

Artículo científico de investigación

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.60956>

Modalidad Clase-Taller-Café: una aproximación tripartita a la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje de filosofía para el estudiantado de primer ingreso de la Universidad de Costa Rica

Lecture, Workshop, and Café-style Discussion Model: A Tripartite Approach to the Management of the Teaching-Learning Processes of Philosophy to First-Year Students at the University of Costa Rica

Jorge Andrés Morales Delgado
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica
jorge.moralesdelgado@ucr.ac.cr
<https://orcid.org/0000-0001-9164-4036>

Recepción: 4 de agosto de 2024
Aceptado: 1 de noviembre de 2024

¿Cómo citar este artículo?

Morales-Delgado, J. A. (2025). Modalidad Clase-Taller-Café: una aproximación tripartita a la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje de filosofía para el estudiantado de primer ingreso de la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, 49(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.60956>

Esta obra se encuentra protegida por la licencia Creativa Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



RESUMEN

El Curso Integrado de Humanidades ofrecido por la Universidad de Costa Rica conlleva una serie de retos y oportunidades únicas en la educación superior. El objetivo central de este trabajo ofrece un análisis de estos retos y, además, proponer una estrategia para abordar la docencia de los contenidos de filosofía en el marco de este curso. La propuesta consiste en una aproximación tripartita a la docencia de la filosofía en el contexto del Curso Integrado de Humanidades por medio de la edificación progresiva y escalonada de las destrezas, habilidades y competencias que se van construyendo con los y las estudiantes. En particular, se contemplan tres fases distintas para abordar diferentes unidades temáticas, las cuales apelan a tres dinámicas didácticas (clase, taller y café) que se aplican a los diferentes módulos que puede contemplar un curso introductorio a la filosofía. El planteamiento se construye en el contexto de los estudios generales de la Universidad de Costa Rica, pero se discute los límites y alcances de la modalidad para extrapolarlo a otros entornos y otras experiencias académicas. El resultado del trabajo consiste en una modalidad didáctica para personas estudiantes de primer ingreso que cursan filosofía. A modo de conclusión, se reflexiona sobre la importancia de discutir los diferentes mecanismos y estrategias didácticas para el estudiantado que cursa su primer año en la universidad. Asimismo, se recomienda que indistintamente de la modalidad que se adopte, se someta a un detallado escrutinio y análisis pedagógico con el fin de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado universitario de primer ingreso.

PALABRAS CLAVE: Educación, Filosofía, Pedagogía, Estrategia didáctica, Modalidad pedagógica, Enseñanza de la filosofía.

ABSTRACT

The Integrated Humanities Course offered by the University of Costa Rica presents unique challenges and opportunities in higher education. This paper aims to analyze these challenges and propose a didactic strategy for teaching philosophical content within the framework of this course. The proposal is grounded in a tripartite approach to philosophy instruction, emphasizing the progressive and sequential development of skills, abilities, and competencies alongside students. Specifically, the approach involves three distinct phases to address thematic units, employing three pedagogical dynamics (lecture, workshop, and café-style discussion) applied across the modules of an introductory philosophy course. While the proposal is designed within the context of the General Studies Program at the University of Costa Rica, the paper also examines the model's potential applicability and limitations in other academic settings. The outcome is a teaching strategy tailored for first-year students taking philosophy courses. In conclusion, the paper reflects on the importance of critically evaluating and discussing pedagogical strategies for first-year university students. It further recommends that

any adopted modality undergo rigorous pedagogical scrutiny and analysis to enhance the teaching and learning processes for this group.

KEYWORDS: Education, Philosophy, Pedagogy, Didactic Strategy, Pedagogical Modality, Philosophy Teaching.

INTRODUCCIÓN

El Curso Integrado de Humanidades (CIH) ofrecido por la Universidad de Costa Rica conlleva una serie de retos y oportunidades únicas en la educación superior (Rangel, 2019). Siendo este uno de los varios componentes que contemplan los estudios generales de esta casa de enseñanza, el cual ha tenido un largo y fluctuante cambio en el tiempo desde su concepción hasta nuestros días (Fonseca, 2007).

El CIH es un curso comprehensivo que se imparte al estudiantado durante su primer año de estudios universitarios de manera paralela con aquellos cursos propios de su formación específica. Los estudios generales ostentan una serie de objetivos tanto académicos como sociales, y políticos, tales como formar ciudadanos críticos de su entorno y su realidad particular (Aguilar, 1997). En este sentido, los estudios generales ofrecen una formación integral, complementaria y humanística (Chavarría, 2014).

Dejando de lado los desafíos administrativos, políticos y curriculares de los estudios generales de la Universidad de Costa Rica, recientemente se han producido estudios e investigaciones que se enfocan en comprender los procesos pedagógicos y didácticos con los cuales se procura implementar el espíritu de esta formación humanística (Aguilar, 1997). Esto por cuanto el objetivo de proveer una formación integral, crítica y académicamente substantiva no es tarea menor dado el variado perfil del estudiantado que lleva estos cursos.

El objetivo del presente trabajo es proponer una modalidad didáctica para abordar la docencia de los contenidos del curso de Filosofía en el marco del Curso Integrado de Humanidades (CIH-F). En particular, se plantea una aproximación didáctica tripartita, basada en el desarrollo escalonado de una serie de destrezas, habilidades y competencias a través del estudio de varias ramas de la filosofía desde un punto de vista contemporáneo.

La presente propuesta pedagógica procura atender las necesidades y características del CIH-F de la Universidad de Costa Rica. La modalidad didáctica está en función de este contexto particular y como tal no pretende un grado de generalidad más allá de estas especificaciones. No obstante, su aplicabilidad en otros entornos pedagógicos queda sujeta a reformulaciones y ulteriores adecuaciones.

La propuesta que aquí se presenta es una aproximación entre múltiples formas de atender las necesidades pedagógicas de la población estudiantil de primer ingreso en la Universidad de Costa Rica. Dadas las características de esta población, es importante que mayores esfuerzos en la formulación, análisis y reflexiones pedagógicas se dirijan a este segmento de la comunidad estudiantil, pues esta es una etapa

crítica en su carrera universitaria (Ortega, 2022), y tiene un impacto directo en todas las carreras que ofrece esta casa de estudios, así como en el quehacer de la comunidad universitaria (Fonseca, 2020).

Antecedentes

El CIH es uno de los primeros puntos de contacto académico del estudiantado con la Universidad de Costa Rica. El curso está compuesto por los cursos de *Filosofía, Comunicación y Lenguaje e Historia* junto con un curso de investigación denominado *Guía Académica*. La configuración específica de la oferta curricular siempre ha estado en constante cambio respecto de los contenidos específicos (Monte, 2020), sin embargo, en la actualidad, la estructura anteriormente mencionada es la forma elemental.

Los cursos señalados con anterioridad conforman el primer núcleo académico que el estudiantado de la Universidad de Costa Rica debe cursar durante su primer año universitario, de acuerdo con los programas de estudio. Estas condiciones presentan tanto una gran serie de retos, así como toda una gama de oportunidades didácticas y pedagógicas, tal y como lo explica Rangel (2019):

Un alto porcentaje de los estudiantes que ingresan a la educación superior estatal desconocen los estudios generales, así como las asignaturas que los componen. Varios discentes de ambos grupos manifestaron tener nociones preconcebidas de carácter negativo sobre los estudios generales y las materias que los componían (p. 26).

Una de las características del estudiantado que lleva estos cursos consiste en ser ampliamente diverso, en tanto provienen de todas las carreras que ofrece la Universidad de Costa Rica. Esta particularidad de la población estudiantil presenta toda una serie de retos (Chavarría, 2014). Entre las dificultades es importante mencionar el factor de transición entre la educación secundaria y la educación universitaria. Esta transición genera un impacto significativo en las personas estudiantes, y quienes tienden a sentir este impacto de manera pronunciada son las personas de primer ingreso, el cual es el perfil que preponderantemente atiende los estudios generales. Sobre este aspecto, Rangel (2019) señala que:

El primer semestre es un proceso duro de adaptación a nuevos hábitos educativos y de estudio, es una transición del colegio a la educación superior, en la cual se percatan de que tenían hábitos aprendidos de mínimo cinco años en la secundaria, no obstante, no los dominaban ni los habían integrado de manera disciplinada (p. 22).

Este impacto de transición se conjuga con un factor de carga académica que sobredimensiona el problema anteriormente señalado. Rangel (2019) menciona que “los estudiantes reconocen que tienen dificultades para llevar al día la materia, las lecturas y los trabajos debido a la carga académica matriculada” (p. 23). Aunado a lo anterior, no es menos importante señalar el hecho de que el estudiantado se ve obligado a llevar un mismo bloque de cursos, aun proviniendo de muy diferentes carreras. Así, las fortalezas, destrezas y habilidades académicas de las personas estudiantes son significativamente heterogéneas. En segundo lugar, los factores supra citados se combinan de tal forma que dificultan la

suscitación de instancias de aprendizaje significativas diseñadas (Rangel, 2019) para atender a esta comunidad estudiantil en particular.

En línea con esto, la pertinencia de los estudios generales ha sido objeto de críticas y ataques de diversa índole, inclusive dentro de la misma Universidad de Costa Rica (Aguilar, 1997). Estas críticas son variadas y atienden objeciones desde la innecesaria adición de cursos a las personas estudiantes, hasta la completa dispensabilidad de estos. Sobre este punto Monge (2020) menciona que:

Se plantean las humanidades como un gasto de tiempo y no como una inversión de la manera más comercial que se pueda. En este sentido no se puede hacer nada por las humanidades pues se circunscriben en el campo de lo inútil desde una mirada mercantil (p. 8).

No obstante, este componente curricular dentro de la formación universitaria responde a una serie de presupuestos pedagógicos, sociales e inclusive políticos. Sobre esto, Monge (2020) argumenta:

Es evidente que el logro como sinónimo de éxito se da mediante la mercantilización de la educación, lo cual vendría a hundir a los ciudadanos en la valoración de lo económico por encima de las humanidades. Ya no tendría sentido la práctica de la profesión sino el dinero que esta pueda proveer (p. 8).

Es decir, la existencia misma de los estudios generales representa un compromiso social y político de la Universidad de Costa Rica sobre el perfil intelectual del estudiantado y el perfil profesional de quienes egresan de esta institución educativa. En particular, el compromiso consiste en que más allá de tecnócratas versados en diferentes especializaciones y profesiones, sus estudiantes son formados como ciudadanos y ciudadanas con un compromiso social y ético para con el país. Este es un argumento que subraya Chavarría (2014) cuando afirma que “La misma concepción fundamenta los estudios generales en nuestra universidad, es decir, la concepción de que la universidad no debe producir solo profesionales especializados sino también un ser humano sensible y un ciudadano activo y crítico” (p. 8).

El énfasis deliberado en una persona profesional que además de estar dotada con una serie de herramientas, destrezas, habilidades y conocimientos técnicos y profesionales correspondientes a las diversas carreras académicas, deberá cultivar una sensibilidad para con los problemas éticos y sociales de su entorno es ampliamente uno de los principales y más fuertes compromisos que adquiere los estudios generales. Por ejemplo, Monge (2020) señala que estos cursos “Incorporan al estudiantado a una formación general y humanista los cuales permiten su inserción a un modelo epistemológico cuyo objetivo es integrar a la persona a la sociedad. Esto es, propiciar la reflexión sobre la sociedad” (p. 2).

Ahora bien, esta serie de presupuestos y compromisos programáticos de los estudios generales con dimensiones sociales, éticas y políticas de la sociedad no son gratuitos, sino que responden a una serie de retos globales, de los cuales la sociedad costarricense, y la Universidad de Costa Rica asume la responsabilidad de afrontar críticamente. En este sentido, Aguilar (1997) observa que “Un

rasgo generalizado en las universidades públicas nacionales y extranjeras, en el contexto del modelo económico de la globalización, ha sido la disminución de la capacidad crítica y de opinión” (p. 146). Dicha disminución radica parcialmente en las dificultades que presenta implementar una estrategia didáctica que contemple habilidades de pensamiento crítico desde el ingreso a la institución hasta la obtención de sus respectivos grados académicos.

En el escenario anteriormente descrito, los estudios generales se conciben como uno de los espacios académicos idóneos para que la comunidad estudiantil no solo pueda reforzar toda una serie de destrezas y habilidades intelectuales y de cultura general que se esperan de una persona universitaria, sino que también puedan incentivarse el pensamiento crítico y la reflexión sobre el rol de estas personas dentro del contexto nacional e internacional del momento y cómo las personas estudiantes y futuras profesionales pueden incidir. Sobre este compromiso, [Monge \(2020\)](#) explica que precisamente el objetivo de las humanidades yace en insertar socialmente a la persona de forma integral, a la luz de la complejidad cada vez más acentuadas de los diversos entornos sociales.

Ciertamente, estos ideales no se materializan por la mera presuposición de los mismos. Todo lo contrario, lo anteriormente descrito representa una compleja y delicada tarea curricular que conlleva maniobrar toda una serie de dificultades y retos para ser puesta en marcha. Es precisamente en este punto, en el cual donde los estudios generales han cultivado una serie de detractores fuera y dentro de la universidad. No obstante, es en vista de lo anterior que se hace cada vez más patente la necesidad de reforzar y mejorar la propuesta curricular de los estudios generales.

Lo anteriormente descrito, es el contexto sobre el cual emerge la modalidad didáctica que se propone en esta investigación, y el contexto académico, social y político sobre el cual se plantea. En este sentido, la propuesta didáctica no solo atañe a un curso introductorio de filosofía, sino que está inmersa en una propuesta curricular más amplia y una serie de retos académicos y sociales sobre la cual dicha propuesta emerge.

Fundamentación Teórica

En virtud de los puntos discutidos en la sección anterior se presenta la estrategia didáctica clase-taller-café como una propuesta para atender algunas de las dificultades anteriormente mencionadas, mediante una modalidad de gestión didáctica progresiva para el estudiantado. Dada la amplia flexibilidad temática que ofrece el CIH, es importante que la estrategia pedagógica permita que la persona docente pueda reconfigurar las prácticas didácticas y pedagógicas que median el trabajo sobre los contenidos propiciados. En este sentido, la propuesta es una aproximación de segundo orden. Es decir, no se apela a una estrategia o actividad en particular, sino más bien a una estructura pedagógica organizacional del curso en sí mismo. Esto con el fin de ofrecer libertad a las personas docentes para adecuar tanto los contenidos como las actividades específicas.

Ahora bien, antes de explicar con detalle los pormenores de la modalidad didáctica que se plantea, es necesario reflexionar sobre algunas de las nociones fundamentales que subyacen a la base de la modalidad didáctica propuesta tales como modelo, cognición distribuida, aprendizaje colaborativo, conflicto sociocognitivo, así como la noción de estrategias didácticas como recurso para conducir la modalidad didáctica con el fin de mejor entender las bases teóricas de nuestra propuesta.

Con respecto al concepto de modelo, la propuesta se ajusta a la concepción de modelo discutido por [Roselli \(2016\)](#) cuando afirma que:

Un modelo es, ante todo, integración de partes dentro de un todo coherente. Un modelo es una construcción conceptual cuyo fin es servir de guía y orientación de la acción. Es, ante todo, una entidad formal que ilumina la práctica, pero no es la práctica misma. Es por eso que no es una normativa rígida y cerrada, sino una guía lo suficientemente flexible como para poder operar en contextos didácticos diversos (p. 232).

Es decir, la propuesta que se presenta consiste en un conjunto coherente de prácticas conducentes a organizar la gestión de los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje asociados al CIH para personas estudiantes de primer ingreso. No obstante, es importante hacer la salvedad de que, como modalidad, la propuesta detenta una serie de compromisos didácticos sobre lo que debería ser, o cómo se deberían potenciar los anteriormente mencionados procesos de enseñanza-aprendizaje. En particular, la modalidad didáctica que aquí se presenta se fundamenta en tres nociones centrales: cognición distribuida, aprendizaje colaborativo y conflicto sociocognitivo.

Primeramente, y en relación con la idea de cognición distribuida, es necesario señalar que, este concepto emana de las ciencias cognoscitivas. La cognición distribuida es un paradigma que entiende los diversos procesos cognoscitivos como un hecho que no ocurre de manera aislada, sino que es producto de la interacción entre varios agentes en un entorno determinado. De esta forma, la unidad epistémica base es el conjunto y no el individuo ([Roselli, 2016](#)). Esto es de suma importancia, puesto que, al igual que en diversos entornos de construcción de conocimiento, el aula es un espacio donde una multiplicidad de agentes interviene en el proceso pedagógico de la construcción de conocimiento. Así, se puede tomar esta aproximación metodológica de las ciencias cognoscitivas para entender mejor las dinámicas en el aula y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como un corolario de la noción de cognición distribuida, se puede apelar al fuerte acento en el trabajo colaborativo que comprende la modalidad didáctica que se propone. El aprendizaje colaborativo, al igual que la cognición distribuida, apela a la colaboración e interacción de las personas con sus pares como un mecanismo fundamental en la construcción del conocimiento. Este proceso colaborativo, parte del supuesto de que, a lo largo de todas las etapas del aprendizaje, la interacción con los diferentes pares es necesaria y fundamental para comprender los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje ([Roselli, 2016](#)).

De acuerdo con esta aproximación, la construcción de conocimiento en el aula no es un asunto que concierne a cada estudiante de manera aislada, sino que el proceso de aprendizaje emana como un producto de la interacción entre el estudiantado en conjunción con la persona docente. Así, una adecuada modalidad didáctica parte del principio de que la persona docente debe propiciar procesos y espacios de interacción e intercambio entre el estudiantado, en tanto estos son mecanismos cognitivos fundamentales en el proceso de la construcción del conocimiento.

Finalmente, la modalidad didáctica propuesta, apela constantemente a que, a través del aprendizaje colaborativo fundamentado en la cognición distribuida se pueden generar espacios positivos de conflictos sociocognitivos. La noción de conflicto sociocognitivo refiere al hecho de que en el marco de procesos de colaborativos entre una multiplicidad de agentes en un entorno determinado se crean disrupciones epistémicas en las que los agentes involucrados están constantemente confrontando sus ideas y creencias ante la de sus pares (Roselli, 2016).

En este sentido, es importante recalcar que la modalidad didáctica que presupone una aproximación colaborativa basada en la noción de cognición distribuida contempla el conflicto sociocognitivo como componente fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la creación de conocimiento. En particular, la modalidad didáctica que se propone apela constantemente a la multiplicidad de perspectivas y aproximaciones a los diferentes contenidos y problemas como un mecanismo de contrastes que convergen en ideas posiblemente mejor calibradas gracias a los procesos de confrontación de ideas diversas y contrapuestas entre sí.

Lo anterior no implica necesariamente uniformidad completa, puesto que es posible, e inclusive deseable, que los diferentes agentes participantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje mantengan posturas alternativas ante un mismo problema, empero lo que sí es necesario es que sus posturas puedan reconocer la existencia de alternativas. Este proceso de confrontación remueve las convicciones categóricas y unívocas que el estudiantado pueda albergar sobre los diferentes tópicos explorados en el aula.

Habiendo aclarado cuáles son los tres ejes centrales que fundamentan la modalidad didáctica, es importante señalar las diversas estrategias didácticas particulares para implementar estos aspectos fundacionales. Primeramente, delimitamos la noción de estrategias didácticas siguiendo a González y Triviño (2018) cuando señalan que:

Las estrategias didácticas, entendemos, deben potenciar entre los estudiantes distintos procesos, comenzando por los de búsqueda, análisis y selección de información y continuando con otros de más alto nivel como es el desarrollo, reelaboración y publicación de trabajos, ya sea en forma individual o en equipo, de manera que se fortalezca el trabajo colaborativo (p. 373).

Es decir, las estrategias didácticas más que un mecanismo de transmisión de contenidos de un agente activo (la persona docente) a un conjunto de agentes pasivos (las personas estudiantes), apela

a los mecanismos mediante los cuales, un grupo de personas con características muy específicas (docentes y estudiantes en la etapa inicial de los estudios universitarios) pueden mediar de la manera más expedita y beneficiosa aquellas prácticas pedagógicas que ofrezcan la mejor experiencia de aprendizaje (González y Triviño, 2018).

Lo anterior es importante en función de tres conceptos claves: (a) las estrategias didácticas como mecanismos potenciadores, (b) las universidades como espacios de generación de conocimiento, y (c) la necesidad de actualizar constantemente las prácticas y experiencias del profesorado.

Con respecto a las estrategias didácticas como mecanismos potenciadores, es necesario señalar que las diferentes modalidades didácticas deben ser procesos conducentes a incentivar y reforzar conductas tendientes al análisis, la crítica y la reflexión propias del estudiantado o bien pueda desarrollar con las diversas prácticas pedagógicas. En relación con las universidades como espacios de generación de conocimiento, es necesario observar que el modelo de universidad actualmente debe desplazarse de su concepción como simple repositorio de información. En particular, los espacios universitarios deben conformarse como un lugar donde se cultiven procesos de genuina construcción del conocimiento en sus múltiples formas y para los diferentes dominios del conocimiento (González y Triviño, 2018).

Así, toda modalidad didáctica debe verse a sí misma como un vehículo para propiciar la transformación de los espacios universitarios. Finalmente, los dos puntos anteriores conducen irremediablemente a la necesidad de actualizar constantemente las prácticas y experiencias del profesorado. Es decir, toda modalidad didáctica que procure potenciar las habilidades y destrezas del estudiantado y se conciban como mecanismos para redefinir los espacios universitarios como entornos conducentes a la creación colectiva de conocimiento, necesariamente devienen como instrumentos que buscan transformar la actitud y las prácticas del profesorado frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En virtud de lo anterior, la modalidad didáctica propuesta, más que una estructura rígida, es mejor entendida como una forma de gestionar y organizar la experiencia de enseñanza-aprendizaje tal que potencie toda una gama de herramientas y estrategias didácticas de las que puedan disponer las personas docentes. Así, la modalidad propuesta corresponde a un enfoque sobre la gestión didáctica de los procesos de aprendizaje para estudiantes de primer ingreso de la Universidad de Costa Rica. Dicha modalidad didáctica se presenta como una conjetura que se puede aplicar en función de las circunstancias y los entornos de aprendizaje particulares.

En línea con Rangel (2019), la modularidad didáctica que se propone, en la cual se separan las diversas actividades didácticas, responde a la distinción entre los procesos de enseñanza y aprendizaje. En particular, la modalidad clase-taller-café enfatiza el aspecto de la construcción del aprendizaje del estudiantado en contraposición al rol pasivo que puede exacerbar un enfoque en el que la persona docente tiene la primacía.

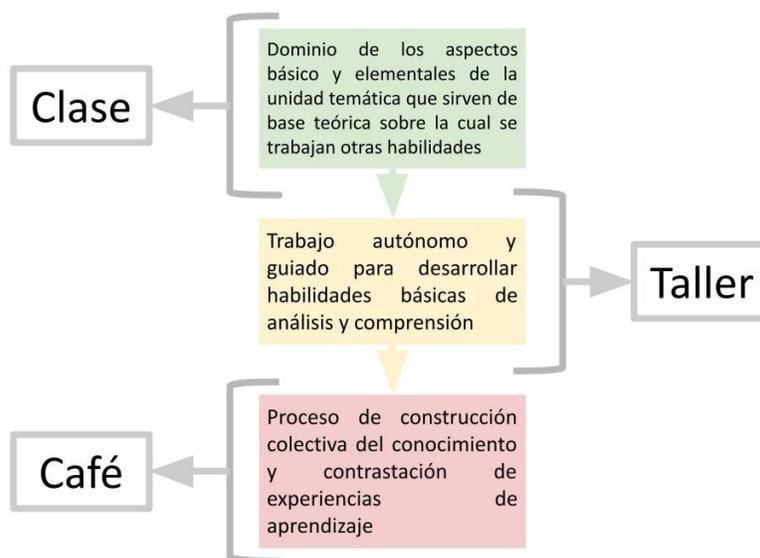
Ahora bien, es menester señalar que, en este momento, la evaluación exhaustiva de las bases teóricas de dicha propuesta es una tarea que amerita realizar otras investigaciones posteriores. Sin embargo, lo anterior basta para señalar algunos referentes importantes de su composición y objetivos.

METODOLOGÍA

La modalidad didáctica planteada consiste en una aproximación tripartita a los diferentes contenidos académicos del CIH-F. Los tres componentes son: (a) clase magistral, (b) taller filosófico, y (c) café filosófico. Estos tres componentes se organizan de manera escalonada y progresiva, tal y como se ilustra en la [Figura 1](#).

Figura 1.

Distribución de las Habilidades y Competencias



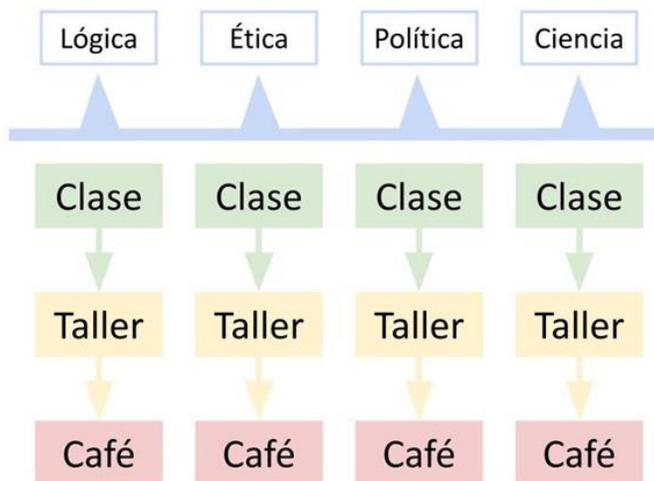
Fuente: Elaboración propia.

El principio detrás de esta forma de organizar los contenidos del curso consiste en propiciar un esquema modular y progresivo que demande diferentes habilidades y destrezas del estudiantado para cada unidad temática. El orden en el que se presentan las diferentes actividades no es trivial. Por ejemplo, para resolver satisfactoriamente la dinámica del taller, el estudiantado requiere de los contenidos elementales que se trabajan en la clase. Asimismo, una discusión de provecho en el café solo podrá sostenerse sobre la base de un trabajo satisfactorio en el taller y la clase. De este modo, el elemento progresivo garantiza que el estudiantado trabaje y adquiera una serie de herramientas y habilidades en cada fase, las cuales les va a permitir trabajar satisfactoriamente en la próxima sesión.

Ahora bien, el curso se divide en varias unidades temáticas. En cada una de las unidades temáticas se estudia alguna de las ramas de la filosofía, tal y como se ilustra en la [Figura 2](#).

Figura 2.

Distribución de las unidades temáticas



Fuente: Elaboración propia.

De este modo, la modalidad toma la unidad básica de clase, taller y café y aplica un mecanismo reiterativo de esa misma unidad básica para cada uno de los módulos que aborda el curso. Cada una de estas actividades implica el ejercicio de diferentes habilidades y competencias. A inmediata continuación se detalla cada una de estas actividades.

Clase

La primera dinámica de trabajo corresponde a las clases magistrales. Esta dinámica consiste en lecciones magistrales, en las que se explican los conceptos, teorías y problemas asociados a la temática. Este componente busca facilitar el primer punto de contacto entre el estudiantado y el contenido designado para cada unidad temática. Así, la persona docente posee un rol activo en la presentación de los contenidos, mientras que el estudiantado se introduce en la temática a través del material facilitado por la persona docente.

Este componente de la modalidad puede ser catalogado como controversial dado el escepticismo que esta práctica tiene en la literatura sobre pedagogía. No obstante, la modalidad parte de que es uno de los varios componentes y, además este componente puede ser optimizado con diversos recursos que enriquezcan esta experiencia de aprendizaje. En este sentido, [González-Zamar y Abad-Segura \(2020\)](#) observan que “Se reconoce que las clases magistrales no deben desaparecer, en especial en titulaciones que lo requieran, pero deben complementarse con estrategias activas de enseñanza que favorezcan el aprendizaje significativo del conocimiento” (p. 87). En línea con lo anterior, [González y Triviño \(2018\)](#) observan:

El profesorado, en este caso, tiene claro que la exposición magistral consiste en la transmisión oral, por parte del docente y hacia el alumnado. Sin embargo, apuntan hacia la necesidad de complementarla con el uso de medios audiovisuales y la introducción de preguntas dirigidas a los estudiantes que faciliten el aprendizaje (p. 381).

De este modo, el propósito de las clases magistrales ofrece los rudimentos básicos en cuanto a los principales conceptos y temáticas para que el estudiantado pueda atender las dinámicas subsiguientes (talleres y cafés filosóficos). Así, las clases magistrales son indispensables para ejecutar las demás etapas de la modalidad pedagógica. Cada una de estas clases está acompañada de un breve instrumento de evaluación. El instrumento de evaluación busca evaluar el manejo y la comprensión de los conceptos y los temas discutidos en la clase.

Taller

La segunda dinámica se denomina Taller Filosófico. El taller ofrece un espacio de trabajo guiado, en el cual los temas, conceptos y problemas desarrollados en las clases magistrales son puestos en práctica. Este es un espacio de trabajo individual que se hace bajo la guía y supervisión de la persona docente. Asimismo, el taller está acompañado por algún recurso (que puede consistir en un texto, un video, un documento o alguna otra fuente) sobre el cual el estudiantado deberá resolver una tarea específica, la cual vincula el material presentado en la clase magistral con el recurso presentado en el taller. Lo anterior implica que el estudiantado se involucre activamente con las ideas, teorías y conceptos introducidos en la clase magistral.

Ahora bien, lo ideal, al menos en el contexto del curso de Filosofía, es que el taller se incline por enlazar algún texto filosófico con los contenidos discutidos en la clase magistral a la cual pertenece la unidad temática. Esto, con el propósito de atender una de las dificultades más recurrentes que presentan las personas estudiantes en su etapa inicial de estudios universitarios, tal y como lo señala [Rangel \(2019\)](#) cuando afirma que:

La falta de hábitos de lectura fue la dificultad más recurrente entre los discentes, muy asociada a problemas de análisis; pero, también concatenada con la falta de organización. El alumnado está muy consciente de que en el primer semestre de la universidad hay mucho que leer, sin embargo, no tenían conciencia de la magnitud (p. 22).

De este modo, este espacio ofrece una oportunidad para que las personas estudiantes puedan hacerle frente a algún texto filosófico, y con la ayuda de la persona docente, así como a través de un trabajo colaborativo con sus pares académicos ([Zabalza-Beraza, 2007](#)), puedan construir significado de esa fuente filosófica. En línea con lo anterior, [Ortega \(2022\)](#) apunta que “Cada sujeto está en capacidad de realizar su propia traducción del texto o del conocimiento recibido. Desde su propia comprensión, lo traduce y reconstruye su propia comprensión” (p. 15), lo cual subraya la apropiación individual de un texto filosófico en el marco de contenidos y conceptos específicos.

El objetivo del taller como espacio de trabajo individual autónomo es transferir el *onus* pedagógico al estudiantado. Es decir, en la sesión de la clase magistral se puede argüir que el estudiantado detenta un rol menos activo. Sin embargo, esto cambia radicalmente en el taller, pues esta actividad propicia un espacio para que las personas estudiantes puedan poner en práctica lo introducido en la clase magistral. Así, los talleres procuran reforzar el conocimiento adquirido en las clases y enfatizar su aplicación en situaciones de la vida cotidiana o algún campo de conocimiento distinto o propio de la filosofía.

Café

La tercera dinámica, denominada Café Filosófico, consiste en un espacio de construcción de aprendizaje en conjunto, en la cual el estudiantado comparte, analiza y discute conceptos, teorías y el material del curso. La idea central del café es permitirles a las personas estudiantes intercambiar perspectivas, preguntas e inquietudes a través de una discusión guiada.

Inicialmente, para la ejecución del café, la persona docente propone el análisis de un problema en particular, o la discusión de un recurso determinado. El objetivo del café es que la discusión sea construida colectivamente y que el estudiantado comparta y discuta los diversos puntos de vista sobre un mismo problema haciendo uso de los conceptos, teorías y argumentos vistos previamente en la clase magistral y en el taller. De este modo, “El aprendizaje filosófico se convierte, así, en una experiencia dialógica de búsqueda del conocimiento entre varios interlocutores” (Ortega, 2022, p. 11), y con esta aproximación, el foco principal de este componente no es el recurso mismo, sino en el proceso de discusión y trabajo colaborativo que pueda surgir de este recurso.

En línea con lo anterior, este apartado de la modalidad es el que apuesta por un mayor diálogo entre las personas estudiantes. Sobre este aspecto, la modalidad coincide con lo acotado por Ortega (2022) cuando afirma que:

Desde el pensamiento de Sócrates, el diálogo es la mejor forma de aprendizaje de la filosofía.

Éste consiste en hacer preguntas para ir encontrando respuestas que se vuelven a convertir en problemas. Este es el carácter dialógico del pensamiento que se expresa en el quehacer pedagógico y que viene del método socrático/platónico de la filosofía clásica (p. 11).

Al igual que las actividades anteriores, la persona docente guiará la dinámica de trabajo; empero, el estudiantado tendrá el rol más activo. De este modo, el objetivo consiste en que la persona docente tenga un rol de facilitación o propiciación del aprendizaje, de modo que la discusión sea construida por el estudiantado. Esto por motivo de la ampliamente consensuada razón de que este factor social y colaborativo de la construcción del conocimiento se muestra esencial para la construcción de mejores experiencias de aprendizaje (Zabalza-Beraza, 2007).

Aunado a lo anterior, es importante observar que la dinámica tiene un sentido y propósito que surge en el marco de toda una gestión del proceso de aprendizaje que parte desde la clase magistral y culmina con el taller filosófico. Según Restrepo (2005):

Si en la estrategia expositiva el docente es el gran protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje, en la de aprendizaje por descubrimiento y construcción es el estudiante quien se apropia del proceso, busca la información, la selecciona, organiza e intenta resolver con ella los problemas enfrentados. El docente es un orientador, un expositor de problemas o situaciones problemáticas, sugiere fuentes de información y está presto a colaborar con las necesidades del aprendiz (p. 10).

Finalmente, este es uno de los tres componentes de la modalidad propuesta. Y como tal, está deliberadamente ubicado como el último escalón de la propuesta tripartita con el propósito de que la discusión que surja sea informada, en tanto las personas estudiantes ya han participado de dos experiencias previas con los contenidos de cada unidad temática, a saber, una clase magistral y un taller filosófico. Así, el café filosófico no es una discusión arbitraria, sino un espacio de discusión informado y con un lenguaje filosófico común a todas las personas estudiantes que participan de dicha actividad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La estrategia anteriormente esbozada refuerza el compromiso con la pluralidad de técnicas y actividades pedagógicas. Es decir, la modalidad clase-taller-café no tiene un compromiso pedagógico con ninguna corriente o aproximación curricular específica. Por el contrario, la modalidad didáctica permite la incorporación de diversas herramientas y estrategias según mejor se adapten a las necesidades específicas del estudiantado, el tema, el o la docente o el curso en cuestión. Aunque la flexibilidad es una característica notable de la propuesta, hay otros elementos significativos que requieren ser discutidos o debatidos

En primer lugar, modalidad didáctica propuesta es bastante estructurada y esquemática. Esto es parte del diseño mismo de la propuesta y está pensado de esta forma para ofrecerle a la persona estudiante una organización clara y explícita de modo que la experiencia de aprendizaje no resulte abrumadora. Esto por cuanto la transición hacia la universidad representa por sí misma una serie de retos en ese sentido. Sobre este aspecto, [González-Zamar y Abad-Segura \(2020\)](#) señalan que:

Con la irrupción de la revolución digital, tienen acceso directo a todo tipo de información primaria, en ocasiones, llegando a saturarse e intoxicarse, de tal modo que los docentes deben asumir el papel de guías y facilitadores con el objeto de lograr contener al estudiante en la búsqueda de datos, y reducir así situaciones de desorientación y ansiedad del alumnado (p. 77).

Esta saturación de información se torna aún más complejo cuando acontece en el marco del CIH, puesto que la persona estudiante puede encontrar que, a diferencia de los demás cursos de su carrera, esta no le aporta necesariamente un beneficio académico inmediato. Tal y como lo señala [Monge \(2020\)](#) “Para algunos jóvenes costarricenses del siglo XXI, y en algunas sociedades contemporáneas, las humanidades se vuelven un obstáculo que no tiene sentido más allá del aula, puesto que no tiene, según su parecer, beneficio económico inmediato” (p. 10).

Las observaciones anteriores, en conjunción con el hecho de que en el contexto de un proceso educativo en el cual cada vez los recursos de las Tecnologías de Información y Comunicación tienen un mayor auge en los espacios y procesos educativos, la modalidad organizacional didáctica estructurada y reiterativa le ofrece a los y las estudiantes un esquema directo y unificado a seguir. Es decir, en la modalidad propuesta, fácilmente se puede ubicar el grado del avance del curso y el momento en el que se encuentran de manera relativa a lo que hicieron la semana anterior, o lo que están por ver la próxima semana. Esto les ofrece un mapa cognitivo del curso, que luego del primer módulo se hace más sencillo, y que no reproduce la sensación de sentirse abrumados y abrumadas. Ahora bien, y en virtud de una reflexión crítica, este primer atributo no es enteramente gratuito, puesto que dicha simplicidad puede tener un costo inicial.

Sobre la posibilidad de que la modalidad requiera de un breve proceso de adaptación o recepción del mapa cognitivo clase-taller-café es importante señalar algunos aspectos. Por un lado, las modalidades más tradicionales de organizar y gestionar los cursos en los entornos universitarios efectivamente pueden resultar inconsistentes con nuestra aproximación modularizada. Es decir, los cursos en el entorno del CIH suelen ser presentados, detallados y trabajados como una recurrente serie de sesiones de principio a fin, que brevemente se interrumpe por algunas prácticas, tales como exposiciones o evaluaciones. Si esta conjetura es verosímil, este costo inicial que enfrentan los y las estudiantes corresponde a un proceso de contraste y comparación con sus experiencias académicas paralelas. No obstante, tal y como lo menciona [Rangel \(2019\)](#):

Es necesario desde la docencia universitaria invitar al estudiante a replantear sus formas de trabajo, de lectura, a descubrir nuevos pensamientos y maneras de administrarlos con diferentes estrategias pedagógicas que impliquen análisis, síntesis y discusión, de modo que el discente pueda obtener una formación humanista, integral y crítica. (p. 27)

De este modo, no es deseable que la inercia que acompaña los procesos tradicionales sean justificación alguna para irrumpir con modalidades alternativas que puedan facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, tal y como lo señalan [González y Triviño \(2018\)](#) “la enseñanza superior se tiene que ver obligada a revisar sus metodologías tradiciones para ajustarlas a las demandas de los nuevos tiempos, buscando estrategias docentes alternativas” (p. 379). Esto se torna más importante cuando se toma en consideración que estos espacios atienden una población tan académicamente vulnerable como son las personas estudiantes de primer año.

De este modo, se puede notar dos tesis relevantes. En primer lugar, este proceso de adaptación o recepción de la modalidad es breve, expedito, y no debería prolongarse más allá de una o dos semanas. En este sentido, el primer módulo puede ser el espacio por excelencia en el cual algunos y algunas estudiantes internalizan el esquema didáctico. Asimismo, dicho proceso adaptativo no debería

prolongarse más allá de este primer módulo. Por otro lado, una vez que el estudiantado sobrepasa el breve proceso inicial de adaptación, los beneficios tanto para la persona docente como para el estudiantado sobrepasan cualquier costo correspondiente al proceso de adaptación, incluyendo así la preocupación inicial del proceso, misma sobre la cual [Valdivia \(2014\)](#) sostiene que:

La preocupación por el aprendizaje de los estudiantes forma parte importante en la construcción del conocimiento y, para lograrlo, requiere no solo el compromiso del estudiante por su formación académica, sino también la puesta en marcha de diferentes prácticas docentes (p. 20).

Tal y como se ha mencionado anteriormente, una vez internalizado esta modalidad, el trabajo debería hacerse más expedito y eficiente para ambas partes, más allá de los beneficios de la modulación de los diversos procesos didácticos. Asimismo, el hipotético costo inicial de adaptación podría ser un costo menor en comparación con la siempre necesaria labor de reflexionar sobre las estrategias didácticas. Tal y como observan [González-Zamar y Abad-Segura \(2020\)](#) “La educación tiene un papel clave en el desarrollo de la sociedad, de modo que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe adaptarse continuamente a las particularidades de los individuos que la conforman” (p. 76).

CONCLUSIONES

En síntesis, la modalidad clase-taller-café consiste en una alternativa para organizar, gestionar y pensar el proceso didáctico en el contexto inicial de la experiencia universitaria. En este breve trabajo se expuso la modalidad y se reflexiona sobre sus ventajas y las facilidades que esta organización y gestión de los procesos didácticos facilita. Asimismo, la modalidad no está libre de aspectos a mejorar, tal como la forma en que se le instruye a los y las estudiantes sobre esta novedosa forma de llevar a cabo el curso de CIH-F.

Una de las reflexiones finales concierne a la importancia de la persona docente, no solo porque su experticia en los diversos temas y contenidos siempre será un factor que module la experiencia de aprendizaje de las personas estudiantes, sino porque es esta persona la que deberá introducir la modalidad al estudiantado, y el éxito de este depende en gran medida de la anuencia de la persona docente en su rol de facilitador o facilitadora de la modalidad. En este sentido, la modalidad pone de relieve la urgencia de que la persona docente sea consciente de su dimensión pedagógica/didáctica, más allá de su especialización epistémica en su campo de estudio.

Aun cuando esta contribución sea objeto de ulteriores reformulaciones, es parte del proceso que se de manera paulatina, pero progresiva, de modo que podrá ir refinando la comprensión de un proceso tan complejo como lo es la experiencia de aprendizaje universitario para el estudiantado de primer año. Esto enfatiza la anuencia que como docentes debemos mostrar al análisis crítico de nuestra praxis educativa. La modalidad propuesta aborda esta tarea para personas estudiantes de primer ingreso a la Universidad de Costa Rica, quienes se benefician de modalidades de aprendizaje que han sido objeto de una reflexión crítica, y una detallada planificación preliminar.

Esta modalidad organizacional de las experiencias de enseñanza-aprendizaje para estudiantes de primer ingreso de la Universidad Costa Rica puede contribuir a la cada vez más urgente necesidad de replantear la manera en cómo se gestionan dichos procesos. Esto con el fundamental objetivo de crear mejores experiencias de aprendizaje y contribuir con la excelencia académica, pero sobre todo con la formación integral y humanística que se espera de los centros de enseñanza superior de Costa Rica. Lo anterior, demanda una investigación profunda en cada una de las actividades que componen la modalidad propuesta, así como reflexionar sobre las diferentes combinaciones e interacciones de la secuencia lineal aquí planteada. Esto, amerita ulteriores investigaciones empíricas y teóricas sobre la modalidad clase-taller-café.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (1997). La formación general y humanística en la Universidad de Costa Rica. Algunas consideraciones. *Estudios*, (14-15), 143-153. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/26725>
- Chavarría, G. (2014). La alfabetización visual y los Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica. *Estudios*, (29), 1-24. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/17830>
- Fonseca, E. (2007). De la imagen al concepto: Cincuentenario de los Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica. *Revista Reflexiones*, 86(2), 51-64. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11472>
- Fonseca, E. (2020). Las Humanidades en la génesis de la regionalización universitaria: los Estudios Generales y el origen del proceso de regionalización de la Universidad de Costa Rica. *Estudios*, (38), 1-35. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/40925>
- González, S. y Triviño, M. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 371-388. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/53123>
- González-Zamar, M. y Abad-Segura, E. (2020). El aula invertida: un desafío para la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(20), 75-91. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27449>
- Monge, J. (2020). El propósito de la formación humanista en la Universidad de Costa Rica del siglo XXI. *Estudios*, (38), 1-15. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/40924>
- Ortega, A. (2022). Mediación pedagógica para la enseñanza de filosofía en la escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio (I Ciclo, 2022). *Estudios*, (44), 1-22. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/51207>
- Rangel, G. (2019). Los Estudios Generales en la Educación Superior: Una mirada desde la experiencia del estudiantado de primer ingreso a la Universidad de Costa Rica. *Estudios*, (36), 1-30. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/36276>

- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, (8), 9-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2040741>
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/74730>
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación efectiva en la enseñanza universitaria. *En Blanco y Negro*, 5(2), 20-23. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388>
- Zabalza-Beraza, M. A. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(2-3), 489-510. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36676>