para la gerencia global en el contexto latinoamericano.** Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan033531.pdf>

Alvarez Méndez, Juan Manuel. (2005). **Evaluar para conocer, examinar para excluir** (2ª ed.). España: Morata.

- Badilla, Eleonora. (2011). **Bifurcaciones y nuevas visiones: La Universidad en Tránsito**. Conversatorio de Pensamiento Complejo La Barca Inabarcable. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Boff, Leonardo. (10 de junio de 2011). Roma tiene miedo del presente y del futuro. **LA ONDA DIGITAL**. (C. Iriarte, Entrevistador).
- Bolaños, Carolina. (2009). **Marcos referenciales (fundamentación) para la creación, modificación parcial o reestructuración integral de carreras en la Universidad de Costa Rica**. Universidad de Costa Rica, Departamento de Investigación y Evaluación Académica. San José, Costa Rica: Documento Inédito.
- Brenes, Olga Ligia, Campos, Jency y Solano, Adrián. (diciembre, 2010). Competencias del docente de Educación Superior en Línea. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, 10 (3), 1-19. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/buscar-articulos/controlador/Article/accion/show/articulo/competencias-del-docente-de-educacion-superior-en-linea.html>
- Brown, Collins y Duguid. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. **Educational Researcher** (18), 32-42.
- Capra, Fritjof. (1996). **El Punto Crucial**. D.F., México: Editorial Pax México.
- Carr, Nicolás. (29 de enero de 2011). Superficiales: ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? **El País, Suplemento cultural Babelia**. (B. Celis, Entrevistador). Recuperado de <http://www.elpais.com/edigitales/entrevista.html?id=7629>
- Castells, Manuel. (27 de mayo de 2005). **La dimensión cultural de Internet**. Recuperado de [http://212.170.166.212/mochila/didactica/Castells\\_dimension\\_cultural\\_internet.pdf](http://212.170.166.212/mochila/didactica/Castells_dimension_cultural_internet.pdf)
- Coll, César. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. **Revista Electrónica Infancia y Aprendizaje** (41), 131-142. Recuperado de <http://www.fia.es/revistas/infanciayaprendizaje/home>
- Consejo Universitario. (1974). **Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica**. Recuperado de [http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto\\_organico.pdf](http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf)
- Consejo Universitario. (2008). **Políticas de la Universidad de Costa Rica para los años 2010-2014**. Aprobadas por el Consejo Universitarios en sesión extraordinaria 5296, artículo único. La Gaceta Universitaria 40-2008 - Universidad de Costa Rica.
- Consejo Universitario. (2004). **Perfil de competencias para el profesorado de la Universidad de Costa Rica**. Aprobado en Sesión 4932 del 16 noviembre 2004. Año XXVIII (pág. Artículo 5). San José-Costa Rica: La Gaceta Universitaria 39-2004-Universidad de Costa Rica.

- Davydov, Vasily y Kerr, Stephen. (1995). The influence of L.S. Vygotski on education theory and research. **Educational Researcher** 24, (3), 12-21
- De Souza Silva, José y otros. (2005). **LA INNOVACIÓN DE LA INNOVACIÓN INSTITUCIONAL. De lo universal, mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y ético desde una perspectiva latinoamericana.** Quito, Ecuador: Artes Gráficas SILVA.
- De Souza Silva, José. (8 de julio de 2010). **La pedagogía de la pregunta y el "día después del desarrollo": hacia la educación contextualizada para construir el buen vivir en el mundo rural latinoamericano.** Recuperado de <http://pensardenuevo.org/files/2010/10/souza-pedagogia-de-la-pregunta.pdf>
- Díaz, Frida. (2007). Enseñanza situada y evaluación auténtica: un binomio indisoluble. **Novedades Educativas** (199), 4-8.
- Francis, Susan y Marín, Patricia. (agosto, 2010). Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: un estudio desde la opinión de docentes universitarios. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, 10 (2). Recuperada de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/buscar-articulos/controlador/Article/accion/show/articulo/hacia-la-construccion-del-saber-pedagogico-en-las-comunidades-academicas-un-estudio-desde-la-opinion-de-docentes-universitarios.html>
- Freire, Paulo. (1997). **Pedagogía de la Autonomía.** México: Siglo XXI Editores.
- García Fallas, Jacqueline. (2001). Supuestos epistemológicos que subyacen a la innovación educativa. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, 1 (1). Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/buscar-articulos/controlador/Article/accion/show/articulo/supuestos-epistemologicos-que-subyacen-a-la-innovacion-educativa.html>
- Gimeno, José. (2007). El profesorado. ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente? **Cuadernos de Pedagogía**, 0 (374).
- Gonzaga, Wilfredo. (2005). Las estrategias didácticas en la formación de docentes de Educación Primaria. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, 5 (2).
- González, Victoria. (2010). Interpretando el pensamiento complejo: un acercamiento a Lev S. Vygotsky. **Revista Electrónica Posgrado y Sociedad**, 10 (1), 38-63.
- González, Victoria. (2005). Tecnología Digital: Reflexiones Pedagógicas y Socioculturales. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, 5 (1).
- González, Victoria. (2011b). **El currículum en la Universidad de Costa Rica: la mirada de los y las docentes.** Universidad de Costa Rica, Departamento de Investigación y Evaluación Académica. San José - Costa Rica: Documento inédito.

- González, Victoria. (2011a). **Informe de labores 2010**. (Proyecto de Innovación Docente N°034 Innovaciones Curriculares para mejorar los aprendizajes). Universidad de Costa Rica, Departamento de Investigación y Evaluación Académica.
- González, Victoria y Rímolo, Annamaria. (2011). LA TRANSDISCIPLINARIEDAD Y LA ECO-FORMACIÓN: Preguntas preliminares desde una mirada estudiantil. **Revista Electrónica INTERSEDES, XII** (23), 103-115.
- Hidalgo, Guiselle. (2001). Hacia un perfil de universidad a distancia para la UNED de Costa Rica. **Revista Electrónica Iberoamericana de Educación a Distancia, 4** (2), 71-98. Recuperado de [http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol4-2/hacia\\_perfil.pdf](http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol4-2/hacia_perfil.pdf)
- Lipman, Mathiew. (1998). **Pensamiento complejo y educación** (2ª. ed.). Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Luria, Leontiev y Vygotsky. (2007). **Psicología y Pedagogía** (3ª. ed.). Madrid, España: Ediciones AKAL S.A.
- Najmanovich, Denise. (2008). **Mirar con otros ojos**. Argentina: Editorial Biblos.
- Nicolescu, Basarab. (22-26 de febrero de 2010). **Epistemología y niveles de realidad**. El Sillón de la Tertulia. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Menin, Ovide. (2001). **Pedagogía y Universidad. Curriculum, didáctica y evaluación**. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Morera, Nidia. (24 de setiembre de 2009). **Autogestionar la innovación curricular es un esfuerzo compartido**. Conversatorio de Formación Permanente. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Morin, Edgar. (2003). **Educación en la Era Planetaria**. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Ordóñez, Jacinto. (15 de marzo de 2011). **Hacia una educación alternativa**. Conferencia en el Seminario: Educación Popular en América Latina. San José, Costa Rica: Documento electrónico recuperado de <http://educacionpopular.blogspot.com/2011/04/hacia-una-educacion-alternativa.html>.
- Ramírez, Helena. (1995). Perfil de los alumnos de la UNED: primer semestre de 1993. **Revista Electrónica Innovaciones Educativas** (5), 105-114.
- Ramírez, Ronald. (18 de Julio de 2007). Origen de la palabra ALUMNO - Lacocterela.com de Educadores Asociados: [http://educador\\_13.espacioblog.com/post/2007/07/18/origen-la-palabra-alumno](http://educador_13.espacioblog.com/post/2007/07/18/origen-la-palabra-alumno)
- Real Academia Española. (Enero 2001). **Diccionario de la Real Academia Española**. <http://buscon.rae.es/drae/>

Rodríguez, Wanda. (2010a). **La Perspectiva Histórico-Cultural en la Formación Docente: Un examen de retos y posibilidades.** 11mo Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento. Universidad de Puerto Rico.

Rodríguez, Wanda. (2010b). **Aprendizaje, desarrollo y evaluación en el contexto escolar: Consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque históricocultural.** 11mo Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento. Santo Domingo, República Dominicana: Universidad de Puerto Rico.

Vygotski, Lev S. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotski, **L. S. Vygotski: Obras Escogidas** (Vol. Tomo III). Madrid, España: Aprendizaje Visor.