



Título

Percepción que tienen los estudiantes que cursan la asignatura Cátedra Rubén Darío, en relación con las estrategias de enseñanza y evaluación, en Universidad del Valle, ciudad de Managua, periodo septiembre-diciembre 2022.

Autores

Lourdes Oporta

Ernesto Robles

Kenia Lezama

Asesores

MSc. Martha Navas

MSc. Hazel Rueda

Instituciones

Universidad del Valle

Fecha de presentación

Febrero, 2023

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN, POSGRADO E INTERNACIONALIZACIÓN

Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho

Línea de investigación: Aprendizaje y educación

Título

Percepción que tienen los estudiantes que cursan la asignatura Cátedra Rubén Darío, en relación con las estrategias de enseñanza y evaluación, en Universidad del Valle, ciudad de Managua, periodo septiembre-diciembre 2022.

Autores

Lourdes Oporta

Ernesto Robles

Kenia Lezama

Asesores

MSc. Martha Navas

MSc. Hazel Rueda

Instituciones

Universidad del Valle

Fecha de presentación

Febrero, 2023

Resumen

Las instituciones de educación superior tienen entre sus temas de agenda la mejora de la calidad de su oferta educativa, el diseño y desarrollo curricular, la formación docente y los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación, velando por el cumplimiento de estándares que permitan una formación integral de sus graduados.

En este sentido, la presente investigación tiene el propósito de interpretar la percepción que tienen los estudiantes respecto a la asignatura Cátedra Rubén Darío en la Universidad del Valle, de Managua, en relación con las estrategias de enseñanza y evaluación implementadas en el período septiembre-diciembre 2022; esta asignatura se considera de identidad Universitaria y de formación general.

El estudio tiene un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo y de enfoque fenomenológico. El universo estuvo conformado por 115 estudiantes que inscribieron la asignatura Cátedra Rubén Darío en el cuatrimestre septiembre- diciembre 2022, en los turnos regular, sabatino y dominical. Asimismo, se tomó en consideración a tres docentes que han impartido la asignatura, uno de ellos entre los años 2013 al 2015. La recopilación de datos se efectuó a través de las técnicas de entrevista, observación y revisión documental.

Los resultados analizados muestran que la asignatura tiene oportunidades de mejora respecto a las estrategias de enseñanza y evaluación, tomando en cuenta las experiencias vividas por los estudiantes durante las clases, que influyen en la percepción que tienen ellos hacia la materia.

Se plantean recomendaciones para el trabajo docente, así como la revisión del programa de asignatura, que será una decisión de las autoridades competentes.

Palabras Clave: Percepción de los estudiantes, estrategias de enseñanza, estrategias de evaluación, Rubén Darío.

Índice de Contenidos

Resumen.....	3
1 Introducción	9
1.1 Antecedentes y contexto del problema.....	10
1.1.1 Antecedentes del Problema	11
1.1.2 Contexto de la Investigación	13
1.2 Objetivos.....	16
1.2.1 Objetivo General.....	16
1.2.2 Objetivos específicos.....	17
1.3 Preguntas de Investigación.....	17
1.3.1 Pregunta central	17
1.3.2 Preguntas específicas de Investigación.....	17
1.4 Justificación.....	18
1.5 Limitaciones	19
1.6 Supuestos Básicos	20
1.7 Categorías, temas y patrones emergentes de la investigación	20
2 Perspectiva Teórica.....	21
2.1 Estado del arte	21
2.2 Perspectiva teórica asumida.....	39
2.2.1 Formación general y educación integral en la educación superior.....	39
2.2.2 Estrategias de enseñanza	43
2.2.3 Estrategias de evaluación.....	51

2.2.4	La percepción estudiantil acerca de las estrategias de enseñanza y evaluación	68
2.2.5	Relevancia de la Cátedra Rubén Darío en la formación integral de los estudiantes de Univalle.....	71
3	Metodología	77
3.1	Enfoque cualitativo asumido y su justificación.....	77
3.2	Población, Muestra teórica y sujetos del estudio.....	78
3.2.1	Criterios de inclusión.....	79
3.2.2	Criterios de exclusión	79
3.2.3	Fuentes de Información utilizadas en el estudio.....	80
3.3	Métodos, e técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	81
3.3.1	Métodos teóricos	81
3.3.2	Métodos empíricos	81
3.4	Técnicas para recolección de información	83
3.5	Instrumentos utilizados.....	84
3.6	Criterios de calidad: Credibilidad, confiabilidad-confirmabilidad y Transferibilidad.	86
3.7	Técnicas para el procesamiento de datos y análisis de información	87
3.7.1	Técnicas de procesamiento.....	87
3.7.2	Técnicas de análisis de los datos	88
4	Discusión de Resultados o Hallazgos	91
4.1	Características y valoraciones de los estudiantes entrevistados	91
4.1.1	Características socioculturales.....	91
4.1.2	Percepción de los estudiantes respecto a la asignatura Cátedra Rubén Darío..	93
4.1.3	Motivación respecto a la asignatura y las estrategias de enseñanza.....	94
4.1.4	Fortalezas y debilidades identificadas en la asignatura Cátedra Rubén Darío.	95

4.1.5	Experiencias vividas por los estudiantes respecto a las estrategias de enseñanza y evaluación.....	96
4.2	Valoraciones y vivencias de los docentes entrevistados	101
4.2.1	Experiencias de los docentes respecto a las estrategias de enseñanza	101
4.2.2	Experiencias de los docentes respecto a las estrategias de evaluación.....	104
4.2.3	Capacitación docente para el desarrollo de la asignatura	105
4.2.4	Valoración de los docentes acerca de hábitos de lectura de los estudiantes...	105
4.2.5	Percepción de los estudiantes acerca de la obra de Rubén Darío y la asignatura, según la opinión de los docentes	106
4.3	Valoración de las actividades de enseñanza aprendizaje y evaluación de la Cátedra Rubén Darío, observadas en el escenario del aula de clases	107
4.3.1	Asistencia y puntualidad de los estudiantes	107
4.3.2	Ambiente dentro del aula.....	108
4.3.3	Baja o nula participación de estudiantes.....	109
4.3.4	Diferentes estrategias de enseñanza	111
4.3.5	Diferentes estrategias de evaluación.....	112
4.4	Análisis de revisión documental de la Cátedra Rubén Darío	114
5	Conclusiones	120
6	Recomendaciones	125
7	Referencias.....	130
8	Anexos	141
8.1	Anexo 1: Histórico del rendimiento académico de la asignatura Cátedra Rubén Darío (año 2021 y 2022)	141
8.2	Anexo 2: Listas de estudiantes inscritos en la asignatura de Cátedra Rubén Darío por turno	142
8.3	Anexo 3: Guías de Entrevistas a Estudiantes	146

8.4	Anexo 4: Guías de Entrevistas a Docentes.....	149
8.5	Anexo 5: Matrices de Observaciones a Clases.....	152
8.6	Anexo 6: Matrices de Análisis – Entrevista a Estudiantes (Todos)	160
8.7	Anexo 7: Matrices de Análisis – Entrevista a Docentes (Todos).....	170
8.8	Anexo 8: Evaluación de Instrumentos.....	185
8.9	Anexo 9: Cronograma de actividades.....	189
8.10	Anexo 10: Recursos humanos y materiales	190
8.11	Anexo 11: Fotografías	191

1 Introducción

El desarrollo de investigaciones sobre la calidad en la educación superior es un factor predominante que debería preocupar a todas las instituciones dedicadas a este servicio. En este sentido, la educación superior requiere de estudios y revisiones constantes que proporcionen respuestas efectivas a los jóvenes estudiantes, teniendo en cuenta sus particularidades, y que al mismo tiempo satisfagan las demandas de la empresa moderna.

El papel de la institución, de los docentes y de los estudiantes, se establece en un triángulo equilátero, en donde cada uno mantiene el mismo nivel de importancia para el logro del gran objetivo: la enseñanza, el aprendizaje y la construcción de un futuro exitoso. La educación se ve como un proceso de acción continua: aprender, desaprender, reaprender, ya que nos enfrentamos a escenarios cada vez más exigentes que requieren la búsqueda constante de calidad educativa.

Dentro de este contexto, encontramos las asignaturas de formación general dentro del plan de estudios de un estudiante universitario y la escasa relevancia que se les otorga para el logro de un profesional integral. Por ello, las habilidades blandas como el liderazgo, trabajo en equipo, organización, creatividad, resolución de conflictos, comunicación, entre otras, no se desligan de la carrera que cada estudiante decide cursar, al contrario, todas contribuyen para obtener ese valor agregado de un profesional. De ahí la importancia de revisar los programas de estas asignaturas, especialmente aquellas que trascienden y se implementan como eje transversal dentro de todos los planes de estudio y se conciben como asignaturas de identidad universitaria.

La Universidad del Valle, consciente de esta problemática, incluye en sus planes de estudios al menos seis asignaturas de formación general con el fin de promover y desarrollar

competencias y habilidades en el quehacer profesional de sus graduados. Entre estas podemos mencionar: Orientación Universitaria, Liderazgo, Cultura de Paz y Cátedra Rubén Darío.

La Cátedra Rubén Darío es la asignatura que nos ocupa en el presente estudio. Ha sido impartida en la Universidad del Valle desde su fundación, en 1997, y desde entonces ha experimentado diferentes transformaciones en la búsqueda de una mejora constante. Sin embargo, hasta la fecha, es vista por muchos estudiantes con poco o nulo interés.

La presente investigación aborda la percepción que tienen los estudiantes de la asignatura Cátedra Rubén Darío en el periodo de septiembre a diciembre de 2022, en el turno regular, sabatino y dominical, con relación a las estrategias de enseñanza y evaluación.

En el aspecto práctico, es necesario contribuir a la búsqueda continua de la calidad educativa, de modo que las conclusiones y recomendaciones obtenidas en el presente trabajo de investigación coadyuven al fortalecimiento de la asignatura, con el fin de lograr una percepción positiva en los estudiantes sobre la misma y que pueda incluso ayudar a las autoridades académicas en la toma de decisiones.

En la investigación se analizan diferentes aspectos relacionados con la asignatura: el programa institucional (los objetivos, el contenido temático, la carga de horas teóricas y prácticas), las estrategias propuestas en el programa y las que realmente se implementan en el aula de clases, los exámenes que se practican, asignaciones, tareas y guías, consideraciones de los docentes, percepciones de los estudiantes, sus características socioculturales, así como varias observaciones, todo con el fin de responder a los objetivos de la investigación.

Al final de la investigación, se detallan algunas recomendaciones que faciliten la mejora continua en la asignatura en cuanto a las estrategias de enseñanza y evaluación.

1.1 Antecedentes y contexto del problema

1.1.1 Antecedentes del Problema

La Universidad del Valle integra la asignatura Cátedra Rubén Darío en cada uno de los planes de estudios ofrecidos, con el fin de graduar estudiantes que, además de adquirir destrezas en su profesión, también aprecien el aporte literario de los escritores nacionales, especialmente del Príncipe de las Letras Castellanas.

El programa de la asignatura Cátedra Rubén Darío se define como una asignatura de formación general que contribuye al fortalecimiento en los estudiantes de la identidad nacional y cultura nicaragüense. En esta asignatura se reconoce la contribución de Darío a la literatura hispanoamericana como digno representante y Príncipe de las Letras Castellanas (Univalle, 2021).

La asignatura se ubica en los últimos cuatrimestres de cada carrera; es de carácter obligatorio y debe ser cursada y aprobada, sin derecho a convalidación o asimilación de créditos.

Pese a los esfuerzos institucionales, el propósito esperado no se ha cumplido en su totalidad debido a la actitud de los estudiantes, quienes no muestran interés en los contenidos que se les imparten y, en lugar de apreciar la obra del poeta Darío, muestran apatía, prefieren abandonarla o reprobirla. En otros casos, permanecen activos, pero su motivación disminuye, al igual que su rendimiento académico.

Al abordar el problema que enfrenta esta institución educativa, se busca encontrar los factores que lo provocan, desde la percepción de la esencia, estructura y significado de la asignatura por parte de los estudiantes, retomando sus experiencias vividas en relación con las estrategias de enseñanza y evaluación. De allí se pueden derivar recomendaciones que eviten decisiones institucionales precipitadas, como la exclusión de la asignatura del plan de estudio.

Por ello surge el interés de proponer la siguiente idea de investigación: "Percepción que tienen los estudiantes que cursan la asignatura Cátedra Rubén Darío en la Universidad del Valle, en la ciudad de Managua, en relación con las estrategias de enseñanza y evaluación implementadas en el periodo de septiembre a diciembre de 2022". Los resultados de este estudio contribuirán a la formulación de acciones que proporcionen soluciones al problema relacionado con la asignatura y generen los cambios pertinentes.

La Cátedra Rubén Darío se ha impartido desde que se fundó la Universidad del Valle en 1997. Desde su inicio, la evaluación final de la asignatura consistía en una actividad de poesía coral en la institución, donde los estudiantes declamaban poemas del Príncipe de las Letras Castellanas. Posteriormente, se decidió realizarla en el Teatro Nacional Rubén Darío.

Desde el ensayo preliminar, se observaba el estrés, el pánico escénico, la incomodidad o la indolencia en ciertos estudiantes debido a las exigencias y la presión para lograr la exquisitez en la actividad artística en la que se declamaban poemas de Rubén Darío. Esto implicaba dedicación, disciplina, resiliencia y dominar técnicas de expresión oral y corporal. Sin embargo, la presentación en el teatro era motivo de orgullo y motivación.

El contenido del programa de la asignatura no solo se enfoca en la poesía coral, sino también en apartados teóricos sobre la biografía del poeta, el estudio de sus obras y las diferentes facetas de su vida.

En el año 2014, tuvo lugar la última presentación de poesía coral en el Teatro Nacional Rubén Darío (TNRD) por los alumnos de la Universidad del Valle. Aunque se decidió que las declamaciones obligatorias ya no se efectuarían en el teatro sino dentro de la universidad, persistió la apatía hacia la asignatura por parte de los estudiantes. La situación sigue vigente y los resultados no son halagadores: bajo rendimiento académico, desmotivación y ausencias, situaciones que han sido reportadas por los docentes. En este

sentido, se ha realizado un análisis de las calificaciones de enero de 2021 a mayo de 2022 y el promedio de reprobados asciende a un 29% (véase Anexo No. 1).

Es posible que la falta de apropiación de la asignatura por parte del estudiantado esté influenciada por diversos factores: las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes, las formas de evaluación, los hábitos de lectura y el estilo literario del poeta, cuyo contenido se caracteriza por usar un vocabulario culto, figuras retóricas y referencias a elementos mitológicos, que demandan un gran nivel de análisis e interpretación para garantizar una correcta comprensión durante su estudio.

En 2020, la pandemia global de COVID-19 obligó a las universidades a cerrar sus puertas e impartir sus clases de manera virtual. Esto dificultó aún más la enseñanza de la asignatura y las posibilidades de mantener motivados a los estudiantes. Esta situación se mantuvo hasta inicios de 2021, cuando se retomaron algunas clases presenciales. Sin embargo, debido a que la Cátedra Rubén Darío siempre ha sido impartida en todas las carreras y, por lo tanto, produce saturación en los grupos, solo a través de la virtualidad se logró el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera segura, según los protocolos sanitarios pertinentes. No obstante, esto fue en detrimento de la profundidad y el rigor académico con los que se impartió previamente la clase, ya que las condiciones virtuales limitaban las actividades entre estudiantes y docentes.

Durante el transcurso del año 2022, aumentó la cantidad de clases presenciales. Sin embargo, la Cátedra Rubén Darío se ha mantenido dividida entre grupos virtuales y presenciales. Aún predominan las mismas limitantes mencionadas en relación con la asignatura.

1.1.2 Contexto de la Investigación

Se ha procedido a la revisión de investigaciones relacionadas con las metodologías de

enseñanza, tanto a nivel nacional como internacional, para tener un punto de partida y sustento para la presente investigación.

En este sentido, Leonardo Velarde Dávila, en el año 2020, realizó para la Universidad de San Martín De Porres, Perú, una investigación sobre Estrategias didácticas para la enseñanza y difusión de la investigación. En la misma, se plantea que se diseñen o innoven estrategias didácticas para fomentar el conocimiento y la investigación. Esta investigación presenta un análisis cualitativo, cuyo objetivo fue analizar las estrategias didácticas actuales, a partir de un diagnóstico situacional, para luego plantear una serie de consultas a expertos e investigadores diversos, priorizando los educadores y su relevancia en la enseñanza.

En ella, se recomienda esmerar la enseñanza mediante estrategias didácticas tanto clásicas como innovadoras, que ayuden a una mejor preparación y formación de profesionales investigadores, más apropiada a las exigencias modernas y donde se desarrollen sólidas competencias para investigar, analizar y proponer soluciones a los problemas reales. Dentro de las didácticas clásicas e innovadoras, incluye el elemento tecnológico de soporte a la educación como es la enseñanza digital o en línea, el uso de Internet y las plataformas virtuales.

Todo lo expuesto va en concordancia con la presente investigación, ya que el objetivo es la mejora continua, interpretar percepciones, estudiar procesos y analizar estrategias que conduzcan a la calidad académica.

Otra investigación relevante, realizada en el año 2020 para la Universidad de Córdoba, Colombia, es “La poesía en el aula: estrategias para fomentar la lectura en estudiantes de educación básica secundaria”, cuya autora es Aura Cristina Pérez Vega. Se desarrolló con el objetivo de determinar la contribución del uso de la poesía en el aula como

estrategia didáctica para el fomento de la lectura de textos poéticos de educación básica secundaria. En los resultados, se evidenció que el proceso de la lectura motivacional obtuvo resultados positivos y que el proceso de escritura se dio de manera gradual. La estimulación y creatividad juegan un papel esencial en el proceso de lectura del estudiante. Estar al día con nuevas técnicas didácticas que motiven la lectura es fundamental para el fomento de la comprensión y producción creativa de textos.

Esta investigación servirá de referente teórico y metodológico que permitirá avanzar en el desarrollo de la investigación de manera satisfactoria.

Por otra parte, a nivel nacional, Diana Rodríguez presentó una investigación en el año 2018 titulada “Estrategias metodológicas para el aprendizaje de la asignatura Taller de Redacción y Ortografía”, UNAN-León, sede-Somoto del departamento de Madriz, Nicaragua. En esta investigación se describen, identifican y valoran las estrategias metodológicas aplicadas por el docente y se proponen otras favorables al aprendizaje de los estudiantes. El estudio se justificó con el análisis de información que se recopiló mediante instrumentos y técnicas que especifican la percepción, implementación y funcionalidad de las estrategias.

El estudio reflejó que, en cuanto a las dificultades más sentidas en las aulas de clase, se presenta la carencia de la implementación de estrategias novedosas, que a su vez se dejan como propuesta en dicha investigación. Asimismo, sostiene que los docentes carecen de medios tecnológicos e iniciativa propia para impartir clases con creatividad e interés para los estudiantes.

Los hallazgos encontrados sirven de soporte para un análisis más profundo de las metodologías de enseñanza implementadas en asignaturas de formación general y de identidad universitaria, las cuales son vitales para la formación integral de un joven

universitario, sin embargo, no siempre son vistas bajo esa perspectiva por parte de los estudiantes.

En cuanto al análisis de sistemas de evaluación, Castillo E. (2016) en su tesis sobre el Análisis de las estrategias evaluativas utilizadas por los/as docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje en la asignatura de Contabilidad I de la carrera de Administración de Empresas de UNAN-Estelí, manifiesta como principales hallazgos que las estrategias de evaluación se manifiestan de manera estereotipada y tradicional, la evaluación es incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje o independiente del mismo, no retroalimenta estos procesos y no informa al alumnado de las condiciones de la evaluación. El estado actual sugiere la emergencia de un nuevo paradigma de evaluación basado en estrategias de evaluación diferentes, actualizadas y ajustadas a las necesidades educativas de los estudiantes.

La lista de trabajos relacionados es amplia y valiosa; se torna importante analizar el aporte metodológico de los citados anteriormente para el abordaje de la presente investigación y, por otra parte, para el tratamiento de las categorías referidas a las estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación que forman parte de este estudio.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Interpretar la percepción que tienen los estudiantes respecto a la asignatura Cátedra Rubén Darío en la Universidad del Valle, de la ciudad de Managua, en relación con las estrategias de enseñanza y evaluación implementadas en el período septiembre-diciembre 2022.

1.2.2 *Objetivos específicos*

- 1) Describir las características socioculturales de los estudiantes que cursan la asignatura Cátedra Rubén Darío en Universidad del Valle.
- 2) Comprender las experiencias vividas por los estudiantes de la asignatura objeto de investigación, respecto a las estrategias de enseñanza y evaluación, implementadas por los docentes.
- 3) Analizar el programa de la asignatura Cátedra Rubén Darío, considerando los referentes institucionales que la fundamentan, particularmente el Modelo Educativo de Univalle.
- 4) Proponer recomendaciones que contribuyan a la mejora de las estrategias de enseñanza y evaluación de la asignatura, considerando los aportes de los estudiantes y docentes.

1.3 Preguntas de Investigación

1.3.1 *Pregunta central*

¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes respecto a la asignatura Cátedra Rubén Darío en la Universidad del Valle, de la ciudad de Managua, en relación con las estrategias de enseñanza y evaluación implementadas en el periodo septiembre-diciembre 2022?

1.3.2 *Preguntas específicas de Investigación*

¿Cuáles son las características socioculturales de los estudiantes que cursan la asignatura Cátedra Rubén Darío en Universidad del Valle?

¿Cuáles son las experiencias vividas por los estudiantes de la asignatura objeto de investigación, respecto a las estrategias de enseñanza y evaluación implementadas por los docentes?

¿Cuáles son los elementos que conforman el programa de la asignatura Cátedra Rubén Darío?

¿Qué recomendaciones podrían contribuir a la mejora de estrategias de enseñanza y evaluación de la asignatura, desde la percepción de estudiantes y docentes?

1.4 Justificación

La presente investigación posee gran relevancia desde el aspecto teórico, pues, aunque no pretende crear, contrastar o ampliar nuevas teorías acerca de la percepción del estudiante sobre una determinada disciplina, sí se basa en referentes teóricos sobre estrategias de enseñanza y de evaluación. Además, toma en consideración teorías del ámbito psicológico que guardan estrecha relación con los procesos de aprendizaje, como son la motivación, las actitudes personales del educando y los hábitos de lectura.

En este sentido, lo innovador de este trabajo radica en que permitirá validar dichos referentes aplicados específicamente a la Cátedra Rubén Darío, teniendo en cuenta que no existe una amplia diversidad de teorías centradas en explicar cómo perciben los estudiantes universitarios esta asignatura. En el transcurso de la investigación, podrán surgir teorías emergentes relacionadas que contribuyan a entender la percepción del estudiante hacia la materia.

Cabe mencionar que el presente estudio es de tipo cualitativo, con un enfoque fenomenológico combinado con análisis del discurso. Esto facilitará el análisis de los tres momentos del proceso: el inicio, la parte central y el final del cuatrimestre establecido para la investigación.

El estudio propone un camino metodológico diferente en relación con las estrategias de enseñanza y evaluación de la asignatura Cátedra Rubén Darío, ya que, hasta la fecha, no se han encontrado las vías apropiadas para generar motivación y rendimiento en los

estudiantes que cursan la asignatura.

Es necesario señalar que las universidades incluyen en su plan de estudio asignaturas de identificación institucional que marcan su diferencia y reflejan los objetivos que persiguen en la formación del estudiante. En este contexto, no solo se pretende formar profesionales que dominen su campo laboral, sino también seres humanos con valores culturales. En este escenario se desarrolla la disciplina Cátedra Rubén Darío, que tiene un enfoque transversal y fortalece las habilidades blandas de un profesional graduado en la Universidad del Valle.

Pese a los esfuerzos, no se ha logrado el propósito esperado debido a la actitud de los estudiantes, quienes no muestran interés en apreciar la obra del poeta Darío a través de los contenidos de la asignatura. Esto ha generado preocupación y el interés en indagar el problema desde la percepción del estudiante. Los hallazgos de la investigación pueden proporcionar herramientas metodológicas que ayuden a mejorar el abordaje de la asignatura, beneficiando tanto a los discentes como a los educadores. Asimismo, la institución podrá generar los cambios pertinentes para resolver el problema suscitado con la materia.

1.5 Limitaciones

Durante las diversas etapas de la investigación, contamos con el apoyo institucional para realizar observaciones aleatorias de las clases de la asignatura Cátedra Rubén Darío (narradas y filmadas) en cada grupo de clase de todas las modalidades y turnos.

No obstante, en las observaciones realizadas, puede surgir algún sesgo por parte de los sujetos activos de la investigación: docentes y estudiantes. Estos pueden mostrar un comportamiento no habitual, influenciado por la presencia del observador.

Como medida preventiva, decidimos visitar los grupos objeto de estudio al inicio de la clase, media hora después o en el segundo período. Consideramos que esta iniciativa fue

acertada.

1.6 Supuestos Básicos

1. Se supone que las estrategias de enseñanza y evaluación, están relacionadas con la percepción que tienen los estudiantes hacia la asignatura Cátedra Rubén Darío, de la Universidad del Valle.
2. Se supone que las experiencias vividas por los estudiantes durante el desarrollo de la clase, influyen en su percepción sobre las estrategias de enseñanza y evaluación de dicha asignatura.

1.7 Categorías, temas y patrones emergentes de la investigación

Las categorías que se abordan como objeto de estudio en la presente investigación son las siguientes:

- Características socioculturales de los estudiantes
- Imágenes y experiencias vividas por los estudiantes
- Estrategias de enseñanza y evaluación

En el proceso de la investigación emergen otras categorías, entre las que destacan:

- Falta de hábitos de lectura
- Aceptación de la asignatura.
- Prejuicios culturales
- Motivación
- Participación
- Disciplina
- Asistencia

2 Perspectiva Teórica

En este capítulo se presenta el Marco Teórico Referencial que sustenta la investigación; se exponen, también, los estudios más recientes que fueran consultados con relación al presente trabajo, denominado como Estado del Arte y, finalmente, se expresa la declaración de la Perspectiva Teórica que se asume para efectos del presente estudio, misma que aporta al análisis y explicación de los resultados que se abordan en otro de los capítulos de este documento.

2.1 Estado del arte

Según Páramo (2001), el estado del arte es un tipo de investigación documental que el investigador utiliza para identificar un interés específico sobre un tema. En esta sección, se abordan algunos antecedentes, partiendo de la necesidad que se planteó al no existir datos compilados que ofrezcan alguna información sobre la percepción de los estudiantes que cursan la asignatura Cátedra Rubén Darío en la Universidad del Valle, de la ciudad de Managua, en relación con las estrategias de enseñanza y evaluación implementadas en el período de septiembre a diciembre de 2022.

Es importante recordar que la Cátedra Rubén Darío es una asignatura de identidad universitaria que se ubica en los últimos cuatrimestres de cada carrera, es de carácter obligatorio y debe ser cursada y aprobada, sin derecho a convalidación o asimilación de créditos.

Las teorías expuestas por diferentes autores, relacionadas con el tema mencionado, conceptualizan, explican y contribuyen a la comprensión del tema investigado. Sin embargo, el estado del arte ofrece una visión más amplia de las contribuciones innovadoras generadas en relación con el asunto abordado y la posible triangulación del conocimiento obtenido por el ejercicio hermenéutico del equipo investigador en la revisión no solo de textos, sino

también de investigaciones y artículos escritos en los últimos tres años, cuyas contribuciones facilitan una posición crítica y la adopción de una perspectiva teórica.

A continuación, se presenta la información recopilada:

Guajardo, (2017) expone un relevante tema relacionado con la evaluación de los aprendizajes: Percepciones y valoraciones de estudiantes universitarios frente a la evaluación

El problema observado tuvo lugar en la carrera de Médico Veterinario (FCV, UNLP) donde se enfrenta el fenómeno por la masividad; posee alta tasa de deserción y bajo rendimiento. Esto implica desgranamiento del alumnado, especialmente en 1º año, al cursar materias básicas como Bioquímica. Así, se considera a la evaluación como una instancia crítica para la continuidad de la carrera.

Guajardo (2017) presenta un relevante tema relacionado con la evaluación del aprendizaje: Percepciones y valoraciones de estudiantes universitarios sobre la evaluación.

El problema observado ocurrió en la carrera de Médico Veterinario (FCV, UNLP) donde se enfrenta el fenómeno de la masificación, con una alta tasa de deserción y bajo rendimiento. Esto implica una alta tasa de abandono, especialmente en el primer año, al cursar materias básicas como Bioquímica. Por lo tanto, se considera a la evaluación como una instancia crítica para la continuidad de la carrera.

La investigación revela que 759 estudiantes comenzaron las clases y en la primera semana de mayo, 110 estudiantes no se presentaron para rendir el primer parcial (es decir, abandonaron la cursada). En el primer parcial, 37 estudiantes reprobaron. En junio, para el segundo parcial, no se presentaron 55 estudiantes. En junio, 35 estudiantes reprobaron el segundo parcial. Por lo tanto, el abandono fue del 31%.

Entre las teorías utilizadas para explicar el problema, se recurrió a: La evaluación como instancia de aprendizaje, Dinámica emocional en contextos de evaluación, Motivación

y emociones en los aprendizajes académicos, Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario y La problemática del acceso a las culturas académicas en la Universidad.

La investigación concluyó que la educación media no había preparado a los estudiantes con los conocimientos necesarios para este campo de estudio, para aprender a aprender, con las habilidades para pensar y entender en lugar de memorizar.

Además, para algunos de los entrevistados, las demandas del tiempo de dedicación al estudio fueron demasiado altas, porque tenían que trabajar y/o viajar, o porque no estaban preparados para organizar las distintas actividades que la Facultad les proponía en el primer año, lo que provocaba efectos perjudiciales en su rendimiento y, como resultado, la reprobación de la materia.

Finalmente, el estudio muestra que la única forma de aprender a organizar el tiempo era a través de su propia experiencia, por ensayo y error, y podía suceder que no logaran hacerlo durante su primer año y, por lo tanto, tuvieran que repetir el año.

Por su parte, González (2018), interesada en el tema relacionado con la evaluación del aprendizaje, llevó a cabo la investigación: La evaluación del aprendizaje en carreras universitarias de pregrado y grado a distancia. Una propuesta didáctica y tecnológica.

La autora propuso un diseño de investigación del tipo transversal, exploratorio-descriptivo, que permite conocer y describir una práctica específica: la evaluación del aprendizaje en carreras a distancia de pregrado y grado en universidades de la Ciudad de Córdoba.

El problema que la autora planteó para investigar fue: ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos, didácticos y tecnológicos requeridos para la implementación de estrategias de evaluación auténtica en carreras a distancia de grado y pregrado? Según sus afirmaciones, es común asociar el acto de evaluar con una instancia para corroborar conocimientos, comparar

resultados, determinar logros educativos y niveles alcanzados. Rara vez se considera la evaluación como una herramienta al servicio del docente o del estudiante; como un medio que permite regular los aprendizajes, planificar la enseñanza, promover la colaboración entre pares o desarrollar competencias.

En este contexto, surge el interés por estudiar la evaluación del aprendizaje, ya que ha sido un componente del modelo, en relación con estas propuestas a distancia, hasta ahora poco analizado.

Es partidaria, desde su perspectiva teórica, de una propuesta de evaluación auténtica, abordada por diversos autores, entre ellos Frida Díaz Barriga, Ahumada y otros, teniendo como base la teoría constructivista, el aprendizaje colaborativo, el postulado conectivista (teoría de aprendizaje para la era digital) y el enfoque interactivo (interaccionismo simbólico).

En este trabajo de investigación se propuso determinar los fundamentos pedagógicos, didácticos y tecnológicos necesarios para la implementación de estrategias de evaluación auténticas en carreras universitarias a distancia, tanto de pregrado como de grado. Con ese propósito, se exploraron los actuales modelos de evaluación utilizados en las universidades públicas y privadas de la ciudad de Córdoba, tomando como referencia tres casos concretos. Se llevó a cabo una descripción detallada de estos modelos, analizándolos desde el punto de vista didáctico y tecnológico.

En términos generales, es posible indicar que las actuales propuestas de educación a distancia de las universidades en Córdoba no se alinean con la perspectiva de la evaluación auténtica. Es decir, no conciben la evaluación como una práctica integrada y situada dentro del proceso de enseñanza, que promueva la autorregulación del aprendizaje. Tampoco consideran la implementación de metodologías o prácticas didácticas que conformen un

proceso colaborativo y bidireccional.

Por el contrario, las propuestas actuales de educación a distancia restringen el rol del alumno a ser un mero receptor pasivo, limitando también la interacción entre pares. Esta limitación se hace evidente principalmente en relación con los entornos centralizados utilizados, que no proporcionan espacios igualitarios para la generación de contenido o la interacción entre todos sus miembros. La comunicación suele ser unidireccional, con el docente como único evaluador. No se brinda la oportunidad de que el estudiante participe de alguna manera en su propio proceso de evaluación, siendo crítico, reflexionando o estableciendo sus propias metas. Esto inhibe la dimensión social, la variedad de formas de aprender y los diferentes ritmos de aprendizaje, omitiendo, en otras palabras, la diversidad de los alumnos.

En este contexto, una conclusión relevante a destacar es la notable discordancia entre los métodos de enseñanza y los métodos de evaluación que se presentan. La evaluación no se considera como una parte integral del proceso de aprendizaje. En cambio, se utilizan ciertas estrategias didácticas para la enseñanza, como actividades orientadas a la búsqueda y análisis de información, la reflexión o el debate entre pares o con la ayuda del profesor.

Las técnicas de evaluación utilizadas en las universidades analizadas se podrían clasificar dentro de la lógica tradicional de evaluación. Se observa que la evaluación se centra principalmente en la corroboración de los aprendizajes, midiendo la capacidad de almacenar información y la capacidad del alumno para recordar datos y hechos.

En este sentido, cabe destacar que los exámenes automatizados están fundamentados en un modelo conductista del aprendizaje. Se enseña como si solo hubiera una respuesta correcta a los problemas y se ignoran los diferentes enfoques a través de los cuales los conocimientos pueden ser abordados.

Para sintetizar, a partir de la descripción y el análisis llevado a cabo, podemos afirmar que las estrategias e instrumentos de evaluación actuales utilizados en las universidades observadas se basan en una lógica tradicional de evaluación, cimentada predominantemente en el conductismo. Sin embargo, se observan algunos elementos en la Universidad Caso 3 que podrían orientarla hacia el constructivismo.

Entendemos que este es un desafío considerable que requiere adaptación a contextos específicos, experimentación y, sobre todo, un cambio de mentalidad general. Por lo tanto, los requisitos que se presentan aquí no son definitivos y tampoco abarcan el fenómeno en todas sus dimensiones. Con este trabajo, se intenta contribuir a la construcción de una nueva perspectiva evaluativa.

En esta dirección, se propone:

- 5) La incorporación de entornos personales de aprendizaje, abiertos y flexibles
- 6) Instrumentos de evaluación que permitan contemplar la complejidad del conocimiento.
- 7) Criterios de evaluación transparentes, objetivos, claros y co-construídos.
- 8) Establecer la ayuda educativa, la actividad conjunta y colaborativa entre pares y con el docente.
- 9) Fomentar la autoevaluación, coevaluación y la retroalimentación.
- 10) Atender la diversidad de los alumnos

Es importante señalar una limitación: no es posible manejar clases de 75 o 150 alumnos por docente, como lo tienen los actuales diseños de las universidades estudiadas. Si bien es sabido que la masividad puede ser una característica de la modalidad a distancia, los proyectos educativos que deseen enmarcarse en una perspectiva constructiva, interactiva y conectiva del aprendizaje deben contemplar el acompañamiento personalizado, la asistencia

educativa, la retroalimentación. Para lograr esto, es necesario la creación de grupos de estudiantes con un número adecuado de tutores para que puedan tener un seguimiento personalizado.

Souto, Jiménez y Navarro (2020) abordaron el tema: "La Percepción de los Estudiantes sobre los Sistemas de Evaluación Formativa Aplicados en la Educación Superior".

La evaluación formativa está centrada en los estudiantes y su aprendizaje, por lo tanto, resulta conveniente conocer su percepción acerca de ella. Este trabajo constata las ventajas e inconvenientes que los alumnos de 10 asignaturas de 8 titulaciones de la Universidad de La Laguna atribuyeron a los sistemas de evaluación formativa experimentados, y cuáles fueron sus propuestas para mejorarlos.

Las teorías que nutrieron el trabajo investigativo se centraron en: "La docencia universitaria en la Formación Inicial del Profesorado", "Evaluar en la universidad, Problemas y nuevos enfoques", "Evaluación formativa y rendimiento académico", "La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria", "Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios", "Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario".

Se utilizó una metodología mixta (con la intención de realizar un acercamiento lo más completo posible al objeto de estudio) con un cuestionario completado por 394 estudiantes, y dos grupos de discusión en los que participaron 15 alumnos. Los resultados indican que las principales ventajas son la existencia de un aprendizaje activo, funcional, significativo y práctico para la vida profesional. El mayor esfuerzo que implican estos sistemas no se tradujo en una carga de trabajo excesiva en relación con el número de créditos.

Sin embargo, el principal inconveniente radica en las reticencias del alumnado respecto a la autoevaluación y la coevaluación, cuando estas están vinculadas con la calificación. En cuanto al contexto, se evidenció que la percepción del alumnado fue mejor en las asignaturas vinculadas a las titulaciones de educación (donde la evaluación también es un referente profesionalizador), y que la falta de experiencia del profesorado con la evaluación formativa condiciona negativamente los resultados. El número de alumnos por clase se reveló como menos importante.

Así pues, siendo el alumnado el principal destinatario y razón de ser de los procesos de evaluación formativa, resulta pertinente conocer cómo son percibidos por él. Al respecto, se ha constatado que normalmente el profesorado y el alumnado no coinciden de la misma manera, ni con la misma intensidad, en los inconvenientes de la evaluación formativa.

La investigación recogida en este trabajo se llevó a cabo con la intención de conocer mejor las percepciones del alumnado acerca de los sistemas de evaluación formativa, para lo cual se dio voz a los estudiantes matriculados en las asignaturas implicadas en el proyecto de innovación educativa: "Viabilidad y valoración de experiencias docentes mediante evaluación con implicación del alumnado en el aprendizaje, en el contexto de la mejora de los sistemas de evaluación formativa de la docencia universitaria" (realizado en la Universidad de La Laguna).

A continuación, se presentan las principales conclusiones derivadas de los hallazgos de esta investigación en relación con los objetivos planteados:

- 11) El alumnado identifica como ventajas significativas del sistema de evaluación formativa su enfoque hacia un aprendizaje activo, procesual, práctico y auténtico, lo cual concuerda con estudios previos realizados en este ámbito. En este sentido, se revela como un sistema de evaluación adecuado para el desarrollo de un enfoque

competencial del aprendizaje.

- 12) Las reticencias del alumnado a autoevaluarse y evaluar a sus compañeros están relacionadas principalmente con la calificación, no con la evaluación en sí misma. Esto resalta la importancia de la evaluación formativa para fomentar una participación de calidad por parte de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- 13) Se constata que el mayor esfuerzo requerido para la implementación y desarrollo de estos sistemas no se traduce en una desproporción entre las horas de trabajo invertidas y los créditos asignados a las asignaturas.
- 14) Aunque un número elevado de alumnos por grupo clase tiene un impacto negativo en el desarrollo de los sistemas de evaluación formativa, se ha comprobado que es posible trabajar satisfactoriamente con grupos relativamente grandes. Además, se observa que cuando el profesorado tiene cierto grado de experiencia con los sistemas de evaluación formativa, es capaz de implementarlos de manera efectiva, aunque se requiere una formación específica previa. Se destaca que la asimilación y compromiso con los sistemas de evaluación formativa son más positivos en las asignaturas en las que la evaluación también tiene un impacto profesionalizador, como se ha constatado en este estudio en las asignaturas de la rama de educación.
- 15) El alumnado reconoce la necesidad de mejorar el planteamiento y desarrollo de los trabajos grupales, así como de generar más espacios de consenso en la organización y aplicación de la evaluación.

Según el estudio realizado por Huamani y Dávila (2019), el objetivo general de la investigación es determinar la relación entre las estrategias de enseñanza y el aprendizaje significativo en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del sexto ciclo de la Institución

Educativa Daniel Estrada Pérez - Santo Tomás en el año 2019.

En la Institución Educativa Daniel Estrada Pérez - Santo Tomás, ubicada en el distrito de Santo Tomás de la provincia de Chumbivilcas, se observa que el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes es una preocupación para la comunidad educativa, ya que los resultados obtenidos no son completamente satisfactorios. Esta situación ha generado interrogantes para identificar las causas o factores relacionados con ella. Por lo tanto, se ha realizado un análisis vinculado con el uso de estrategias de enseñanza, ya que se entiende que el enlace más cercano que se produce en el aula está determinado por el docente y el alumno. Consideramos que un aspecto fundamental en la enseñanza es el uso de estrategias por parte del maestro, por lo que la investigación se ha enfocado en analizar la relación entre las estrategias profesores y el rendimiento de los discentes.

Esta investigación es relevante porque nos permitirá determinar si las estrategias didácticas empleadas por los docentes en la población estudiada se relacionan con el aprendizaje significativo, específicamente en el área de Ciencias Sociales.

Entre las teorías utilizadas se encuentran las Estrategias de Enseñanza propuestas por Díaz y Hernández (2010), el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo de Ausubel, y los organizadores visuales propuestos por Novak.

El estudio de investigación es de tipo descriptivo correlacional, con un diseño de investigación no experimental y una población de 140 estudiantes.

La recopilación de datos se realizó mediante la aplicación de instrumentos. Para la variable X, relacionada con las estrategias de enseñanza, se utilizó un cuestionario tipo escala Likert, cuya validación se basó en una investigación similar. Para la variable Y, se utilizó un cuestionario de aprendizaje significativo tipo escala Likert. El procesamiento y análisis de la información se llevó a cabo utilizando el programa MS EXCEL.

Como técnica de recolección de datos se empleó la encuesta, y como instrumento se utilizaron cuestionarios. Una vez obtenidos los datos en el trabajo de campo, se procedió a tabularlos utilizando el programa estadístico SPSS, versión 15.0. Se asignaron códigos a los componentes de las escalas establecidas para cada instrumento de recolección de datos. Estos datos tabulados se organizaron para crear una base de datos en el software SPSS. A partir de esta base de datos, se generaron tablas de frecuencia y gráficos correspondientes, que posteriormente fueron analizados e interpretados.

Para determinar la correlación entre las variables consideradas, se utilizó la prueba de normalidad y se emplearon estadísticos de correlación paramétrica (coeficiente de correlación de Pearson) que, como señalan Mason y Lind (1998), expresa el grado de asociación o afinidad entre las variables.

Los resultados de la investigación anteriormente mencionada indican una relación positiva moderada entre las estrategias de enseñanza y el aprendizaje significativo en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del sexto ciclo de la Institución Educativa Daniel Estrada Pérez.

Según los estudiantes, los docentes se encuentran en un nivel de logro inicial en el desarrollo de estrategias preinstruccionales. El 59% de los estudiantes expresan que los docentes se encuentran en un nivel de logro en proceso, lo que sugiere que los estudiantes no han alcanzado el aprendizaje esperado debido a que las estrategias de enseñanza no fueron apropiadas o no se aplicaron adecuadamente debido a la falta de conocimiento por parte del docente.

El uso de estrategias didácticas por parte de los docentes en el sexto ciclo de la Institución Educativa Daniel Estrada Pérez se encuentra en un nivel regular, con un 75% de los docentes en el área de Ciencias Sociales.

La mayoría de los estudiantes del sexto ciclo de la Institución Educativa Daniel Estrada Pérez se sitúan en un nivel medio de aprendizaje significativo en el área de Ciencias Sociales. Esto sugiere que los estudiantes no han logrado un aprendizaje más integrador, comprensivo y autónomo, partiendo de sus conocimientos previos hacia lo que se pretende aprender.

Los docentes del área de Ciencias Sociales presentan dificultades o limitaciones en el uso de estrategias didácticas. A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se puede inferir que la mayoría de los estudiantes enfrentan dificultades para lograr un aprendizaje significativo en el área curricular analizada, debido a las limitaciones en el uso de estrategias de enseñanza por parte del docente responsable del área.

Fornaris (2020) aborda el tema de la percepción de los estudiantes universitarios sobre las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla.

El objetivo principal del estudio era determinar si las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes favorecían un aprendizaje significativo, según la opinión de los estudiantes.

Para abordar el problema, se consideraron varias teorías, como las estrategias pedagógicas en la formación universitaria, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, las metodologías activas y el aprendizaje por descubrimiento, las estrategias creativas en la enseñanza universitaria, la metodología indagatoria y el aprendizaje cooperativo.

El enfoque utilizado fue cuantitativo, descriptivo y transversal. Se aplicó un cuestionario de 12 ítems a una muestra de 246 estudiantes de diversas facultades, como fisioterapia, trabajo social, ingeniería industrial, psicología, derecho, microbiología e ingeniería de sistemas.

Los resultados revelaron que la mayoría de los estudiantes consideran que los docentes utilizan diversas estrategias pedagógicas que promueven un aprendizaje significativo al desarrollar los contenidos tratados. Sin embargo, en algunos casos, se observa un predominio del discurso oral, las clases magistrales y el aprendizaje memorístico por parte de los docentes, lo que podría ser una oportunidad para promover nuevas estrategias que mejoren los aprendizajes.

Para evaluar la percepción de los estudiantes, se diseñó un cuestionario de 12 ítems tipo escala Likert, que permitió medir el grado de conformidad de los estudiantes. Posteriormente, se analizaron estadísticamente los datos utilizando el programa IBM SPSS.

El estudio concluye que la mayoría de los estudiantes universitarios considera que los profesores utilizan diversas estrategias pedagógicas, pero también se reconoce la necesidad de implementar nuevas metodologías para reducir las clases magistrales y fomentar un mayor interés y motivación en los estudiantes, contribuyendo así a un aprendizaje significativo.

La cantidad de estudiantes tiene influencia en la implementación de las estrategias pedagógicas. Es recomendable contar con un número de estudiantes que permita garantizar la participación del 100% de ellos. Las metodologías pueden mejorar el aprendizaje, especialmente cuando se enfocan en la formación de los estudiantes, lo cual refleja la necesidad urgente de desarrollar competencias que les permitan enfrentarse a situaciones reales en su área de estudio.

Al presentar actividades formativas que involucren el aprendizaje conjunto y la complementación de habilidades entre los estudiantes, asignando roles definidos por el profesor, se contribuye a la construcción de un aprendizaje útil y significativo, como sucede en el aprendizaje cooperativo.

Es fundamental atender los intereses y motivaciones de los estudiantes, ya que ellos reconocen que en muchas ocasiones las estrategias pedagógicas tienden a ser monótonas. Por lo tanto, los profesores deben diseñar estrategias acorde al área de formación y a las características individuales de los estudiantes, teniendo en cuenta aspectos como el contexto socioeconómico, cultural y la etapa de desarrollo en la que se encuentran. El interés y la motivación de los estudiantes son factores importantes que los llevan a adentrarse en un contenido específico.

Es esencial que la enseñanza considere los estilos de aprendizaje de los estudiantes para responder a sus necesidades y promover aprendizajes significativos.

En su investigación, Panduro Sinche (2021) aborda la relación entre las estrategias de enseñanza y el nivel de aprendizaje de los alumnos de la especialidad de Construcciones Metálicas UNE-2018.

En las instituciones de formación profesional, se ha observado un bajo nivel de aprendizaje debido a diversas situaciones. El desempeño inadecuado de algunos docentes impide que los alumnos alcancen un nivel satisfactorio de aprendizaje, ya que no están utilizando estrategias de enseñanza adecuadas. Esto indica una falta de contribución a la mejora de la calidad educativa. Diversos aspectos contribuyen a esta problemática, como la rutina de enseñanza, la sobrecarga de contenidos, la incompatibilidad horaria entre estudio y trabajo, la falta de interacción con el profesor y el uso inapropiado de técnicas de enseñanza, entre otros.

El sistema educativo peruano presenta deficiencias, ya que todavía existen docentes que utilizan métodos de enseñanza tradicionales basados en la transmisión de conocimientos y la memorización, lo cual limita el desarrollo de las habilidades creativas e innovadoras de los estudiantes. Como resultado, nos encontramos con estudiantes desmotivados, alejados de

la investigación y con dificultades para definir conceptos, lo que se traduce en un bajo rendimiento académico.

En el marco teórico del estudio se consideraron conceptos como las estrategias de enseñanza, los diferentes tipos de estrategias, el nivel de aprendizaje en la especialidad, así como las definiciones de aprendizaje y nivel de aprendizaje.

Para llevar a cabo este estudio, se utilizó un diseño no experimental, ya que no hubo manipulación de variables, sino más bien se observaron fenómenos existentes para su posterior análisis. Asimismo, se empleó un enfoque transversal, ya que se recolectaron datos en un único momento, y se utilizó una metodología descriptiva correlacional para establecer la relación entre dos o más variables.

Los resultados obtenidos revelan que los alumnos de la especialidad de Construcciones Metálicas han obtenido una calificación de 14, lo cual indica que se encuentran en un nivel considerado como bueno. Esto sugiere que los docentes de dicha especialidad están utilizando estrategias de enseñanza adecuadas. Por lo tanto, es necesario que los maestros empleen estrategias apropiadas que permitan a los alumnos interpretar los contenidos propuestos y desenvolverse con facilidad en la práctica. Además, se destaca que la motivación juega un papel importante en el aprendizaje de los alumnos.

Entre las conclusiones del estudio se destacan las siguientes:

- a. Existe una relación entre las estrategias de enseñanza y el nivel de aprendizaje de los estudiantes de la especialidad de Construcciones Metálicas UNE, 2018.

Según se observa en la tabla 15, el coeficiente de correlación de Rho de Spearman obtenido es de 0,349, lo cual indica una correlación positiva muy débil.

- b. No se encontró una relación entre la dimensión reflexiva y el nivel de aprendizaje

de los estudiantes de la especialidad de Construcciones Metálicas UNE, 2018.

Según se aprecia en la tabla 15, el coeficiente de correlación de Rho de Spearman obtenido es de 0,321, lo cual indica una relación positiva muy débil.

- c. No se evidencia una relación entre la dimensión de acción y el nivel de aprendizaje de los estudiantes de la especialidad de Construcciones Metálicas UNE, 2018. Según se visualiza en la tabla 15, el coeficiente de correlación de Rho de Spearman obtenido es de 0,299, lo cual indica una relación positiva muy débil.

Una vez revisadas las investigaciones indicadas en este apartado del estudio del arte se pueden derivar las siguientes conclusiones:

1. Las estrategias de enseñanza se encuentran en una etapa inicial de desarrollo. No todos los docentes poseen conocimientos sobre estas estrategias, y tanto estudiantes como educadores las asocian con actividades como conferencias, trabajos en grupo y participación del estudiante para mejorar su aprendizaje.
2. El nivel de aprendizaje significativo esperado se sitúa en un nivel medio.
3. En cuanto a las estrategias de evaluación, prevalece la evaluación sumativa y, en algunos casos, la evaluación formativa. Se enfatiza en un enfoque tradicional y no en un enfoque constructivista. Es necesario adoptar un enfoque de evaluación alternativo que se conoce como evaluación auténtica, donde se involucre la participación del estudiante y no sea únicamente el docente quien evalúa. Además, se requiere mayor transparencia en los criterios de evaluación.
4. La evaluación auténtica está relacionada con conceptos como evaluación formativa, aprendizaje significativo de Ausubel y constructivismo.
5. La evaluación auténtica valora la participación activa del estudiante en su

propio aprendizaje, poniendo énfasis en los procesos más que en los resultados.

No se consideran suficientes los exámenes orales o escritos en los que prevalece la reproducción del conocimiento sin resaltar el aprendizaje con sentido.

Además, la evaluación auténtica incluye aspectos como la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

6. Uno de los principios fundamentales de la evaluación auténtica es fomentar el aprendizaje contextualizado, donde el conocimiento se relacione con situaciones de la vida real. Por tanto, es importante promover el pensamiento crítico, reflexivo, divergente y sistémico. Se busca aprovechar los conocimientos previos y habilidades de los estudiantes.

Los estudiantes universitarios en su mayoría consideran que los docentes están utilizando diversas estrategias de enseñanza, pero no se oculta la necesidad de implementar otras nuevas de modo que se disminuyan las conferencias y puedan hacer mayor uso de estrategias que despierten mayor interés y motivación en ellos. Aunque se observa una incoherencia. En las encuestas y/o entrevistas se le pregunta al estudiante si el docente utiliza estrategias de enseñanza, afirman que sí, pero no se sabe cuáles.

Una estrategia es la conferencia, que generalmente predomina y no se derivan los mejores efectos en el aprendizaje y motivación del estudiante. Si se le consulta al estudiante si el maestro utiliza estrategias instruccionales o co-instruccionales, se le tendría que favorecer con la definición mediante un lenguaje asequible.

De acuerdo a la percepción de los estudiantes, el docente utiliza frecuentemente estrategias didácticas y estas son de utilidad para ellos. El docente frecuentemente establece el diálogo, hace uso hace uso de materiales y recursos tecnológicos que son de mucha utilidad, brinda orientación al estudiante para el manejo de técnicas de estudio y evalúa de

manera formativa y sumativa.

El número de los estudiantes si influye en la implementación de las estrategias de enseñanza.

Es fundamental que los docentes reciban formación pedagógica, especialmente en el uso de estrategias de enseñanza y evaluación. Esto tiene un impacto en que algunos docentes sigan dependiendo de las conferencias y las pruebas, donde solo se estimula la memoria. Sin embargo, existen recursos como tutoriales, lecturas, experiencias docentes y blogs que brindan información al respecto, y la creatividad y el ingenio son aspectos indispensables en un maestro.

Los maestros, en su mayoría cumplen con los pasos básicos de la sesión de clase: exploración de conocimientos previos, exhortar a la participación, trabajo en grupo, pero no es suficiente.

Los resultados de las diferentes investigaciones son de gran relevancia para comprender mejor la situación de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes. Estos resultados ponen de manifiesto la responsabilidad que tienen las instituciones educativas en la actualización pedagógica de los docentes, así como en el seguimiento y control posterior de las actividades educativas. El monitoreo, la supervisión y la revisión de pruebas, tareas y exámenes son elementos esenciales para brindar recomendaciones y garantizar un aprendizaje contextualizado que beneficie tanto al estudiante como a la institución. Esta será la voz del educando para garantiza un aprendizaje contextualizado y le signifique al docente.

2.2 Perspectiva teórica asumida

2.2.1 Formación general y educación integral en la educación superior

2.2.1.1 Conceptos de formación general

La formación general engloba las acciones formativas relacionadas con el concepto de formación permanente, entendida como "toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, competencias y aptitudes desde una perspectiva personal, cívica, social o laboral" (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000).

Según el diseño curricular de Ingeniería en Sistemas (Univalle, 2020), el área de Formación General incluye las asignaturas que contribuyen a la formación integral del estudiante. Estas asignaturas buscan ampliar la concepción científica del entorno en los estudiantes y fomentar la adquisición o reafirmación de valores fundamentales que los preparen para desenvolverse de manera efectiva y pertinente en el mundo actual. Esto implica aprender valores éticos, estéticos, solidarios, de justicia social, democráticos, cívicos, entre otros.

Estas asignaturas de formación general no siempre son bien recibidas por los estudiantes, ya que desde su perspectiva no brindan conocimientos científicos específicos de su carrera o habilidades directamente aplicables a su desarrollo profesional en el campo.

Peñaloza (2016) aporta una visión positiva de la formación general al tratar de comprender sus propósitos. Descubre que, a pesar de no proporcionar elementos específicos para cada carrera, tiene el irrefutable derecho de estar presente en todos los planes curriculares sin excepción. ¿Qué persigue la formación General? En esencia dos cosas (a) proporcionar a los alumnos universitarios ciertas consideraciones y determinadas

herramientas que los conviertan en reales estudiantes universitarios; y (b) mostrarle los grandes problemas que atañen a la humanidad, al mundo, a nuestra época y a nuestro país. El propósito (a) conforma la periferia de la Formación General; el propósito (b) es el corazón de la Formación General.

2.2.1.2 Conceptos de educación integral

Álvarez (2003) argumenta que la educación integral engloba una serie de procesos y procedimientos que culminan en el perfeccionamiento de la persona. El término integral hace alusión a la idea de totalidad. Así, la educación integral se entendería como el desarrollo perfectivo del ser humano completo, en todas y cada una de sus dimensiones (física, intelectual, social, moral, religiosa,) (pág. 126). En este mismo sentido, Álvarez cita al profesor Gervilla (2000) quien alude al concepto educación integral, con relación al concepto de totalidad: “la educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones” pág.86.

2.2.1.3 Finalidad de formación general y educación integral

Lorenzo Agar C (2019) afirma que la Formación General busca que los estudiantes, con la ayuda de los docentes, puedan explorar desde la complejidad de los temas tratados y descubrir un mundo de nuevas relaciones que vayan más allá de su formación disciplinaria. Se pretende que puedan establecer conexiones entre su experiencia de vida y las manifestaciones emocionales relacionadas con sus reflexiones, promoviendo así su crecimiento tanto en el ámbito profesional como humano.

Por su parte, Roger Hall (2021) señala que el objetivo de la educación integral es formar individuos autónomos y respetuosos hacia los demás. Esto implica que la educación ya no se basa únicamente en el conocimiento intelectual o académico, sino que también considera de igual importancia el desarrollo físico, emocional y social.

La responsabilidad de la educación integral no recae exclusivamente en la universidad, sino que también es una labor que debe continuar en el ámbito familiar y en cualquier otro entorno donde se fomente la convivencia armónica.

2.2.1.4 La formación general en el sistema de educación superior en Nicaragua

En Nicaragua, se han logrado avances significativos en el ámbito de la educación, especialmente en lo que respecta a la educación superior. La importancia de la calidad en la educación superior ha sido objeto de reflexión pedagógica a nivel mundial, al menos desde el siglo XVIII, y ha adquirido una gran relevancia desde finales del siglo XX hasta la actualidad (Cruz, Toro y Duarte, 2009).

En el país, se han realizado esfuerzos para fomentar una cultura de calidad en la educación. La implementación de la Ley General de Educación (Ley 582) ha representado una mejora significativa en la educación superior. Gracias a esta ley, tanto las universidades públicas como las privadas han llevado a cabo procesos internos de reflexión para ofrecer una educación de calidad a sus estudiantes, centrándose en la formación general y específica de cada carrera universitaria.

Según Tunnerman (2008) en su artículo "La Educación Superior en Nicaragua", el sistema educativo nicaragüense se estructura en tres subsistemas: a) Educación General Básica y Media (que incluye la educación secundaria y la formación de maestros de primaria), a cargo del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD); b) Educación Profesional (Educación Técnica Media, Formación Profesional y Capacitación), a cargo del Instituto Nacional Tecnológico (INATEC); y c) Educación Superior, cuya instancia de coordinación y consulta es el Consejo Nacional de Universidades (CNU).

La educación superior en Nicaragua, como subsistema, está regida por normas

constitucionales y legales. En el Artículo 125 de la Constitución política de Nicaragua se establece que "las universidades y centros de educación técnica superior gozan de autonomía académica, financiera, orgánica y administrativa, de acuerdo con la ley". Además, en el Artículo 117 se indica que "la educación es un proceso único, democrático, creativo y participativo que vincula la teoría con la práctica, el trabajo manual con el intelectual y promueve la investigación científica. Se fundamenta en nuestros valores nacionales, en el conocimiento de nuestra historia, de la realidad, de la cultura nacional y universal, y en el desarrollo constante de la ciencia y la técnica".

Dentro de este marco, se encuentra la Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior, Ley No. 89 del 5 de abril de 1990, publicada en La Gaceta No. 77, la cual regula el funcionamiento general del sistema de educación superior en Nicaragua y establece que estas instituciones son de carácter de servicio público.

En el artículo 6 de la misma ley, se establece que uno de los propósitos y objetivos de las instituciones de educación superior en Nicaragua es fomentar la capacidad crítica y autocrítica en los estudiantes, cultivando la disciplina, la creatividad, el espíritu de cooperación y la eficiencia, al mismo tiempo que se les dota de sólidos principios morales, cívicos y humanísticos.

Este enfoque nos lleva a reflexionar sobre la importancia de una formación integral, que consolide tanto conocimientos científicos como éticos y culturales, promoviendo el desarrollo de habilidades técnicas y blandas.

Según Tunnerman (2008), a pesar de los avances realizados en los últimos años por algunas universidades, en general, prevalece la enseñanza teórica en las instituciones de educación superior en Nicaragua. Pareciera que la filosofía predominante es la de considerar a estas instituciones como meros escalones hacia la obtención de un título profesional, siendo

esta la única meta que persigue la mayoría de los estudiantes.

La Universidad del Valle adopta los propósitos y objetivos de la educación superior y los expresa claramente en su Modelo Educativo (Univalle, 2018). En dicho modelo, en cuanto a los aspectos epistemológicos, se plantea que "el desarrollo de una persona va más allá de la cognición... si hablamos de integralidad en el desarrollo, esto implica aspectos morales, sociales, físicos y, por supuesto, personales". En este sentido, el Diseño Curricular de cada plan de estudios de la Universidad del Valle contempla asignaturas de formación general, formación básica y otras de formación profesionalizante.

2.2.2 Estrategias de enseñanza

2.2.2.1 Conceptualización

"Enseñar consiste, fundamentalmente, en brindar a los alumnos la oportunidad de manejar de manera inteligente y directa los datos de la disciplina, organizando, dirigiendo y controlando experiencias reflexivas fructíferas" (Oviedo, 2015, p. 19). Este concepto breve pero abarcador nos invita a reflexionar sobre el tiempo que un docente invierte en planificar, organizar y buscar recursos interesantes y pertinentes en su disciplina, y cómo hacer que estos sean realmente efectivos se convierte en un desafío, un arte y una verdadera vocación para enseñar en las distintas etapas de la vida y en diferentes disciplinas y entornos.

Para lograr la efectividad de la enseñanza, es necesario utilizar estrategias que contribuyan al cumplimiento de los objetivos del proceso educativo. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son herramientas que el docente utiliza para promover la implementación y desarrollo de las competencias de los estudiantes (Pimienta, 2012). De este modo, las instituciones educativas emplean estas estrategias para cumplir con su misión global: enseñar, mediante un proceso constante que se vale de técnicas, herramientas,

modelos y otros recursos para alcanzar su objetivo final.

Díaz y Hernández (2002) definen las estrategias de enseñanza y aprendizaje como los procedimientos y recursos utilizados por el docente para lograr aprendizajes significativos. En este sentido, el aprendizaje se produce a través de procesos dinámicos, reflexivos, permanentes y continuos que ocurren en diversas circunstancias. En cada ocasión en que se lleva a cabo este proceso, se logra una comprensión y profundidad cada vez mayores de lo aprendido.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son fundamentales en todos los niveles educativos, ya que trabajamos en entornos dinámicos en los cuales el avance de la ciencia, la tecnología y las características propias de cada generación nos exigen mejoras continuas, cambios, adaptaciones y otras dinámicas diseñadas para alcanzar los objetivos. La aplicación de estas estrategias marca la diferencia entre un aprendizaje significativo y una simple cátedra más.

Según Parra (2003), estos procedimientos deben ser flexibles y adaptativos, en lugar de rutinas automatizadas o secuencias algorítmicas. Cada aprendiz, desde su propia perspectiva, retomará lo que se abordó, lo que permitirá la comprensión, asimilación y aplicación de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

En base a las ideas expresadas en los párrafos anteriores, es importante destacar el uso adecuado e implementación de diversas y variadas estrategias de enseñanza. Esto posibilita que los docentes logren un aprendizaje significativo en sus estudiantes, fomentando una participación activa y participativa en el proceso educativo.

2.2.2.2 Las estrategias de enseñanza desde el enfoque constructivista

Cornejo (2001) señala que la teoría constructivista, desarrollada principalmente por Piaget y Vygotsky, sostiene que el ser humano es el constructor de su propio conocimiento, ya sea a través del contacto con el entorno y la construcción de estructuras cognitivas (como en el caso de Piaget) o mediante la interacción con otros a través del lenguaje. Esta teoría representa una importante contribución al estudio y análisis de los problemas humanos y educativos, por lo tanto, es vital examinar las estrategias de enseñanza desde la perspectiva constructivista en el ámbito de la educación superior.

De acuerdo con la teoría constructivista del aprendizaje, este se concibe como un proceso activo en el cual los estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos actuales y previos (Pimienta, 2008). Bajo este enfoque, el alumno no es meramente un receptor pasivo, sino que filtra la información obtenida de su experiencia y del entorno educativo, la transforma y construye su propio aprendizaje, todo ello a través de una estructura cognitiva o modelo mental que le permite ser más sistemático en la toma de decisiones.

El constructivismo implica que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos como en los sociales y afectivos de su comportamiento, no es simplemente un producto del entorno ni el resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se desarrolla día a día como resultado de la interacción entre estos dos factores (Carretero, 1997).

Por lo tanto, el conocimiento no es una mera reproducción de lo que se nos dice o se nos instruye, sino una versión personal del individuo, basada en sus propios esquemas, conceptos y experiencias. Es una construcción que se elabora y se presenta al docente como un facilitador, no como el protagonista. En consecuencia, el alumno se convierte en un sujeto activo, no solo un receptor o reproductor de conocimientos en un proceso de socialización e

individualización.

Las estrategias de enseñanza, desde este enfoque, se conciben como un proceso holístico que implica la participación de todos los factores y actores involucrados. Permiten que el estudiante sea capaz de construir significados e interpretarlos. Se trata de crear ambientes de aprendizaje que permitan al estudiante abrir su mente, investigar, establecer analogías, participar en conversaciones colaborativas y estar abierto a múltiples perspectivas o interpretaciones del contexto y la realidad. A partir de este entorno, el estudiante puede generar su propio conocimiento.

Según Tovar (2001), la concepción constructivista del aprendizaje se basa en promover procesos de crecimiento personal del estudiante dentro de su grupo social y cultural. Estos procesos de aprendizaje surgen a partir de una base sólida proporcionada por los docentes, en la cual se fomenta la participación del estudiante en actividades planificadas, intencionales y sistemáticas que conducen a una actividad mental constructiva.

Desde esta perspectiva, las instituciones educativas deben promover dos aspectos fundamentales: a) la construcción del conocimiento y la identidad personal del estudiante en su contexto social y cultural, y b) el desarrollo de estrategias por parte del docente para cultivar en el estudiante habilidades y capacidades que les permitan construir aprendizajes significativos, preparándolos para enfrentar diversas situaciones en un mundo tecnológico, cambiante y exigente.

Finalmente, es fundamental implementar estrategias de enseñanza que fomenten el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Esto les permitirá desenvolverse eficazmente en actividades lúdicas, sociales y culturales que son esenciales en su vida diaria. Además, dichas estrategias fomentarán el uso de la razón, la creatividad, el pensamiento crítico y el análisis.

2.2.2.3 Universidad del Valle adopta el enfoque constructivista

La Universidad del Valle (UNIVALLE), desde la posición cognitivista, asume las tendencias del constructivismo como principal corriente epistemológica-pedagógica (Modelo Educativo Institucional, 2018, p.10).

Según el Modelo Educativo Institucional (2018), el aprendizaje se convierte en un proceso activo e interactivo, donde el estudiante asimila el conocimiento y su interiorización está influenciada por sus experiencias, errores y soluciones encontradas en escenarios anteriores. Basado en su estructura cognitiva, procesa la información, evalúa su relevancia, la transforma y la aplica en la práctica.

El desarrollo integral de un individuo va más allá de lo puramente cognitivo, incluyendo habilidades tanto técnicas como blandas que le permiten construir elementos morales, sociales, intelectuales, físicos e incluso espirituales, trabajando en su ser, su saber y su hacer.

Las estrategias de enseñanza de las asignaturas en los planes de estudio de la Universidad del Valle se centran en el estudiante, otorgándole un papel activo en todos los procesos y permitiéndole desarrollar el pensamiento crítico y analítico, así como la capacidad de síntesis e investigación. Se fomenta el autoaprendizaje y el desarrollo de proyectos.

El enfoque constructivista facilita un aprendizaje sustancial y más beneficioso para el estudiante. Según Díaz y Hernández (2010), existe una estrecha relación entre el constructivismo y el aprendizaje significativo. El enfoque constructivista busca el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes, mientras que el aprendizaje significativo resalta la importancia de promover un aprendizaje que proporcione al estudiante herramientas útiles a corto y largo plazo, aplicables en contextos y entornos reales.

Es innegable que la educación, especialmente a nivel superior, debe ser una

preocupación y una prioridad para cualquier sociedad. Es por ello que la Universidad del Valle ha adoptado el enfoque constructivista como parte de su Modelo Educativo Institucional, situando al estudiante como el protagonista en la construcción de su propio conocimiento.

2.2.2.4 Tipos de estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo

Según Díaz y Hernández (2002), en el proceso de enseñanza se pueden utilizar diferentes estrategias, las cuales se pueden clasificar según su momento de uso y presentación, y en función de su aplicación dentro de un contenido curricular específico: estrategias preinstruccionales (antes), coinstruccionales (durante) y postinstruccionales (después).

Estrategias Preinstruccionales: Estas estrategias preparan el escenario para el estudiante, con el fin de facilitar la activación del proceso de aprendizaje, basándose en los conocimientos y experiencias previas que puedan contribuir al contexto que se abordará.

Entre las estrategias preinstruccionales más utilizadas se encuentran los objetivos y el organizador previo. Los objetivos se refieren al enunciado que describe el tipo de actividad, las condiciones y lo que se pretende lograr. Por otro lado, el organizador previo proporciona información introductoria y describe el contexto de manera general, estableciendo una conexión cognitiva entre los conocimientos previos y los nuevos.

Estrategias Coinstruccionales: Estas estrategias refuerzan el contenido temático durante el proceso de enseñanza, facilitando que el estudiante mantenga la atención, analice, sintetice y razone sobre la información proporcionada. Estas estrategias buscan que el estudiante pueda organizar y afianzar el contenido trabajado. Algunas estrategias coinstruccionales incluyen el uso de ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales, analogías, organizadores gráficos y señalizaciones. Todas estas estrategias permiten al

estudiante analizar y desarrollar una visión sistemática, sintetizada, integradora e incluso crítica del tema.

Estrategias Postinstruccionales: Estas estrategias se utilizan al finalizar la enseñanza de un contenido específico. Permiten al estudiante hacer críticas, evaluaciones y análisis de lo que se ha revisado, así como tener una visión holística del tema y aplicar un razonamiento lógico al entorno y contexto. Algunos ejemplos de estas estrategias son las preguntas intercaladas, los resúmenes finales, las redes y mapas conceptuales, y los organizadores gráficos.

En este sentido, es de suma relevancia que el educador se cuestione y reflexione sobre el entorno que lo rodea, el sistema educativo, las políticas educativas, sus estrategias pedagógicas y los objetivos que busca en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, debe conocer qué tipo de estrategias puede implementar según el momento de la clase.

En virtud de lo anterior, encontramos dos espacios importantes para el docente: a) el espacio de reflexión, investigación, análisis, toma de decisiones y revisión de contenidos en función del diseño de su planificación, y b) el espacio de acción, donde llevará a cabo en el aula todo lo planificado.

Sin embargo, es importante destacar que el docente debe ser capaz de adaptar estrategias en caso de imprevistos o cuando las estrategias planificadas no estén funcionando adecuadamente en el grupo, debido a diferentes situaciones.

Además, al definir estas estrategias, es necesario reflexionar sobre las peculiaridades de cada estudiante, las características particulares del grupo y los detalles intrínsecos y extrínsecos que pueden influir en el aprendizaje, incluso considerando las diferencias generacionales. Por ejemplo, los estudiantes de hoy han crecido en la era tecnológica y viven en un entorno virtual. Las instituciones y los docentes deben ser conscientes de estas nuevas

formas de interpretar el contexto, donde se utilizan diversos recursos como Internet, comunidades virtuales y dispositivos móviles.

La diversidad de estas tecnologías, recursos y la gran cantidad de información disponible en la red son una realidad con la que debemos convivir y adaptarnos, ya que pueden tener un impacto negativo en la educación. Por lo tanto, el desafío consiste en conocer estas herramientas, utilizarlas en beneficio de la educación y minimizar los efectos negativos que puedan afectar al estudiante.

En las aulas de clase, es común observar conferencias impartidas por docentes en las que se fomenta la participación activa de los estudiantes. También se promueven exposiciones de los alumnos sobre temas asignados, con el objetivo de construir conocimientos y fomentar el análisis y el pensamiento crítico.

Lamentablemente, no siempre se enfatiza y cultiva la importancia de la redacción, el cuidado de la ortografía, la lectura, la comprensión y el análisis de textos, así como la expresión oral y las técnicas de memorización, como recitar un poema, por ejemplo. No todos los docentes llevan a la práctica la tarea de fomentar la creatividad y la originalidad en los escritos de los estudiantes.

En conclusión, es crucial destacar que el objetivo principal de implementar estrategias de enseñanza con enfoque constructivista es promover aprendizajes significativos en los estudiantes, con el fin de mejorar la calidad educativa en las instituciones de educación superior. Esto, a su vez, permitirá una mejora continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una variedad de estrategias que el docente puede utilizar para crear un ambiente de aprendizaje óptimo, que fomente el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

2.2.3 Estrategias de evaluación

2.2.3.1 Conceptualización

Al iniciar un conversatorio acerca de evaluación de los aprendizajes, es común asociarla de inmediato con datos cuantitativos derivados de pruebas, exámenes o exposiciones, lo que limita la perspectiva de evaluación. Tradicionalmente, se habla de evaluación diagnóstica, sumativa y formativa, pero en muchos casos se reduce únicamente a la evaluación sumativa.

Debido a diversas razones, no se dedica suficiente tiempo a la evaluación formativa y los resultados no cumplen las expectativas. Esto puede llevar a un bajo rendimiento académico, un aprendizaje fragmentado o transitorio, y competencias que no son alcanzadas, lo que tiene un impacto en el siguiente ciclo de aprendizaje y en los índices de aprobación. En general, se priorizan los resultados por encima de los procesos, lo que resulta en una evaluación de carácter punitivo donde se reduce el espacio para cometer errores y no se brinda oportunidad de comprenderlos y corregirlos.

En última instancia, cada persona tiene su propia forma de evaluar y concebir la evaluación, donde el estudiante se somete al sistema establecido. Algunos docentes tienen dificultades para adoptar una evaluación disruptiva debido a su apego a lo tradicional. Esto se refleja en el tipo de preguntas que se plantean, la redacción de las mismas y las formas de corrección, que a veces son subjetivas.

Puede suceder que algunos alumnos no comprendan por qué no acertaron en una respuesta y se enfrenten a una nueva unidad de contenidos en desventaja, sin desarrollar un pensamiento crítico, divergente o sistémico. Por esta razón, se aboga por una evaluación alternativa en las aulas de clase, que permita una visión más amplia y una comprensión más profunda de los aprendizajes.

Pero, ¿qué significa evaluar y qué es la evaluación? Hay diferentes acepciones y es difícil tener una sola que lo defina todo, más bien hay que hacer referencia a diversos planteamientos desde el punto de vista educativo o pedagógico, mediante un pensamiento ecléctico.

En el Diccionario de la Real Academia Española, 23.^a edición (2014), se define el término evaluar tomado del francés *évaluer* el cual es conjugado como actuar, tomando en cuenta tres significados:

1. *tr. Señalar el valor de algo.*
2. *tr. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. Evaluó los daños de la inundación en varios millones.*
3. *tr. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.*

Siempre enfatizando en el aspecto cuantitativo, Pimienta (2008), refiere: “de esta manera es posible comprender que el término evaluación hace referencia a la acción y efecto de evaluar, lo cual nos remite a valorar cuán bueno o malo es el “objeto” evaluado, considerando desde luego “objeto” en sentido figurado y no denotativamente” (p.2).

Castillo S. (2010), con el objetivo de exponer las distintas sugerencias acerca del término evaluación, menciona la concepción de diversos autores, de los cuales se indicarán los más relevantes que cita en su disertación:

Tyler (1950), consideraba que: «El proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza» (p.5).

Lafourcade (1972) escribía que: «La evaluación tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación» (p.6)

Para Castillo Arredondo (2002): «La evaluación debe permitir, por un lado, adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y por otro, comprobar y determinar si estos han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y la razón de ser de la actuación educativa» (p.7).

Estos autores concuerdan en que la evaluación busca alcanzar metas y objetivos establecidos, aunque en su mayoría se enfocan en aspectos cuantitativos. Solo un autor menciona la importancia de adaptar la enseñanza según la diversidad de los estudiantes (indicadores cualitativos).

Pimienta, (2008) con la intención de vincular el término evaluación al ámbito académico, concibe la evaluación educativa como “Un proceso sistemático de recopilación de información (cualitativa y/o cuantitativa) para enjuiciar el valor o mérito de algún ámbito de la educación (aprendizajes, docencia, programas, instituciones, sistemas nacionales de educación), previa comparación con unas normas o criterios determinados con anterioridad y que responden a instancias de referencias específicas” (p.4).

Díaz y Hernández (2002a) van más allá al proponer una evaluación educativa que se desvincule de los criterios tradicionales y se reinvente, ya que consideran que es necesario realizar cambios urgentes. Según ellos, lo más importante no es la enseñanza en sí, sino el aprendizaje, por lo que es necesario transformar y renovar las formas de evaluación. De lo contrario, continuaremos en el mismo ciclo y los más afectados serán los estudiantes, mientras el sistema educativo seguirá siendo objeto de críticas y cuestionamientos.

Díaz y Hernández (2002b) sostienen que evaluar desde una perspectiva constructivista implica dialogar y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, ya que forma parte integral del mismo. Consideran que las decisiones pedagógicas deben tener prioridad

para promover una enseñanza que tome en cuenta la diversidad de los estudiantes. Además, se busca fomentar un aprendizaje que tenga significado para el educando, que le ayude a resolver problemas y que le permita expresar su punto de vista sobre el significado de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (pp. 351-354).

Estos autores describen seis puntos centrales, citando a diversos autores (Jorba y Casellas, 1997; Miras y Solé, 1990; Santos, 1993, Wolf, 1998):

1. La demarcación del objeto, situación o nivel de referencia que se ha de evaluar: identificación de los objetos a evaluar. Este punto responde a la pregunta ¿Qué se va a evaluar? Conceptos, procedimientos o actitudes. El objetivo que se plantea el docente en cada contenido es un punto de referencia.
2. El uso de determinados criterios para la realización de la evaluación. Es punto clave. Se orientan proyectos, tareas, exposiciones y se parte del supuesto de que el estudiante ya debe saber lo que tiene que efectuar. Sucede a veces que hasta que el estudiante conoce su calificación y muestra su inconformidad, un buen porcentaje de maestros le expone lo que él esperaba.
3. Una fuerte sistematización mínima, necesaria, para la obtención de la información. Se refiere al tipo de técnica, instrumento o procedimiento que el docente utilizará para evaluar lo que se propuso.
4. A partir de la obtención de la información y mediante la aplicación de las técnicas, será posible construir una representación lo más fidedigna posible del objeto de evaluación.
5. La emisión de juicios. Con base a los puntos anteriores será posible elaborar un juicio de naturaleza esencialmente cualitativa sobre lo que hemos evaluado.
6. La toma de decisiones constituye el por qué y para qué de la evaluación.

Lo anterior se puede resumir en ¿Qué voy a evaluar? ¿Cómo lo voy a evaluar? ¿Cuándo? ¿Por qué y para qué voy a evaluar?

2.2.3.2 Tipos de evaluación

Así como existen diversas concepciones relacionadas con el término evaluar y evaluación, así las hay en los tipos de evaluación. Tradicionalmente se conocen la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, las cuales continúan vigentes, aunque predominen la primera y la tercera. La evaluación diagnóstica se aplica cuando se inicia un tema nuevo, sin embargo, puede aprovecharse para constatar en diferentes momentos de la sesión de clase, la asimilación y apropiación de los contenidos impartidos. Se puede afirmar que los docentes practican en su mayoría este tipo de evaluación.

Rosales, (1991 citado por Díaz Barriga y Mendoza, 2002) considera que la Evaluación diagnóstica puede ser inicial y puntual. La primera se realiza antes de un proceso o ciclo educativo amplio, con el objetivo de reconocer si los estudiantes poseen los conocimientos requeridos o clave para asimilar y entender el nuevo contenido. La puntual: “Debe entenderse como una evaluación que se realiza en distintos momentos antes de iniciar una secuencia o segmento de enseñanza, perteneciente a un determinado curso” (p.396).

Díaz y Hernández (2002) refuerzan la evaluación diagnóstica, mencionando los aportes de Ausubel, Novax y Hanesian, (1983) quienes le atribuyen relevancias pedagógicas al resaltar los esquemas cognitivos de los estudiantes (conocimientos previos) en beneficio del logro de aprendizajes significativos (PP.398,399). Se mencionan: a) Conocimientos previos alternativos, b) Conocimientos previos desorganizados y/o parcialmente relacionados con los nuevos que habrán de aprenderse y los c) Conocimientos previos pertinentes.

La sumativa es parte de la vida cotidiana en las aulas de clase, independiente que en algunas asignaturas se refleje la calificación con grafías, al final, se califica de manera cuantitativa y solo se traduce en letras.

La evaluación formativa es un componente importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero a menudo se descuida debido a la necesidad de cubrir el contenido programático o el plan de clase. Se destina poco tiempo para brindar apoyo a los estudiantes en sus dificultades y las evaluaciones, como exámenes, pruebas o trabajos, rara vez incluyen comentarios sobre los errores cometidos por los estudiantes.

Este enfoque limitado de la evaluación no permite que los estudiantes comprendan por qué no obtuvieron respuestas correctas y dificulta su capacidad para corregir y mejorar sus conocimientos. Para que la evaluación sea formativa y efectiva, es fundamental proporcionar retroalimentación específica y constructiva que guíe a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

La evaluación formativa no solo debe enfocarse en calificar o juzgar, sino también en brindar información útil y oportuna que ayude a los estudiantes a identificar sus fortalezas y áreas de mejora. Esto les permitirá desarrollar habilidades de pensamiento crítico, reflexivo y sistémico, y promover un aprendizaje más significativo y duradero.

Para Díaz y Mendoza (2002), la evaluación formativa *es aquella que se realiza concomitantemente con el proceso de enseñanza - aprendizaje, por lo que debe considerarse, más que las otras, como una parte reguladora y consustancial del proceso. La finalidad es estrictamente pedagógica: regular el proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades) en servicio del aprendizaje de los alumnos.*

En la evaluación formativa interesa cómo está ocurriendo el proceso de la construcción de representaciones, logradas por los alumnos (p.406).

Las autoras mencionan que los errores de los estudiantes, en vez de sancionarse, deben ser valorados, realmente es parte de su aprendizaje el identificar dónde no acertaron y por qué.

Castillo y Cabrerizo (2010) plantean que la Evaluación formativa y el aprender de errores en todos los casos,

pretende enriquecer y mejorar las actuaciones futuras de cada alumno, siendo también formadora de su autonomía y madurez personal. Por tanto, la evaluación, en sus dimensiones formativa y formadora, ayuda a cada estudiante a reorientarse y a personalizar su proceso de aprendizaje, y a definir a dónde quiere llegar, planificando las acciones para conseguirlo.

A esto agregan que no basta con decirle al alumno qué va mal, o qué no sabe, o en qué no tiene razón; sino que hay que orientarlo para que él mismo se dé cuenta de sus errores o deficiencias indicándole en qué va mal, qué es lo que no sabe, o en qué no tiene razón; a la vez que se le ayuda a que tome conciencia de su situación (pp 423-424).

En relación al mismo tipo de evaluación, Moreno, (2016) citando a Heritage (2007), refiere que

la evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarle a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. En la evaluación formativa, los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y comprenden cómo van progresando, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar, y cómo darlos (p.158).

Es importante señalar lo expuesto por Heritage (2007, citado por Moreno, T. 2016): “Existen cuatro elementos centrales de la evaluación formativa: 1) Identificación del “vacío”, 2) Retroalimentación, 3) Participación del alumno, y 4) Progresiones del aprendizaje. Los profesores necesitan tener una clara comprensión de cada uno de ellos” (P. 21).

De los tipos de evaluación es importante mencionar: a) Autoevaluación, b) Coevaluación, c) Heteroevaluación, las cuales tienen su nivel de importancia. Las tres conforman una evaluación holística.

En la autoevaluación, cada estudiante realiza una evaluación de sus propios logros y aprendizajes, otorgándose una calificación y tomando conciencia de sus fortalezas y áreas de mejora. Este proceso tiene como objetivo superar las limitaciones identificadas. En la coevaluación, la evaluación se lleva a cabo entre los compañeros. Comparten actividades y exámenes, expresan sus puntos de vista en exposiciones, debates y participan en ferias científicas, de emprendimiento o tecnológicas. En la heteroevaluación, el docente actúa como evaluador, teniendo en cuenta los resultados de las dos evaluaciones anteriores.

2.2.3.3 La evaluación tradicional

Hablar de la evaluación tradicional nos remite a aquellas asignaturas en las que predominaba la transmisión de contenidos a través de dictados o escritos en la pizarra. Era una forma de enseñanza unilateral, un proceso mecánico que no dejaba espacio para la reflexión y no fomentaba la curiosidad, la creatividad ni el pensamiento crítico en los estudiantes. En ese contexto, los estudiantes se limitaban a escuchar y tomar apuntes en sus cuadernos.

Berlanga y Juárez (2020) afirman que

El sistema de evaluación se caracterizó por ser mecánico, con parámetros estandarizados y masivos, pero no respondían a la información requerida para

mejorar el proceso de aprendizaje ni el rendimiento académico del alumno. No se podían evaluar procesos cognitivos superiores porque resultaban ser difícilmente objetos de observación y medición. La memorización era el único proceso cognitivo para evaluarse; fue imposible propiciar el desarrollo del pensamiento analítico, crítico, reflexivo y creativo en el alumno (p.3).

En otro apartado, los autores refuerzan lo anterior cuando exponen *es fundamental indicar que la evaluación tradicional no reconoce diversidad cultural, de capacidades, estilos de aprendizaje, entre otros aspectos de los alumnos; es una evaluación homogénea. No otorga espacio a la retroalimentación, ni oportunidades de mejora del aprendizaje; por lo tanto, tampoco se propicia la evaluación procesual ni se considera la evaluación diagnóstica (p.3).*

Por su parte, Montero (2009), citando a Nickerson (1989) señala que *una de las mayores críticas que enfrentan tanto las pruebas estandarizadas como los exámenes contruidos en el aula, es que tienden a enfatizar la memorización de conocimientos declarativos o procedimentales y, en general, dan poca indicación del nivel de entendimiento de la materia por parte de los estudiantes, o la calidad de su pensamiento (p.1).*

Snow (1989) citado por Montero (2009), refiere que “muchas de las pruebas tradicionales han fallado en evaluar dimensiones tales como: entendimiento profundo, destrezas de alto orden, flexibilidad estratégica, control adaptativo y motivación para el logro” (p.1).

Los autores mencionados, junto con otros citados en el artículo de Montero, proponen la implementación de una evaluación alternativa, a la que llaman evaluación dinámica, como una forma de abordar y resolver los problemas asociados con la evaluación

tradicional. En la actualidad, las instituciones de educación superior se preocupan por superar las deficiencias en las formas de evaluación, y a pesar de la resistencia al cambio de algunos, continúan haciendo esfuerzos conscientes. Se reconoce que los resultados desfavorables en el rendimiento de los estudiantes no solo se deben a las estrategias de enseñanza, sino también a las formas de evaluación adoptadas.

En conclusión, son oportunos los aportes de Tobón (2017), citado por Berlanga y Juárez (2020), quien consolida el tema abordado al describir sus peculiaridades. Señala que *el modelo de evaluación tradicional se caracteriza por varios aspectos, entre los que destacan: que la evaluación es la finalidad primordial; el único que la ejecuta es el maestro y, además, determina arbitrariamente los parámetros sin considerar criterios académicos y profesionales; la información obtenida de la evaluación se otorga mediante notas cuantitativas sin argumentación; se centra más en los errores que en los aciertos; los errores se castigan y no se asumen como oportunidades de aprendizaje; no se brinda la oportunidad de mejoras porque los resultados de las pruebas son definitivos y, por ende, no se proporcionan herramientas para lograrlas (p.3).*

Al respecto, Díaz y Hernández (2002) coinciden con las ideas expuestas vinculadas a la evaluación tradicional, ampliando las características, de las cuales se mencionan algunas:

1. El docente es el que casi siempre realiza la tarea evaluativa, a veces de una forma autoritaria-unidireccional, sin especificar a los alumnos los criterios de evaluación y por qué y para qué de la misma.
2. Se hace hincapié en el conocimiento memorístico y descontextualizado.
3. Se enfatizan los productos del aprendizaje y no los procesos (razonamiento)
4. Es una evaluación cuantitativa (el examen con lápiz y papel es el principal

instrumento). Se piensa que los exámenes y las pruebas convencionales son apropiados para evaluar el aprendizaje de los distintos tipos de contenidos y competencias curriculares (p.365).

2.2.3.4 La evaluación desde el enfoque constructivista

Han surgido diversos teóricos que abogan por una evaluación disruptiva. Algunos la llaman evaluación auténtica, otros la denominan dinámica, alternativa, pero en última instancia, todas convergen en una evaluación con enfoque constructivista; este es el punto de partida.

En el marco del constructivismo, Díaz y Hernández (2002: Pp. 359 a 361) propusieron lo siguiente:

- a. Evaluar la relevancia de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes: esto se refiere a valorar hasta qué punto los alumnos han construido, con la ayuda de la orientación pedagógica recibida y la utilización de sus propios recursos cognitivos, interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos estudiados. Es necesario seleccionar estratégicamente las tareas o instrumentos de evaluación apropiados que revelen indicadores que brinden información útil acerca de la relevancia de lo aprendido.
- b. Evaluación y regulación de la enseñanza (utilidad o eficacia de los recursos y estrategias didácticas implementadas en el aula): esto incluye el análisis de las estrategias de evaluación, independientemente de cómo se les llame, las cuales deben converger en el objetivo de fomentar un aprendizaje útil y significativo en el estudiante, a través de la comprensión de los contenidos impartidos, su aplicación y transferencia en cualquier contexto. Aunque se han logrado avances, todavía quedan aspectos por implementar en la práctica, los cuales son

resultado de investigaciones realizadas.

Todavía podemos encontrar pruebas, exámenes o trabajos que incentivan únicamente la repetición de contenidos. Incluso si los apartados son variados, al final, el alumno tuvo que haber memorizado temas para obtener respuestas correctas en una sección de verdadero o falso o completar el enunciado. A veces se plantean varias preguntas en una y la redacción puede resultar confusa. Sin embargo, a menudo se culpa al estudiante de no saber interpretar, criticar o relacionar un contenido con otro, ni asociar los contenidos con la realidad, pero esto se debe al tipo de evaluación que se ha practicado.

En una exposición, algunos estudiantes no logran obtener el puntaje requerido porque existieron suposiciones de que debían manejar los criterios de evaluación por sí mismos, razón por la cual no se les informó. Un docente puede tener dificultades para redactar preguntas, situaciones o casos que promuevan la reflexión y el pensamiento divergente. Es más sencillo formular preguntas de sí o no, verdadero o falso, o de conceptos. Si se plantean preguntas de desarrollo, la puntuación asignada no siempre es objetiva.

Las diversas estrategias de evaluación, desde una perspectiva constructivista, resaltan el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento. Este es un proceso que genera cambios en los que el maestro actúa como facilitador del aprendizaje. Lo esencial es proporcionar un escenario pedagógico que establezca una conexión con la demostración, pero ajustada a lo que podría suceder en la vida real y no a través de vías abstractas poco accesibles que, al final, dejan lagunas sistemáticas en el conocimiento que se desea transmitir.

La evaluación constructivista pone el foco en el nivel de análisis, con el objetivo de desarrollar habilidades en los estudiantes para clasificar, comparar, diferenciar, sistematizar, deducir y analizar, por nombrar algunas. Todo esto, con la finalidad de que el estudiante no solo aprenda, sino también comprenda el significado de ese aprendizaje, para poder aplicarlo

en diferentes contextos.

Por tanto, "la evaluación debe ir de la mano de la enseñanza, para acercar a los alumnos a situaciones educativas semejantes a las que enfrentarán en la vida, para las cuales tienen que desarrollar competencias socio-funcionales e intelectuales apropiadas" (Díaz, 2005: Pp.9 y 10). En otras palabras, la evaluación y la enseñanza deben estar estrechamente vinculadas, con el objetivo de preparar a los estudiantes para situaciones reales que podrían encontrarse en su vida cotidiana. Para estas situaciones, los estudiantes deben tener habilidades tanto sociales como intelectuales adecuadamente desarrolladas.

La evaluación constructivista pone el foco en el nivel de análisis, con el objetivo de desarrollar habilidades en los estudiantes para clasificar, comparar, diferenciar, sistematizar, deducir y analizar, por nombrar algunas. Todo esto, con la finalidad de que el estudiante no solo aprenda, sino también comprenda el significado de ese aprendizaje, para poder aplicarlo en diferentes contextos.

Por tanto, "la evaluación debe ir de la mano de la enseñanza, para acercar a los alumnos a situaciones educativas semejantes a las que enfrentarán en la vida, para las cuales tienen que desarrollar competencias socio-funcionales e intelectuales apropiadas" (Díaz, 2005: Pp.9 y 10). En otras palabras, la evaluación y la enseñanza deben estar estrechamente vinculadas, con el objetivo de preparar a los estudiantes para situaciones reales que podrían encontrarse en su vida cotidiana. Para estas situaciones, los estudiantes deben tener habilidades tanto sociales como intelectuales adecuadamente desarrolladas.

2.2.3.5 La evaluación auténtica

En el mismo prólogo que Frida Díaz Barriga escribiera en el texto: "Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje", define de forma llana, el significado de Evaluación auténtica y

comienza con una interrogante:” ¿Por qué utilizar el calificativo auténtico para referirse a la evaluación? Esta obra sostiene que una de las premisas centrales de la evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados, por lo que auténtico resulta sinónimo de "situado en" o "vinculado con" cuestiones relevantes de la vida real.

La evaluación auténtica consiste en la resolución activa de tareas complejas y motivantes, en las cuales los alumnos tienen que emplear sus conocimientos previos y una diversidad de habilidades complejas para la solución de problemas reales o la generación de respuestas originales. La evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del aprendiz... Es alternativa en el sentido de que busca averiguar no sólo qué sabe, sino también qué sabe hacer un alumno, utilizando instrumentos distintos de los tradicionales exámenes de "lápiz y papel..." (Díaz, 2005: p10)”

Ahumada, (2005:54) plantea: “La evaluación auténtica se sustenta en una serie de principios constructivistas del aprendizaje. Por ejemplo, reconoce:

- a. La necesidad de que los conocimientos previos se vinculen con los nuevos a fin de que cada estudiante genere su propia significación de lo aprendido.
- b. Que los estudiantes tienen diferentes ritmos de aprendizaje pues poseen distintos estilos, capacidades de razonamiento y memoria, rangos atencionales, etcétera.
- c. Que el aprendizaje es motivador cuando el estudiante asume las metas que hay que conseguir.
- d. El desarrollo de un pensamiento divergente en donde son fundamentales la crítica y la creatividad.

Según Díaz Barriga (2006), la evaluación centrada en el desempeño es un proceso riguroso, en primer lugar para el docente, ya que este debe emplear sus conocimientos, experiencias y voluntades con el fin de propiciar en el alumno aprendizajes útiles y

significativos para su vida personal, social, profesional y laboral. En cuanto al estudiante, debe demostrar tanto en el aula como en otros entornos que ha logrado asimilar el conocimiento, no solo en teoría, sino también en la práctica, y que tiene la habilidad para aplicar y transferir lo aprendido a la vida real.

En este sentido, la autora aclara que el término "situación de la vida real" no se refiere exclusivamente a "saber hacer algo en la calle, fuera de la escuela"; más bien, implica mostrar un rendimiento significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan evidenciar la profundidad de lo que los alumnos han logrado comprender, resolver o intervenir en relación con asuntos de verdadera relevancia y trascendencia tanto personal como social (p. 127).

2.2.3.6 Condiciones para una evaluación auténtica

A lo largo del tiempo, varios expertos se han dedicado a buscar las formas más adecuadas de evaluar el aprendizaje, cuyo objetivo principal es formar estudiantes que no se limiten a recitar contenidos antes de un examen para superarlo y aprobar la asignatura en cuestión. Más bien, se busca formar alumnos que se apropien del conocimiento porque despiertan su curiosidad, lo consideran relevante, lo comprenden y son capaces de explicarlo con su propio lenguaje. Además, estos estudiantes pueden demostrar a través de hechos que aplican lo aprendido en la práctica sin restricciones.

Según Díaz Barriga (2006: Pp. 126-128), una premisa fundamental para una evaluación auténtica es que se deben evaluar aprendizajes contextualizados. El énfasis debe estar en explorar aprendizajes que requieran habilidades cognitivas y ejecuciones complejas, la generación de conocimiento, la resolución de problemas, entre otros, y no en el mero recuerdo de información o en ejercicios rutinarios.

Es necesario seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades y actitudes centrales en relación con los aprendizajes más importantes. Hay que proporcionar a los alumnos el apoyo necesario para que comprendan y realicen la actividad en cuestión, así como para entender las expectativas existentes en cuanto al nivel de logro esperado.

Las tareas que permiten enseñar y evaluar desde esta perspectiva deben estar contextualizadas, ya que plantean al estudiante desafíos intelectuales complejos que lo llevan a realizar su propio trabajo de investigación.

Limitaciones

Al igual que tiene ventajas, la evaluación auténtica también presenta ciertas limitaciones. No se puede ignorar la resistencia al cambio. A veces, por comodidad, los humanos tienden a optar por lo tradicional, especialmente cuando se requiere un esfuerzo adicional: tiempo, creatividad, imaginación.

Ahumada (2005) señala algunos aspectos que limitan la evaluación auténtica, entre ellos: "las normas administrativas (reglamentos) y las condiciones laborales (horario y número de alumnos) que rigen los sistemas educativos no lo permiten o desfavorecen su realización. La utilización de instrumentos evaluativos uniformes no permite captar los grados de significación que los estudiantes les dan a los aprendizajes."

Por tanto, aunque la evaluación auténtica ofrece una gran cantidad de beneficios, su implementación puede ser desafiante debido a factores como las normativas institucionales, las condiciones laborales de los educadores y el uso de instrumentos de evaluación estándar que no logran captar la diversidad de interpretaciones y significados que los estudiantes atribuyen a sus aprendizajes.

2.2.3.7 Principales estrategias de evaluación en la formación del estudiante universitarios.

En el año 2022, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) publicó el libro "Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos". Los autores presentan en él los aspectos relevantes de cada tipo de evaluación, diferenciándose de otros autores al incluir tanto la teoría como los instrumentos a utilizar, software y cómo acceder a estos, ilustrando también con ejemplos.

Diferencian la estrategia de evaluación según el enfoque. En el enfoque cuantitativo, identifican: el examen objetivo, el Quiz, la lista de cotejo, la rúbrica y otras propuestas innovadoras. En el enfoque cualitativo: el portafolio, la demostración, la exposición oral, los exámenes orales, la simulación, el ensayo, el estudio de caso, la resolución de problemas.

El libro es importante para docentes, autoridades académicas y estudiantes, y se centra en el estudiante universitario. Los autores otorgan importancia a la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, además de la autoevaluación y la coevaluación.

Porto, M (2006), en el artículo titulado "La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas", publicado en la revista *Educatio*, comenta que llevó a cabo una investigación sobre cómo se comprende y desarrolla la evaluación de los estudiantes, implicando en ella a docentes, directores (en su papel de docentes) y estudiantes.

Entre los resultados obtenidos, predomina la evaluación cuantitativa para comprobar el aprendizaje. El objetivo formativo se diluye y en la práctica prevalece una evaluación de carácter punitivo, rutinario, solo para certificar resultados. Entre los argumentos de los docentes y directores: falta de tiempo, aulas repletas de estudiantes, falta de recursos, actualización pedagógica, distinción entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la

evaluación...

Respecto a esto, la autora cita a Miguel Ángel Zabalza en un discurso inaugural del curso académico 2004-2005, donde expresó: "Si el único instrumento que sabemos manejar es el martillo tenderemos a ver todo como si fueran clavos; o, a la inversa, si tendemos a verlo todo como si fueran clavos, el único instrumento que precisaremos aprender a manejar es el martillo" (Pp. 181 a 184).

En el blog de Pearson, publicado el 28 de junio de 2022, se publicó un artículo titulado "Evaluación del aprendizaje: Todo lo que debes saber para la educación superior". Sin embargo, en la sección 4 se abordan todas las modalidades educativas. En el nivel educativo superior (sección 3) se indica: "El uso de diversas modalidades de autoevaluación para que el alumno se reconozca como parte activa y crítica del proceso: evaluación docente-alumno, evaluación entre pares, evaluación grupal e individual y hetero evaluación.

Posteriormente, en otro párrafo, expresan, a modo de conclusión: "Con el crecimiento exponencial de la tecnología en la educación, la evaluación auténtica del aprendizaje en la Educación Superior tiene un gran desafío: diagnosticar y medir el aprovechamiento de los estudiantes a partir de su capacidad para desarrollar las competencias clave que definirán su competitividad en el mundo laboral".

Podemos deducir que las ideas expuestas son equivalentes a las expresadas por otros expertos.

2.2.4 La percepción estudiantil acerca de las estrategias de enseñanza y evaluación

2.2.4.1 Conceptos de percepción

Comprender el concepto de percepción es fundamental para este tema. Según la Real Academia Española, la percepción se define como la "sensación interior que resulta de una impresión material producida en los sentidos corporales" (Real Academia Española, s.f.,

definición 2). Desde su nacimiento, el ser humano comienza a interpretar estímulos procedentes del entorno que lo rodea, como sonidos, luz, colores y olores.

Carterette y Friedman (1982) afirman que la percepción es una parte esencial de la conciencia, ya que conforma la realidad tal como se experimenta y depende de los estímulos que se perciben del mundo físico.

La percepción permite interpretar experiencias, apropiarse de ellas y asignarles un significado en función de cómo estas afectan al individuo a través de los sentidos. Góngora (2008, citado en Palomino, 2018) menciona que la percepción es el acto de reconocer la existencia de objetos en el espacio y atribuirles cualidades.

Por tanto, estamos ante un proceso mental, es decir, el cerebro es el órgano encargado de procesar la información y atribuirle un significado. Por esta razón, Vargas (1994) sostiene que la psicología es la disciplina que ha investigado más a fondo el concepto de percepción, al que considera como un proceso cognitivo de la conciencia.

2.2.4.2 El proceso de la percepción

Dember y Warm (1990) indican que el proceso de la percepción ocurre en tres etapas:

- a. En primer lugar, se seleccionan los estímulos procedentes de los sentidos. La recepción de estos depende de su impacto; es decir, cuanta mayor sea la estimulación, mayor conciencia tendrá el individuo de esos estímulos.
- b. A continuación, se organiza lo interpretado. Esto significa que los estímulos se clasifican según el significado que tengan para el individuo.
- c. Por último, se asigna contenido a lo percibido.

Según estos autores, un aspecto crucial del estudio de la percepción es entender que estamos tratando con experiencias privadas de las personas, por lo que pueden variar de un

sujeto a otro.

Por esta razón, la percepción puede ser selectiva en función de otras variables, como la socialización, las expectativas y los recuerdos. Vargas (1994) indica que en este proceso también intervienen otros mecanismos psíquicos, como el aprendizaje, la memoria y la simbolización.

Por ello, el individuo estará más predispuesto a los estímulos que, como individuo, tengan más valor en función de su educación y cultura. Pidgeon (1998), citado por Herrera (2010), sostiene que la percepción determina juicios, decisiones y conductas que tienen consecuencias reales.

2.2.4.3 La Percepción en la enseñanza y la evaluación

Se entiende la enseñanza como un conjunto de actividades que el docente aplica para facilitar la construcción de nuevos conocimientos en los estudiantes. Fuster (2010) menciona que las memorias y los objetos mentales de conocimiento están formados por extensas redes neuronales que crecen y se asocian entre sí con la experiencia ambiental y educativa del individuo.

La enseñanza y la evaluación son temas centrales de la investigación en educación, centrados en la asimilación de contenidos educativos y en la medición de la calidad de dicha asimilación por parte de los estudiantes. La exploración de estos factores ayuda a comprender cómo mejorar y fortalecer ambos procesos.

La percepción juega un papel importante en el proceso de aprendizaje. Según Gómez, Romero, Díaz, Bárbara, Fernández, Naithe (2016: p 632), "se reconoce la importancia de la percepción entre profesor-alumno como uno de los factores que influyen en los resultados escolares".

Podemos decir que la mejor manera de que un estudiante esté abierto a recibir información es sin tener previamente un juicio negativo propio o influenciado que pueda provocar una alteración significativa en su proceso de aprendizaje.

En un escenario típico, los estudiantes, dependiendo de la asignatura, pueden tener una percepción de si será aburrida o interesante para ellos, basándose en ideas construidas en relación con sus experiencias previas con temas relacionados o, por otro lado, por influencias sociales, como los comentarios de otros estudiantes.

Desde la perspectiva del docente, a medida que reconozca los motivos personales, las creencias y las acciones de sus alumnos hacia la materia, estos influirán en sus decisiones respecto a las metodologías de enseñanza y evaluación, con el propósito de ayudar a que los contenidos impartidos sean apropiados correctamente por los educandos. Como reafirman Cáceres, Lara y Munevar, (2019), la evaluación es un elemento importante que permite al docente guiar las prácticas educativas para valorar el resultado del aprendizaje, es decir, determinar qué mecanismos están funcionando y cuáles no son los adecuados.

2.2.5 Relevancia de la Cátedra Rubén Darío en la formación integral de los estudiantes de Univalle

2.2.5.1 La Cátedra Rubén Darío

La asignatura Cátedra Rubén Darío, que se ofrece en la Universidad del Valle, es una componente clave en todas las carreras de la institución y juega un papel importante en la formación general de los estudiantes.

Según el programa de la asignatura Cátedra Rubén Darío (2021) de la Universidad del Valle, la asignatura nació con la necesidad de inculcar valores nacionales y fortalecer la

identidad cultural nicaragüense. Este curso permite a los estudiantes conocer y profundizar en aspectos literarios, la idiosincrasia y el acercamiento a la cultura universal, todos presentes en la vida y obra del poeta Rubén Darío.

Cátedra Rubén Darío es una asignatura que fortalece la identidad institucional, con una valoración de cuatro créditos y es un requisito obligatorio para la graduación. La Universidad del Valle ha estado promoviendo esta asignatura desde su apertura en 1997, con el objetivo de mantener una formación integral en su comunidad universitaria. Esta enfatiza la importancia de las contribuciones culturales y literarias de Rubén Darío, mientras también busca enriquecer la comprensión del estudiante sobre la cultura nicaragüense y su lugar en la cultura universal.

2.2.5.2 Legado Cultural de la obra de Rubén Darío

Rubén Darío, cuyo nombre real era Félix Rubén García Sarmiento, nació en Metapa, hoy Ciudad Darío, en Nicaragua, en 1867. Es considerado el padre del modernismo literario en lengua española, un movimiento que transformó radicalmente la poesía hispanoamericana y española en los albores del siglo XX. A través de su refinada sensibilidad, y la elegancia con la que abordó temas diversos y universales, incluyendo la vida, la muerte y la belleza, Darío llevó a la poesía hispana a un nuevo nivel de sofisticación y madurez.

En 1892, fue invitado a España como representante del gobierno nicaragüense para asistir a las celebraciones del cuarto centenario del descubrimiento de América. Este viaje marcó el comienzo de su carrera diplomática, que le permitió establecer estrechas relaciones con intelectuales y políticos de América y Europa.

A lo largo de su vida, Darío escribió obras influyentes como "Azul", "Cantos de Vida y Esperanza" y "Prosas Profanas", que se encuentran entre las más importantes del

movimiento modernista. Estas obras destacan por su riqueza rítmica, su originalidad y su creatividad artística.

Para Palacios (2012) Rubén Darío revolucionó la literatura de su tiempo al aportar una perspectiva americana a un género que había estado tradicionalmente dominado por influencias europeas. Su impacto en la literatura de habla hispana ha sido tan profundo que, más de un siglo después de su muerte en 1916, sus escritos continúan siendo objeto de estudio, discusión y adaptación en diversas formas de arte y medios de comunicación.

Rubén Darío no sólo es uno de los grandes poetas de la lengua española, sino también una figura emblemática de la cultura nicaragüense. Su legado perdura en la Universidad del Valle a través de la asignatura Cátedra Rubén Darío, que se esfuerza por mantener vivo su espíritu y su obra entre las nuevas generaciones de estudiantes.

2.2.5.3 Identidad Nacional y Valores

Las instituciones de educación superior tienen una misión que trasciende la enseñanza de técnicas y la especialización en diversas disciplinas. En realidad, buscan formar a individuos de manera integral, preparándolos no solo en lo técnico y en habilidades blandas, sino también en el ámbito personal e incluso espiritual. La meta es tocar almas, más allá de solo formar cerebros. Inculcar valores y fortalecer la identidad nacional es fundamental para que los estudiantes se distingan, no solo por su disciplina, sino también por su autenticidad e integridad.

La identidad nacional es un aspecto al que debemos prestar particular atención si queremos conservar nuestras raíces y cultura nicaragüense. Como Bartolomé (2010) señala, con el paso de los años, las ciudades se han vuelto cada vez más cosmopolitas y multidisciplinarias. Este fenómeno es el resultado de la inmigración, el turismo y la presencia

de grandes empresas multinacionales. La convivencia de personas de diversas culturas en un mismo espacio evidencia la necesidad de aprender a vivir en esta diversidad cultural y, a partir de ahí, enfrentar el desafío de mantener y conocer nuestra propia cultura.

Además, debemos considerar el creciente y masivo uso de Internet y dispositivos inteligentes, que ahora nos permiten conectarnos con personas de diversas culturas a miles de kilómetros de distancia y mantener relaciones a menudo más cercanas que con aquellos con los que convivimos a diario.

Todo esto conduce a la posibilidad latente de adoptar y adaptar costumbres y experiencias de otras culturas, a admirar más lo extranjero, a abrirse a lo externo y a olvidar progresivamente lo nacional, lo que nos define como nicaragüenses. Desde esta perspectiva, la variedad de culturas que se mezclan en la sociedad cotidiana puede alejar a cada ciudadano de lo propio, de sus raíces y de los valores que los hacen únicos.

Las instituciones de educación superior, conscientes de esta problemática, continúan incorporando en sus planes de estudio diferentes asignaturas que promueven y preservan la identidad nacional y aquellos valores que hacen única a una nación. Esta es una preocupación constante, sobre la cual se debe tomar consciencia y trabajar en consecuencia.

2.2.5.4 Las estrategias de enseñanza y evaluación en la Cátedra Rubén Darío

El programa de estudios de la asignatura enfatiza la necesidad de que el profesor promueva el respeto y la admiración por la vida y obra de Rubén Darío. Se recomienda utilizar guías de trabajo, análisis e interpretación de varios poemas, prosas y cuentos, textos paralelos y diferentes técnicas como conferencias participativas, seminarios, debates, desarrollo de exposiciones, mesas redondas, foros y construcción de argumentos a través de un razonamiento crítico.

Además, sugiere promover el trabajo colaborativo para la presentación de trabajos escritos y exposiciones. Del mismo modo, se propone el uso de organizadores gráficos para fomentar la capacidad de síntesis e interpretación de los estudiantes, así como asignaciones que les permitan manifestar su creatividad, principales reflexiones, logros y avances sobre el nuevo aprendizaje adquirido acerca de Rubén Darío.

El programa también aboga por el uso de la dramatización y técnicas de expresión oral, permitiendo a los estudiantes apropiarse de las obras de Rubén Darío. El programa menciona que los profesores deben inculcar pasión al impartir esta clase, mostrar entusiasmo, interés y dedicación a los estudiantes para que se sientan motivados a conocer sobre el poeta, aprender sus poemas y reconocer la grandeza del poeta nicaragüense Rubén Darío.

En el documento se enfatiza que la evaluación debe ser un proceso integral y continuo, de carácter diagnóstico, formativo y sumativo, dando la libertad al profesor para implementar diversas estrategias evaluativas para constatar el progreso en el aprendizaje.

Para la modalidad presencial, se definen tres momentos: dos evaluaciones parciales que ponderan un 30% cada una de la calificación global del curso, y una evaluación final que cuenta para el 40% restante. Para la modalidad semipresencial se definen dos momentos: una evaluación parcial que pondera el 40% de la calificación global del curso y una evaluación final que cuenta para el 60%.

En cada momento (parcial), se debe evaluar la asistencia y participación, la realización de pruebas, trabajos, investigaciones y el examen correspondiente al parcial. La calificación mínima para aprobar es de 70 puntos.

El programa también propone posibles modalidades de evaluación: pruebas diagnósticas, autoevaluaciones y/o evaluaciones entre pares, actividades y pruebas de evaluación en casa (como ensayos escritos, elaboración de esquemas, mapas conceptuales,

etc.).

La percepción del estudiante respecto a una asignatura es influenciada por muchos factores, entre ellos las estrategias de enseñanza y evaluación, el significado o importancia que se le otorga a una formación general e integral para el desarrollo profesional, y la temática de la asignatura y su naturaleza. Estos aspectos, que se han tratado en este capítulo, sirven como base para la elaboración del diseño metodológico.

3 Metodología

El término "diseño de investigación" se refiere a un plan o estrategia ideada con el propósito de obtener la información necesaria para una investigación (Hernández, Fernández & Lucio, 2006). En este contexto, el investigador debe seleccionar y desarrollar un diseño de investigación adecuado a su contexto particular, a fin de lograr de manera efectiva y concreta los objetivos de la investigación.

A continuación, se presentan los distintos componentes que conforman el enfoque metodológico de este estudio: el enfoque de la investigación, la población y muestra de estudio, los métodos y técnicas de recolección de información, la descripción de los criterios de calidad o rigor metodológico, así como los métodos y técnicas para el procesamiento y análisis de datos.

3.1 Enfoque cualitativo asumido y su justificación

El enfoque fenomenológico se basa en la interpretación de experiencias, percepciones y vivencias; es un acercamiento coherente, ético y riguroso para el estudio de un fenómeno específico, teniendo en cuenta el punto de vista y las sensaciones de los participantes. Por ende, el objetivo principal de la presente investigación es interpretar percepciones, lo cual requiere un análisis y abordaje cualitativo.

Dentro de este marco, la investigación cualitativa busca llegar a una representación integral del fenómeno, analizando exhaustivamente y con gran detalle el tema en cuestión. Feria, Blanco & Valledor (2019) señalan que cuando se habla de investigación cualitativa se hace referencia a una filosofía fenomenológica, cuyo diseño es flexible y puede ser modificado durante el proceso de investigación. Este tipo de estudio tiene un enfoque

analítico y empírico.

En consonancia con el tema de estudio, se asume que la investigación cualitativa con enfoque fenomenológico proporcionará la orientación necesaria para alcanzar los objetivos de la investigación. La relevancia de estos enfoques radica en su capacidad para analizar adecuadamente el fenómeno en su totalidad, permitiendo un acercamiento más directo al sujeto en estudio (el estudiante) y valorando sus aportes, ideas, pensamientos y percepciones, comprendiendo sus subjetividades a partir de sus experiencias personales y la construcción de significado de las mismas.

Cabe señalar que este estudio se caracteriza como una investigación descriptiva. Según Ortez (1999), la investigación descriptiva tiene como objetivo determinar cómo es y cómo se presenta una situación en particular, la ausencia o abundancia de algo, la frecuencia, dónde y cuándo ocurre, y en quiénes. En esta investigación, la descripción se utiliza para revelar las percepciones y actitudes de los participantes con respecto al tema de estudio. La información se recopila sin alterar el entorno, sin sesgos ni manipulación.

3.2 Población, Muestra teórica y sujetos del estudio

El universo de estudio está compuesto por los estudiantes que se inscribieron en la asignatura "Cátedra Rubén Darío" en el cuatrimestre de septiembre a diciembre de 2022. En total, se inscribieron 115 estudiantes, repartidos en tres turnos: regular, sabatino y dominical, con grupos de 40, 52 y 32 estudiantes, respectivamente (para más detalles, ver Anexo No. 2).

Estos estudiantes cursan diversas carreras, incluyendo Diseño de Modas, Administración de Empresas, Administración de Empresas con mención en Entidades Financieras, Administración de Empresas con mención en Comercio Internacional, Diseño Gráfico, Arquitectura, Derecho, Ciencias de la Comunicación, Ingeniería en Sistemas,

Relaciones Internacionales, Mercadeo y Publicidad, Lengua Inglesa con mención en Educación, y Contabilidad Pública y Auditoría.

3.2.1 Criterios de inclusión

La muestra para las entrevistas estará compuesta por estudiantes y docentes. Los estudiantes, tanto hombres como mujeres, cursan la asignatura "Cátedra Rubén Darío" en el período de septiembre a diciembre de 2022, en los turnos regular, sabatino y dominical, y son de diversas carreras. Durante el período de estudio, existían tres grupos de "Cátedra Rubén Darío" y se realizaron observaciones en todos ellos (jueves de 9 a.m. a 12 p.m., sábado de 10 a.m. a 12 p.m. y domingo de 10 a.m. a 12 p.m.).

La muestra constará de nueve estudiantes seleccionados mediante un muestreo no probabilístico o intencional, y será un muestreo por conveniencia. Como Battaglia (2008, citado en Hernández y Mendoza, 2018, p.433) señala: "Las muestras por conveniencia están formadas por los casos disponibles a los que tenemos acceso".

Se incluirán tres estudiantes de cada turno, de diferentes edades, años de estudio universitario y carreras, con el objetivo de obtener, desde sus perspectivas individuales, sus consideraciones y percepciones.

Las docentes a entrevistar serán las dos educadoras que actualmente imparten la asignatura, y una maestra que la impartió en años anteriores.

3.2.2 Criterios de exclusión

Para la ejecución de esta investigación, no se han tomado en cuenta a los estudiantes que cursaron la asignatura "Cátedra Rubén Darío" en cuatrimestres anteriores, a pesar de que esta asignatura ha formado parte del plan de estudios de cada carrera ofrecida por la

Universidad del Valle desde su fundación en 1997. Asimismo, no se han considerado a todos los docentes que han impartido esta asignatura en años anteriores, sino únicamente a las dos docentes que la impartieron en el cuatrimestre de septiembre a diciembre de 2022, y a una docente que la impartió entre los años 2013 y 2015.

3.2.3 Fuentes de Información utilizadas en el estudio

Maranto, M. (2015) señala que una fuente primaria es aquella que “contiene información original es decir son de primera mano, son el resultado de ideas, conceptos, teorías y resultados de investigaciones, entrevistas”. Por otro lado, las fuentes secundarias corresponden al tipo de fuentes que ya han sido procesadas para obtener información de una fuente primaria.

Como fuentes primarias de información para esta investigación, hemos considerado las entrevistas realizadas tanto a los estudiantes como a los docentes, las observaciones hechas durante la realización de la asignatura y el propio programa de la asignatura.

Por otro lado, las fuentes secundarias de información incluyen: exámenes, programaciones de clase y recursos didácticos utilizados por las docentes. Asimismo, también se consideran los documentos y fuentes de información disponibles en internet, en particular Google Académico, que ya han sido procesadas para obtener información de una fuente primaria. Estos recursos son esenciales para obtener una perspectiva más amplia y completa del tema de estudio, y para corroborar, complementar o contrastar la información recogida a través de las fuentes primarias.

3.3 Métodos, e técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.3.1 Métodos teóricos

García (2016) destaca la inducción y la deducción como dos métodos teóricos esenciales para la investigación.

La inducción es un proceso de razonamiento que parte de lo particular para llegar a conocimientos más generales, exponiendo la esencia común de los fenómenos individuales. La deducción, por su parte, conduce el razonamiento desde un conocimiento general hacia uno de menor generalidad, permitiendo así comprender lo particular en su relación con lo general.

Aunque el método inductivo es frecuentemente asociado a las investigaciones cualitativas, debido a que se enfoca en recoger conocimientos e información de forma aislada, en este estudio se utilizarán tanto el método inductivo como el deductivo.

Por medio de la inducción, se analizarán los resultados particulares para interpretarlos bajo el marco de los planteamientos y enfoques teóricos asumidos en esta investigación. La teoría facilita la explicación, justificación y eventual generalización de los resultados obtenidos.

3.3.2 Métodos empíricos

Los métodos empíricos se fundamentan en la experiencia y en el contacto directo con la realidad, implicando la lógica, la experimentación, la observación del fenómeno y su posterior análisis o interpretación (Bernal, 2010).

Los métodos empíricos empleados en este estudio son:

- a. **Análisis documental:** Este método facilita el estudio de documentos que sirven

como referencia o apoyo para la investigación. Se recurre a información obtenida de diferentes medios (en papel, digitales, recursos audiovisuales) para analizar retrospectivamente aspectos centrales que contribuyen a responder a las preguntas planteadas.

En esta investigación, se analizó el programa de la asignatura, el modelo educativo de la institución y el desglose detallado del plan de clase de cada docente.

También se revisaron otras investigaciones relacionadas con las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

- b. **Observación:** Pineda y de Alvarado (2008 p. 145) definen la observación como "el registro visual de lo que ocurre en la situación real, clasificando y consignando los acontecimientos pertinentes de acuerdo con algún esquema previsto o según el problema que se estudia".

Es un método que implica observar escenarios, comportamientos, características individuales y condiciones ambientales. Para emplear esta técnica es crucial mantener la objetividad e imparcialidad para no distorsionar la realidad; el observador debe describir lo que ve sin prejuicios o sesgos.

- c. **Entrevistas:** Este método facilita la comunicación entre el investigador y el sujeto de estudio, con el objetivo de obtener información completa y construir respuestas a las preguntas planteadas en la investigación. Existen dos tipos de entrevistas: estructuradas y no estructuradas.

En este estudio se llevaron a cabo entrevistas estructuradas con el propósito de responder a las preguntas de investigación.

3.4 Técnicas para recolección de información

En la investigación cualitativa se utilizan diversas técnicas que difieren de las empleadas en la investigación cuantitativa. Entre las técnicas más frecuentemente empleadas están la observación (directa, etnográfica), la entrevista no estructurada, la entrevista a informantes claves y la entrevista por medio del grupo focal.

Pineda y de Alvarado E. (2008) indican que estas técnicas se enfocan en la descripción, interpretación, comprensión y explicación del fenómeno en estudio, proporcionando información sobre cómo las personas sienten, piensan y actúan. A partir de allí, se busca explicar la realidad según cómo las personas la perciben, conocen e interpretan.

En consonancia con los métodos descritos anteriormente, en el presente estudio se emplearon las siguientes técnicas:

- a. **Análisis de contenido** : El análisis de contenido tiene como objetivo fundamental identificar ciertos componentes de los documentos escritos y clasificarlos en variables y/o categorías para explicar los fenómenos sociales en estudio (Fernández, F. 2002).

Durante la investigación, se codificaron diferentes elementos en categorías que describían y organizaban palabras comunes, frases e ideas obtenidas de los datos cualitativos.
- b. **Observación no participante**: La observación no participante ocurre cuando el investigador no interactúa con los sujetos de la investigación ni se involucra en el problema (Pineda E. & de Alvarado E., 2008). En el desarrollo de la investigación se llevaron a cabo 12 observaciones, 4 observaciones por cada turno (diurno, sabatino y dominical). Estas se realizaron en las aulas de clase durante el periodo en que se impartía la asignatura, utilizando la técnica de la

observación directa.

Para las observaciones se utilizó una cámara digital. En algunas ocasiones, el investigador permaneció en el aula de clase, mientras que en otras dejó la cámara grabando para su revisión posterior.

Los componentes del proceso de observación incluyeron a los investigadores (observadores), el aula de clase, los alumnos, el docente y las cámaras utilizadas.

- c. **Entrevistas estructuradas:** Las entrevistas se realizaron después de las observaciones. Como eran estructuradas, el investigador tenía establecidas de antemano las premisas y lo que deseaba conocer. Cada pregunta fue formulada con el objetivo de responder a los objetivos de la investigación.

Para llevar a cabo las entrevistas, se contactó a estudiantes de diversas carreras, edades y turnos, vía telefónica, con el fin de obtener información variada y objetiva desde diferentes perspectivas y características particulares determinadas por sus edades, carreras y situación laboral. Al realizar las llamadas, se solicitó su colaboración para la investigación. Se citaron a nueve estudiantes en diferentes momentos, de los cuales ocho acudieron. Cada entrevista fue grabada para su revisión posterior y toma de apuntes.

3.5 Instrumentos utilizados

Se consideran los instrumentos como herramientas esenciales para lograr el desarrollo exitoso de la investigación. En sintonía con las técnicas descritas previamente, en el presente estudio se emplearon los siguientes instrumentos:

- a. **Guía de entrevista.** Para esta investigación, se elaboró una guía o formulario

de preguntas para todos los entrevistados (informantes clave). Se diseñó una entrevista para los estudiantes y otra para los docentes (Ver Anexo No. 3 y Anexo No. 4).

Entre los aspectos tratados en la guía de entrevista a docentes se encuentran: las estrategias de enseñanza implementadas en la asignatura y su efectividad, las estrategias de evaluación utilizadas, las dificultades que los estudiantes enfrentan para la apropiación de contenidos, los hábitos de lectura y la percepción de los estudiantes sobre el poeta Darío y sus escritos.

Algunos de los aspectos tratados en la guía de entrevista a estudiantes son: la percepción de los estudiantes de la Cátedra Rubén Darío (conocimientos previos del poeta, expectativas de la asignatura, experiencias vividas); características socioculturales de los estudiantes (institución educativa de origen, situación laboral, consideración sobre el rendimiento en clase, horas dedicadas a tareas, frecuencia de lectura); experiencias vividas (participación en el aula de clase, tipos de evaluación implementados en la clase, valoración del rendimiento académico logrado); fortalezas y debilidades identificadas en la asignatura, y recomendaciones que contribuyan a mejorar las estrategias de enseñanza y evaluación de la asignatura desde su perspectiva.

- b. **Registro anecdótico.** Este instrumento se basa en observaciones que permiten documentar procesos de aprendizaje o descubrimiento en el momento en que se manifiestan.

Para estos registros se anotaba la fecha, hora, docente, grupo, número de alumnos en el aula, actividades realizadas, acción y reacción de los estudiantes, estrategias utilizadas por el docente en el desarrollo de la asignatura, situaciones

concretas, comportamientos, interés, actitud y ambiente.

- c. **Guía de análisis de contenido.** Se utilizó para establecer patrones de palabras y conceptos en una variedad de documentos o textos. Se refiere a la relación de las unidades de análisis obtenidas de los autores consultados, respecto a las categorías que se definieron como objeto de estudio, así como las categorías emergentes.

3.6 Criterios de calidad: Credibilidad, confiabilidad-confirmabilidad y Transferibilidad.

La credibilidad, la confirmabilidad y la transferibilidad son tres componentes esenciales para garantizar la calidad de una investigación cualitativa. En este estudio, se tomaron medidas para garantizar cada uno de estos aspectos.

Credibilidad: La credibilidad se refiere a la confianza que se puede tener en los hallazgos de la investigación. En este estudio, la credibilidad se aseguró mediante la triangulación de datos recogidos de varias fuentes, incluyendo las observaciones directas y las entrevistas a estudiantes y profesores. Además, los resultados de la investigación fueron presentados ante el equipo de investigación institucional y los participantes del estudio para su revisión y validación. También se incorporaron instrumentos de evaluación y validación de expertos investigadores (Ver Anexo No. 8).

Confiabilidad/ Confirmabilidad: La confirmabilidad se refiere a la neutralidad de los datos, es decir, que los hallazgos son una verdadera representación del fenómeno estudiado y no están sesgados por las opiniones o intereses de los investigadores. Para garantizar la confirmabilidad en este estudio, se llevó a cabo una cuidadosa revisión del proceso de grabación y transcripción de las entrevistas, se tomaron en cuenta las

características de los participantes y el proceso de selección de la muestra, y se consideró el contexto en el que se realizó la investigación al presentar los resultados.

Transferibilidad: La transferibilidad se refiere a la capacidad de aplicar los hallazgos de una investigación a otros contextos o situaciones. Los resultados de este estudio son transferibles en el sentido de que pueden ser útiles para otros investigadores que estén estudiando dificultades en asignaturas de formación general o asignaturas con dificultades similares. Además, los hallazgos podrían ser útiles para la elaboración de revisiones de literatura en esta área de investigación. Para garantizar la transferibilidad de los resultados, se describió en detalle el contexto y las características de los participantes, se identificaron los elementos comunes en las respuestas de los participantes y se analizó la representatividad de los datos encontrados.

3.7 Técnicas para el procesamiento de datos y análisis de información

Se describen en este apartado las técnicas utilizadas para el procesamiento y análisis de los datos obtenidos en el estudio.

3.7.1 Técnicas de procesamiento

El procesamiento de datos en la investigación cualitativa se entiende como la recopilación de datos crudos para su posterior interpretación y transformación en información comprensible. Las demandas actuales de la investigación exigen un procesamiento de información claro y eficaz para poder interpretar la realidad que se investiga y obtener resultados apropiados, analizando los hechos en tres niveles: visibilidad, no visibilidad e invisibilidad (Baena, 2017).

El procesamiento de la información se llevará a cabo a través de matrices para reducir los datos de la entrevista y la observación de clase, centrándose en los siguientes

aspectos:

1. Simplificación de la información.
2. Categorización de la información.
3. Redacción del informe de resultados.

Se realizará también un análisis y síntesis del contenido. A continuación, se describen las técnicas de procesamiento que se utilizaron:

- a. Procesamiento de resultados del análisis de contenido: para esta actividad, el análisis se basó en categorías que permitieron examinar en detalle las contribuciones teóricas o los documentos más relevantes, en relación con los objetivos del estudio.
- b. Procesamiento de resultados de las observaciones: se inició con la revisión y análisis de las observaciones y el registro anecdótico, identificando patrones de palabras o situaciones que se repetían en cada observación (categorías y subcategorías). Se llevaron a cabo tres observaciones en cada turno, luego se analizó cada observación hasta construir un resumen por turno. Para fines de síntesis, en la matriz que se muestra en los anexos se detallaron solamente los resúmenes de cada turno (Ver Anexo No. 5).
- c. Procesamiento de resultados de las entrevistas: Se inició con el diseño de una matriz, que contempla las categorías objeto de estudio. A partir de estas se identificaron las valoraciones expresadas por estudiantes y docentes, en relación con los objetivos del estudio (Ver Anexo No. 6 y Anexo No. 7).

3.7.2 *Técnicas de análisis de los datos*

El análisis de los datos en la investigación cualitativa se concibe como una “técnica de

interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos. Se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos” (Andréu, s.f.).

Las técnicas de análisis utilizadas en el estudio fueron:

- a. Análisis de resultados del análisis de contenido: se realizó mediante la selección, comparación, interpretación y elaboración de conclusiones, basadas en la lectura de literatura especializada y diversas fuentes consultadas durante el proceso de investigación. Se dispuso una matriz de análisis documental que recoge las categorías objeto de estudio, así como las categorías emergentes en el proceso de investigación, a partir de las cuales se identificaron tanto citas textuales como citas de paráfrasis que sustentaran las preguntas orientadoras de la investigación. Se consideró el criterio de pertinencia, autoría, veracidad y actualidad de la documentación e información consultada.
- b. Análisis de resultados de las observaciones: se realizó considerando la lectura de los registros obtenidos de las diversas clases observadas; la codificación de las categorías objeto de estudio mediante la técnica de color; la identificación de las categorías, expresadas en las actividades realizadas por el docente y los estudiantes. Se realizaron observaciones en los tres turnos, se consolidó la información recopilada por turno para una interpretación final de las mismas.
- c. Análisis de resultados de las entrevistas: los resultados de las entrevistas fueron analizados mediante el llenado de la matriz de sistematización de categorías y unidades de análisis de todas las entrevistas realizadas y la construcción de

consensos en la interpretación y análisis de los significados entre las unidades de análisis, en relación con las categorías propuestas. Seguidamente se procedió al llenado de las matrices previamente preparadas, tanto para las entrevistas de docentes como de estudiantes, añadiendo algunas categorías emergentes. Se procedió a la interpretación, análisis y construcción de consensos entre los miembros del equipo de investigación, asegurándose de no omitir datos relevantes para el análisis de resultados.

Los instrumentos de este tipo de investigación son, ante todo, de carácter holístico. En este caso, el investigador y el sujeto de investigación mantienen una estrecha relación, ya que se utilizan instrumentos como formatos de cuestionario, guía de entrevista, grabadora, cámara de video, entre otros.

4 Discusión de Resultados o Hallazgos

En este capítulo se presentan los hallazgos clave obtenidos durante la investigación, los cuales se vinculan con el curso "Cátedra Rubén Darío" impartido en el trimestre de septiembre a diciembre de 2022. Los resultados se basan en los objetivos y las preguntas de investigación establecidas previamente.

La información se recolectó mediante entrevistas a estudiantes y profesores, observaciones de las clases y análisis de documentos.

Inicialmente, se describen las características socioculturales de los estudiantes encuestados, su percepción acerca de las estrategias de enseñanza y evaluación, sus experiencias y hábitos de lectura. Luego, se detallan las evaluaciones brindadas por los docentes entrevistados. Finalmente, se destacan los aspectos relevantes observados en las aulas de clase.

4.1 Características y valoraciones de los estudiantes entrevistados

4.1.1 Características socioculturales

Las respuestas de los entrevistados indican que cinco estudiantes provenían de colegios privados y tres de colegios públicos. Seis de ellos combinaban el trabajo y el estudio, mientras que dos se dedicaban exclusivamente a sus estudios.

Al evaluar la autopercepción de los estudiantes sobre su desempeño académico, se concluye que muestran una preocupación por lograr buenos resultados académicos a través del autoestudio y la responsabilidad.

Los estudiantes expresaron que la gestión del tiempo es un desafío que les dificulta optimizar y ser efectivos en sus actividades personales, académicas y laborales. Esto resulta

en rendimientos académicos y desarrollos personales insatisfactorios.

La raíz de este problema parece radicar en la educación primaria y el entorno hogareño, donde se espera que los estudiantes desarrollen una cultura de disciplina, organización, definición de prioridades y habilidades para gestionar su tiempo de trabajo, estudio y vida personal. Esta dificultad es común incluso entre profesionales que luchan para cumplir con sus asignaciones y objetivos laborales debido a la falta de tiempo y a la tendencia a procrastinar.

Este hallazgo corrobora los resultados del estudio realizado por Depraect, Terrazas & Pérez (2022: pág. 998), quienes encontraron que los estudiantes universitarios "solo algunas veces organizan el tiempo para aprovecharlo al máximo y tienen claridad en los objetivos, por lo que no se esfuerzan en alcanzarlos, además de que pocas veces toman notas o recordatorios o administran el tiempo para elaborar un listado de tareas que deben cumplir".

En el presente estudio, es relevante señalar que seis de los ocho entrevistados indicaron que se preocupan por gestionar su tiempo y cumplir con sus obligaciones académicas.

En cuanto a los hábitos de lectura, muchos estudiantes y profesionales no han logrado desarrollar un hábito constante de lectura o leen poco, a pesar de estar conscientes de los beneficios que ello conlleva. Algunos leen por obligación, centrándose solo en lo que consideran relevante.

Se pudo verificar que, aunque no todos los estudiantes se inclinan por obras literarias o académicas, sí leen, ya sea por interés personal, relacionado con su área de formación, o por obligación. Esto podría desarrollar un hábito de lectura a corto o mediano plazo.

Estos hallazgos se correlacionan con el estudio "Diagnóstico sobre hábitos de estudio en universitarios de nuevo ingreso como herramienta para identificar oportunidades

de mejora" realizado por Román, Franco & Román (2020). Ellos encontraron que ocho de cada diez estudiantes tienen dificultades para realizar actividades relacionadas con la lectura y seis de cada diez declaran tener problemas para administrar su tiempo. Este estudio cuantitativo se realizó con 1,630 estudiantes de cinco licenciaturas en la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach), México.

4.1.2 Percepción de los estudiantes respecto a la asignatura Cátedra Rubén Darío

La educación primaria y secundaria son fundamentales para la formación del estudiante, no solo en aspectos académicos, sino también culturales y actitudinales. Otros factores importantes a considerar se relacionan con la educación informal que se produce a lo largo de la vida y que involucra una variedad de factores más allá de las instituciones educativas, como los medios de comunicación masiva e Internet.

En este estudio, se exploró la percepción de los estudiantes acerca de la vida y obra del poeta Rubén Darío, comenzando con la evaluación de sus conocimientos previos.

Los estudiantes estaban conscientes de cómo adquirieron sus conocimientos previos sobre el poeta. Aunque no lo mencionaron explícitamente, es probable que esta influencia provenga tanto de la educación formal como de la informal, especialmente a través de los medios de comunicación, Internet y las redes sociales, que son canales de divulgación de la vida y obra del príncipe de las letras castellanas.

Los conocimientos previos sobre Rubén Darío sirven como guía para que el estudiante se forme expectativas sobre cómo será el curso. Estas suposiciones o escenarios mentales pueden verse alterados por la realidad, generando diversas reacciones, ya sea de aceptación, apatía o frustración.

Esto se refuerza con la declaración de una estudiante que manifestó:

... yo en particular, me gustaría una clase de cultura general, no me gustó demasiado Rubén Darío para cuatro meses, es como para dos fines de semanas. No estoy estudiando poesía, estoy estudiando diseño gráfico, creo que como diseñadora gráfica necesito abarcar más, no sólo Rubén Darío.

4.1.3 Motivación respecto a la asignatura y las estrategias de enseñanza

Según lo manifestado por algunos estudiantes, sentían cierta motivación hacia la asignatura basada en sus experiencias durante la educación secundaria. Sin embargo, en otros prevaleció la incertidumbre o prejuicios hacia el autor, aprendidos o influenciados por su entorno.

Cuando un contenido o una asignatura tiene relevancia para un estudiante, ya sea por la manera atractiva en la que se presenta o por su conexión con la vida cotidiana, puede generar algún tipo de interés. Esto se refleja en las palabras de los estudiantes entrevistados quienes indicaron que su experiencia con la asignatura fue agradable y dinámica, contradiciendo a quienes afirmaron que la asignatura era monótona, irrelevante para su carrera y otras actitudes despectivas.

En relación con este tema, se observaron en clase distracciones constantes, ausencias (superando casi siempre el 20%), retrasos, uso frecuente del teléfono móvil o dedicación a otras actividades. La falta de interés del estudiante podría residir en la naturaleza de la asignatura, debido a la extensión de algunas tareas y/o la abstracción e incomprendibilidad de los contenidos, que disminuyen la motivación del estudiante. A esto se suma el uso de estrategias de enseñanza y evaluación repetitivas, que se podían anticipar en el ambiente de la clase.

Los mismos estudiantes están ávidos de una estrategia de enseñanza disruptiva al proponer en las entrevistas, se considere la realización de actividades como: "Paneles, grupos focales, más actividades de participación en grupos para promover la participación de todos y también aprender unos de otros".

Lo expresado por los estudiantes se ve respaldado por lo que expone Díaz, citada por Villarreal (2006), que dice: "Si los contenidos y materiales de enseñanza no tienen un significado lógico potencial para los alumnos, se propiciará un aprendizaje rutinario y carente de significado. El profesor puede potenciar dichos materiales de aprendizaje, al igual que las experiencias de trabajo en el aula y fuera de ella, para acercar a los alumnos a aprendizajes más significativos" (p. 42).

4.1.4 Fortalezas y debilidades identificadas en la asignatura Cátedra Rubén Darío

Las fortalezas que los estudiantes identifican en la asignatura son: el dominio del tema por parte del docente, la promoción de la cultura y del hábito lector. En este último punto, consideran que la asignatura es importante para fomentar en ellos el amor por la lectura, ya que, al reflexionar sobre el tema, notan que es una debilidad en la mayoría del grupo.

Al abordar las fortalezas en la asignatura Cátedra Rubén Darío, a pesar de los prejuicios e indiferencias de algunos estudiantes hacia ella, los entrevistados reconocen que la asignatura les proporcionó conocimientos acerca del poeta Darío y habilidades para el análisis literario. También fue un incentivo para indagar más sobre las diferentes facetas de la vida del poeta.

Las debilidades que mencionan los estudiantes incluyen: falta de compromiso, escasa atención a la labor de la docente, incumplimiento de tareas, así como la falta de hábito de lectura y desinterés por la asignatura porque no está relacionada con su carrera. Fue notorio que los estudiantes llegaban tarde, se retiraban, usaban sus móviles o se pasaban hablando.

En cuanto a las debilidades, cabe señalar que cuando un docente no está al día con las nuevas formas de aprendizaje de los estudiantes, fomenta un ambiente de tedio al exponerles a actividades académicas repetitivas y sin novedades. Si a esto se suma la percepción del estudiante de que la asignatura no está vinculada con su carrera y la falta de hábitos de lectura, las debilidades serán evidentes. Lo anterior está relacionado con lo expresado por los estudiantes en la entrevista al referirse a las debilidades identificadas durante la clase de Cátedra Rubén Darío.

4.1.5 Experiencias vividas por los estudiantes respecto a las estrategias de enseñanza y evaluación

4.1.5.1 Experiencias de los estudiantes respecto a las estrategias de enseñanza

Los estudiantes informaron que su participación en el aula es mínima a menos que se les exija, una situación que se evidenció en los diferentes momentos de las observaciones realizadas. Aquí influyen varios factores, entre ellos: la timidez, el miedo escénico, el desinterés y la falta de estudio, sin olvidar la dificultad para entender los contenidos.

Los estudiantes entrevistados respondieron objetivamente que rara vez participaban, quizás debido a los factores mencionados y a las características del estilo literario de Darío.

Es un reto común entre los profesores promover la participación de los estudiantes a través de una clase dinámica y motivadora, lo que conlleva beneficios para el desarrollo de habilidades como la autonomía, la expresión oral y el aumento de la autoestima.

Es notable el deseo de los estudiantes por experimentar una clase que despierte su interés y conduzca a un aprendizaje útil para la vida. Esto puede lograrse implementando estrategias que ellos mismos sugieren, ya que no desean enfrentarse cada día al mismo escenario y al mismo guion.

Proponen, por ejemplo: intercambio de conocimientos en grupos pequeños, exposiciones, contenido visual e ilustraciones.

Anijovich y Mora (2009) sostienen: “Definimos las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza, con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales sobre cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (p.4).

4.1.5.2 Experiencias de los estudiantes respecto a las estrategias de evaluación

Por lo general, en las aulas prevalece la implementación de una evaluación diagnóstica y sumativa, orientada a los resultados, donde se debe certificar si el estudiante ha aprobado o reprobado la clase.

Aún predominan las evaluaciones mediante exámenes que fomentan un aprendizaje basado en la memorización, en el que el estudiante solo recita contenidos, descuidando la reflexión, la interpretación y la crítica. Sin embargo, en la asignatura de Cátedra Rubén Darío, los estudiantes indicaron que se usaron diversas formas de evaluación, que iban desde un examen tradicional hasta evaluaciones alternativas como dramatizaciones, giras, vídeos y la interpretación de cuentos.

Al revisar los exámenes administrados por los profesores de la asignatura en estudio, se observó que predominaban preguntas cuyas respuestas requerían la memorización de fechas, nombres y lugares, sin dar lugar a la reflexión y al pensamiento crítico. De manera similar, en las guías para analizar un cuento o un poema se planteaban entre trece a quince preguntas.

Es relevante señalar que en los objetivos del plan de clase diario se observan las

mismas características. En este no se indican las acciones para evaluar los contenidos impartidos en la sesión de clase, ni cómo se van a impartir. Solo se mencionan las actividades de enseñanza y aprendizaje, como orientar objetivos, recordar la clase anterior y asignar tareas.

A veces, el contenido planeado no obtiene los resultados esperados y estos no se lograrán si, al reformularlos, se imparten de la misma manera y no se revisan las formas de evaluación. Este problema puede surgir desde el planteamiento de la tarea misma, que a veces no se comprende debido a que los parámetros no son claros o desconocidos por el estudiante. Es posible que un estudiante no alcance el puntaje esperado porque la prueba o tarea no fue respondida o no comprendió el procedimiento debido a la falta de apropiación de contenidos, los cuales no le resultaron significativos.

Alicia Camilloni (1998: 186), citada por Ajinovich y Moreno (2009), plantea que: *es indispensable para el docente prestar atención no solo a los temas que deben integrar los programas y ser tratados en clase, sino también, y simultáneamente, a la forma en que se considera más conveniente que estos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre los temas y la forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inseparables.*

En el análisis documental del programa de la asignatura en cuestión se sugieren actividades de evaluación, pero en la práctica no se demostró que los profesores recurrieran a otras fuentes para enriquecer los contenidos o para evaluarlos.

La revisión documental de datos estadísticos relacionados con esta asignatura permite verificar la existencia de un comportamiento irregular en la matrícula, inscripción y cursado de esta materia: algunos estudiantes repiten, otros la cursaron, la abandonaron y

volvieron a inscribirse.

Los estudiantes entrevistados son conscientes de que la asignatura es parte de su plan de estudio y están obligados a encontrar la forma de aprobarla, independientemente de si se sienten atraídos o no por los contenidos o por la forma en que se imparten y evalúan.

Consideran que su rendimiento académico es satisfactorio y que su puntaje ha bajado debido a la dificultad para participar. Señalan que no están de acuerdo con la forma tradicional de evaluación, especialmente por la cantidad de teoría que deben procesar y memorizar.

La evaluación tradicional se centra en los resultados cuantitativos porque se debe reflejar una calificación mediante la aplicación de exámenes, sin proponer evaluaciones alternativas que realmente indiquen cómo el estudiante se ha apropiado de los contenidos impartidos, si tiene la capacidad de entenderlos y aplicarlos en cualquier contexto.

Con sus opiniones, los estudiantes están alertando sobre la necesidad de variar la forma en que se les está evaluando y por eso, desde su punto de vista, plantean propuestas: "...implementar más estrategias de motivación, no trabajos en grupos numerosos, declamaciones, dramatizaciones y exposiciones, sin aplicar exámenes escritos".

La afirmación de los estudiantes se ve respaldada por lo expresado por Ahumada (2005: p. 7).

La utilización de instrumentos evaluativos uniformes no permite captar los grados de significación que los estudiantes dan a los aprendizajes, impidiendo la posibilidad de utilizar una diversidad de situaciones evaluativas que nos ayuden a conocer distintos niveles de abordaje de los aprendizajes y del grado de alcance de los contenidos.

4.1.5.3 Recomendaciones de los estudiantes para la mejora de estrategias de enseñanza y evaluación de la asignatura

Según las entrevistas llevadas a cabo, los alumnos tomaron la asignatura de "Cátedra Rubén Darío" principalmente para cumplir con un crédito o requisito en su plan de estudio universitario. Basándose en sus respuestas, existe una insatisfacción con las estrategias de enseñanza y evaluación aplicadas en esta asignatura. Es notable que algunos estudiantes no encontraron motivación a pesar de que el curso puede tener un impacto en ellos personal y profesionalmente, así como enriquecer su acervo cultural.

Las sugerencias de los estudiantes destacan la necesidad de reinventar las formas en que se imparte la clase debido a su monotonía y rutina habitual. Aquí algunos extractos de las opiniones de los estudiantes con respecto a las estrategias de enseñanza más adecuadas: *“(...) Lectura de biografías para exposiciones, intercambio de conocimientos mediante contenido visual (videos y documentales), resolución de tareas en el aula, ilustración de actividades con ejemplos, asignación de grupos con menor cantidad de estudiantes”*.

Las estrategias de evaluación también fueron objeto de sugerencias, basadas en las experiencias vividas por los estudiantes durante las clases. Sus opiniones coinciden con lo observado: trabajo en grupo, extensas guías para aplicarlas a poemas o cuentos, análisis literario y un plenario con escasa participación.

Entre las recomendaciones destacan:

... que se finalice con un trabajo documental sobre cualquiera de los aspectos de la vida de Darío. Es decir, que durante el desarrollo de la asignatura se vaya construyendo el trabajo final, el cual sería una investigación documental... dramatizaciones, más excursiones y actividades dinámicas, trabajos en grupo con pocos estudiantes, ya que veinte se motivan y los demás no muestran interés, y dividir

los trabajos para que sean más sencillos.

Otro estudiante añadió que *no cambiaría nada de las estrategias porque fue muy dinámica, sin embargo, cambiaría la forma de evaluación, son demasiados trabajos con poco puntaje, le consume demasiado tiempo y no es una asignatura de su carrera. Muchas veces se sintió frustrado por la excesiva carga de trabajo, y considera que tal vez el problema fue la distribución de los trabajos y la puntuación asignada.*

Los planteamientos de Ahumada, P. (2005) respaldan lo anterior cuando afirma: “El creciente uso de nuevos procedimientos evaluativos no ortodoxos que complementen la información obtenida mediante pruebas escritas u orales, es otro de los aspectos que deberíamos incentivar como una forma de renovación del proceso de evaluación”.

Por otra parte, no debemos olvidar que diversos estudios han demostrado que nuestros estudiantes rechazan cada vez más las formas tradicionales de trabajo empleadas en el aula, ya que resultan contrarias a la cultura que se difunde a través de los diversos medios de comunicación.

Por ejemplo, la cultura "ojo-mano", que domina a nuestros alumnos y les permite manejar con facilidad los medios informáticos y de entretenimiento (computadoras, videojuegos, Internet, etc.), choca con las metodologías de transferencia de información de manera oral, empleadas por gran parte de nuestros profesores”.

4.2 Valoraciones y vivencias de los docentes entrevistados

4.2.1 Experiencias de los docentes respecto a las estrategias de enseñanza

Los docentes entrevistados coinciden en que las estrategias de enseñanza implementadas para impartir los contenidos, que ellos mismos valoran como dinámicas y motivadoras, despiertan

interés en los alumnos e influyen en su formación y rendimiento académico.

No obstante, si esto fuera así se cumpliría lo que plantean Anijovich y Mora (2009: pág. 5) al afirmar: “Las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza influyen en:

1. Los contenidos que transmite a los alumnos.
2. El trabajo intelectual que estos realizan.
3. Los hábitos de trabajo y los valores que se manifiestan en la situación de clase.
4. El modo en que se comprenden los contenidos sociales, históricos, científicos, y los artefactos culturales, entre otros”.

Sin embargo, durante las entrevistas a los estudiantes, estos contradicen lo expresado por los docentes, ya que solicitan una clase dinámica que rompa con la monotonía y la rutina, lo cual fue constatado en la observación de las clases impartidas por los maestros. Se apreció que las estrategias de enseñanza implementadas son recurrentes en el escenario pedagógico. El análisis de un cuento o un poema, clases prácticas en grupos numerosos o exposiciones, son parte de la vida cotidiana en este escenario. Tal vez el estudiante pueda prever el guión de cada sesión de clase.

De acuerdo con las expresiones de los docentes entrevistados, las propuestas de estrategias de enseñanza que sugiere el programa son efectivas y las llevan a la práctica, además de incorporar estrategias propias. Un docente introdujo una estrategia adicional: la ruta literaria. Al revisar el programa se reflejan diversas estrategias de enseñanza que son dinámicas, favorecen el pensamiento reflexivo y crítico y promueven la participación activa, pero no se implementaron. Ejemplos de estas son: mesa redonda, foro, construcción de argumentos y razonamiento crítico, potenciando el trabajo colaborativo en grupo.

A pesar del esfuerzo de los docentes, una limitante recurrente es la ausencia o

escasez de hábitos de lectura, lo que conlleva, en algunos momentos, al incumplimiento de los objetivos propuestos para cada sesión de clase. Esta situación ha causado problemas cuando los estudiantes no realizan la lectura previa indicada y los docentes se ven forzados a hacer que se realice durante la clase, lo que a veces lleva a que algunas actividades programadas no se desarrollen o se tengan que aplazar.

Las entrevistas realizadas revelan que los docentes están preocupados por la dificultad que los estudiantes tienen para apropiarse de los contenidos de la asignatura y su escasa valoración de la misma.

Teniendo en cuenta las entrevistas a docentes y las observaciones realizadas en las aulas, el comportamiento descrito puede deberse a varios factores:

1. La experiencia vivida por algunos estudiantes, cuya percepción no fue agradable o satisfactoria y se transmite a otros estudiantes.
2. Prejuicios con la asignatura, donde se anticipa una constante lectura, interpretación, análisis y redacción.
3. Prejuicios hacia el escritor debido a las características de su estilo literario o su estigmatización como alcohólico.
4. Subestimar la asignatura por considerarla irrelevante para su formación y desconectada de su carrera.
5. Las formas de enseñanza y evaluación de la asignatura, que implican memorizar, analizar, resumir, trabajar en grupo, sumado a la carga de trabajos asignados.
6. La falta de hábitos de lectura refuerza el prejuicio hacia la asignatura. En este sentido, los estudiantes se sienten presionados por el tiempo que deben invertir en la lectura de textos, lo que caracteriza a la materia.

4.2.2 Experiencias de los docentes respecto a las estrategias de evaluación

Aunque los profesores afirman que emplean diversas formas de evaluación y herramientas adicionales, indican que las primeras seis sesiones son teóricas (6 de 13) y la clase no se vuelve más dinámica hasta después del segundo examen parcial, gracias a la implementación de estrategias motivadoras como dramatizaciones y recitación coral de poesía.

El primer examen parcial se caracteriza por la evaluación de contenidos teóricos (biografía y facetas de Rubén Darío, respuestas a guías amplias, resúmenes, etc.) según los docentes entrevistados. Esta situación crea un preámbulo que puede generar prejuicios en el estudiante, al verse saturado de información sobre el poeta, provocando inasistencias y/o deserción, manteniéndose las mismas formas de evaluación.

Según la experiencia de los profesores, las estrategias de evaluación donde el estudiante interactúa constantemente con el grupo, como los debates, foros, simulaciones, son valoradas positivamente, ya que demuestran interés y motivación por la dinámica de estas estrategias.

Todo esto evidencia que el estudiante actual necesita estar en movimiento, por lo que las estrategias de enseñanza y evaluación deben ser flexibles y adecuarse a las condiciones del contexto y las características de los estudiantes.

Al revisar el programa de la asignatura, se evidencian diversas estrategias de evaluación que no fueron utilizadas en su totalidad, como la autoevaluación, coevaluación, y la elaboración de esquemas o mapas conceptuales. Es fundamental mencionar que si los docentes aplican exámenes es porque así lo indica el programa, pero se echa en falta la iniciativa y creatividad de los docentes para construir un examen que no solo fomente el aprendizaje memorístico, sino también el pensamiento crítico y reflexivo, o proponer un examen alternativo desde el primer examen parcial, acorde a las características de la

asignatura.

4.2.3 Capacitación docente para el desarrollo de la asignatura

Independientemente de la experiencia de los profesores, están conscientes de la importancia de la actualización continua a través de capacitación programada.

En este contexto, las capacitaciones más recientes que la Universidad del Valle ha proporcionado para sus profesores son: a) Coaching para el ejercicio del liderazgo, b) Datos e Información: recursos de búsqueda y almacenamiento, y c) Evaluación para el Aprendizaje en Línea.

Estas capacitaciones han sido impulsadas por la institución a través de la implementación de estrategias efectivas de aprendizaje y evaluación, orientadas a la mejora continua de la educación.

Los profesores mencionan que estas capacitaciones también podrían realizarse entre ellos mismos, compartiendo y intercambiando experiencias, considerando las estrategias utilizadas en las diferentes asignaturas que imparten, y compartiendo experiencias y buenas prácticas que podrían ser de utilidad para todo el gremio.

4.2.4 Valoración de los docentes acerca de hábitos de lectura de los estudiantes

Los profesores entrevistados señalan como limitante en su labor académica la falta de hábitos de lectura y el uso inapropiado de la tecnología (dispositivos móviles) en el aula de clase, por parte de los estudiantes.

Para poder lidiar con estos elementos adversos, el profesor se ve obligado a reinventarse e innovar en las formas de enseñar y en cómo aprende el estudiante del siglo XXI.

Las características del estudiante actual están orientadas hacia la conectividad y a disponer de información de manera rápida y accesible. Incluso las editoriales se han adaptado a este contexto, ofreciendo versiones digitales, audiolibros, y las versiones impresas cada vez son más sintéticas (menos voluminosas).

Cada vez es más difícil encontrar jóvenes que lean, que tengan la lectura o la escritura como un hábito. A menudo aducen que es por falta de tiempo, lo que termina siendo una excusa para no cultivar el hábito y para minimizar la importancia que este tiene.

En la entrevista, una profesora señaló: "*... los estudiantes tienen pocos hábitos de lectura, lo cual afecta el proceso de aprendizaje, porque no hay análisis, no hay síntesis, ni otras habilidades propias de la lectura*".

4.2.5 Percepción de los estudiantes acerca de la obra de Rubén Darío y la asignatura, según la opinión de los docentes

Las características personales y el estilo literario del poeta llevan a que los estudiantes no valoren la relevancia de sus escritos y lo que representa él a nivel mundial, más bien se genera cierta resistencia hacia su obra.

Según la opinión de los estudiantes, a veces las estrategias de enseñanza y de evaluación utilizadas en la asignatura no contribuyen a que el estudiante aprecie los escritos, por el contrario, terminan el cuatrimestre con mayor indiferencia hacia ellos.

Los comentarios positivos hacia la asignatura comenzaron a surgir a partir del segundo examen parcial, cuando era evidente el dinamismo y predominaban actividades que implicaban movimiento, acción e interacción con el grupo. Por ejemplo, las dramatizaciones y la recitación coral de poesía, que tuvieron un gran impacto en los estudiantes, tanto en su vida personal como académica. En esta etapa se logró constatar una mayor aproximación y

sensibilización hacia la importancia de la asignatura, y la vida y obra de Darío.

Quizás también influye en esta percepción las formas de enseñanza y de evaluación implementadas, antes, durante y al final del cuatrimestre. Esto demuestra que se puede generar motivación con actividades que sean de interés y tengan sentido para el estudiante.

En muchas ocasiones, el estudiante llega al primer día de clases con prejuicios, predispuesto, con experiencias comentadas por otros estudiantes que ya cursaron la asignatura.

Una profesora en su entrevista nos mencionó

un estudiante me expresó que él no iba a ser poeta, que él quería estudiar las leyes, entonces yo lo persuadí, y es más... se iba a retirar, y entonces le dije que me permitiera que conociéramos a Darío, no es fácil, vienen con una idea preconcebida.

4.3 Valoración de las actividades de enseñanza aprendizaje y evaluación de la Cátedra Rubén Darío, observadas en el escenario del aula de clases

Como parte del estudio fueron realizadas nueve observaciones a clases en los turnos diurno, sabatino y dominical.

4.3.1 Asistencia y puntualidad de los estudiantes

Según los resultados de las observaciones realizadas en los tres turnos, se ha evidenciado una constante en las ausencias y llegadas tardías de los estudiantes, las cuales superan casi siempre el 15%.

Dicho comportamiento puede asociarse a varias causas. Entre estas se pueden mencionar: a) la falta de interés del estudiante en la materia; b) la presencia de tareas y contenidos abstractos e incomprensibles que desmotivan al alumno; c) la no realización de

tareas asignadas; d) la implementación repetitiva de estrategias de enseñanza y evaluación en el aula.

A pesar de que la asistencia y participación se evalúan y corresponden al 10% de la nota final de la asignatura, los estudiantes no asisten a todas las sesiones. Y, cuando lo hacen, su participación es pasiva, como si estuvieran ausentes emocionalmente.

4.3.2 Ambiente dentro del aula

El aula de clase contaba con infraestructura adecuada, incluyendo recursos audiovisuales, buena iluminación, ventiladores, limpieza, espacio amplio y pupitres en buen estado y en cantidad suficiente para los alumnos.

En el ambiente pedagógico, los pupitres estaban dispuestos en filas tradicionales, y la participación de los estudiantes era escasa, excepto cuando el docente les pedía expresar sus puntos de vista. Con frecuencia, los estudiantes estaban distraídos, usando sus celulares o realizando otras actividades. A menudo, el docente daba su clase mediante diapositivas o videos, y posteriormente asignaba un trabajo en grupo para responder a una guía extensa, siempre con la ayuda de una laptop, proyector y parlantes.

Cuando un estudiante no comprende o no se siente atraído por lo que está haciendo, se genera un ambiente desmotivador y sombrío. Sin embargo, cuando el docente implementa una variedad de estrategias de enseñanza y evaluación que involucran al estudiante como protagonista, se crea un ambiente agradable y dinámico, que estimula la disposición del estudiante hacia el aprendizaje.

Es importante señalar que, a partir del segundo parcial, cuando se iniciaron los ensayos para la dramatización de un cuento como examen final, se percibió un ambiente más alegre en el aula, con risas y camaradería por parte de los estudiantes.

Algunos docentes implementaron la dramatización de un cuento como estrategia de evaluación, pero no todos los estudiantes se integraban en este ejercicio. Al seleccionarse un solo cuento para todos los estudiantes, la mayoría quedó relegada a roles secundarios, como preparar vestuario, maquillaje, decoración del escenario, herramientas para el montaje y formar parte del público.

El grupo del sábado era numeroso y, durante las observaciones, se pudo notar que para el docente era difícil mantener el control y conseguir que todos participaran. Aunque el docente intentaba captar su atención, era complicado. Al menos un 40% parecía estar disimulando interés, y regresaban a sus celulares en cuanto el docente desviaba la mirada.

Cada vez que mencionaba nueva asignación, su falta de interés era evidente, intercambiaban miradas y con algunas expresiones de cansancio.

4.3.3 Baja o nula participación de estudiantes

En los tres turnos, es evidente la similitud en las características de los estudiantes. Todos comparten una característica común: la poca o nula participación, la cual no es espontánea, ya que los docentes tienen que persuadir constantemente a los estudiantes para lograrla. En una sesión de clase, a lo sumo, un 15% de los estudiantes participa activamente. Los demás simplemente toman notas, miran la pizarra, asienten con la cabeza o están en sus celulares.

Varios factores contribuyen a la baja participación estudiantil, como la falta de estudio, la escasa iniciativa para investigar en otras fuentes, la timidez, el miedo a hablar en público o la apatía hacia la clase. Además, el uso del celular para fines no académicos actúa como elemento distractor, afectando la atención y concentración de los estudiantes. Todos estos factores ralentizan el aprendizaje que se espera lograr en los estudiantes.

Un aspecto importante a mencionar son las sesiones continuas de ensayos para la

dramatización. Estas sesiones duraban casi toda la clase y solo participaban los estudiantes con roles asignados.

Es fundamental que el docente implemente estrategias dinámicas adaptadas al número de estudiantes en el curso. Algunas opciones podrían ser promover debates, dividir el trabajo en grupos pequeños y asegurarse de que todos participen. Para ello, es vital identificar a los líderes de la clase para que estos puedan motivar a los demás. Asimismo, se podrían usar simulaciones con guiones creados en relación a las obras de Darío y dinámicas como juegos para resolver conflictos, aliviar tensiones y mejorar la comunicación.

En los trabajos en grupo, realizados tanto dentro como fuera del aula, había de cinco a seis miembros en los turnos regular y dominical, y de diez a doce en el turno del sábado. Esto plantea una reflexión sobre cómo el tamaño del grupo puede impedir la convergencia de ideas y la participación de todos los miembros.

Según Mujica (2019), creadora del Blog del Maestro 2.0,

La participación en el proceso de aprendizaje es una condición necesaria. Hasta tal punto que resulta imposible aprender si el sujeto no realiza una actividad conducente a incorporar en su acervo personal bien una noción, definición, teoría, una habilidad, o también una actitud o valor.

Esta participación es lo que permitirá la integración de los estudiantes, inculcar en ellos la emoción y el respeto por las obras de Rubén Darío, y valorar la asignatura como parte de su formación integral.

Si los estudiantes están emocionados con la asignatura, esto puede tener un impacto positivo, ya que se sienten bien y lo transmiten. No todos han tenido una buena experiencia, y lo comentan a aquellos que van a inscribirse en el curso. Estos últimos la inscriben solo como un requisito, sin expectativas alentadoras.

4.3.4 Diferentes estrategias de enseñanza

Durante las sesiones de clase observadas, se identificaron diferentes estrategias de enseñanza, como conferencias, análisis de vídeos y trabajos en grupo, los cuales incluían análisis de poemas y cuentos. Sin embargo, la naturaleza repetitiva y literaria de las estrategias utilizadas tiende a desencadenar desinterés. Condori, P. (2010) explica: "El proceso de enseñanza implica la mediación de la transferencia del conocimiento preparando situaciones de aprendizaje activas, participativas e interactivas entre el que enseña y el que aprende".

Un docente debe ser creativo e imaginativo al preparar sus planes de clase, diseñando estrategias que beneficien a los estudiantes en su aprendizaje y que promuevan la recepción y asimilación del conocimiento.

Aunque se observaron varias estrategias de enseñanza, no lograban tener el impacto deseado. Esta situación podría estar relacionada con la baja motivación y la asignación de tareas, que según los estudiantes, requieren una gran inversión de tiempo y recursos.

Una estudiante expresó:

(la profesora) asignó un cuento, formó grupos de 10 y teníamos que expresar mediante gráficos el significado del cuento. El trabajo tenía que hablar por sí solo, tuvimos que incurrir en gastos porque usamos nuestra imaginación e imprimimos a color en tamaño tabloide. No todos tienen creatividad, tiempo, recursos. Además, asignó un portafolio de cuentos, con un índice de palabras, algunos lo hicieron de manera sencilla, otros de manera más creativa. Eso requiere tiempo y somos del turno sabatino, tenemos otros cursos y no hay suficiente tiempo, es demasiada carga".

4.3.5 Diferentes estrategias de evaluación

Durante las sesiones de clase observadas, se pudo ver que los profesores intentaban implementar varias estrategias de evaluación. Sin embargo, el problema radicaba en que las actividades estaban centradas en los mismos contenidos: poemas y cuentos del poeta Darío, respondiendo a guías extensas para analizar un texto o resumiéndolos. También transcribían un poema para luego analizarlo.

Durante una entrevista, una estudiante mencionó: *"Hemos entregado portafolios, como cuatro guías, alrededor de cinco o seis poemas y no de una sola estrofa, sino muchos versos. En verdad, había mucho que hacer"*.

En cuanto a los exámenes, eran estrictamente teóricos, no fomentaban la reflexión, solo el aprendizaje memorístico.

Durante la observación del primer parcial del turno sabatino, tuvimos la oportunidad de revisar el examen in situ. El primer punto presentaba el poema "Caupolicán", y la actividad consistía en explicar cinco aspectos fundamentales del texto. El segundo era una selección múltiple sobre aspectos biográficos del poeta. El tercero y último punto era completar una tabla sobre los periodos de la vida y obra de Rubén Darío.

En otro examen del turno diurno, además de elementos similares, había un apartado de completar frases con citas textuales, información muy precisa sobre la vida y obra del poeta.

Una estudiante comentó sobre el examen del turno sabatino:

La cantidad de información que teníamos que aprender era bastante y muy precisa, no era de desarrollo, pedía fechas exactas, periodos, era realmente muy complicado, mucho para memorizar. La mayoría no obtuvo buenos resultados, yo obtuve nueve de veinte y fui una de las que tuvo mejores notas.

Según la perspectiva del estudiante y los resultados de la revisión documental, se enfatiza en exámenes largos que parecen promover un aprendizaje basado en la memoria. También es común el volumen de tareas en grupos grandes, donde solo trabajan unos cuatro estudiantes y el resto adopta un papel pasivo.

Por otro lado, se observó que los profesores asignaban una cantidad considerable de trabajos, algunos con bajo puntaje. Literalmente, una estudiante expresó:

Los trabajos valían un punto, dos puntos y eso desmotiva, además de la inversión de tiempo y dinero. Generalmente, dejaba esos trabajos para más tarde, no siendo de mi carrera, eso de dibujar, diseñar, quita mucho tiempo. Es la calificación más baja que he obtenido en mi carrera. Había mucha teoría que aprender, fechas, lugares, nombres, periodos, partes literarias de los poemas.

Durante las observaciones, se constató que los estudiantes no estaban cumpliendo con las tareas asignadas en cada sesión de clase. Esta situación podría deberse a varias circunstancias:

- a) Poca responsabilidad hacia las obligaciones académicas,
- b) Dificultades para comprender los contenidos debido al vocabulario utilizado en los escritos de Darío.
- c) Sesiones rutinarias.
- d) Priorizar las asignaturas de su carrera.
- e) Desgano del estudiante ante el estudio de la literatura de Darío durante todo el semestre.
- f) Asignaciones que requieren lecturas sistemáticas.

Un profesor entrevistado reforzó esto al expresar:

...el joven actualmente está atrapado por la tecnología y la lectura digital. Si

mandamos un texto, mandé, por ejemplo, un fragmento de una obra de Rubén Darío y pocos lo leyeron. La falta del hábito de lectura es una gran dificultad. La única forma de que el estudiante cumpla con las tareas en casa, era haciéndolas en el aula o bien, dando más tiempo para la entrega tardía de la misma, sin ninguna penalización.

Asimismo, una estudiante entrevistada mencionó:

El tiempo influyó, yo priorizaba las asignaturas de mi carrera, no le di la importancia a lo que tenía que aprender... No es de mi carrera, me consume tiempo, estoy cansada, no es de mi interés y demasiado trabajo con poco puntaje.

Las tareas que se lograban cumplir y que permitieron que pocos reprobaran la asignatura, eran aquellas en las que trabajaban en grupo, donde solo unos pocos invertían esfuerzo.

Una estudiante subrayó esto al decir:

dejaba esos trabajos grupales super gigantes, aun así nos salen caros los trabajos, aparte del gasto es coordinarse con doce personas, un poco difícil, gente que no conozco, gente que ni siquiera opina y prácticamente les regalo mi trabajo, la vez pasada ni siquiera me terminaron de pagar el dinero que tuve que poner yo, es un poco complicado la verdad.

4.4 Análisis de revisión documental de la Cátedra Rubén Darío

En el contexto de este estudio, se llevó a cabo un análisis de los documentos e información relevantes para el proceso formativo creados y sistematizados en torno al diseño y desarrollo curricular de la asignatura "Cátedra Rubén Darío".

Los principales documentos analizados incluyen el programa de la asignatura (a

nivel institucional), el desarrollo programático de cada docente según su turno, el plan de cada sesión de clase (proporcionado por cada docente), listas de asistencia, exámenes, guías de trabajo, guías para giras de campo, y notas finales.

Finol y Nava (1992, p. 43) describen la revisión documental como un proceso de "búsqueda, selección, lectura, registro, organización, descripción, análisis e interpretación de datos extraídos de fuentes documentales existentes, con el objetivo de responder a preguntas planteadas en cualquier área del conocimiento humano".

En este marco, se realizó una revisión exhaustiva de los documentos oficiales e institucionales de la asignatura en estudio para dar validez científica a la investigación. Este proceso permitió descubrir que en la Universidad del Valle, cada asignatura tiene una carpeta que contiene detalles de su desarrollo, incluyendo listas de asistencia, notas finales, planificación de cada sesión de clase, exámenes realizados, y guías de análisis de poemas, películas o giras de campo.

Los datos e información recopilados destacan los siguientes puntos:

Al revisar las carpetas (portafolios de la asignatura preparados por el docente), se pudo destacar que:

- Las listas de asistencia reflejan, en promedio, un 15% de inasistencias en cada encuentro.
- Las notas finales muestran un alto porcentaje de deserción (25% en turno regular, 21.15% en turno sabatino, 37.14% en turno dominical).
- Los exámenes son extensos y teóricos, basados en memorización (nombres, fechas, etapas y periodos específicos). Incluyen un examen de 3 páginas de teoría pura (completar, llenar cuadros, responder preguntas biográficas, analizar fragmentos de poemas, verdadero o falso, selección de respuesta única).

- Los objetivos de cada sesión de clase se centran en conocer la teoría de Rubén Darío (vida y obra).
- Las actividades de enseñanza incluyen control de lectura, guías de lectura, análisis de cuentos y poemas extensos, identificación de figuras literarias en poemas, análisis de poemas (tipos de estrofas), portafolio de vocabulario griego, foro sobre poemas, ensayos de poemas y cuentos, plenario sobre análisis de poemas, presentación de videos, visionado de películas sobre la vida y obra del poeta con una guía de 13 preguntas (muy extensa), análisis de las facetas de Rubén Darío, creación de líneas de tiempo, texto paralelo sobre la generación del 98 y el modernismo, conversatorios de temas de poco interés (acerca de los aspectos y sucesos ocurridos en la etapa inicial de Rubén Darío y del documental "Darío, un genio sintético").
- En el plan de cada sesión programada no se definen estrategias de enseñanza y evaluación, solo se mencionan las actividades a realizar.
- La guía para la gira de campo a la Ciudad de León (Casa Museo Rubén Darío y Catedral de la Asunción) requería muchos detalles. En el sitio, los estudiantes debían redactar una descripción que incluyera los espacios de la casa, su uso, elaborar un álbum fotográfico de la casa-museo. En la catedral de León, debían redactar un ensayo sobre la historia de la tumba del poeta y un álbum fotográfico de la catedral. Para trabajar en casa, se asignó un informe escrito a mano sobre el estilo de vida de Rubén como individuo y como periodista.

La revisión de la asignatura en la plataforma reveló que:

- El repositorio de la asignatura en el turno diurno contiene una gran cantidad de material de refuerzo (videos y lecturas sobre Rubén Darío, figuras literarias,

tipos de rimas, mitología griega, etapas de la vida del poeta, poemas de Darío, lecturas sobre la generación del 98 y contextos históricos). En los repositorios de la asignatura en los turnos sabatino y dominical, no se encontró mucho material complementario.

Al examinar el programa de la asignatura, se pudo observar que:

- Las unidades contempladas en el plan son muy teóricas: Datos biográficos de Rubén Darío; Rubén Darío y su tiempo; Rubén Darío, el hombre; Rubén Darío y su obra; Rubén Darío trascendente.
- Los objetivos no promueven una formación integral, sino que se centran más en conocer la teoría de Rubén Darío.
- En la distribución de horas teóricas y prácticas, el 61% de las horas totales presenciales se dedican a temas teóricos, mientras que solo el 39% se destina a prácticas.
- El sistema de evaluación es amplio, solo menciona un porcentaje por asistencia y participación, otro porcentaje por trabajos varios y el porcentaje del examen.
- Las recomendaciones metodológicas para el docente incluyen conferencias participativas, seminarios en los que se realicen exposiciones, mesas redondas, foros, debates, construcción de argumentos, razonamiento crítico, uso de organizadores gráficos que permitan desarrollar la capacidad de síntesis e interpretación de los estudiantes, elaboración de un texto paralelo, dramatización, lectura de las obras literarias de Rubén Darío, además del análisis e interpretación de las mismas.

A continuación, se detalla un resumen de las notas finales y la asistencia por turno de la asignatura:

- En el turno diurno, de los 40 estudiantes, 10 abandonaron el curso (25%). Se considera "abandono" cuando los estudiantes no completan las actividades del segundo parcial. Dos estudiantes no aprobaron pero tienen derecho a recuperación, y 19 obtuvieron la calificación mínima (63.3% del total de aprobados). Esto nos lleva a la reflexión de que la mayoría de este grupo estaba enfocada en alcanzar la nota mínima para aprobar.
- En el turno sabatino, de los 52 estudiantes, 11 abandonaron el curso (21.15%). Todos los demás estudiantes aprobaron con buenas calificaciones, aunque solo 9 (17.3%) obtuvieron un puntaje en el rango de 70 puntos. Ningún estudiante participó en ambos parciales y después abandonó el curso con derecho a recuperación o lo reprobó.
- En el turno dominical, de los 32 estudiantes, 13 abandonaron el curso (37.14%). Un estudiante no aprobó pero tiene derecho a recuperación (con una nota entre 60 y 69 puntos), y 9 (47.4% de los aprobados) obtuvieron las calificaciones mínimas (entre 70 y 79 puntos).

En cuanto a la asistencia por turno:

- En el turno diurno, entre 6 y 8 estudiantes se ausentaban en cada encuentro. En tres ocasiones, se registró un porcentaje considerable de ausencias (12, 14 y 16 estudiantes de 40 inscritos, lo que corresponde al 30%, 35% y 40% respectivamente).
- En el turno sabatino, al menos 10 estudiantes faltaban en cada sesión. En varias ocasiones, se registró un porcentaje considerable de ausencias (14, 18, 19 y 22

de 52 inscritos, lo que corresponde al 27%, 35%, 36% y 42% respectivamente).

- En el turno dominical, un promedio de 12 estudiantes (39%) faltaba en cada sesión. En varias ocasiones, se registró un mayor porcentaje de ausencias (15 y 18 de 32 inscritos, lo que corresponde al 47% y 56% respectivamente). En una ocasión, el 78% de los estudiantes faltaron, pero este hecho no fue tomado en cuenta debido al huracán Julia que afectó al país e impidió a los estudiantes salir de sus casas.

5 Conclusiones

En este capítulo, se abordan las conclusiones derivadas de los objetivos de estudio, la pregunta central de investigación, las preguntas específicas y las suposiciones planteadas. Estas se basan en las siguientes categorías y subcategorías fundamentales: estrategias de enseñanza, estrategias de evaluación, percepción de los estudiantes hacia la asignatura, experiencias vividas, hábito de lectura, motivación, participación y los elementos que integran el programa de la asignatura Cátedra de Rubén Darío.

A lo largo del período de estudio, los profesores que impartieron la asignatura Cátedra Rubén Darío implementaron diversas estrategias de enseñanza, como la conferencia, el trabajo en grupo (análisis de poemas o cuentos), la reproducción y análisis de videos, los conversatorios, los cine foros, las dramatizaciones (en el examen final) y la redacción de resúmenes. No se hizo uso de organizadores gráficos (mapa conceptual, red semántica, mapas mentales) porque no se utilizaba la pizarra para explicar los contenidos, solo se usaban diapositivas.

A pesar de la variedad de estrategias empleadas para impartir el contenido teórico, predominaba la monotonía y la rutina, factores responsables de la falta de motivación de los estudiantes, ya que todo giraba en torno a un solo autor: poema, cuento, artículo, ensayo, y convergía en un estudio en grupo (numeroso) para responder a numerosas preguntas.

La motivación durante todo el semestre fue mínima; la evaluación final despertó cierto interés en los estudiantes al implementarse la estrategia de enseñanza: la dramatización.

La motivación hacia la asignatura está influenciada por las experiencias de los estudiantes en la educación secundaria, de quienes se supone que entraron en contacto con la

vida del autor a través de la asignatura de Lengua y Literatura y, en cierto modo, a través de actividades conmemorativas en honor al poeta. En otros casos, los prejuicios aprendidos o sugeridos por el entorno o en la interacción con estudiantes que ya habían cursado la asignatura también influyeron. Esto determinó la inclinación o desinterés hacia la misma, al considerarla agradable y dinámica en algunos casos, y en otros, al desestimar su importancia al considerarla no relevante para su carrera y no encontrar la pertinencia con su campo de estudio.

En las observaciones de las clases, se reflejaba la distracción, las ausencias, las llegadas tardías, el uso del celular y la falta de interés. Por lo tanto, las respuestas en las entrevistas apuntaban a la necesidad de paneles, debates, grupos focales, y trabajo colaborativo que implican acción y movimiento.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes con respecto a las características socioculturales, estos provenían de colegios privados y públicos. Algunos de ellos trabajaban y estudiaban, y solo dos de los nueve entrevistados se dedicaban exclusivamente a estudiar. Con respecto a la forma en que administran su tiempo, es evidente que esto representa una limitación que enfrentan, lo cual afecta su productividad tanto en sus roles de trabajadores como de estudiantes.

En cuanto a los hábitos de lectura, fue una preocupación constante que afectó en el cumplimiento de tareas al no leer las asignaciones. Los estudiantes son objetivos al señalar como debilidades la falta de hábitos de lectura, el desinterés, la falta de atención, el llegar tarde y el uso continuo del celular.

En relación con la participación, era mínima, y solo se producía cuando el profesor los incentivaba, pero los resultados no eran los esperados debido a la falta del hábito lector o a la dificultad para exponer sus ideas por la complejidad de algunos contenidos (estilo

literario del escritor). La mayoría consideraban las estrategias de enseñanza como repetitivas.

Los estudiantes entrevistados reconocen que la asignatura tiene fortalezas, entre ellas mencionaron el dominio del tema por parte de los profesores, su empeño en promover la lectura y lograr transmitirles conocimientos acerca de Rubén Darío, el príncipe de las letras castellanas, además de habilidades para el análisis literario.

Los profesores entrevistados coincidieron en que las estrategias de enseñanza que implementaron en el aula eran dinámicas y motivadoras, pero los estudiantes contradicen esto al proponer una clase dinámica que supere la rutina y la monotonía, lo cual fue comprobado en la observación de las clases. El programa muestra estrategias de enseñanza activas que no fueron tomadas en cuenta.

Las formas de evaluación empleadas eran variadas. Los estudiantes destacaron que, de las trece sesiones de la asignatura, seis eran estrictamente teóricas, lo que puede haber influido en los prejuicios que los estudiantes tenían hacia el poeta y la asignatura. Los docentes coincidieron en que aplicaban exámenes porque así lo requería el programa de estudios.

Después de la exposición del profesor o la presentación de un video, se realizaba un trabajo en grupo con el objetivo de responder a una guía. En otras ocasiones, los estudiantes transcribían un poema desde su teléfono al cuaderno de apuntes para su análisis posterior. Los exámenes eran puramente teóricos; por ejemplo: 1) leer un poema y explicar cinco aspectos fundamentales del texto, 2) una selección múltiple sobre aspectos biográficos del poeta, 3) completar un cuadro sobre los períodos de la vida y obra de Rubén Darío.

Durante las entrevistas, los docentes mencionaron el mayor desafío que enfrentaban en las sesiones de clase: la falta de hábitos de lectura y el uso constante del teléfono móvil en clase, una característica común del estudiante moderno. A esto se sumaba que los

estudiantes no valoraban la vida y obra del Príncipe de las letras castellanas, generándose así cierta resistencia hacia él. Era común observar que los estudiantes no habían leído o realizado la tarea asignada si se trataba de lecturas.

Asimismo, las estrategias de evaluación implementadas no ayudaban a cambiar los esquemas mentales de los estudiantes para que apreciaran, al menos, el legado literario del poeta.

Desde el primer día de clase, algunos estudiantes tenían prejuicios basados en las opiniones de compañeros o amigos que ya habían cursado la asignatura. Esta percepción se mantiene principalmente durante el primer y segundo examen parcial (turno matutino) y en el primer parcial del turno sabatino y dominical, debido al enfoque teórico predominante. El examen final consta de ensayos y preparativos para la representación de poesía coral y dramatizaciones.

Con el objetivo de recopilar información relevante, se revisó el programa de la asignatura. Este incluye una introducción, descripción de la asignatura, objetivos generales y plan temático, donde se observa el predominio teórico (con cinco unidades dedicadas al poeta Rubén Darío) y la implementación de exámenes escritos.

Dentro de los elementos del programa también se incluyen los objetivos específicos por unidad; un plan analítico (temas y subtemas) y recomendaciones metodológicas. En relación a estas últimas, se sugieren diversas estrategias de enseñanza que no siempre se implementaron en el aula, como la mesa redonda, construcción de argumentos, organizadores gráficos, e incluso la dramatización en las últimas unidades.

Se proporcionaron guías de trabajo, que utilizaban los docentes, pero carecían de criterios y parámetros claros. Se formulaban preguntas a responder que no fomentaban el pensamiento analítico y crítico.

En base a los supuestos básicos de esta investigación, se puede afirmar que las estrategias de enseñanza y evaluación empleadas en la asignatura "Cátedra Rubén Darío" de la Universidad del Valle, influyen en la percepción que los estudiantes tienen de la misma, según las respuestas de los estudiantes y las observaciones realizadas en las clases.

A pesar del esfuerzo de los profesores al implementar diversas estrategias de enseñanza, este se ve minimizado por la monotonía y rutina de las actividades utilizadas. Se necesita una ruptura en su implementación, ajustándose al contexto: características del contenido y de los estudiantes, para lograr un aprendizaje significativo. En lugar de acercar a los estudiantes a la asignatura y al poeta Darío, estas estrategias suelen alejarlos.

Respondiendo al segundo supuesto de esta investigación, se confirmó que las experiencias vividas por los estudiantes durante el desarrollo de la clase influyen en su percepción sobre las estrategias de enseñanza y evaluación de la asignatura. Esto se basa en las experiencias narradas por los estudiantes durante las entrevistas y lo observado en las clases donde se impartía la asignatura.

Las experiencias vividas por otros estudiantes que ya cursaron la asignatura y, especialmente, las vivencias de cada estudiante en el aula, están directamente relacionadas con la percepción inicial y final acerca de la asignatura.

6 Recomendaciones

El ambiente de las aulas y la información proporcionada por los estudiantes y profesores durante las entrevistas nos lleva a las siguientes recomendaciones:

Respecto a las estrategias de evaluación, se sugieren trabajos en grupos pequeños, dramatizaciones, excursiones (sin guías excesivamente extensas), y que las guías a responder sean más analíticas que técnicas (como numeración de estrofas, métricas, etc.). Es importante evitar tareas muy largas y múltiples al mismo tiempo y eliminar los exámenes teóricos. Se debe analizar el puntaje asignado a los trabajos, ya que varios estudiantes coincidieron en que eran demasiados y con poca valoración.

En este mismo contexto, se recomienda establecer criterios de evaluación transparentes, objetivos, claros y co-construidos. Se deben fomentar actividades colaborativas (entre los propios estudiantes y el profesor), así como la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y retroalimentación. La evaluación auténtica valora la implicación del estudiante en su aprendizaje, los procesos más que los resultados y los aprendizajes contextualizados que se vinculan a la vida diaria, inculcando un pensamiento crítico, analítico, reflexivo, divergente y sistémico.

Para mejorar el ambiente del aula, se requieren clases dinámicas, motivadoras y prácticas en las que el alumno sea el protagonista. Se sugiere realizar concursos de poesía, dramatización, poesía coral, todos ellos centrados en la figura de Darío, pero promoviendo una competencia saludable y activa. Además, se recomienda proporcionar más contenido visual, audiovisual e ilustrativo que genere el interés de los estudiantes.

Para el desarrollo del curso, se podría considerar modificar la disposición tradicional de los pupitres en fila, ya que esta no favorece la participación de los estudiantes ni permite

ver si todos están prestando atención.

Como estrategia de enseñanza, predominaron las clases magistrales y el aprendizaje memorístico, lo que podría ser una oportunidad para promover nuevas estrategias que mejoren los aprendizajes. Se propone implementar nuevas metodologías que generen más interés y motivación en los estudiantes, contribuyendo a la construcción de un aprendizaje significativo, como debates, gamificación, foros y resúmenes orales de la clase anterior.

Sería oportuno promover el método Flipped Classroom o clase invertida. Que el profesor asigne tareas o ciertos procesos de aprendizaje fuera del aula y use el tiempo de clase para fomentar la participación de los estudiantes a través de preguntas y actividades que incentiven la exploración y aplicación de ideas, en definitiva, un aprendizaje activo.

En cuanto al uso del celular, es importante promover su uso para buenas prácticas, como la lectura de poemas o revisión de material en una plataforma. El mobile learning o aprendizaje a través del móvil ofrece nuevas posibilidades y desafíos.

Con respecto a la falta de hábitos de lectura, es esencial que los profesores continúen enfatizando la importancia de leer y asignen tareas que estimulen la lectura. Se propone que los libros y cuentos estén disponibles en formato de audio.

La institución podría impulsar campañas para fomentar la lectura y valorar su importancia para el desarrollo profesional. Se sugiere que todos los docentes, no solo los de asignaturas generales, fomenten el hábito de la lectura y el pensamiento crítico a través de lecturas asignadas.

Se recomienda evitar ver películas o videos muy largos durante la clase, y más bien asignarlos como tarea para ser discutidos luego en el aula.

Para la mejora continua, es importante continuar con las capacitaciones institucionales en temas de estrategias de enseñanza y evaluación, adaptadas a las nuevas

generaciones, alejándonos de conferencias, exámenes escritos, pruebas y tareas que solo estimulan la memoria.

En relación al programa, se recomienda

- a. revisar los objetivos de cada sesión de clase, si bien es cierto, la asignatura es sobre Rubén Darío, esta debe tener una enfoque más holístico y amplio, que le brinde al estudiante herramientas útiles para su desarrollo como profesional (expresión corporal, expresión oral, entonación, vocabulario vasto, conocimiento de cultura general);
- b. revisar el balance de horas prácticas y teóricas, se podrían implementar estrategias que logren los objetivos de manera más práctica, que sea de mayor entusiasmo e integración para el grupo;
- c. En el marco de las estrategias utilizadas, todas esas recomendaciones metodológicas al docente son muy valiosas y se torna importante llevar a la práctica aquellas que integran al equipo y en donde el estudiante toma un papel activo, sin sobre cargarlo al aplicar las mismas estrategias o que estas sean teóricas,
- d. Se propone eliminar exámenes escritos;
- e. En los recursos utilizados, que se ocupe menos el proyector y computadora y más la pizarra mediante organizadores gráficos para explicar los contenidos.

Según los propios estudiantes, es importante cómo se presenta la asignatura desde el principio. Sugieren que

se nos presente como una oportunidad, incluso que se finalice con un trabajo o investigación documental de cualquiera de los ámbitos o facetas de la vida de Darío para que nos apropiemos del tema a lo largo del cuatrimestre. Es decir, en el

desarrollo de la asignatura se fuese construyendo el trabajo final”.

Algunos estudiantes consideran que el programa contiene demasiado material para el tiempo disponible. Sería beneficioso que las autoridades y los expertos en la materia revisaran el contenido temático de la asignatura, con el objetivo de garantizar su asimilación sin causar frustración en los estudiantes.

Se sugiere que el coordinador de la asignatura supervise las estrategias de evaluación que se están utilizando, revisando los exámenes antes de su aplicación y devolviéndolos si no son viables (es decir, que sean prácticos y fomenten el pensamiento crítico y analítico, en lugar de la mera memorización).

Dada la naturaleza de la clase, es esencial que el docente sea creativo para minimizar el ausentismo y la deserción, haciendo que cada sesión sea interesante y dinámica, proporcionando algo nuevo al estudiante y enseñando sobre Rubén Darío de una manera lúdica y formativa.

Teniendo en cuenta que los estudiantes pueden verse influenciados por compañeros que ya han cursado la asignatura, sería útil recopilar testimonios positivos de estudiantes que la hayan aprobado. Estos testimonios podrían ser grabados en videos o cápsulas informativas para motivar a otros a inscribirse en la asignatura, y podrían ser compartidos en las redes sociales de la universidad.

Algunos estudiantes abordaron la cuestión de los costos asociados a la preparación de las dramatizaciones y sugirieron que los alumnos que cursen la asignatura dejen los materiales en la institución para que puedan ser reutilizados en futuros semestres.

Además, se recomienda que la institución no inscriba a más de cuarenta estudiantes en el grupo y que se instruya a los profesores para que no formen grupos de más de cinco estudiantes. El número de estudiantes puede afectar la implementación de diversas estrategias

pedagógicas, por lo que, para garantizar la participación de todos en el aula, es conveniente revisar las estrategias a implementar y el número de estudiantes inscritos

7 Referencias

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. [versión PDF]. (pp. 9-10-43-46). Recuperado de https://evaluaciondelaprendizaje21.files.wordpress.com/2011/12/ahumada2005_libro_evaluacionautentica.pdf
- Ahumada A., Pedro la evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes perspectiva educacional, formación de profesores, núm. 45, 2005, pp. 11-24 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>
- Álvarez, L, Guerreiro, Y, & Sánchez, A. (2005). El uso de estrategias constructivistas. *Revista Venezolana de Ciencias de Sociales*, 21(47). Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872005000200006
- Andréu J. (s.f) *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Asamblea Nacional de la Republica De Nicaragua (1990, 5 de abril) *Ley De Autonomía De Las Instituciones De Educación Superior*, Ley No 89. Gaceta, Diario Oficial, No. 77 de 20 de abril De 1990. Disponible en <https://www.cnu.edu.ni/ley-no-89/>
- Anijovich, R. Mora S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Berlanga Ramírez, Ma. de la Luz, & Juárez-Hernández, Luis Gibran. (2020). *Paradigmas de evaluación: del tradicional al socioformativo*. Diálogos sobre educación. Temas

- actuales en investigación educativa, 11(21), 00017. Epub 03 de marzo de 2021.
Recuperado en: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.646> (pp.3)
- Bartolomé Pina, M. (2010). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid, Spain: Narcea Ediciones. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/univallenicaragua/45955?page=29>.
- Baena Paz, G. M. E. (2017). *Metodología de la investigación* (3a. ed.). México, D.F, Mexico: Grupo Editorial Patria. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/univallenicaragua/40513?page=125>.
- Benavides, M (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Revista colombiana de psiquiatría, vol.34 no.1 Bogotá.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. México. Editorial Pearson. Cuarta edición.
- Castillo, S., Cabrerizo, J., (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Education. México
- Condori-Ojeda, P. (2010). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Juliaca: Q'origraf EIRL. Disponible en <https://www.academica.org/cporfirio/11.pdf>
- Carterette, E. y Friedman M. (1982). *Manual de Percepción. Raíces Históricas y Filosóficas*. México D. F. : Editorial Trillas.
- Calixto Flores, R., & Herrera Reyes, L. (2010). ESTUDIO SOBRE LA PERCEPCIONES Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL. *Tiempo de Educar*, 11(22),227-249.[fecha de Consulta 20 de Diciembre de 2022]. ISSN: 1665-0824. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121072004>
- Cáceres Bermón, Zoraya Trinidad, Munévar Ramírez, Olga Jeannette, & Lara Gómez, Luisa Liliana. (2019). *Percepción de la evaluación en estudiantes y docentes del*

programa de fisioterapia. *Praxis & Saber*, 10(22), 289-308.

<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.7873>

Carretero M. (1997). *Constructivismo y Educación*. Progreso S.A. de C.V. México.

Recuperado de https://books.google.co.ve/books?id=I2zg_a-

[Iti4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage
&q&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=I2zg_a-Iti4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Cornejo, C. (2001) Comentario sobre el estudio “Piaget, Vygotsky y Maturana:

Constructivismo a tres voces”. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/103307540/>

[Piaget-Vigotski-y-Maturana-Tres-Voces-DosConstructivismos-Carlos-Cornejo-
2001](https://es.scribd.com/doc/103307540/Piaget-Vigotski-y-Maturana-Tres-Voces-DosConstructivismos-Carlos-Cornejo-2001)

Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación

cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3),164-167. [fecha de Consulta 22 de diciembre
de 2022]. ISSN: 0120-8322. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28334309>

Darío, R. (2019). *Autobiografía de Rubén Darío*. Barcelona, Editorial Linkgua USA.

Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/univallenicaragua/121143?page=12>.

Díaz Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* [versión

PDF]. Recuperado de : [https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-
vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf](https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf) (pp. 126-128).

Díaz- Barriga F., Hernández G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje*

significativo: Una interpretación constructivista. Mc Graw Hill. Segunda Edición.
Mexico.

Díaz-Barriga F., Hernández G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje*

significativo: una interpretación constructivista. McGraw-Hill Interamericana, 3a.

edición. México.

Dember, W. y Warm, J. S. (1990). *Psicología de la Percepción*. Madrid: Alianza Editorial.

Depraect, N. E. Z., Terrazas, N. A. B., & Pérez, M. T. (2022). Administración del tiempo para el logro de metas académicas en estudiantes universitarios. In *Revolución Educativa en la Nueva Era. Volúmenes I y II* (pp. 998-1004). Instituto Antioqueño de Investigación (IAI).

Fuster, Joaquín. (2010) “El paradigma reticular de la memoria cortical”. *Neurol.* 50:3. pp. S3-10.

Fornaris, Y. (2020) Percepción de los estudiantes universitarios sobre las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla (tesis de maestría) Universidad Simón Bolívar, Colombia. Recuperada de https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/6778/Percepci%C3%B3n_Estudiantes_Universitarios_Estrategias_Pedag%C3%B3gicas_Utilizadas_Resumen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fernández Chaves, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. II, núm. 96, junio, 2002. Universidad de Costa Rica. Pag. 35 – Pag. 53. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>

Feria Avila, H. Blanco Gómez, M. R. y Valledor Estevill, R. F. (2019). *La dimensión metodológica del diseño de la investigación científica*. Las Tunas, Editorial Académica

Finol, T., & Nava, H. (1992). *Investigación documental preparación y presentación de trabajos escritos*. Maracaibo. Estado Zulia. Venezuela: Universidad del Zulia.

González, C. (2018). *La evaluación del aprendizaje en carreras universitarias de pregrado*

y grado a distancia. Una propuesta didáctica y tecnológica (tesis de posgrado).

Universidad de Córdoba, Argentina. Recuperado de:

<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/12853/Tesis%20GONZALEZ%2c%20Celeste.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gómez Aguado, Romeo, Díaz Díaz, Bárbara Y, Fernández Camargo, Ivett, & Naithe Pérez, Dalvis. (2016). Percepción de estudiantes sobre el proceso enseñanza aprendizaje en la asignatura de Enfermería Pediátrica. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 15(4) Recuperado el 17 de diciembre de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2016000400014&lng=es&tlng=es.

Guajardo, H., Palacios, A., y Cordero, S. (2017) *Percepciones y valoraciones de estudiantes universitarios frente a la evaluación* (tesis de Maestría). Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Recuperada de :<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/95006>

González, C. (2018). *La evaluación del aprendizaje en carreras universitarias de pregrado y grado a distancia. Una propuesta didáctica y tecnológica* (tesis de Maestría). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperada de: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/12853/Tesis%20GONZALEZ%2c%20Celeste.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García Dihigo, J. (2016). *Metodología de la investigación para administradores*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/univallenicaragua/70269>

Huamani, F., y Dávila, D. (2019). *Estrategias de enseñanza y el aprendizaje significativo de las ciencias sociales en los estudiantes del sexto ciclo de la institución educativa Daniel Estrada Pérez - Santo Tomas, Chumbivilvas 2019* (tesis de Maestría).

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú. Recuperada de:

<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/10084>

Hernández Sampieri R., Fernández Collado C., Lucio P. (2006). Metodología de la investigación. México. McGraw-Hill. Cuarta edición

Hernández Sampieri, R. & Mendoza Torres, C. (2018) Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México. McGraw-Hill

José Álvarez Rodríguez (2003) La integralidad de la educación: en busca de un modelo axiológico. Granada Universidad de Granada Facultad de Ciencias de la Educación.

Recuperado el 18 de diciembre de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/4438/04-CAP%20CDTULO%204.pdf?sequence=5>

Lorenzo Agar C La importancia de la formación general en la educación universitaria: Una necesaria reflexión Poder y Liderazgo Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Recuperado de: <https://www.poderyliderazgo.cl/opinion-la-importancia-de-la-formacion-general-en-la-educacion-universitaria-una-necesaria-reflexion/#:~:text=La%20Formaci%C3%B3n%20General%20consiste%20en,vida%20y%20las%20manifestaciones%20sensibles>

Lourdes Oporta (2021) Catedra Rubén Darío. FG-03001 Universidad del Valle Managua.

Martínez, A. Manzano, A. Buzo, E. Sánchez M. (2022). Evaluación diagnóstica. En Martínez, A. Sánchez, M. (Ed.) *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp.53-63). México: UNAM. Recuperado de : <https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/Capitulo-03-EVALUACION-DIAGNOSTICA.pdf>

Moreno, T. Ramírez, A. (2022). Evaluación formativa y retroalimentación del aprendizaje. En Martínez, A. Sánchez, M. (Ed.) *Evaluación y aprendizaje en educación*

- universitaria: estrategias e instrumentos* (pp.65-79). México: UNAM. Recuperado de: <https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/Capitulo-04-EVALUACION-FORMATIVA-Y-RETROALIMENTACION.pdf>
- Moreno, T (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Montero-Rojas, E. (2009). *La evaluación dinámica: Un concepto alternativo a la evaluación tradicional*. Revista Educación, 18(2), 13–22. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/revedu.v18i2.12553>
- Maranto, M. (2015). Fuentes de Información. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México
- Mujica R. (2019) ¿Por qué es importante la participación en el aula de clase? Docentes 2.0. Disponible en: <https://blog.docentes20.com/2019/11/por-que-es-importante-la-participacion-en-el-aula-de-clase-docentes-2-0/>
- Noel Estrada (2022) La educación superior en Nicaragua: Retos y Oportunidades para el Siglo XXI Educational Policy Universidad Americana (Nicaragua) obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/359788039_La_educacion_superior_en_Nicaragua_Retos_y_Oportunidades_para_el_Siglo_XXI
- Oviedo, P. (2015). Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. Bogotá: Universidad de la Salle, Ecoe Ediciones. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/univallenicaragua/126487?page=19>.
- Ortez E. (2000). Asi se investiga. Pasos para hacer una investigación. El Salvador. Clasicos Roxsil, S.A. de C.V.
- Palomino Taquire, R. (2018). Percepción de las actividades de enseñanza - aprendizaje en los estudiantes durante la especialización en enfermería en una universidad privada

de Cusco [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Académico Universidad Peruana Cayetano Heredia.

<https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/3734>

Páramo, P. (2001). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales. En: La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación. Universidad Piloto de Colombia. Ed un espacio para la publicación.

Palacios Vivas, N. (2012). Rubén Darío, melancólico capitán de la gloria. Bahía Blanca, Argentina: EdiUNS. Recuperado de

<https://elibro.net/es/ereader/univallenicaragua/76780?page=14>.

Panduro Sinche, S. Y. (2021) Estrategias de enseñanza y nivel de aprendizaje de los estudiantes de la Especialidad de Construcciones Metálicas UNE 2018 (tesis de Maestría) Universidad Nacional de Educación, Lima, Perú. Recuperada de [:https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/6626](https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/6626)

Parra D. (2003) “Manual de Estratégias de Enseñanza – Aprendizaje”. Servicio Nacional de Aprendizaje. Ministerio de la Protección Social. Servicio Nacional de Aprendizaje. Antioquía, Colombia.

Pérez, J. (2007). *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés.* (tesis doctoral). Universidad de Girona, España. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/8004>

Pimienta, J. (2008) *Evaluación de los aprendizajes: un enfoque basado en competencias.* Primera Edición. Pearson educación, México.

Pimienta, Julio H. (2008) Constructivismo: Estrategias para aprender a aprender. Tercera

Edición. Pearson Educación, México.

Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias. Pearson Educación, México.

Pineda E. & de Alvarado E. (2008). Metodología de la Investigación. Washington. Organización Panamericana de la Salud. Tercera edición.

Porto Currás, M. (2006). La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 24, 167–188. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/156>

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, (p.3991) 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [16 de diciembre 2022].

Real Academia Española. (s.f.). Percepción. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 17 de diciembre de 2022, de: <https://dle.rae.es/percepcci%C3%B3n>

Roger Hall (2021) Razones para elegir un a educación integral Roger Hall / Blog. Recuperado de: <https://blog.rogers.edu.mx/razones-para-elegir-un-a-educacion-integral-en-este-2021#:~:text=El%20objetivo%20de%20la%20educaci%C3%B3n,%2C%20f%C3%ADsico%2C%20emocional%20y%20social>

Román Fuentes, Juan Carlos, Franco Gurría, Rafael Timoteo, & Román Julián, Rebeca. (2020). Diagnóstico sobre hábitos de estudio en universitarios de nuevo ingreso como herramienta para identificar oportunidades de mejora. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(21), e007. Epub 09 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.692>. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672020000200107&script=sci_arttext

- outo Suárez, R., Jiménez Jiménez, F., & Navarro Adelantado, V. (2020). La Percepción de los Estudiantes sobre los Sistemas de Evaluación Formativa Aplicados en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(1), 11–39. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.001>
- Tovar, A. (2001). *El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*. México, Mexico: Instituto Politécnico Nacional. Recuperado de: <https://elibro.net/es/ereader/univallenicaragua/74043?page=77>.
- Tunnermann, C. (2008). La educación superior en Nicaragua. *Revista da Avaliação da Educação Superior*. Disponible en <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000200006>
- UNIVALLE (2018). *Modelo Educativo Institucional*. Managua: Universidad del Valle.
- UNIVALLE (2018). *Reglamento de Régimen Académico*. Managua, Nicaragua
- UNIVALLE (2021). *Programa de Asignatura Catedra Rubén Darío*. Managua, Nicaragua. Universitaria (Edacun). Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/univallenicaragua/151739?page=12>.
- Vargas Melgarejo, L. M., (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8),47-53.[fecha de Consulta 13 de Diciembre de 2022]. ISSN: 0188-7017. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>
- Villarreal-Treviño, M. M. (2006). *La importancia de las estrategias de enseñanza en el logro del aprendizaje en alumnos universitarios. Trabajo de obtención de grado, Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- WebdelmaestroCMF (2022) *Los nuevos tipos de evaluación: autoevaluación, Coevaluación, Heteroevaluación [Mensaje en un blog]*. Recuperado de <https://webdelmaestrocmf.com/portal/agentes-de-evaluacion-autoevaluacion->

coevaluacion-y-heteroevaluacion/

Walter Peñaloza Ramella (2016) Formación general, necesidad del currículo universitario

EDUCAUMCH (07), 71-86. Recuperado el 19 de septiembre del 2022 de:

<https://doi.org/10.35756/educaumch.201607.55>

Web del Maestro, sf. Agentes de evaluacion, autoevaluacion, coevaluacion y

heteroevaluacion. Recuperado de: [https://webdelmaestrocmf.com/portal/agentes-de-](https://webdelmaestrocmf.com/portal/agentes-de-evaluacion-autoevaluacion-coevaluacion-y-heteroevaluacion/)

[evaluacion-autoevaluacion-coevaluacion-y-heteroevaluacion/](https://webdelmaestrocmf.com/portal/agentes-de-evaluacion-autoevaluacion-coevaluacion-y-heteroevaluacion/)

8 Anexos

8.1 Anexo 1: Histórico del rendimiento académico de la asignatura Cátedra Rubén

Darío (año 2021 y 2022)

Período	Inscritos	Reprobados	% Reprobados
ene-21	58	13	22%
ene-21	24	3	13%
ene-21	52	6	12%
ene-21	21	8	38%
may-21	62	16	26%
may-21	19	4	21%
may-21	17	3	18%
sep-21	48	16	33%
sep-21	25	7	28%
sep-21	36	13	36%
ene-22	59	19	32%
ene-22	85	35	41%
ene-22	58	16	28%
ene-22	40	9	23%
may-22	38	15	39%
may-22	39	19	49%
PROMEDIO			29%

Fuente: Sistema de Registro Académico de Universidad del Valle, 2022

8.2 Anexo 2: Listas de estudiantes inscritos en la asignatura de Cátedra Rubén Darío por turno

Universidad del Valle
LISTA DE ASISTENCIA
CUATRIMESTRE 4-22

Página: 1
Fecha: 02/12/2022
Hora: 04:13:47PM

Cátedra Rubén Darío (FG-03001)

PROFESOR: Aráuz Espinoza Rosalia de Fátima (482)

DIA: JUEVES HORARIO: 09:00:00 AM - 12:00:00 PM

ALUMNOS			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total	
1	210200213	Benavides Gutierrez Maura Fabiola																		
2	220300017	Blanco Reyes Jessly Francela																		
3	220100002	Briceño Navarrete Jessica Tais																		
4	220400021	Chow Budier Mayerli Yubelka																		
5	220100187	Corea Garcia Camila Alejandra																		
6	220100202	Diaz Gonzalez Nahomi Jasuara																		
7	210100106	Duarte .Rider Emiliano																		
8	210100122	Fierro Cerda Cinthya Samanta																		
9	220100260	Flores Roque Nahomi de Jesus																		
10	180112975	Frank Manzanares Kairasa Yassin																		
11	200100221	Gomez Guerrero Jorge Antonio																		
12	220100266	Gonzalez Navarrete Gema Mayela																		
13	200200125	Guzman Jarquin Camila Raquel																		
14	220100342	Halleslevens Davila Karla Patricia																		
15	200200065	Hernandez Ortiz Madeline Lucia																		
16	220100037	Huete Zepeda Hillary Annichka																		
17	220100011	Jimenez Ayala Keytling Yamileth																		
18	210200049	Lara Escobar Chipper Itoki																		
19	220100291	Lopez Murrillo Heyling Rubi																		
20	180112985	Lopez Rosales Alda Cecilia																		
21	220100086	Lopez Soza Margarita Azucena																		
22	200200050	Medrano Palma Maria Fernanda																		
23	150311123	Mendez . Jennifer Yoan																		
24	220200034	Mendieta Cuadra Stephanie Isayana																		
25	220100204	Moraga Leiba Anjuly Jimery																		
26	220100075	Morales Garcia Cesia Mabelita																		
27	210300026	Paiz Rodriguez Gerson Gabriel																		
28	220100480	Perez Garcia Luis Manuel																		
29	220100381	Pichardo Escorcia Neydi Yesarella																		
30	190214501	Ramirez Quintanilla Norwin Manuel																		
31	200100229	Rivas Rivas Samari Marshel																		
32	210100172	Rodriguez Jimenez Lindsay Mileydi																		
33	220100159	Rodriguez Soto Ericka Catalina																		
34	220100034	Romero Garcia Alejandra Camila																		
35	220100308	Romero Rosales Evelin Tatiana																		
36	220100373	Salgado Trujillo Solangi Paola																		
37	220100104	Santana Martinez Angie Lavyeska																		
38	220100481	Silva Hernandez Byron Josue																		
39	220100255	Tercero Hernandez Genesis Sharon																		
40	220100096	Tucker Ingram Loreen Liana																		

Fuente: Sistema de Registro Académico de Universidad del Valle

Universidad del Valle

LISTA DE ASISTENCIA

CUATRIMESTRE 4-22

Página: 1

Fecha: 02/12/2022

Hora: 04:14:42PM

Cátedra Rubén Darío (FG-03001)

PROFESOR: Loáisiga Villalobos Ayeska del Socorro (1488)

DIA: SABADO HORARIO: 10:00:01 AM - 12:00:00 PM

ALUMNOS			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total	
1	210200076	Aleman Gamez Lia Auxiliadora																		
2	210100259	Alvarado Sanchez Angela Carolina																		
3	200100334	Arce Vanegas Cinthya del Carmen																		
4	220100066	Bellorin Herrera Jarelia Ruby																		
5	190114002	Caballero Bendaña Sharon Nicole																		
6	220200140	Campos Gonzalez Beyra Gissel																		
7	170112305	Carcamo Torrez Josue Alexander																		
8	140410389	Castañeda Mendoza Cindy Karina																		
9	220100082	Centeno Galeano Keyling Deniz																		
10	190114253	Duarte . Samanta																		
11	220100097	Duarte Dumas Adriana Patricia																		
12	190114001	Duartes Flores Ashley Arellys																		
13	210100135	Espinoza Norori Mauricio Rafael																		
14	200100012	Flores Brenes Henry Martin																		
15	220400006	Flores Sandoval Nohemi Abigail																		
16	220200179	Garcia Chavez Jessica del Socorro																		
17	220400023	Gonzalez Benneth Jennifer Fabiola																		
18	200100212	Gonzalez Centeno Suneydri Escarleth																		
19	200100047	Gonzalez Hernandez Dalia Gabriela																		
20	190114224	Gutierrez Chavarria Patricia Isabel																		
21	190113870	Herrera Martinez Belkis Valeria																		
22	200100450	Hodgson Lacayo Norling Jasmina																		
23	200100112	Huerta Lopez Karen Henriette																		
24	200100442	Jaime Lopez Freddy Fernando																		
25	200100061	Jalina Obando Allan Josue																		
26	190414729	Jimenez Saavedra Maynor Enrique																		
27	130409503	Martinez Martinez Danelia Judith																		
28	090106014	Martinez Martinez Sandra Lorena																		
29	210100384	Martinez Sanchez Azucena Massiel																		
30	180213569	Martinez Talavera Jason Alonzo																		
31	220100313	Meneses Morales Scarlett Denise																		
32	210100331	Molina Cajina Jordan Lenin																		
33	210200201	Molina Serpa Linda Idalmy																		
34	130209279	Montenegro Aviles Idania Aracely																		
35	190214532	Morales Alvarado Vanessa Guiselle																		
36	190113803	Morales Estrada Enidh Georgina																		
37	190314640	Orozco Altamirano Derek Alexander																		
38	170112178	Orozco Rivera Nelson Jose																		
39	200100269	Ortega Urroz Angel Gabriel																		
40	220100046	Pavon Zamuria Tania Melissa																		
41	210200013	Perez Romero Stephanie Alexandra																		
42	210400006	Ramos Alvarez Kenneth Geovanny																		
43	190114030	Rivera Fernandez Luis Carlos																		

Universidad del Valle
 LISTA DE ASISTENCIA
 CUATRIMESTRE 4-22

Página: 2
 Fecha: 10/02/2023
 Hora: 01:28:55PM

Cátedra Rubén Darío (FG-03001)
 PROFESOR: Loáisiga Villalobos Ayeska del Socorro (1488)
 DÍA: SABADO HORARIO: 10:00:01 AM - 12:00:00 PM

ALUMNOS			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
44	220100144	Rodriguez . Karla Alejandra																	
45	220100264	Sanchez Bolaños Luis Ezequiel																	
46	190114320	Sanchez Cabrera Carlos Ernesto																	
47	220400008	Sanchez Sequeira Yoselyn de los Angel																	
48	220300022	Sotelo Bracamontes Delvia Mayela																	
49	190214448	Tapia Arias Josue Alfredo																	
50	140410375	Torres Muñoz Devora Octavia																	
51	220100225	Torrez Gutierrez Massiel Nazarely																	
52	200200108	Vado Medrano Teresa de Jesus																	

Fuente: Sistema de Registro Académico de Universidad del Valle

Universidad del Valle

LISTA DE ASISTENCIA

CUATRIMESTRE 4-22

Página: 1

Fecha: 02/12/2022

Hora: 04:16:13PM

Cátedra Rubén Darío (FG-03001)

PROFESOR: Loáisiga Villalobos Ayeska del Socorro (1488)

DIA: DOMINGO HORARIO: 10:00:01 AM - 12:00:00 PM

ALUMNOS			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total	
1	210200170	Aguirre Hernandez Jairo Antonio																		
2	130108946	Alvarado Garcia Daniela Stefani																		
3	220200212	Amaya Aleman Jerry Isaac																		
4	220200058	Arcia Barberena Javier Alexandro																		
5	220400037	Brenes Jimenez Byron Josue																		
6	210200217	Castillo Alegria William Chester																		
7	220400034	Castillo Martinez Carlos Adonis																		
8	220100113	Castro Hernandez Eying Maria																		
9	190414684	Gavarrete . Franklin Alberto																		
10	190114325	Hernandez Jimenez Bayardo Antonio																		
11	190114309	Hernandez Soza Cristhofer Jose																		
12	180213477	Jimenez . Walter Rodolfo																		
13	180113007	Lanuz . Carlos Aaron																		
14	190114182	Lara Calderon Keneth Esteban																		
15	210200055	Lopez Morales Cristina Paola																		
16	150110637	Lopez Moreno Holman Elias																		
17	160111587	Marquez Gutierrez Stalind Javier																		
18	220400013	Martinez Zamora Luvianka Eveling																		
19	220400009	Molinares Sanchez Alvin Jose																		
20	220100043	Morales Martinez Kenly Stanley																		
21	220200134	Muñoz Salinas Osman Gabriel																		
22	220300067	Noguera Sandoval Hassel Saray																		
23	180113064	Rayo Acuña David Steven																		
24	180213503	Rodriguez Ibarra Johana Graciela																		
25	210100372	Seller Zeledon Britany Clareth																		
26	210100426	Solis Espinoza Zuleyka Alejandra																		
27	220300025	Trejos Hernandez Allison Simone																		
28	210100042	Urbina Cardoza Dania Mynelly																		
29	200100336	Urbina Olivares Andrea Lucia																		
30	220400024	Urbina Olivas Graciela de Jesus																		
31	220200097	Vargas Chavez Allison Elenieth																		
32	220200198	Velasquez Medina Leslie Ventura																		

Fuente: Sistema de Registro Académico de Universidad del Valle

8.3 Anexo 3: Guías de Entrevistas a Estudiantes



UNIVERSIDAD DEL VALLE

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO E

INTERNACIONALIZACIÓN

ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Estimado (a) estudiante, la presente entrevista pretende conocer, desde su punto de vista, algunas consideraciones para el desarrollo de la investigación sobre “La Percepción que tienen los estudiantes que cursan la asignatura “Cátedra Rubén Darío” en Universidad del Valle, de la ciudad de Managua, en relación a las estrategias de enseñanza y evaluación implementadas en el período septiembre-diciembre 2022”.

Por lo tanto, se requiere de su valiosa colaboración respondiendo cada una de las preguntas que forman parte de esta entrevista. Se agradece el tiempo para desarrollar cada uno de los ítems. Sus respuestas son confidenciales y para efectos de esta investigación.

GUÍA DE PREGUNTAS

- 1) Percepción de los estudiantes de Cátedra Rubén Darío
 - a) Antes de cursar la asignatura Cátedra Rubén Darío, nos gustaría saber si contabas con algún conocimiento acerca del poeta Darío y de sus escritos.
 - b) ¿Cuáles eran tus expectativas acerca de la asignatura Cátedra Rubén Darío?
 - c) Comente acerca de la experiencia vivida en la Cátedra Rubén Darío
 - d) ¿Cómo te hubiera gustado que se impartiera la clase?

- 2) Características socioculturales de los estudiantes
 - a) ¿En qué tipo de institución educativa concluiste tu educación secundaria? ¿Pública o privada?
 - b) En la actualidad ¿Combinas trabajo con tus estudios?
 - c) ¿Cómo te consideras en tu desempeño como estudiante? (responsabilidad, disciplina, cumplimiento de tareas, lectura)
 - d) ¿Cuánto tiempo le dedicas a las tareas escolares?
 - e) ¿Con qué frecuencia lees?
 - f) ¿Qué tipo de lectura es la que más te atrae?
- 3) Experiencias vividas por los estudiantes
 - a) ¿Cómo valoras tu participación en el aula de clase?
 - b) ¿Qué tipos de evaluación se han implementado en la clase?
 - c) ¿Cuál es tu valoración del rendimiento académico que lograste?
- 4) Recomendaciones que contribuyan a la mejora de estrategias de enseñanza y evaluación
 - a) ¿Qué estrategias de enseñanza crees que serían las más adecuadas para impartir los contenidos de la asignatura?
 - b) Si estuviera a tu alcance ¿Qué estrategias de evaluación implementarías para evaluar los contenidos de la asignatura Cátedra Rubén Darío?
 - c) ¿Qué fortalezas y debilidades lograste identificar durante la clase de Cátedra Rubén Darío?
 - d) ¿Cuáles son tus recomendaciones en relación a la asignatura Cátedra Rubén Darío para los próximos años?

Acuerdo con los entrevistados

- La grabación se destina para fines del trabajo de investigación.
- Los protocolos de investigación estarán disponibles a los entrevistados siempre que lo soliciten.
- La grabación, después de su utilización, será destruida.
- Será resguardado el anonimato de los entrevistados.

Fecha: ----/----/----

Entrevistador(a): -----

Entrevistado(a): -----

8.4 Anexo 4: Guías de Entrevistas a Docentes



UNIVERSIDAD DEL VALLE

**DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO E
INTERNACIONALIZACIÓN**

ENTREVISTA A DOCENTES

Estimado (a) docente, la presente entrevista pretende conocer sus consideraciones sobre la percepción que tienen los estudiantes que cursan la asignatura "Cátedra Rubén Darío" en Universidad del Valle, de la ciudad de Managua, en relación a las estrategias de enseñanza y evaluación implementadas en el período septiembre-diciembre 2022.

Por lo tanto, se requiere de su valiosa colaboración respondiendo cada una de las preguntas que forman parte de esta entrevista. Se agradece el tiempo para desarrollar cada uno de los ítems. Sus respuestas son confidenciales y para efectos de esta investigación.

Datos Generales

Fecha: _____

Nombre del docente: _____

Turno _____

Nivel Académico: _____

Años de experiencia: _____

Años impartiendo la asignatura _____

Años de laborar en la universidad _____

Guía de Preguntas

- 1) ¿Qué estrategias de enseñanzas implementa para lograr la motivación de los estudiantes hacia la asignatura?
- 2) ¿Mencione qué estrategias de enseñanza utiliza, generalmente, y por qué, para lograr que los estudiantes se apropien de los contenidos impartidos?
- 3) Desde su percepción ¿Qué tan efectivas son las estrategias de enseñanza sugeridas en el programa de la asignatura?
- 4) ¿Qué estrategias de evaluación utiliza en la clase para evaluar los contenidos?
- 5) De las estrategias de evaluación implementadas, ¿cuáles le traen mayores beneficios para constatar la asimilación de los contenidos?
- 6) Desde su percepción, ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes para la apropiación de los contenidos de la Cátedra Rubén Darío?
- 7) Comente de la necesidad de capacitación a los docentes en relación a estrategias de enseñanza y de evaluación.
- 8) Comente acerca de los siguientes aspectos:
 - a) Hábitos de lectura de los estudiantes
 - b) ¿Cómo perciben los estudiantes al poeta Darío y a sus escritos (poemas, cuentos, artículos...)

Acuerdo con los entrevistados

- La grabación se destina exclusivamente para fines del trabajo de investigación.
- Los protocolos de investigación estarán disponibles a los entrevistados siempre que lo soliciten.

- La grabación, después de su utilización, será destruida.
- Será resguardado el anonimato de los entrevistados.

Fecha: ----/----/----

Entrevistador(a): -----

Entrevistado(a): -----

8.5 Anexo 5: Matrices de Observaciones a Clases



UNIVERSIDAD DEL VALLE

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO E INTERNACIONALIZACIÓN

“Percepción que tienen los estudiantes que cursan la asignatura “Cátedra Rubén Darío” en Universidad del Valle, de la ciudad de Managua, en relación a las estrategias de enseñanza y evaluación implementadas en el período septiembre-diciembre 2022.

Matriz de Reducción de Observaciones - (Todos los Turnos)

CATEGORÍAS IDENTIFICADAS EN LA OBSERVACIÓN	CONSOLIDADO Diurno	CONSOLIDADO Sabatino	CONSOLIDADO Dominical
Ausentismo y llegadas tardes	Durante las 3 observaciones del turno diurno (40 estudiantes en lista oficial) se puede observar: *En todas las sesiones hay estudiantes que llegan tarde. Existe un porcentaje considerable de ausencias: de 40	Durante las observaciones del turno sabatino (52 estudiantes en lista oficial) se puede observar: *En todas las sesiones hay estudiantes que llegan tarde. En una observación una estudiante entró una hora después, otra ingresó al salón	Durante las 3 observaciones del turno dominical (32 estudiantes en lista oficial) se puede observar: En todas las sesiones hay estudiantes que llegan tarde. Existe un porcentaje considerable de ausencias: de 32 estudiantes,

CATEGORÍAS IDENTIFICADAS EN LA OBSERVACIÓN	CONSOLIDADO Diurno	CONSOLIDADO Sabatino	CONSOLIDADO Dominical
	estudiantes, un día faltaron 8 (20%), otro 12 (30%) y otro 7 (17.5%).	pasadas una hora y diez minutos, sin decir nada. Existe un porcentaje considerable de ausencias: un día faltaron 19 (36.5%), otro 31 (40.4%) y otro 10 (19.2%). En una de las observaciones varios estudiantes no asistieron a clase debido a que participaron a una actividad de la carrera de su carrera (Derecho), el observador revisó carpeta del docente y no se encontró control de asistencia.	un día faltaron 15 (47%), otro 11 (34%) y otro 9 (28%) cabe mencionar que para la sesión cuatro hubo una inasistencia de 27 estudiantes (72%) debido a la tormenta tropical Bonnie.
Poca o nula participación de estudiantes:	Poca o nula participación de estudiantes: La docente realiza resumen de biografía y datos importantes de Rubén Darío, invita a participar, sin embargo, la participación es de pocos (4 estudiantes). En otra observación, la participación fue inducida, la docente tenía que reformular e instar para que el estudiante pudiera participar (2 estudiantes nada más), en otra observación la docente vuelve a realizar preguntas y solo un estudiante participa, pregunta por dudas y nadie responde. El	Poca o nula participación de estudiantes: Participan estudiantes que tienen un papel asignado en el cuento que van a dramatizar, de cara al examen final. en algunas ocasiones estudiantes que tenían papeles dentro de la obra no llegaban y entorpecen los ensayos. En los debates participan los mismos estudiantes (pocos). En la observación del examen final, se pudo constatar que varios estudiantes se animaron con el montaje, preparando el escenario un día antes.	Poca o nula participación de estudiantes. Cuando se inducía a los estudiantes a que pasarán a leer algunos fragmentos, era evidente el cancaneo, lectura veloz, sin respetar pausas, entonación. En otros momentos algunos alumnos no responden a las preguntas de la docente por el uso continuo del celular. Generalmente los estudiantes mostraban poco interés en participar.

CATEGORÍAS IDENTIFICADAS EN LA OBSERVACIÓN	CONSOLIDADO Diurno	CONSOLIDADO Sabatino	CONSOLIDADO Dominical
	docente debe estar haciendo conciencia sobre la importancia de la asignatura y la utilidad para todo profesional. En los trabajos de grupo no todos participan.		
Ambiente dentro del aula:	Ambiente dentro del aula: Ciertos estudiantes toman apuntes, otros sólo escuchan, varios se encontraban revisando el celular. Los alumnos aprovechan cualquier ocasión para salir, con la excusa de ir a imprimir, ir al baño, y regresan varios minutos después interrumpiendo la explicación. En otra observación se nota aburrimiento y desmotivación. Vuelvan tarde del receso. La docente debe estar mencionando que dejen su celular al menos unos minutos, que vuelvan a ver la pizarra y presten atención.	Ambiente dentro del aula: la docente interviene para que estén pendientes del guion, en medio de la clase se nota distracción y la docente tiene que solicitar en reiteradas ocasiones que no estén con el celular o chateando. La organización de la dramatización, asignaciones, anotaciones de integrantes de grupo hacen que se vea desorden, los alumnos aprovechan cualquier situación para estar con el celular o salirse. En una de las observaciones una estudiante manifestó su molestia, ya no quería más contenido sobre el poeta, diciendo para toda el aula que esa asignatura no le aportaba absolutamente nada a su carrera y que era la clase en la que más había gastado, comentarios que hicieron que todos los estudiantes empezaran a murmurar, a favor o en contra de la	Ambiente dentro del aula: En la sesión de clase fue evidente el ambiente de disciplina, respeto, cierto interés por cumplir y algunos pendientes de su celular. Las maestras siempre desarrollaban su programación cumpliendo con los pasos de una sesión de clase y sin faltarles la motivación y la amabilidad. En algunos momentos se observó a estudiantes que mostraban aburrimiento y era muy constante el ingreso tardío de alumnos minutos después de iniciada la clase, sin mostrar la cortesía del saludo al ingresar al aula.

CATEGORÍAS IDENTIFICADAS EN LA OBSERVACIÓN	CONSOLIDADO Diurno	CONSOLIDADO Sabatino	CONSOLIDADO Dominical
		<p>postura de la alumna, otra alumna dijo que ese era el sentir de muchos porque era un fastidio estudiar a Darío.</p> <p>Los que tenían un papel en la dramatización se notaron más cómodos, los demás solo observaban lo que hacían sus compañeros, o pasaban en el celular.</p> <p>El día del examen final, todos los estudiantes que no tenían participación se sentaron como parte del público y se vistieron de negro. Al final de la presentación un par de estudiantes dieron testimonio sobre el impacto de la asignatura y sus contenidos en su vida y de cómo había cambiado su valoración hacia el poeta. Ante sus comentarios varios asintieron y al menos la mitad no reaccionaron a sus palabras.</p>	
Sobre el cumplimiento de tareas:	Sobre el cumplimiento de tareas: En una de las tareas la docente solicitó que levantaran la mano quienes habían cumplido y solo 7, luego consultó sobre otra tarea de resumen y sólo cuatro de los presentes (35) la levantaron. En	Cumplimiento de tareas Debían aprenderse la estrofa que van a declamar en el Pájaro azul, pero la mayoría está leyendo, la profesora menciona que se esperaba eso.	Sobre el cumplimiento de tareas: Las docentes con el objetivo de que los estudiantes cumplieran sus asignaciones, brindaban oportunidades (más tiempo) para la entrega de tareas. En los momentos de las

CATEGORÍAS IDENTIFICADAS EN LA OBSERVACIÓN	CONSOLIDADO Diurno	CONSOLIDADO Sabatino	CONSOLIDADO Dominical
	<p>otra sesión se salieron durante la clase a imprimir trabajos de la misma sesión, varios no habían cumplido con la lectura del poema. Constantemente la docente les insta a leer, les pregunta a quienes les gusta leer y nadie levanta la mano.</p>		<p>evaluaciones era notorio la falta de estudio por la incertidumbre de los estudiantes.</p>
<p>Diferentes estrategias de enseñanza:</p>	<p>Diferentes estrategias de enseñanza: inician la clase repasando lo visto en la sesión anterior, realizan conferencias (haciendo uso de diapositivas y videos), trabajo en equipo para análisis literario en el aula de clase, debate, foro, análisis de fragmentos de poemas en grupo y que pase un representante de cada equipo a señalar figuras literarias, idea central, versificación y métrica (pudiendo intervenir cualquier alumno que deseara hacer algún aporte, incluso la docente para retroalimentar). Se proyecta un fragmento de un poema de Darío, asignado en la clase anterior, al no tener</p>	<p>Diferentes estrategias de enseñanza: Declamación, la docente realiza declamaciones para dar ejemplo de entonación, movimiento de manos y gestos. Aconseja a los estudiantes sobre la musicalidad y entonación que deben tener en la poesía coral. Al estudiante que nunca dejó de utilizar el celular lo pasa al frente a que participe con los estudiantes que están en la mesa practicando la dramatización. En las dos observaciones de sesiones de clases, le dedican al menos la mitad del tiempo de la clase (una hora) al ensayo del poema, indicando entonación y mejoras a la puesta en escena. Un tropiezo que se notó en cada sesión es que algunos de los participantes en la dramatización no</p>	<p>Diferentes estrategias de enseñanza: Las docentes se apoyan con material audio visual del cual se orientaban tareas a cumplir. Los tipos de videos atraían la atención de los estudiantes. En el caso de presentación con diapositivas se observó el uso de organizadores gráficos (Diagramas conceptuales y de citas con fechas relevantes).</p>

CATEGORÍAS IDENTIFICADAS EN LA OBSERVACIÓN	CONSOLIDADO Diurno	CONSOLIDADO Sabatino	CONSOLIDADO Dominical
	<p>cumplimiento de asignaciones, la docente decide que se haga en clase (lectura o análisis de poemas).</p> <p>Resumir en una sola palabra el sentimiento del poeta en determinado poema o estrofa. La docente constantemente les insta a que participen.</p> <p>La docente, de manera verbal, les recuerda la importancia de la puntualidad y dedicación, de la participación activa, así como la necesidad de que se mantuvieran los celulares guardados y se emplearan solamente cuando se les indicara, en lugar de tenerlos como elementos distractores a veces los usaban para buscar poemas o cuentos.</p> <p>Uso de plataforma, con guías, videos y lecturas complementarias.</p> <p>En otra sesión se asigna el análisis de los poemas “Castilla”, de Miguel de Unamuno, y “Retrato”, de Antonio Machado. Lo que</p>	<p>llegaban a clases, se las tenían que ingeniar para ensayar sin ellos.</p>	

CATEGORÍAS IDENTIFICADAS EN LA OBSERVACIÓN	CONSOLIDADO Diurno	CONSOLIDADO Sabatino	CONSOLIDADO Dominical
	<p>deberían realizar con ambos textos era: Encontrar todo el vocabulario desconocido y buscar su significado, identificar y explicar casos de figuras literarias, determinar qué características de la Generación del 98 se evidencian en los textos, redactar el tema central de los poemas, y valoración del grupo.</p>		
<p>Diferentes estrategias de evaluación:</p>	<p>Diferentes estrategias de evaluación: participación, tareas de resumen, análisis de poema, trabajo escrito con una guía de análisis, presentación de trabajos impresos Conocimientos previos acerca del poeta y sus escritos</p>	<p>Diferentes estrategias de evaluación La dramatización del cuento Pájaro azul fue el examen final. Para los estudiantes que tienen intervención (12 de 52) los 30 puntos serán valorados por su desenvolvimiento. Para todos los demás los 30 puntos del examen serán valorados con el apoyo al montaje, el trabajo de muchos fue de utilería, es decir buscar recursos para ambientar (sábanas blancas, simulación de sangre, masa cerebral, pistola y cada detalle del poema). La docente orienta realizar para la próxima sesión una ruta literaria de un cuento del poeta Dario, expresada</p>	<p>Diferentes estrategias de evaluación: Fue evidente el uso del portafolio donde los estudiantes llevaban el control del vocabulario desconocido, encontrado en los videos, poemas y/o narraciones. En otro momento los estudiantes escribían en el cuaderno el poema y después el análisis del mismo. En las dramatizaciones los docentes ensayaban con los estudiantes para lograr un buen desempeño en el examen final, ya que se evaluaba con este tipo de estrategias. Otras formas de evaluación</p>

CATEGORÍAS IDENTIFICADAS EN LA OBSERVACIÓN	CONSOLIDADO Diurno	CONSOLIDADO Sabatino	CONSOLIDADO Dominical
		<p>en dibujos. Esto en grupos de 10. Este trabajo lo valora en 5 puntos. Ese mismo día orienta que para el siguiente sábado extraer rimas, figuras literarias y tipos de estrofa de un cuento. Los estudiantes reclaman por tanta tarea, a lo que la docente les dice que entonces la entregarán en dos encuentros, el próximo deberán tener lista la ruta literaria y el siguiente encuentro lo referente al cuento.</p> <p>Firma del cuaderno: la docente firma los cuadernos, donde los estudiantes analizan poemas.</p> <p>Debate sobre los cuentos sociales de Ruben Dario, leídos en sesión anterior.</p> <p>Debate sobre poemas del libro prosas profanas.</p>	<p>estaban encaminadas a la revisión documental relacionadas con el poeta Darío y posteriormente se culminaba con la redacción de un resumen.</p> <p>En el examen teórico, los maestros incluyen incisos variados, por ejemplo: El primer inciso presentaba el poema “Caupolicán”, de Rubén Darío, y la actividad propuesta consistía en explicar cinco aspectos fundamentales del texto.</p> <p>El segundo punto era una selección múltiple sobre aspectos biográficos del poeta.</p> <p>El tercer y último inciso consistía en rellenar un cuadro sobre los periodos de la vida y obra de Rubén Darío.</p>

8.6 Anexo 6: Matrices de Análisis – Entrevista a Estudiantes (Todos)



UNIVERSIDAD DEL VALLE

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO E INTERNACIONALIZACIÓN

“Percepción que tienen los estudiantes que cursan la asignatura “Cátedra Rubén Darío” en Universidad del Valle, de la ciudad de Managua, en relación a las estrategias de enseñanza y evaluación implementadas en el período septiembre-diciembre 2022.

Matriz de Análisis - Entrevista a Estudiantes (todos)

Categoría	Subcategoría	Consolidado 1	Consolidado 2	Consolidado General
Características socioculturales de los estudiantes	Centro educativo de procedencia (Público/privado)	Es variado, 2 estudiantes vienen de colegio público y 2 estudiantes de colegios privado	3 estudiantes egresaron de colegio privado y 1 estuvo tanto en privado como en público.	De acuerdo a las respuestas de los entrevistados, cinco estudiantes provienen de colegios privados y tres de colegios públicos.
	Situación laboral (estudio-trabajo)	3 de 4 estudiantes, trabajan y estudian	3 trabajan y estudian y 1 solo se dedica a estudiar.	De los ocho estudiantes entrevistados, seis trabajan y estudian y dos únicamente estudian.
	Autovaloración de su desempeño académico	En general, los alumnos valoran que tienen un desempeño académico bueno, son responsables en sus asignaciones	Disciplina, responsabilidad, dedicación, espíritu de superación.	En general, los alumnos valoran que tienen un desempeño académico bueno, son responsables en sus asignaciones, dedicados y con espíritu de superación.

Categoría	Subcategoría	Consolidado 1	Consolidado 2	Consolidado General
	Tiempo de estudio	Algunos estudiantes dejan la noche para realizar tareas, de una a dos horas, uno de ellos menciona que lo hace en cuanto llega a la clase.	3 estudiantes administran su tiempo para dedicarlo al estudio y cumplimiento de actividades académicas y 1 no sabe cuánto tiempo le dedica pero afirma que lo hace.	De los estudiantes entrevistados, seis respondieron que administran su tiempo para dedicarlo al estudio y cumplimiento de actividades académicas y dos no tienen un horario ni tiempo establecido.
	Frecuencia de lectura	Los estudiantes leen pero lo asignado, artículos, investigaciones y lo que abordan en sus asignaturas. Aducen que el tiempo no les permite dedicarse a la lectura. No mencionan leer libros.	2 estudiantes afirman que invierten tiempo para leer y 2 afirman que raras veces o no lo hacen.	En relación a la frecuencia de lectura, seis de los estudiantes afirman que leen lo asignado en las clases que cursan; aducen que el tiempo no les permite dedicarlo a la lectura. Dos de los entrevistados afirmaron que no tienen el hábito lector.
	Lectura de preferencia	Uno de cuatro estudiantes le gusta la literatura, los demás leen temas de su carrera, tecnología, comunicación, ficción y fantasía.	Los 4 estudiantes manifiestan tener preferencia en lecturas relacionadas con su carrera y otras de interés, no estrictamente académicas y literarias.	Los estudiantes expresan tener preferencia en lecturas relacionadas con su carrera y otras de interés, no estrictamente académicas y literarias.

Categoría	Subcategoría	Consolidado 1	Consolidado 2	Consolidado General
Percepción de los estudiantes respecto a la asignatura Cátedra Rubén Darío	Conocimientos previos acerca del poeta Darío y de sus escritos.	En general todos tenían cierto conocimiento de Rubén Darío. Uno de cuatro lo abordó más porque su colegio llevaba el nombre del poeta y realizaban muchas actividades en torno a él.	Tres estudiantes expresaron que en la secundaria iniciaron los primeros conocimientos acerca del poeta Darío. Otro, que en primaria y secundaria, fue donde conoció que Darío era una persona alcohólica y tenía buenas obras literarias.	Todos los entrevistados mencionan que poseen conocimientos previos sobre el poeta Darío, los cuales tuvieron lugar desde la secundaria.
	Expectativas acerca de la asignatura Cátedra Rubén Darío	Dos de los cuatro, tenían prejuicios o comentarios negativos sobre la clase, por estudiantes que ya la habían cursado. Uno de ellos tenía altas expectativas y deseaba apropiarse de la vida y obra de Ruben Darío, y el otro pensó que lo iban abordar igual que en su colegio y al final fue diferente, más resumido.	Tres estudiantes esperaban que estudiar a Darío fuese como en la secundaria: concursos, declamaciones, algunas lecturas, pero no a profundidad en todo el cuatrimestre, otro educando expresó que no le gusta ni le atrae Rubén Darío.	De los ocho entrevistados, uno de ellos albergaba altas expectativas y deseaba apropiarse de la vida y obra de Rubén Darío; dos tenían prejuicios o comentarios negativos sobre la clase, influenciados por estudiantes que ya la habían cursado; cuatro esperaban que la clase fuera similar a la secundaria: concursos, declamaciones, algunas lecturas, pero no a profundidad en todo el cuatrimestre y otro educando expresó que no le gusta ni le atrae Rubén Darío.

Categoría	Subcategoría	Consolidado 1	Consolidado 2	Consolidado General
	Experiencia vivida en la Cátedra Rubén Darío	Los 4 estudiantes tienen una experiencia agradable, mencionan que fue dinámica y les gustó conocer del poeta, a través de videos, giras, reseñas, lecturas y declamaciones. Un estudiante menciona que el problema son los estudiantes porque no les gusta leer.	Los cuatro estudiantes entrevistados coinciden en que la experiencia fue muy buena por el aprendizaje acerca del poeta, las características de sus escritos. Reconocen el esfuerzo de la docente, el trabajo en equipo. 2 estudiantes consideran que la clase no es relevante en su formación profesional y que no debería ser una clase para cursarla en un cuatrimestre, si no más bien un seminario, curso o taller.	Los ocho estudiantes coinciden en que la experiencia fue muy agradable y dinámica, por el aprendizaje acerca del poeta y las características de sus escritos. Sin embargo, dentro de sus respuestas, dos opinaron que la clase no es relevante en su formación profesional y que no debería ser una clase para cursarla en un cuatrimestre, sino más bien un seminario, curso o taller, y otro menciona que el problema son los estudiantes porque no les gusta leer. Asimismo, uno de los entrevistados menciona que para la mayoría de sus compañeros la clase fue aburrida, pero para él no, otro menciona que había bastantes ausencias, mostraban desinterés, pasaban con el celular, entraban y salían a cada rato.
	Cómo te hubiera gustado que se impartiera la clase	Les gustaría tener paneles, grupos focales, mas actividades donde todos participaran e intercambiaran ideas y que realizaran viajes. Además, que no fuera	Clases más participativas, dinámicas, enseñar a declamar poemas (1 respuesta), material didáctico, que no haya exámenes (1 respuesta)	Les gustaría que se implementaran paneles, declamaciones, grupos focales, más actividades donde todos participaran e intercambiaran ideas, que realizaran viajes y que no hubiera exámenes escritos. Además, que no fuera tan cargada,

Categoría	Subcategoría	Consolidado 1	Consolidado 2	Consolidado General
		<p>tan cargada, y estuviera mejor organizada por la cantidad de actividades en poco tiempo y con poco puntaje. Que los grupos no fueran tan grandes para lograr mayor participación. Uno de los estudiantes menciona que para la mayoría de sus compañeros la clase fue aburrida, pero para él no, otro estudiante menciona que habían bastantes ausencias, mostraban desinterés, pasaban con el celular, entraban y salían a cada rato.</p>		<p>y estuviera mejor organizada por la cantidad de actividades en poco tiempo y con poco puntaje. Que los grupos no fueran tan grandes para lograr mayor participación.</p>
	Fortalezas identificadas durante la clase de Cátedra Rubén Darío	<p>Las fortalezas que los estudiantes mencionan son: Dominio del tema y poder transmitir información del poeta La metodología de enseñanza Incentivó el hábito de la</p>	<p>Les ayudó a conocer y valorar más de la vida y facetas del poeta Darío, analizar poemas, aprender de cultura general (1 respuesta)</p>	<p>Entre las fortalezas señaladas se mencionan: a) Les ayudó a conocer y valorar más de la vida y facetas del poeta Darío. b) Analizar poemas c) Aprender de cultura general d) La metodología incentivó el hábito de la lectura, ya que la</p>

Categoría	Subcategoría	Consolidado 1	Consolidado 2	Consolidado General
		lectura ya que la mayoría no lo hace Promovió la cultura		mayoría no lo hace.
	Debilidades identificadas durante la clase de Cátedra Rubén Darío	Las debilidades que los estudiantes mencionan son: Falta de compromiso, de atención a la docente y del cumplimiento de tareas El desinterés, llegaban tarde, se salían, pasaban con el celular o platicando. La falta del hábito de la lectura Falta de interés porque la clase no es de su carrera	Desconocer ciertos contenidos relacionados a la literatura, desorganización de los grupos, saturación de actividades, poco tiempo para revisión de trabajos.	Las debilidades que los estudiantes mencionan son: a) Falta de compromiso, de atención a la docente y del cumplimiento de tareas b) El desinterés, llegaban tarde, se salían, pasaban con el celular o platicando. c) La falta del hábito de la lectura d) Falta de interés porque la clase no es de su carrera e) Desorganización de los grupos f) Saturación de actividades g) Poco tiempo para revisión de trabajos.
Experiencias vividas por los estudiantes (respecto a las estrategias de enseñanza)	Valoración de la participación en el aula de clase	Un estudiante valoró que no todos participan porque no a todos les interesa la asignatura, pasan en el celular. Los otros tres solo se auto evaluaron: una mencionó que es muy participativa, los otros dos que son penosos y no son constantes en su	1 persona participaba espontáneamente y 3 solamente inducidos.	De los ocho entrevistados, dos participaban espontáneamente, tres solamente si eran inducidos, dos lo hacían raras veces porque eran tímidos, y otro valoró que no todos participan porque no les interesa la asignatura; pasan en el celular.

Categoría	Subcategoría	Consolidado 1	Consolidado 2	Consolidado General
	Estrategias de enseñanza que serían las más adecuadas para impartir los contenidos	<p>participación.</p> <p>Los estudiantes mencionan que las estrategias más adecuadas podrían ser: Lectura de biografía para exposiciones e intercambio de conocimientos, por medio de contenido visual (videos y documentales). Otro estudiante al inicio mencionó que no cambiaría nada de las estrategias porque fue muy dinámica, sin embargo, cambiaría la forma de evaluación, son demasiados trabajos con poco puntaje, le toma demasiado tiempo y no es una asignatura de su carrera. Muchas veces se sintió frustrada por tanta carga, menciona que tal vez el problema fue la distribución de los trabajos y el puntaje.</p>	Resolución de tareas en el aula, ilustrar con ejemplos las actividades a cumplir, asignar grupos con menor cantidad de estudiantes.	<p>Los estudiantes mencionan que las estrategias más adecuadas podrían ser:</p> <p>Lectura de biografía para exposiciones, intercambio de conocimientos, por medio de contenido visual (videos y documentales), resolución de tareas en el aula, ilustrar con ejemplos las actividades a cumplir, asignar grupos con menor cantidad de estudiantes.</p> <p>Otro estudiante al inicio mencionó que no cambiaría nada de las estrategias porque fue muy dinámica, sin embargo, cambiaría la forma de evaluación, son demasiados trabajos con poco puntaje, le toma demasiado tiempo y no es una asignatura de su carrera. Muchas veces hubo frustración por tanta carga, y considera que tal vez el problema fue la distribución de los trabajos y el puntaje</p>

Categoría	Subcategoría	Consolidado 1	Consolidado 2	Consolidado General
Experiencias vividas por los estudiantes (respecto a las estrategias de evaluación)	Tipos de evaluación que se ha implementado en la clase	Trabajos escritos, control de lectura, dramatización, participación en la clase, guía de la gira de campo, declamación y análisis de poemas, encontrar figuras literarias, videos, interpretar cuentos y exponerlo mediante dibujos. Trabajos en grupos numerosos donde no todos trabajaban, además trabajos que involucraban muchos gastos.	Trabajos prácticos, guía de preguntas, exámenes, evaluaciones orales, trabajo en grupo, análisis de poemas, resúmenes, Gira de campo.	Trabajos escritos y prácticos, control de lectura, guía de preguntas, exámenes, evaluaciones orales, dramatización, participación en la clase, guía de la gira de campo, declamación y análisis de poemas, encontrar figuras literarias, videos, interpretar cuentos y exponerlo mediante dibujos, actividades en grupos numerosos donde no todos colaboraban e implicaban muchos gastos.
	Valoración del rendimiento académico alcanzado	Tres de ellos valoran su rendimiento académico de manera satisfactoria. una estudiante menciona que era desmotivante la cantidad de trabajos, la inversión de tiempo y dinero y el poco puntaje, era demasiada teoría que memorizar, la mayoría salía con	Los estudiantes perciben que van aprobados, que han perdido puntajes porque se les dificulta participar o no les gustaba la forma de evaluación que consideran muy tradicional.	De acuerdo a la opinión de los entrevistados, siete de ellos valoran su rendimiento académico de manera satisfactoria, que han perdido puntaje porque se les dificulta participar o no les gusta la forma de evaluación, que la consideran muy tradicional; una estudiante menciona que era desmotivante la cantidad de trabajos, la inversión de tiempo, dinero y el poco puntaje,

Categoría	Subcategoría	Consolidado 1	Consolidado 2	Consolidado General
		puntaje bajo, y mejor priorizaba las asignaturas de su carrera		demasiada teoría que memorizar, la mayoría salía con puntaje bajo, y mejor priorizaba las asignaturas de su carrera.
	Estrategias de evaluación que implementaría para evaluar los contenidos de la asignatura Cátedra Rubén Darío	Valorar participación de estudiantes y el interés mostrado Realizar trabajos en grupos no numerosos y con mayor puntaje Declamaciones, dramatizaciones y exposiciones, sin realizar exámenes escritos.	Resumen de la clase, eliminación de exámenes, implementar más estrategias de motivación, exposiciones y trabajos en grupo de máximo 3 personas.	Los estudiantes entrevistados sugirieron las siguientes estrategias de evaluación: Valorar la participación de estudiantes y el interés mostrado, realizar resumen de la clase, implementar más estrategias de motivación, trabajos en grupos no numerosos y con mayor puntaje, declamaciones, dramatizaciones y exposiciones, sin aplicar exámenes escritos.
Recomendaciones de mejora de estrategias de enseñanza y evaluación de la asignatura	Recomendaciones en relación a la asignatura Cátedra Rubén Darío	Que los estudiantes que vean la asignatura la vean como una oportunidad y estén más conscientes de la importancia del poeta a nivel internacional. Que finalice con un trabajo documental, que durante el desarrollo de la asignatura se vaya construyendo. Que la clase no tenga tantos alumnos, 20 se	Eliminación de exámenes teóricos, clases más participativas, implementar mejores mecanismos para estimular la lectura, incorporar contenidos de cultura general.	Los estudiantes recomendaron: Resaltar la relevancia de la asignatura en los estudiantes que la van a cursar, que la valoren como una oportunidad y estén conscientes de la importancia del poeta a nivel internacional. Que finalice con un trabajo documental, que durante el desarrollo de la asignatura se vaya construyendo. Que la clase no tenga tantos alumnos, 20 se motivan y los demás no le toman interés.

Categoría	Subcategoría	Consolidado 1	Consolidado 2	Consolidado General
		<p>motivan y los demás no le toman interés. Que realizaran más viajes y actividades dinámicas y participativas. Dividir los trabajos para que sean más sencillos</p>		<p>Que realicen más viajes y actividades dinámicas y participativas. Dividir los trabajos para que sean más sencillos Eliminación de exámenes teóricos Clases más participativas Implementar mejores mecanismos para estimular la lectura Incorporar contenidos de cultura general.</p>

8.7 Anexo 7: Matrices de Análisis – Entrevista a Docentes (Todos)



UNIVERSIDAD DEL VALLE

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO E INTERNACIONALIZACIÓN

“Percepción que tienen los estudiantes que cursan la asignatura “Cátedra Rubén Darío” en Universidad del Valle, de la ciudad de Managua, en relación a las estrategias de enseñanza y evaluación implementadas en el período septiembre-diciembre 2022.

Matriz de Análisis - Entrevista a Docentes (todos)

Categoría	Subcategoría	Entrevistado 1 (Docente)	Entrevistado 2 (Docente)	Entrevistado 3 (Docente)	Consolidado
Estrategias de enseñanza	Estrategias de enseñanza-motivación	Estrategias como poesía coral, portafolio de términos griegos, conversatorios, mesas redondas. También, la dramatización que es la que concluimos, con uno de los cuentos sociales de Rubén Darío.	Mis estrategias están basadas en hacer al alumno un sujeto de la educación o del aprendizaje. Por ejemplo, yo uso bastante la participación, conversatorios, debates, el análisis y eso me ha ayudado bastante a que	Considero que es importante que exista una motivación al estudiante, porque el 50 o 60 % tiene rechazo por la obra dariana. Entonces, ahí uno tiene que buscar cómo llegar hasta el estudiante de	En relación a esta categoría los docentes coinciden en: Poesía coral, portafolio, conversatorios, mesas redondas, dramatización, debates y análisis.

Categoría	Subcategoría	Entrevistado 1 (Docente)	Entrevistado 2 (Docente)	Entrevistado 3 (Docente)	Consolidado
			el alumno sea un autor del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir en el momento de mi clase.	una forma que le sirva de motivación, porque yo les decía: “Vean, si ustedes aprenden a declamar, van a perder el miedo escénico, porque eso es una característica general de los seres humanos. Entonces va teniendo seguridad en lo que transmite y nada mejor, pues, que profundizar en Rubén Darío como uno de los grandes de la literatura universal”.	
	Uso de estrategias de enseñanza para desarrollo de contenidos	Vinculación de la teoría y práctica, por ejemplo, en una sesión que estemos viendo cuáles son los tipos de estrofas, entonces a ellos inmediatamente llevarles un poema y que identifiquen,	El trabajo en equipo me ha ayudado bastante porque hay una interacción, en los análisis hago mis rúbricas, y guías de análisis y con eso ellos van compartiendo criterios e	No solamente me centraba en la poesía, también en las obras de cuentos o en los ensayos escritos por Darío. Entonces, por ejemplo, yo en una ocasión, recuerdo	Es un común denominador la utilización de Análisis literario, clases prácticas, análisis crítico de documentales y películas vinculadas con el poeta Ruben Dario, exposiciones,

Categoría	Subcategoría	Entrevistado 1 (Docente)	Entrevistado 2 (Docente)	Entrevistado 3 (Docente)	Consolidado
		cuáles son los tipos de estrofa, aparte de apoyarnos con la plataforma, con los vídeos y las lecturas que ellos estuvieron analizando en la clase. Ya sea de manera individual o de manera grupal.	interpretando.	que fue un examen, seleccioné grupos, hicieron una exposición, por ejemplo, a un grupo se le orientó trabajar con “Abrojos”, a otro grupo se le orientó a trabajar con rima y ellos iban a exponer sobre esos libros de Rubén Darío y así, pues, de tal manera que se vino haciendo la distribución en los espacios.	trabajos en grupo.
	Efectividad de las estrategias de enseñanza en el programa	Implementación del texto paralelo que hicimos entre modernismo y generación del 98, entonces para permitirle al estudiante también que vaya aplicando estrategias que vayan viendo en su carrera, por ejemplo, el	Son muy buenas, lo único que la dificultad la encuentro en la falta de hábitos de lectura en los estudiantes.	Vea, un caso que es bastante difícil, profesora, es que, por ejemplo, yo cuando tuve el primer año, el primer grupo, por decirlo así, entonces yo hablé con ellos para ver cuánto podrían conocer de Rubén Darío y se centran	Se observa la coincidencia en que las estrategias propuestas en el programa, son efectivas, no obstante, integraron otras que desde su experiencia lograrían mejorar los resultados. Por ejemplo: El texto paralelo, crítica literaria e incluir

Categoría	Subcategoría	Entrevistado 1 (Docente)	Entrevistado 2 (Docente)	Entrevistado 3 (Docente)	Consolidado
		análisis, como la crítica, como el resumen. Entonces me permitió a mí establecer el desarrollo programático de forma que fuera más fácil para los estudiantes		en las obras cumbres. Sin embargo, yo les decía: “Hay que leer otras obras de Darío, aunque no están en el programa, pero ustedes tienen que leer”. Yo los mandaba a leer, por ejemplo, “La dramática vida de Rubén Darío.	otras obras de Darío que motivan al estudiante. Así mismo, siguen considerando que la falta de hábitos de lectura no permite que fluya la clase.
	Dificultades que presentan los estudiantes para la apropiación de los contenidos de la Cátedra Rubén Darío	Bueno. En primer lugar, creo que la disposición a la clase, porque creo que son estudiantes que van sugestionados a la asignatura por estudiantes que ya han recibido la clase, entonces van como con mucho pesimismo, con mucha negatividad de parte de la clase, entonces cuando ellos llegan y se enfrentan a	La falta de hábitos de lectura, es una gran debilidad ya que no leen para nada, no en su totalidad, pero en su mayoría si.	Vea, una de las principales dificultades es que el tiempo es corto. Y a veces, el tiempo perjudica de tal manera que no vamos a orientar poemas, por ejemplo, tan cortos como “Lo fatal”, como “Caupolicán”, porque en realidad esos son poemas que se aprenden en pocas horas, qué sé yo, en	Entre las dificultades enfrentadas están: Prejuicios hacia la asignatura, apatía, influencia de otros alumnos que han cursado la asignatura, falta de hábitos de lectura, la orientación de poemas extensos para su memorización, la administración del tiempo de parte del docente en la sesión de clase y subestimar la importancia de la

Categoría	Subcategoría	Entrevistado 1 (Docente)	Entrevistado 2 (Docente)	Entrevistado 3 (Docente)	Consolidado
		<p>la clase, ellos dicen: “Ah, no, es como me la pintaron, no es como me la dijeron” entonces creo que en primer lugar la disposición del estudiante hacia la clase. En segundo lugar, pienso que hay que hacerle ver al estudiante, que es lo que traté yo de hacer en estos cuatro meses, de que no es porque la clase no tenga que ver con tu carrera, sino que tiene que ver con la cultura general del país. Entonces pienso también que el perfil que se le da a la asignatura, quizás promoverla un poquito más. Podría ser en las redes sociales de la Universidad o promoverla a través</p>		<p>dos o tres horas; sino que generalmente utilizamos poemas un poco más extensos. Y tal vez al estudiante, que en primer lugar ya siente rechazo por la poesía, y en segundo lugar se le da, se le orienta la memorización de un de un poema bastante extenso, tal vez de unos 5 o 6 minutos, entonces eso también lo viene rechazando y hay que buscar otras alternativas, como lo que es la exposición sobre determinados aspectos de Darío.</p>	<p>asignatura.</p>

Categoría	Subcategoría	Entrevistado 1 (Docente)	Entrevistado 2 (Docente)	Entrevistado 3 (Docente)	Consolidado
		de otras asignaturas, porque recordemos que es una clase vital, así como por ejemplo redacción básica que le permite al estudiante enseñarle a escribir muy bien, a expresarse muy bien, entonces hacerle ver en la el lado positivo de la asignatura para que no se siga sugestionando o subestimando la clase, su importancia.			
Estrategias de evaluación	Estrategias de evaluación que utiliza en la clase para evaluar los contenidos	Bueno, en el primer parcial, como le dije, estuvimos con conversatorio. También se hizo un sistemático, un control de lectura con catorce ítems en las primeras dos sesiones. En el primer parcial se cerró con un examen escrito, o sea, teórico, donde se evaluó los	Utilizó la sistemática, permanente en cada clase voy evaluando, la parcial que utilizamos que es en cada periodo, y además practico bastante la coevaluación, la metaevaluación, porque así vamos compartiendo con el estudiante en que debemos fortalecer el aprendizaje, en qué	Bueno, en algunos casos, y lo hacíamos en el Teatro, cuando se hacía la clausura, Presentábamos la poesía coral. También utilizaba la estrategia de la dramatización de algunos cuentos de Rubén Darío. esto lleva tiempo. Y yo les decía a los	Respecto a las estrategias de evaluación, los docentes utilizan una variedad de herramientas, de las cuales se puede mencionar: El Conversatorio, sistemáticos, control de lectura, examen escrito, dramatizaciones, guías de evaluación,

Categoría	Subcategoría	Entrevistado 1 (Docente)	Entrevistado 2 (Docente)	Entrevistado 3 (Docente)	Consolidado
		<p>periodos de Rubén Darío. En el caso del segundo parcial pues se trabajó de una forma más práctica porque iba contenido con los ensayos de la obra, pues fue más práctico, pues se les permitió a ellos desarrollar sus habilidades, sus destrezas, integrarse más en la clase, apropiarse más de los contenidos. Vimos la película la Paca, se evaluó todo ese contenido con una guía, entonces les permitió lo observado irlo a aplicar y desarrollar su crítica.</p>	<p>hemos tenido fallas.</p>	<p>estudiantes, porque inicialmente trabajamos en equipo.</p>	<p>coevaluación, poesía coral (declamación grupal) y caracterización de personajes. Se caracteriza por tener el primer parcial totalmente teórico.</p>
	<p>Estrategias de evaluación que traen mayores beneficios para constatar</p>	<p>Bueno, considero que aquellas estrategias donde se desarrolla la expresión oral como la que tuvimos de la ruta literaria, por</p>	<p>Podríamos decir que la coevaluación</p>	<p>No vamos a orientar poemas extensos que se aprenden en varias horas y provoca rechazo en el estudiante, por lo</p>	<p>Los docentes consideran que las estrategias de evaluación que generan mayor beneficio son: Expresión oral, ruta</p>

Categoría	Subcategoría	Entrevistado 1 (Docente)	Entrevistado 2 (Docente)	Entrevistado 3 (Docente)	Consolidado
	la asimilación de los contenidos	<p>ejemplo, que se las asignó por grupo un cuento a los muchachos que no fuera el pájaro azul, si no como el rey burgués, como la ninfa, el rubí, entonces ellos tenían que representar la historia a través de imágenes que los estudiantes que fueran público en ese momento pudieran inferir de qué trataba la historia.</p> <p>Entonces, esa forma y estrategia de evaluación me resultó bastante, porque permitió que los estudiantes pudieran inferir de qué trataba la historia del cuento.</p> <p>La que podría mencionar también la gira de campo también fue bastante</p>		cual son recomendables los poemas cortos.	literaria, infografía, giras de campo, poesía coral. Un docente mencionó que los poemas cortos, son más efectivos.

Categoría	Subcategoría	Entrevistado 1 (Docente)	Entrevistado 2 (Docente)	Entrevistado 3 (Docente)	Consolidado
		<p>enriquecedora, También funcionó la parte de la poesía coral, donde los estudiantes que no pudieron ir a la gira de campo, se memorizaron un poema y lo dijeron en una sola voz.</p>			
<p>Capacitación docente</p>	<p>Necesidad de capacitación a los docentes en relación a estrategias de enseñanza y de evaluación</p>	<p>Recordemos que nos capacitan cada inicio de cuatrimestre, entonces considero que es muy importante, pero también que los docentes en sí compartamos las estrategias que implementamos en el aula de clase, o sea independientemente de que seamos de carreras diferentes o tengamos coordinadores diferentes, sino que compartir sería más</p>	<p>Si me gustaría una retroalimentación porque es la parte donde no solo se mide, sino que se aprende a reforzar el aprendizaje. Considero que es muy necesario.</p>	<p>Son importantes las capacitaciones para la actualización del docente.</p>	<p>De acuerdo a la opinión de los docentes entrevistados, perciben, desde una óptica positiva la necesidad de integrar capacitaciones pedagógicas en temas de interés mediante la retroalimentación y el interaprendizaje.</p>

Categoría	Subcategoría	Entrevistado 1 (Docente)	Entrevistado 2 (Docente)	Entrevistado 3 (Docente)	Consolidado
		enriquecedor.			
Hábitos de lectura de los estudiantes	Hábitos de lectura de los estudiantes	Bueno, eso recordemos que es un factor que viene con bastante desventaja desde la primaria, pienso que hoy en día, pues no está ese hábito al cien por ciento de la lectura, sin embargo, por ejemplo, este cuatrimestre que estuve con el grupo de 10 a 12 los sábados, había bastantes estudiantes de derecho, entonces son estudiantes que leen bastante. En caso del domingo son la mayoría de administración y diseño gráfico, entonces les atrae más el dibujo, el trazo, las imágenes, pero, sin embargo, hay estudiantes que sí se	No existen, el joven actualmente lo tiene atrapado la tecnología, y la lectura digital, si mandamos un texto, mandé, por ejemplo, un fragmento de una obra de Rubén Darío y pocos la leyeron, entonces es una gran dificultad. Constantemente pasan en el celular, durante la clase tengo que estar, en las etapas de la sesión de clase, tengo que pedir un momento que guarden el celular para que puedan atender la clase, pero hay momentos en que sí, lo utilizo como una herramienta para que ellos se entusiasmen y lean en su celular. Lo utilizo en función de la clase, para leer poemas, fragmentos, que además lo subía a la plataforma,	Vea, tiene siempre que existir la motivación, y de qué forma. Porque no es que yo voy a agarrar un título de un libro y se lo voy a dar al alumno para que lo lea. Sino que yo tengo que comentar sobre la obra y de esa manera llegar al estudiante y el estudiante se siente motivado.	Los entrevistados convergen al señalar que los hábitos de lectura son una limitante para el desarrollo de la asignatura. Sumado a ello, la influencia de la tecnología y las redes sociales que son elementos distractores en el estudiante. Al respecto, mencionan que la motivación y las estrategias lectoras son indispensables para incentivar el hábito de leer.

Categoría	Subcategoría	Entrevistado 1 (Docente)	Entrevistado 2 (Docente)	Entrevistado 3 (Docente)	Consolidado
		nota que leen mucho, pero nos quedamos de treinta y dos al final como con dieciocho	pero con su celular, ahí lo abrían y podíamos leer.		
Percepción de los estudiantes acerca de la obra de RD y la asignatura	Cómo perciben los estudiantes al poeta Darío y a sus escritos	Bueno, usted pudo presenciar el día de hoy a uno de los estudiantes, realmente algunos llegan con la percepción de que para qué vamos a estudiar a Rubén Darío si Rubén Darío escribía poemas borracho para que lo vamos a estudiar, de qué sirve. Pero a medida que va pasando la asignatura y ellos van viendo cómo fue su vida, de qué manera él pudo salir adelante, de qué manera él pudo destacarse como poeta.	Para la mayoría les costó mucho, pero si me manifestaban que el vocabulario que utiliza Rubén Dairo, no es literal, sino que con muchas figuras literarias y tiene que recurrir a Google o tener un diccionario a la par para poder interpretar los textos de Rubén Darío y estoy totalmente de acuerdo, esa es una de las dificultades que tenemos con la literatura de Rubén.	Vea, cuando ellos entran en la vida y la obra de Rubén Darío como un estudio obligatorio aquí en la Universidad, se vienen dando cuenta de que Rubén Darío no era alcohólico, como mucha gente ignorante, lo tiene presente. Y yo, incluso en mis actividades que presenté en determinados lugares para estudiantes, les digo yo: “Tienen que ir saliendo, sacando de su mente, eso de que Rubén era un borracho”, porque es que en realidad a Rubén Darío lo hacen presentar	Son diversos los factores que influyen para que los estudiantes conciban una visión distorsionada hacia el poeta Darío: la utilización de un vocabulario rebuscado, el estilo literario y el estigma de alcohólico.

Categoría	Subcategoría	Entrevistado 1 (Docente)	Entrevistado 2 (Docente)	Entrevistado 3 (Docente)	Consolidado
				<p>como una persona alcohólica, totalmente inmerso en el alcohol. Por eso yo decía, no es asunto solamente de hablar de Darío por él esto, esto y esto.</p> <p>Hay que ir eliminando los aspectos negativos también y entonces el estudiante se va sintiendo motivado.</p>	
	Cómo perciben los estudiantes la asignatura de CRD	<p>La percepción del estudiante o de la mayoría del estudiante cambia, tuve estudiantes que se enamoraron de la clase, tuve otros estudiantes, pues de que fueron aplicados no voy a decir que salieron súper Enamoradísimos de la clase, pero sí reflejaron mucho que les interesó que llevar</p>	<p>Bueno, en diferentes contextos y grupos que he atendido, hay diferencias.</p> <p>Por ejemplo, hace años que di clase en el turno sabatino, un estudiante del turno sabatino me expresó que él no iba a ser poeta, que él quería estudiar las leyes, entonces yo no lo persuadí y es más se iba a retirar y entonces le dije que me permitiera</p>	<p>Lamentablemente, esto no es inducido por un docente, sino por familiares. Ya sea por padres de familia o madres de familia que no tienen ese conocimiento sobre Darío.</p> <p>Entonces, el desconocimiento de la importancia de la obra de Darío y su representación como diplomático, esto</p>	<p>Al finalizar el cuatrimestre, parte de los estudiantes manifestaron cierto interés hacia la asignatura al considerarla como un medio para conocer aspectos que ignoraban del poeta y otros se mantuvieron en su misma postura: displicencia o apatía.</p>

Categoría	Subcategoría	Entrevistado 1 (Docente)	Entrevistado 2 (Docente)	Entrevistado 3 (Docente)	Consolidado
		<p>esta clase este cuatrimestre. Como tuve otros, que todavía siguen diciendo que, para que les va a servir. Por eso hacía hincapié al inicio de la entrevista de que falta darle un poquito más de promoción a la clase para que cambie esa percepción negativa de algunos estudiantes, no de todos, verdad, pero de la gran mayoría, pues me llevo bastante satisfacción de que les gustó la asignatura y que aprendieron cosas que no sabían, y eso es muy importante, cosas que no sabían del poeta porque se maneja solo lo superficial de él.</p>	<p>que conociéramos a Darío, que él por su carrera debía ser culto y que Rubén nos representó universalmente, que él como abogado fuese a una embajada y tuviera que hablar de Rubén, entonces, se enamoró y se quedó.</p> <p>Pero este grupo que atendí en este cuatrimestre me he sentido muy satisfecha porque logré que se incentivarán a analizar la poesía y la prosa de Rubén, y queda demostrado en el trabajo que he realizado.</p>	<p>viene a hablar de manera negativa de la obra y la personalidad de Darío.</p>	
	Otros comentarios	Bueno, yo este cuatrimestre pues me siento satisfecha con	Bueno, darle mayor importancia a nuestro poeta, mantener		Las docentes coinciden en la importancia de la asignatura, tienen

Categoría	Subcategoría	Entrevistado 1 (Docente)	Entrevistado 2 (Docente)	Entrevistado 3 (Docente)	Consolidado
		<p>el trabajo realizado y solamente instar a la Universidad que promueva la asignatura. Porque para mi parecer, como docente no me gustaría que se eliminará la clase, sino que siguiera, pero que se tomará en cuenta, pues las estrategias que implementan los docentes. Pues tengo entendido que ahorita solo mujeres la imparten, entonces que se tomen en cuenta, ir viendo también que son diferentes estudiantes los que nos topamos en cada cuatrimestre, y pues de lo malo que se vive en un cuatrimestre, mejorarlo. Y ustedes como coordinadores y</p>	<p>siempre esta cátedra porque de esta manera fomentamos la lectura, y además el reconocer a un poeta universalmente, que nos dignamente como país en estos ámbitos. El programa en sí está bonito, porque abarca las diferentes etapas de Rubén, desde su vida, como hombre, como poeta, como periodista, el programa está bien distribuido, y se logran los objetivos.</p>		<p>ansias de seguir mejorando e implementar acciones que despierten el interés en los estudiantes. Son partidarios de que haya actualizaciones pedagógicas que coadyuvarán a lograr una mayor integración y motivación hacia la asignatura, logrando aprendizajes significativos.</p>

Categoría	Subcategoría	Entrevistado 1 (Docente)	Entrevistado 2 (Docente)	Entrevistado 3 (Docente)	Consolidado
		decanos, pues hacernos ver en qué estamos fallando para ir mejorando la asignatura.			

8.8 Anexo 8: Evaluación de Instrumentos



ASUNTO: EVALUACIÓN DE INSTRUMENTOS

Liderazgo

Excelencia

Ciencia

Creatividad

Tecnología

Honestidad

A QUIEN CORRESPONDA:

P R E S E N T E

El que suscribe, Hazel Giovannia Rueda Tenorio, master en Pedagogía, con cédula de identidad 001-180490-0016L, en funciones de evaluador del proyecto de investigación titulado “PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES QUE CURSAN LA ASIGNATURA CÁTEDRA RUBÉN DARÍO EN UNIVERSIDAD DEL VALLE, DE LA CIUDAD DE MANAGUA, EN RELACIÓN A LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN IMPLEMENTADAS EN EL PERÍODO SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2022.”, que presenta los investigadores MSc. María Lourdes Oporta, Lic. Walter Villachica, Lic. Ernesto Javier Robles Dávila e Ing. Kenia Lezama, por medio del presente,

H A C E C O N S T A R:

Una vez analizado los instrumentos de recolección de datos utilizados en la investigación titulada “PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES QUE CURSAN LA ASIGNATURA “CÁTEDRA RUBÉN DARÍO” EN UNIVERSIDAD DEL VALLE, DE LA CIUDAD DE MANAGUA, EN RELACIÓN A LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN IMPLEMENTADAS EN EL PERÍODO SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2022.”, que presenta los investigadores Msc. María Lourdes Oporta, Lic. Walter Villachica, Lic. Ernesto Javier Robles Dávila e Ing. Kenia Lezama, al analizar el cuestionario, así como las respuestas empleadas en estos, concluyo que son coherentes para dar respuesta a la pregunta de investigación: la cual se plantea como: ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes que cursan la

asignatura Cátedra Rubén Darío en la Universidad del Valle, de la ciudad de Managua, en relación con las estrategias de enseñanza y evaluación implementadas en el periodo septiembre-diciembre 2022? Por lo tanto, avalo el empleo del instrumento de recolección de datos utilizados por los mencionados investigadores para el estudio propuesto.

A petición de la parte interesada y para los fines académicos consiguientes, se extiende la presente constancia de validación de instrumento a los once días del mes diciembre del año dos mil veintidós, en la ciudad de Mérida, Estado de Yucatán, México.

VALIDADOR



MSc. Hazel Giovannia Rueda Tenorio

001-180490-0016L

direcciondeinvestigacion@univalle.edu.ni

Celular: 8385-7422

ASUNTO: EVALUACIÓN DE INSTRUMENTOS

A QUIEN CORRESPONDA:

PRESENTE

El que suscribe, C. **Jorge Florentino Briceño González**, Doctor en Educación con cédula profesional de la Secretaría de Educación Pública con número **9245737**, en funciones de evaluador del proyecto de investigación titulado “PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES QUE CURSAN LA ASIGNATURA “CÁTEDRA RUBÉN DARÍO” EN UNIVERSIDAD DEL VALLE, DE LA CIUDAD DE MANAGUA, EN RELACIÓN A LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN IMPLEMENTADAS EN EL PERÍODO SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2022.”, que presenta los investigadores MSc. María Lourdes Oporta, Lic. Walter Villachica, Lic. Ernesto Javier Robles Dávila e Ing. Kenia Lezama, por medio del presente,

HACE CONSTAR:

Una vez analizado los instrumentos de recolección de datos utilizados en la investigación titulada “PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES QUE CURSAN LA ASIGNATURA “CÁTEDRA RUBÉN DARÍO” EN UNIVERSIDAD DEL VALLE, DE LA CIUDAD DE MANAGUA, EN RELACIÓN A LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN IMPLEMENTADAS EN EL PERÍODO SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2022.”, que presenta los investigadores Msc. María Lourdes Oporta, Lic. Walter Villachica, Lic. Ernesto Javier Robles Dávila e Ing. Kenia Lezama, al analizar el cuestionario, así como las respuestas empleadas en estos, concluyo que son coherentes para dar respuesta a la pregunta de investigación: la cual se plantea como: ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes que cursan la

asignatura Cátedra Rubén Darío en la Universidad del Valle, de la ciudad de Managua, en relación con las estrategias de enseñanza y evaluación implementadas en el periodo septiembre-diciembre 2022? Por lo tanto, avalo el empleo del instrumento de recolección de datos utilizados por los mencionados investigadores para el estudio propuesto.

A petición de la parte interesada y para los fines académicos consiguientes, se extiende la presente constancia de validación de instrumento a los once días del mes diciembre del año dos mil veintidós, en la ciudad de Mérida, Estado de Yucatán, México.

VALIDADOR



DR. JORGE FLORENTINO BRICEÑO GONZALEZ

BIGJ621127HYNRNR04

Correo jfbglbchs@gmail.com

Celular: 9992982173

8.9 Anexo 9: Cronograma de actividades

Tiempo Estimado	Año 2022																Año 2023							
	Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre				Enero				Febrero			
Actividades por Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. PORTADA	■																							
2. RESUMEN																						■	■	■
3. ÍNDICE DE CONTENIDOS	■																							
4. INTRODUCCIÓN	■	■	■	■																				
4.1. Antecedentes y contexto del problema	■	■	■	■																				
4.2. Objetivos	■	■	■	■																				
4.3. Preguntas de Investigación	■	■	■	■																				
4.4. Justificación	■	■	■	■																				
4.5. Limitaciones					■	■	■	■																
4.6. Supuestos Básicos					■	■	■	■																
4.7. Categorías, temas y patrones emergentes de la investigación					■	■	■	■																
5. PERSPECTIVA TEÓRICA									■	■	■	■	■	■	■	■								
5.1. Estado del arte									■	■	■	■	■	■	■	■								
5.2. Perspectiva teórica asumida									■	■	■	■	■	■	■	■								
6. METODOLOGÍA										■	■	■	■	■	■	■								
6.1. Enfoque cualitativo asumido y su justificación										■	■	■	■	■	■	■								
6.2. Población, Muestra teórica y sujetos del estudio										■	■	■	■	■	■	■								
6.3. Métodos, e técnicas e instrumentos de recolección de datos										■	■	■	■	■	■	■								
6.4. Técnicas para recolección de información										■	■	■	■	■	■	■								
6.5. Instrumentos utilizados										■	■	■	■	■	■	■								
6.6. Criterios de calidad: credibilidad, confiabilidad, confirmabilidad y transferencia										■	■	■	■	■	■	■								
6.7. Técnicas para el procesamiento de datos y análisis de información										■	■	■	■	■	■	■								
7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS O HALLAZGOS													■	■	■	■	■	■	■	■				
7.1. Características y valoraciones de los estudiantes entrevistados													■	■	■	■	■	■	■	■				
7.2. Valoraciones y vivencias de los docentes entrevistados													■	■	■	■	■	■	■	■				
7.3. Valoración de las actividades de enseñanza aprendizaje y evaluación de la Cátedra Rubén Darío, observadas en el escenario del aula de clases													■	■	■	■	■	■	■	■				
7.4. Análisis de revisión documental de la Cátedra Rubén Darío													■	■	■	■	■	■	■	■				
8. CONCLUSIONES																	■	■	■	■	■	■	■	■
9. RECOMENDACIONES																	■	■	■	■	■	■	■	■
10. REFERENCIAS																	■	■	■	■	■	■	■	■
11. ANEXOS O APÉNDICES																	■	■	■	■	■	■	■	■

8.10 Anexo 10: Recursos humanos y materiales

Tabla Recursos humanos

Nombre completo	Función	Identidad de género	Grado
Lourdes Oporta	Investigador	Femenino	Master
Walter Villachica	Investigador	Masculino	Licenciado
Ernesto Robles	Investigador	Masculino	Licenciado
Kenia Lezama	Investigador	Femenino	Master

Tabla de Materiales

Computadora	4
Impresora	1
Papelería	1 resma de papel
Teléfono celular	4
Grabadora de mano	1
Libreta de campo	4
Cámara Fotográfica	1

8.11 Anexo 11: Fotografías

Figura 1. Exposición de un estudiante en Cátedra Rubén Darío



Nota: Elaboración propia, aplicada en el turno regular

Figura 2: Trabajo grupal diurno



Nota: elaboración propia, aplicada en cuarta sesión del turno regular

Figura 3: Trabajo grupal dominical



Nota: elaboración propia, aplicada en cuarta sesión del turno dominical

Figura 4: Lectura en sesión de clase



Nota: elaboración propia, aplicada en quinta sesión del turno sabatino

Figura 5: Dramatización de poema, examen final



Nota: elaboración propia, aplicada en examen final del turno regular

Figura 6: Foto de grupo de Dramatización de poema



Nota: elaboración propia, grupo del turno regular