

III. La didáctica grupal en entornos virtuales. Un estudio netnográfico en educación superior

Mauricio Orlando Santiago Mira
Universidad de El Salvador
mauricio.santiago@ues.edu.sv
Orcid: 0000-0003-2260-1360

Resumen

La presente investigación versa sobre la descripción de cómo se lleva a cabo la didáctica grupal en entornos virtuales de educación superior. Ante la coyuntura de la pandemia de COVID-19, la educación debió pasar a realizarse de manera virtual, lo que constituyó un reto para adaptar la didáctica grupal a espacios virtuales. El método de abordaje fue cuali-cuantitativo, con tipo de estudio etnográfico (netnografía). Las técnicas fueron la bitácora de campo, la investigación documental y la encuesta. El resultado principal es que hubo mejoras sustanciales en el grupo en cuanto a la interacción, integración y conocimiento de ellos, así como aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades profesionales.

Palabras clave: didáctica grupal, aprendizaje grupal, entornos virtuales, docencia superior, educación superior.

Abstract

The following investigation paper narrates about the description about how group didactics is carried out in virtual environments of higher education. Faced with the situation of the COVID-19 pandemic, education had to be carried out virtually, which was a challenge to adapt group teaching to virtual spaces. The approach method was quali-quantitative, with a type of ethnographic study (netnography). The techniques were the field log or journal, the documentary research and the survey. The main result is that there were substantial improvements in the group in terms of interaction, integration and knowledge of them, as well as learning new knowledge and professional skills resulting from professional socialization and group activities and tasks performed.

Key Words: Group didactics, group learning, virtual environments, higher teaching, higher education.

1. Introducción

El currículo de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior establece que la dinámica didáctica debe realizarse bajo el enfoque de la didáctica grupal (Universidad de El Salvador, UES, 2004). En otras palabras, todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (PEA) debe planificarse, desarrollarse y evaluarse bajo los presupuestos del aprendizaje grupal.

En el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de dicha maestría, esta exigencia didáctica pedagógica no poseía ningún inconveniente para ponerla en práctica en clases presenciales, sin embargo, con la crisis mundial y nacional del COVID-19, las universidades se vieron con la imperativa necesidad de trasladarse momentáneamente a la modalidad virtual, utilizando plataformas de videoconferencias como recurso principal de enseñanza.

Ante este panorama, saltó la inquietud de si era posible desarrollar una didáctica grupal en entornos virtuales, dada la naturaleza de interactividad social, epistemológica y pedagógica que se lleva a cabo dentro del aula entre el docente y los estudiantes, así como el predominio del método de trabajo en pequeños grupos que se desarrolla para adquirir conocimientos y habilidades que permitan realizar la tarea de aprendizaje.

2. Objetivo de investigación

La investigación buscó describir cómo se lleva a cabo la práctica didáctica en entornos virtuales en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, utilizando el enfoque de la didáctica grupal, tomando en cuenta el proceso didáctico, el uso de técnicas grupales centradas en las tareas y centradas en el grupo y la dinámica interactiva de las clases a través de videoconferencias, plataformas educativas virtuales y recursos digitales.

3. Marco teórico

3.1 Sobre la didáctica grupal

La didáctica grupal puede entenderse como un proceso donde interaccionan el campo didáctico y el escenario de clase desde una perspectiva social y grupal (Souto de Asch, 1993). La didáctica grupal se centra en la individualidad-grupalidad, en el cambio, en el papel de la afectividad hacia *el otro*, en la mediación y producción del conocimiento y la observación de los fenómenos que visualizan la dinámica del grupo en la consecución de la tarea, que en el ámbito educativo representa el producto de aprendizaje.

Además, la didáctica grupal:

Valora la importancia de aprender a interactuar en grupo y a vincularse con los otros; aceptar que aprender a elaborar el conocimiento — ya que éste no está dado ni acabado — implica igualmente considera que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto que posibilita el aprendizaje. (Chehaybar y Kuri, 2012, p. 15).

Se denota que esta perspectiva didáctica tiene su énfasis en el trabajo grupal, donde ya no es el docente el centro de la enseñanza, ni tampoco el contenido es la dimensión curricular sobre el que asienta el aprendizaje, al contrario, es la interacción del grupo, la intersubjetividad que se gesta en ella, lo que genera nuevos conocimientos contextualizados y, en consecuencia, nuevos aprendizajes.

Este proceso de la didáctica grupal que conlleva todos los elementos mencionados, se puede concretizar en una serie de categorías que interaccionan entre sí para llevar a cabo la dinámica grupal y conseguir los objetivos de aprendizaje. Estas categorías son: a) Organización de clase; b) papel del docente; c) dinámica grupal e individual; d) metodología grupal; y e) evaluación de aprendizajes.

3.2 Organización de la clase

En didáctica grupal, la organización de la clase juega un papel esencial para promover una dinámica activa y grupal. Esta organización debe promover que las actividades y las tareas se realicen de manera grupal, dado que aquí, parafraseando a Freire (2015), nadie educa y transfiere conocimiento a nadie, sino que se educa y se aprende a través de la mediación y diálogo entre todos.

Los tres momentos de la clase a partir de la concepción de la didáctica grupal son: 1) trabajo individual; 2) trabajo grupal; 3) socialización en pleno (Zarzar Charur, 2000). El trabajo individual va precedido de la presentación de objetivos informativos y formativos, así como la actividades y tareas individuales y grupales a realizar por los estudiantes.

El trabajo grupal es la etapa donde el grupo se organiza, se distribuye tareas y se dispone a realizar las lecturas pertinentes para obtener la información que le ayude a resolver la tarea. En esta segunda fase, hay conflicto, intercambio de experiencias, puesta en práctica de habilidades individuales y grupales, comunicación horizontal y resolución de conflictos.

La última fase consiste en que cada grupo presenta al pleno la tarea terminada. Aquí cada grupo socializa los conocimientos y habilidades adquiridas, y concluye con un espacio de preguntas y respuestas, así como la discusión para enriquecer los conocimientos.

3.3 Papel del docente

Contrario a la concepción del docente como autoridad y transmisor de conocimientos, en la didáctica grupal el docente adquiere un rol de facilitador. El docente explica la tarea y las actividades para realizar, así como para orientar, aclarar dudas, favorecer el diálogo, mantener activa la clase y de favorecer los materiales y recursos didácticos necesarios para que los estudiantes aprendan y realicen la tarea (Andueza, 1996).

Según Chehaybar y Kuri (2012), ese rol del docente contribuye a que él y los estudiantes se integren para realizar juntos experiencias de aprendizajes. Visualizar así el PEA, favorece al docente a conocer al grupo y a saber tomar decisiones para que el aprendizaje sea de calidad. Asimismo, le da información para elegir las técnicas centradas en el grupo o en la tarea de modo que sean aplicadas con eficacia y contribuyan al logro de los objetivos de aprendizaje.

Por otro lado, la labor del docente también es «ayudar al grupo a constituirse como grupo, a que aprendan a trabajar como grupo» (Zarzar Charur, 2000, p. 150). No solo se trata que el grupo de clase adquiera conocimientos, sino también, a que cada uno de los estudiantes sepa organizarse y trabajar de manera colectiva con todos sus compañeros, ya sea en pareja o en pequeños grupos.

3.4 Dinámica grupal e individual

La dinámica grupal es entendida como el movimiento y las fuerzas de un grupo para comportarse de una manera determinada (Chehaybar y Kuri, 2012; Zarzar Charur, 2000). Un grupo no es algo estático, al contrario, se mueve, cambia, entra en conflicto de poderes, resuelve problemas, se organiza y se mueve según reglas y creencias socioculturales que pueden ponerse en acción de forma consciente o inconsciente (Souto de Asch, 1993).

Más que la creencia de que un grupo que es la suma de sus partes, o lo que es lo mismo un conjunto arbitrario de individuos dentro de un salón de clases, lo grupal se concibe aquí como la unidad de personas que interactúan de forma grupal para lograr aprendizajes comunes (Souto de Asch, 1993); de allí que la dinámica debe siempre orientarse hacia el logro del aprendizaje. Sin embargo, esta dinámica no encamina por sí sola, ni tampoco es armoniosa siempre, por lo que dicha dinámica debe observarse por parte del docente para tomar las mejores decisiones, para mantener al grupo integrado, interactivo y activo.

3.5 Metodología didáctica grupal

Como todo proceso de enseñanza y aprendizaje, la didáctica grupal se pone en acción a través de la metodología didáctica. En este caso el uso de técnicas se divide en dos grandes grupos de acuerdo a qué finalidad persiguen: la de lograr la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades técnicas, o la de favorecer el conocimiento e integración del grupo.

Las técnicas para la adquisición de conocimiento y habilidades, también llamadas técnicas centradas en la tarea (Zarzar Charur, 2009), son aquellas que buscan la consecución de los objetivos informativos y formativos de aprendizaje. Están concatenadas con la temática (contenido a aprender) de cada clase o jornada educativa, por lo que deben elegirse con mucho cuidado y no al azar.

Las técnicas centradas en el grupo se aplican para ayudar al grupo a constituirse como tal (Zarzar Charur, 2000; Chehaybar y Kuri, 2012). Estas favorecen la comunicación intragrupo, el conocimiento de cada uno de los integrantes, el desarrollo de habilidades y actitudes sociales y colaborativas en el trabajo grupal, la organización y socialización de experiencias que enriquecen los aprendizajes de los demás integrantes.

Una técnica muy especial en la didáctica grupal es el encuadre, el cual consiste en «explicación de los objetivos, la metodología que se seguirá, los contenidos programáticos, los recursos, las estrategias de evaluación, los horarios, las funciones y responsabilidades, tanto del profesor como del estudiante» (Chehaybar y Kuri, 2012, p. 46).

El encuadre se lleva a cabo en las primeras sesiones y suele durar más de una jornada, no obstante, es esencial para que los estudiantes sepan qué se hará durante todo el desarrollo de la asignatura (módulo o seminario), además para poseer una información para realizar acuerdos y adecuaciones sustanciales a la planificación didáctica.

En cuanto a los materiales y recursos, lo relevante es que estos estén seleccionados y al alcance de los estudiantes. En el caso de las

clases virtuales, las bibliotecas digitales y la variedad de software y sitios web con herramientas educativas deben estar disponibles para todo el grupo, aparte de que deben ser manejables y que contribuyan a la realización de la tarea y la adquisición de aprendizajes.

3.6 Evaluación de los aprendizajes

No hay PEA sin evaluación, por consiguiente, las clases realizadas con didáctica grupal también son un proceso que se evalúa constantemente, dado que a partir de la información recolectada con instrumentos se puede tomar decisiones acertadas y fundamentadas que permitan mejorar el PEA (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diogo, 2010).

En el caso de la didáctica grupal, la evaluación es un proceso integrador y no meramente sumativo (Zarza Charur, 2000). Esto significa que la didáctica grupal combina los tres momentos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa; además es realizada por todos los agentes: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La diagnóstica consiste en la recogida de información sobre la situación de partida de los estudiantes tanto académica como personal (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diogo, 2010). En didáctica grupal se concretiza, sobre todo, en el desarrollo del encuadre.

La evaluación formativa busca realizar ajustes de mejora durante todo el proceso y regular su desarrollo (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diogo, 2010). Revisar avances, observar comportamientos, realizar actividades para mejorar aprendizajes, entre otros, son parte de la evaluación formativa.

En cuanto a la evaluación sumativa, verifica la consecución de los objetivos y en qué medida se han logrado realizar las tareas de aprendizaje (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diogo, 2010), expresando las valoraciones en términos numéricos según la escala propuesta por el plan de estudio.

Estas tres formas de evaluar se desarrollan en conjunto, paralela y continua dentro de la didáctica grupal, siempre orientadas a dotar al docente de información sobre el grupo y sus habilidades para que de una forma fundamentada pueda tomar decisiones que contribuyan a cada integrante del grupo adquirir aprendizajes y fortalecer la dinámica e integración grupal.

4. Metodología de la investigación

4.1 Método y tipo de estudio

El método utilizado principalmente fue el cualitativo. Se centró en la observación participativa de las prácticas didácticas en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. El tipo de información que se recolectó en gran medida es cualitativo. Asimismo, los resultados en su mayoría, se expresaron en términos descriptivos, a excepción de los datos números que presentan un consolidado para reforzar los análisis cualitativos.

Como método secundario, también se ocupó el cuantitativo, en el sentido que se buscó información numérica sobre las categorías de estudio a través de una encuesta, o llamada también en la aplicación virtual como e-encuesta (Bárceñas Baraja y Preza Carreño, 2019).

El tipo de estudio fue etnográfico, específicamente la etnografía virtual o netnografía (Ruiz Méndez y Aguirre Aguilar, 2015), dado que la observación de las prácticas se llevó a cabo dentro de las horas de clase virtuales a través de una plataforma de videoconferencia; además, el docente-investigador fue partícipe de las clases desarrolladas.

Las plataformas virtuales utilizadas fueron Zoom y Google Classroom. Si bien Zoom es una plataforma de pago y el docente y los estudiantes no tienen licencias institucionales, se eligió por la posibilidad que da de trabajar con facilidad con pequeños grupos de manera sincrónica.

4.2 Delimitación espacial, temporal y teórica

El estudio fue llevado a cabo en clases virtuales de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Escuela de Posgrado. Todas las jornadas de clase fueron sincrónicas.

La realización del estudio fue durante el desarrollo del módulo Didáctica del Aprendizaje Grupal, ciclo II, de julio a septiembre del 2020, y en el módulo Currículo, Planes y Programas de Estudio en las diversas modalidades, ciclo I, de febrero a abril del 2021.

Para el estudio solo se tuvieron en cuenta las siguientes categorías: organización de clases, papel del docente, dinámica individual-grupal, metodología didáctica, y evaluación de aprendizajes.

4.3 Sujetos y documentos de estudio

Los sujetos de estudio fueron dos grupos heterogéneos de maestrandos de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior. El primer grupo pertenecía al módulo Didáctica del Aprendizaje Grupal y estaba constituido por 17 maestrandos. El segundo grupo correspondía al módulo Currículo, Planes y Programas de Estudio y participaron 25 maestrandos.

El docente de ambos módulos también fue parte del estudio. La peculiaridad de este sujeto es que a la vez era también el investigador. Este papel de docente investigador está fundamentado principalmente por los aportes de Stenhouse (2003), quien expresa que el docente debe investigar su propia práctica para fundamentar la toma de decisiones posteriores que contribuyan a la mejora de la calidad educativa.

El programa docente de cada módulo también constituyó y fue tomado como fuente de información. Este programa fue entregado en cada módulo en formato digital a cada estudiante después de haber realizado el encuadre donde se discutió y se realizaron las adecuaciones pertinentes.

4.4 Recolección de datos

Para la recolección de información, se utilizaron las técnicas de observación participante, observación documental y encuesta. Cada técnica determinó un instrumento para recoger la información. A continuación, se presenta cada técnica y el instrumento.

a) La observación participante se orientó hacia la práctica didáctica que se llevaba, donde el investigador también hacía el papel de docente. Como instrumento se utilizó la bitácora de campo; cada jornada virtual se llenaba una bitácora con información relacionada a las categorías de análisis. La cantidad de bitácoras fueron la misma cantidad de jornadas de clases llevadas a cabo: 24 en cada uno de los módulos desarrollados.

b) La investigación de archivos fue la otra técnica. Esta consiste en el estudio de materiales que almacenan información (Angrosino, 2012). Lo que se hizo fue analizar el programa docente de cada módulo para obtener los datos de cada categoría de análisis.

c) La tercera técnica, la encuesta, se utilizó para conocer la opinión de los estudiantes sobre las categorías de estudio. El instrumento utilizado fue el cuestionario estructurado. Se pasó uno de entrada y otro de salida. Ambos se hicieron a través de Google Forms.

5. Resultados y conclusiones

Los resultados que aquí se presentan están organizados de acuerdo con las categorías ya mencionadas en el inicio del marco teórico, a saber: a) Organización de clase; b) papel del docente; c) dinámica grupal e individual; d) metodología grupal; y e) evaluación de aprendizajes.

La codificación que se utilizó en los análisis e interpretación de resultados fue la siguiente: «B» para referirse a la bitácora, más el número de bitácora que se refiere la jornada en que se llenó, así B1, B2, sucesivamente. La bitácora para el segundo módulo empieza con el B25 y finaliza la B48. El cuestionario se codificó con «C» más la letra que indica si fue de entrada o de salida: Ce, Cs. En cuanto al análisis documental, se codificó con «D» más las iniciales del módulo, así: Ddag para el módulo de Didáctica del Aprendizaje Grupal, y Dcppe para Currículo, Planes y Programas de Estudio en las diversas modalidades.

5.1 Principales resultados

Los resultados se presentan por cada una de las categorías que se estudiaron.

5.1.1 Organización de clase

Las clases de ambos módulos estuvo organizada de acuerdo a los presupuestos organizativos de la didáctica grupal. Esta organización estuvo plasmada en el apartado de metodología del programa docente (Ddag; Dcppe). Se les dio a conocer y se les explicó en la jornada dos en cada módulo (B2; B26). La explicación fue esencial para evitar confundir la didáctica grupal con el simple trabajo en grupo, tal como lo hizo ver una estudiante en el módulo de currículo, cuando preguntó « ¿Es decir que todos los trabajos los haremos en grupo?» (B26).

Cada contenido a desarrollar en los módulos fue planificado siguiendo los tres momentos: trabajo individual, trabajo en grupo y socialización en el pleno (Ddag; Dcppe). Igualmente se aplicó en todos los contenidos desarrollados.

La socialización con el plenario fue de las jornadas más productivas en términos de intercambio de conocimientos. En el módulo de Didáctica Grupal, hubo tres contenidos que ocuparon la jornada completa (2 horas y media) para la discusión de la

información. El primer contenido de « ¿Qué es la didáctica grupal? » que se hizo extensivo al contextualizarlo con el tipo de formación recibida en pregrado (B8); el segundo fue « Conflictos grupales » (B12) donde los maestrandos socializaron sus experiencias buenas y las problemáticas cuando realizaban trabajos grupales; el último, « Evaluación de los aprendizajes desde la didáctica grupal » (B20), donde incluso un maestrando comentó que: « Es el primer módulo donde he escuchado a compañeros de diversas profesiones para aprender de sus experiencias en la evaluación » (B20).

En el caso del módulo de Currículo, Planes y Programas de Estudio, desde la jornada 6 hasta la 12 la etapa de trabajo grupal no se realizó por el tipo de actividades y tareas que exigía el programa, el cual consistía en construcción de recensiones (Dcpe).

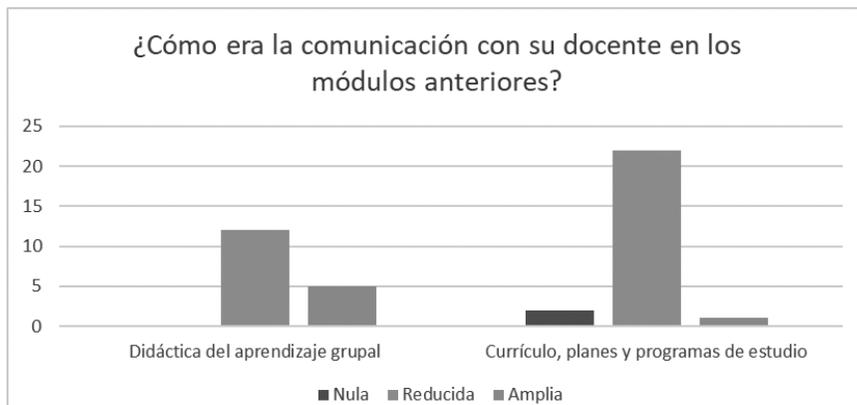
5.1.2 Papel del docente

El papel del docente estuvo orientado a coordinar las experiencias de aprendizaje. La coordinación se llevó a cabo de diversas maneras: haciendo demostraciones a los estudiantes de cómo realizar ciertos procedimientos en aplicaciones digitales, por ejemplo, la búsqueda y descarga de archivos en la biblioteca virtual (B6; B26); la construcción de secuencias didácticas (B14); creación de salas en Zoom (B16); la utilización de Coggle para elaboración de mapas mentales (B39).

Además, el docente coordinó esfuerzos de aprendizaje a través de la evaluación formativa, por ejemplo, en la revisión de planificación de encuadre (B7), construcción de secuencias didáctica (B15); evaluación crítica de programa docente (B29), revisión de mapa mental (B36). La finalidad aquí era la revisión y a partir de allí el estudiante pudiera mejorar sus avances de aprendizaje a través de las sugerencias dadas por el docente.

Este rol de coordinador se ancla en una comunicación horizontal y fluida entre el estudiante y el docente. ¿Cómo era esa comunicación entre esos dos agentes antes de los módulos? La siguiente figura muestra el resultado del cuestionario (Ce).

Figura 1. *Comunicación docente-estudiante*

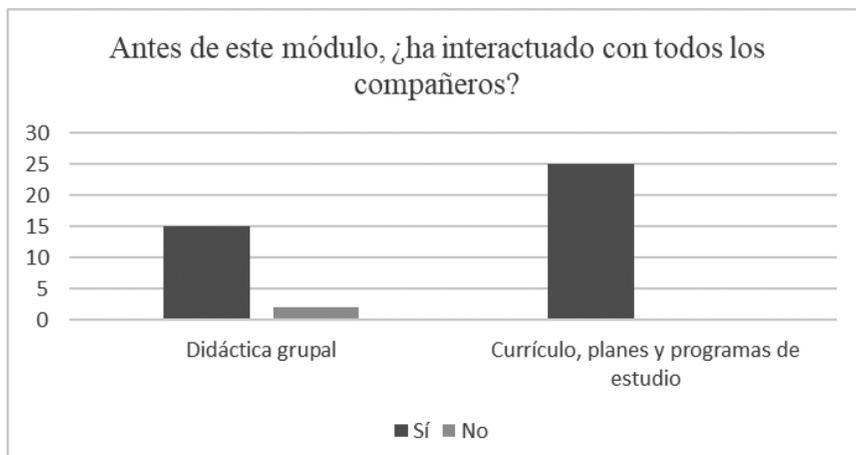


Nota. Elaboración propia.

Una comunicación reducida es la respuesta predominante de los estudiantes, hecho que se respalda con opiniones que vertieron durante el encuadre (B2; B26), expresando que las clases virtuales habían limitado la comunicación a la emisión de respuesta ante preguntas o a dar opiniones cuando el docente se los solicitaba, y muy pocas veces para opinar de manera voluntaria.

5.1.3 Dinámica individual-grupal

Al inicio la dinámica individual fue muy poco interactiva en ambos módulos y estuvo acompañada por un poco disposición a trabajar en grupo que fueran constituidos al azar, dado que expresaron que ya estaban acostumbrados a trabajar con un grupo selecto de compañeros (B4; B28). Lo anterior se comprende mejor cuando se observan los resultados obtenidos en el cuestionario de entrada aplicado a ambos grupos de estudiantes.

Figura 2. Interacción estudiante-estudiante

Nota. Elaboración propia.

Como se observa, en ambos módulos los maestrandos no han interactuado con todos los compañeros, especialmente los de Currículo, Planes y Programas de Estudio donde ninguno de los 25 estudiantes había interactuado alguna vez con todos los compañeros más allá de visualizar la videoconferencia. En el caso de estos último fue así porque ellos solo estuvieron un mes en modalidad presencial, tal como lo expresaron dos estudiantes durante una clase donde se hicieron grupos al azar por segunda vez (B6).

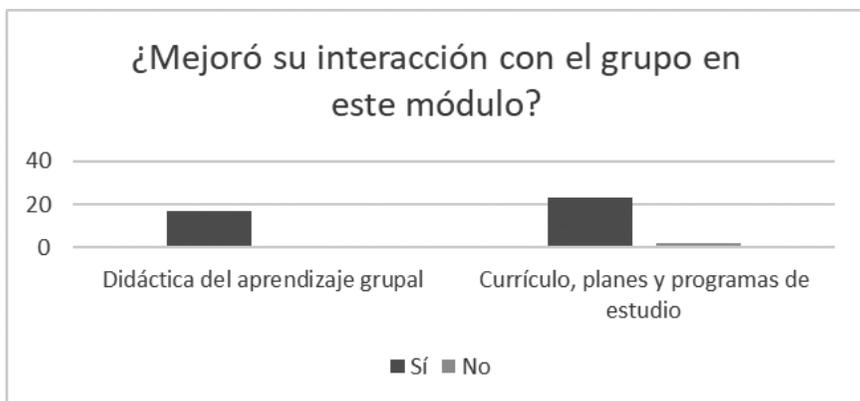
El hecho de trabajar en grupos conformados al azar también generó al inicio algunas opiniones de rechazo en los estudiantes (B4; B27). En la tercera jornada del módulo de Currículo, Planes y Programas de Estudio, un estudiante expresó que: «Es mejor que se siga trabajando con los mismos grupos porque nos ha dado buenos resultados» (B27), aunque durante el proceso siempre se siguió trabajando con grupos al azar cuando no eran actividades y tareas evaluadas sumativamente.

También se pudo observar poca interacción en algunos pequeños grupos, aunque fueron solamente dos jornadas en cada módulo. En el módulo de didáctica del aprendizaje grupal,

se dieron cuando se llevaron a cabo técnicas centradas en grupo, en una de ellas el grupo de tres maestrandos solo realizó la tarea correspondiente, apagaron cámaras y micrófonos y ya no hubo más interacción (B13). En el otro caso, igual solo se realizó la tarea y hubo silencio en la sala (B21).

Al final de cada módulo se administraron los Cs y en cuanto a si mejoró o no la interacción con sus compañeros se obtuvo el siguiente resultado.

Figura 3. *Mejora de la interacción estudiante-grupo*



Nota. Elaboración propia.

Se observa que la interacción de cada estudiante con el grupo sí mejoró después de aplicación de técnicas centradas en el grupo, por lo que los datos dan respaldo a la efectividad de dichas técnicas para integrar al grupo, ayudándoles a que se conozcan más.

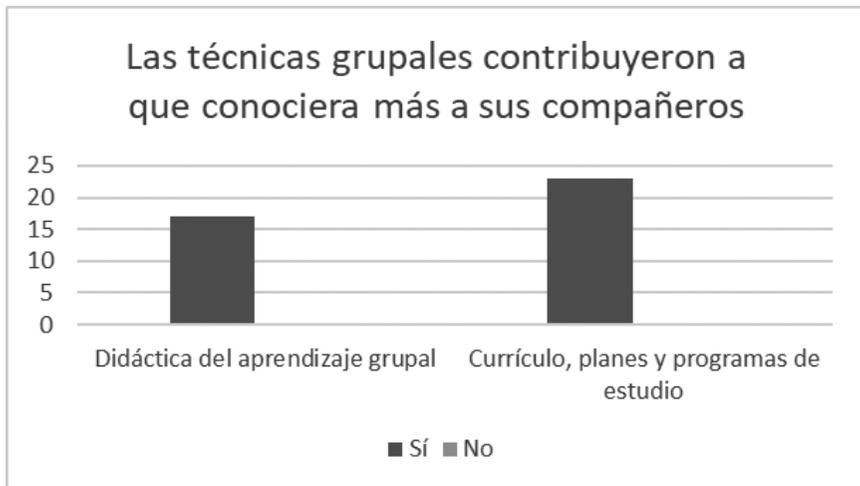
5.1.4 Metodología didáctica

Por ser una práctica educativa en modalidad virtual, la metodología debió adecuarse a ese contexto. Por ello, se planificaron técnicas donde pudieran interactuar a través de imagen y audio, así como la asistencia de herramientas virtuales (Ddag; Dcppe).

En ambos módulos se aplicaron dos tipos de técnicas: 1) las centradas en el grupo; 2) las centradas en la tarea. En las centradas en el grupo, se buscó la integración y conocimiento del grupo entre sí, por ejemplo, el encuadre, donde se les permitió conocer más sobre las profesiones de cada estudiante, así como sus preferencias académicas y personales (B1; B24). Como dato excepcional, en el módulo de didáctica del aprendizaje grupal, se dio una observación en una de las salas de pequeños grupos, cuando uno de los estudiantes opinó que el encuadre había durado mucho y que eso quitaba tiempo para desarrollar contenidos (B4), opinión parecida hubo en el otro módulo (B28), lo cual generó que el docente expusiera la importancia de conocer al inicio a sus estudiantes, no importando si para ellos se necesitara entre dos y cuatro jornadas, dado que el conocimiento del grupo es esencial para la planificación y ejecución de clases (Chehaybar y Kuri, 2012).

Los cuestionarios de salida (Cs) mostraron que a partir de la aplicación de este tipo de técnica mejoró al grupo en cuanto a que se conocieran más entre sí:

Figura 4. *Contribución de las técnicas para conocer a los compañeros del grupo*



Nota. Elaboración propia.

Se observa que el 100 % de los maestrandos de ambos módulos opinan que las técnicas grupales desarrolladas mejoraron el conocimiento que tenían de sus compañeros, lo cual es importante para conocer las habilidades, sus preferencias y experiencias profesionales.

5.1.5 Evaluación de aprendizajes

La evaluación de aprendizajes se realizó considerando los tres momentos y así fue expresada en el programa docente en su apartado de evaluación (Ddag; Dcppe). El primer momento correspondiente a la evaluación diagnóstica fue realizada al inicio de cada módulo (B1; B25) y en el inicio de algunos contenidos.

La evaluación formativa se llevó a cabo en cada jornada, especialmente en aquellas tareas evaluadas sumativamente que fueron plasmadas en el programa docente (Ddag; Dcppe). Para la revisión de estos avances de las tareas, se dedicaba una jornada formativa sincrónica y se creaban salas en Zoom donde se integraban cada grupo. A estas salas podía entrar el docente para hacer revisión y socializar con ellos discusiones en cuanto a las tareas, incluso sobre otros conocimientos y experiencias que algunos integrantes del grupo compartían.

Como evaluación sumativa, no se tuvo ningún examen escrito o tipo test, todos fueron evaluaciones basadas en competencias profesionales. En ambos módulos hubo rechazo de los maestrandos hacia ellos, con opiniones de que ya sea porque esas evaluaciones son muy memorísticas (B3; B26), o porque no gen

eran aprendizajes significativos para la labor profesional en educación superior (B26). La solución a esto fueron repaos continuos en algunas jornadas que un estudiante seleccionado al azar o por voluntad exponía en el pleno los contenidos y aprendizajes de las jornadas anteriores.

Algunas tareas (productos de aprendizaje) fueron individuales, como el portafolio y la planificación del encuadre (Ddag) y la inves-

tigación evaluativa sobre programa de estudio (Dcppe). Las demás se realizaron de manera grupal (Ddag; Dcppe), dado que en ambos módulos los maestrandos pusieron resistencia a realizar trabajos evaluados sumativamente donde los grupos fueran elegidos al azar.

6. Conclusiones

Entre las principales conclusiones se obtuvieron las siguientes:

La didáctica grupal es posible llevarse a cabo con éxito en la modalidad virtual, siempre que se cuente con una plataforma educativa que permita el trabajo con pequeños grupos de manera sincrónica, es decir, que se pueda trabajar en ella de forma simultánea con grupos en sus propias «salas» de trabajo mediante la coordinación del docente.

El papel del docente como coordinador, no como «educador tradicional» que solo transfiere conocimientos, es eficaz cuando cuenta con los recursos, ya sea software, archivos digitales, herramientas educativas virtuales y bibliotecas especializadas que estén al alcance de los estudiantes para su consulta o uso en cualquier momento de la clase o fuera de ella.

El trabajo en pequeños grupos fue favorable para que los maestrandos aprendieran habilidades e información conceptual de los contenidos de los módulos, así como escuchar las experiencias profesionales de los demás compañeros en torno a la temática que se desarrollaba en las clases.

Las técnicas centradas en el grupo contribuyeron en gran medida a que cada integrante del grupo conociera mejor a los demás compañeros, así también a trabajar alguna vez con cada uno de ellos en las tareas y actividades que se realizaban dentro de las clases, sobre todo en aquellas que no tenían carácter de evaluación sumativa, donde los grupos siempre fueron integrados por afinidad.

La metodología desde la perspectiva de la didáctica grupal aplicada en clases virtuales tiene la desventaja de que no permite una interacción más física y que se observe el lenguaje corporal y gestual, ambas primordiales para generar confianza y cercanía entre los estudiantes.

Los tres tipos de evaluaciones (diagnóstica, formativa y sumativa) se pueden planificar y ejecutar a través de la didáctica grupal utilizando un entorno virtual, donde la interactividad y la intersubjetividad del grupo es un proceso primario. En cuanto a la sumativa, solo la autoevaluación, por su misma naturaleza, no se realizó de forma grupal.

Referencias

- Andueza, M. (1996). *Dinámica de grupos en educación*. Trillas
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Bárceñas Baraja, K. y Preza Carreño, N. (2019). Desafío de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife. *Virtualis. Revista de cultura digital* 18(10), 134-155. <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/287/305>
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*. Pearson Educación
- Chehaybar y Kuri, E. (2012). *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*. Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Ruiz Méndez, R. C. y Aguirre Aguilar, R. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, XXI (41), 67-96. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31639397004.pdf>
- Souto de Asch, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila editores.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata
- Universidad de El Salvador. (2004). *Plan de Estudio y Plan de Implementación (I y II Generación). Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior*. Santa Ana: autor.

Zarzar Charur, C. (2000). *La didáctica grupal*. Progreso

Zarzar Charur, C. (2009). *Habilidades básicas para la docencia*.
Grupo editorial Patria