

UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

REVISTA LATINOAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS

ISSN: 1659-4304
EISSN: 2215-4221

Volumen 33, número 1
Enero-junio 2022



REVISTA LATINOAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS

UNIVERSIDAD NACIONAL FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

Consejo Editorial

M. DH. Evelyn Cerdas Agüero. Universidad Nacional, Costa Rica.
Dr. Rodolfo Meño Soto. Universidad Nacional, Costa Rica.
Esp. Víctor Rodríguez Rescia. Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas, Costa Rica.
M. DH. Jennifer Lyn Beckmeyer. Blue Mountain Action Council, USA.
Dra. Heidy Vega García. Universidad Nacional, Costa Rica.

Consejo Internacional

Dr. Frans Limpens. Educación y Capacitación en Derechos Humanos A. C. (EDHUCA), México.
Dra. Mónica Fernández. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
Dr. Alcindo José de Sá. Universidade Federal do Pernambuco, Brasil.
Dra. Rocío Medina Martín. Universidad Pablo de Olavide, España.
Dr. Alex Munguía Salazar. Universidad de Puebla, México.
Dra. Sandra Araya Umaña. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
Dr. Juan Pablo Escobar Galo. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

COEUNA

Dr. Marco Méndez Coto, presidente
Dr. Francisco Vargas Gómez
Ing. Erick Álvarez Ramírez
Dra. Shirley Benavides Vindas
Dr. Jorge Herrera Murillo
Dr. Gabriel Baltodano Román

Directora, editora: M DH.Evelyn Cerdas Agüero

Director del IDELA: Dra. Marybel Soto Ramírez

Estudiante asistente: Shirley Araya Morales

Imagen de portada: Título: Apoyos educativos para estudiantes con discapacidad visual. Fotografía.
Autora: María Madrigal Flores. Año: 2021.

*La corrección de pruebas y estilo es competencia exclusiva del Comité Editorial de la revista.
Las opiniones expresadas en esta revista son responsabilidad de cada autor o autora.*



Producción editorial: Marianela Camacho Alfaro,
marianela.camacho.alfaro@una.cr

Dirección de contacto, canje y suscripciones:

Revista Latinoamericana de Derechos Humanos
Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA)
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica.
Apdo. Postal 86-3000
Correo electrónico: revistaderechoshumanos@una.cr
ecerdas@una.ac.cr
Telefax: (506) 2562-4057

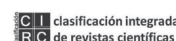
323

D323d Revista Latinoamericana de Derechos Humanos.
- Año 2021, Vol. 33, N.º 1 (2022) - Heredia, C.
R.: Universidad Nacional, Instituto de Estudios
Latinoamericanos, 2021-. v. il. ; 28 cm. Semestral

ISSN: 1659-4304 EISSN: 2215-4221

1. DERECHOS HUMANOS 2. EDUCACIÓN
PARA LA PAZ 3. PUBLICACIONES PERIÓ-
DICAS I. Universidad Nacional (Costa Rica).
Instituto de Estudios Latinoamericanos

La Revista Latinoamericana de Derechos Humanos se encuentra en los siguientes índices y bases de datos:



REVISTA LATINOAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS

La *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos* es una publicación de carácter académico del Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA), Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica. Se publica de forma electrónica e impresa. Su periodicidad es semestral, el primer número comprende de enero a junio y el segundo de julio a diciembre.

La *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos* se enfoca en publicar diversos trabajos cuyo eje central son los derechos humanos desde diversas disciplinas y enfoques. Su propósito es abrir un espacio de reflexión, discusión, análisis crítico y propuestas en el área de los derechos humanos desde diferentes disciplinas con énfasis en América Latina. Asimismo, se propone difundir la producción y los aportes en las áreas relacionadas con los Derechos Humanos que realiza el IDELA, la población académica y estudiantil de la UNA; así como personas y organizaciones que trabajan en el tema de los derechos humanos en Costa Rica y América Latina. El público meta de la revista es la comunidad nacional, la región latinoamericana y países de otras regiones del mundo interesadas en las áreas temáticas vinculadas a los derechos humanos.

La revista es de acceso abierto y gratuito, no existe costo para por la recepción, revisión de propuestas o publicación de manuscritos, también es una publicación arbitrada, ha establecido el sistema doble ciego para la revisión por pares externos de los manuscritos.





CONTENIDO

Presentación	9
<i>Evelyn Cerdas Agüero</i>	
Editorial	15
ARTÍCULOS	
<i>La integralidad en el abordaje de la inclusión digital</i>	17
<i>Valeria Castro-Obando</i>	
<i>Sistemas de vigilancia y su efecto en el derecho a la intimidad desde el discurso de la seguridad</i>	37
<i>Andres Burbano Ardila - Angela Navia López - Sthefany Loriet Díaz Losada</i>	
<i>La educación como derecho humano, el caso costarricense en el contexto del bicentenario de independencia</i>	57
<i>Jéssica Villareal Salazar - Mónica Rojas Víquez</i>	
<i>Educación a distancia: discriminación en el acceso a Internet y la tecnología de estudiantes de I y II ciclos de la educación general básica</i>	75
<i>Viriam Mejías Padilla - Erika Badilla Sánchez</i>	
<i>Apuesta por el aprendizaje significativo desde procesos asincrónicos: algunas acciones para mejorar la equidad educativa a raíz de la COVID-19</i>	89
<i>Juan Pablo Escobar Galo</i>	
<i>Enseñar derechos humanos en la educación. Experiencias durante la pandemia</i>	103



Victoria Kandel - Natalia Naz - Andrea Vallejos

Retos que enfrenta el derecho a la educación en las zonas rurales de El Salvador..... 123
Emma Patricia Muñoz Zepeda

Conectividad en la educación superior, desde la perspectiva de igualdad.
El caso de las Universidades en México durante la pandemia de COVID-19 139
Castro Coria Eva Grissel
Gómez Monge Rodrigo

La conectividad y la educación superior en el contexto de la pandemia
COVID-19, percepciones por estudiantes de universidades públicas
(UNA - UCR - UNED - UTN)..... 159
Carlos Luis Chanto Espinoza
Jorge Luis Loáiciga Gutiérrez

Impacto en acceso a la educación del estudiantado con discapacidad visual de III ciclo
y educación diversificada, en la educación pública de Costa Rica, como consecuencia
de la COVID-19, durante el curso lectivo 2020..... 185
María del Socorro Madrigal Flores

Inclusión digital de la persona adulta mayor: Una revisión documental.....215
Jafet Darío Mora-Chavarría
Rodolfo Antonio González-Matamoros

Vicisitudes en la presencialidad remota de los estudiantes de la carrera
Gestión Empresarial del Turismo Sostenible del Campus Pérez Zeledón,
Sede Regional Brunca, Universidad Nacional 239
Erick Roberto Madrigal Villanueva
Yoselyn Pamela Ugalde Jiménez

NORMAS E INSTRUCCIONES PARA AUTORES Y AUTORAS.....257



Presentación

La *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, volumen 33, número 1, correspondiente al primer semestre del 2022, tiene como eje central la conectividad como derecho humano, la cual ha sido abordada a partir de temáticas viciadas con la coyuntura actual: la situación de la pandemia causada por la COVID-19, la realización del derecho a la educación, la virtualización de los entornos de aprendizaje, el uso de las TIC y el derecho tanto a la intimidad como a la inclusión digital. Este número se compone de trabajos que abordan tales temas, en el nivel general y con base en análisis de casos particulares, vividos en diversos países de América Latina como Costa Rica, Guatemala, El Salvador, México, Colombia y Argentina.

Además de lo dicho, las personas autoras participantes de este número se adscriben a universidades de América Latina, públicas y privadas, así como a instituciones del sector público, lo cual permite una amplia participación institucional latinoamericana. De Costa Rica, los aportes provienen de la Universidad Nacional (UNA), la Universidad Estatal a Distancia (UNED), la Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad Hispanoamericana (UH) y el Centro Nacional de Educación Helen Keller del Ministerio de Educación Pública (MEP). Desde Guatemala, se incluye la contribución de la Universidad Rafael Landívar (URL); de El Salvador, la de la Universidad Evangélica de El Salvador (UEES), y de México, la de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). También, desde Suramérica, tenemos las colaboraciones de la Universidad Mariana de Colombia (Unimar) y de la Universidad de Lanús (UnLa) de Argentina.

Este número inicia con el título **La integralidad en el abordaje de la inclusión digital**, en el que se realiza un análisis de la inclusión digital desde una perspectiva crítica, comprendiendo su complejidad y alcance multidimensional; más allá de un concepto, esta se plantea, según la autora, como un proceso que potencia la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el desarrollo de habilidades que permitan la apropiación tecnológica y las capacidades frente a la sociedad de la información y el conocimiento (SIC). En el desarrollo del trabajo, que comprende un enfoque integral, la autora aborda tres áreas de acción: el acceso a las TIC, lo cual incorpora equipamiento y desarrollo de infraestructura de telecomunicaciones; la alfabetización digital y la apropiación digital.



Por otra parte, el estudio **Sistemas de vigilancia y su efecto en el derecho a la intimidad desde el discurso de la seguridad** tiene como objetivo analizar cómo los sistemas de reconocimiento facial, enmarcados en la idea de brindar seguridad, ponen en riesgo los derechos a la privacidad e intimidad. Para esto, el autor plantea la categoría de seguridad como justificación de los sistemas de vigilancia, se ocupa de abordar algunas teorías que la estudian y la propuesta de Foucault y Bauman al respecto. Asimismo, propone un abordaje teórico y normativo del derecho a la intimidad y a la privacidad; plantea los sistemas de reconocimiento facial como herramientas biométricas (mecanismos de vigilancia que vulneran los derechos humanos mencionados), justificándose en la seguridad personal y la de los Estados.

También, en **La educación como derecho humano, el caso costarricense en el contexto del bicentenario de independencia**, el propósito es lograr un acercamiento al derecho humano a la educación, desde la perspectiva actual en el caso de Costa Rica. Las autoras parten de lo que establecen los instrumentos nacionales e internacionales y las responsabilidades que debe asumir el Estado costarricense para su realización. Aunado a esto, se plantea la ejecución de este derecho enlazado al acceso a una vida digna y su interdependencia con otros derechos humanos. Lo anterior, igualmente, se contextualiza en la coyuntura actual de la pandemia por la COVID-19, factor limitante para el ejercicio del derecho humano a la educación que presenta exclusión y gran complejidad para su garantía efectiva.

El artículo **Educación a distancia: discriminación en el acceso a Internet y la tecnología de estudiantes de I y II ciclos de la educación general básica** se centra en “analizar el acceso a la educación de estudiantes de I y II ciclos de la educación general básica, por medio de la modalidad a distancia, durante la pandemia por COVID-19, según el marco de los derechos humanos”. Este aborda la situación educativa vivida en Costa Rica debido a la pandemia por COVID-19 y a los cambios realizados por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP), como la sustitución de clases presenciales por la modalidad de educación a distancia. Según las autoras, estos cambios generaron incertidumbre y desventajas para el estudiantado que no tiene acceso a Internet o no posee los implementos electrónicos que les permitan el acceso a WhatsApp y Microsoft Teams a la hora de recibir las clases virtuales. Lo anterior, por lo tanto, vulnera el derecho del alumnado a tener una educación de calidad y en igualdad de condiciones; además, puede ser un factor desencadenante de deserción y rezago escolar.

Otro de los aportes incluidos, **Apuesta por el aprendizaje significativo desde procesos asincrónicos: algunas acciones para mejorar la equidad educativa a raíz de la COVID-19**, comparte algunas de las experiencias pedagógicas de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala durante la pandemia causada por COVID-19, situación

que llevó a esta casa de estudios a implementar una modalidad de educación virtual y no presencial. En la investigación, se aborda la problemática a partir de la brecha digital que enfrenta la población estudiantil que no tiene un buen acceso a Internet en este contexto, lo cual afecta su acceso a la educación.

Lo anterior se plantea a partir de un diagnóstico del estudiantado y del personal docente, sobre el acceso a Internet, llevado a cabo en los campus y sedes de la universidad. Con base en los resultados del diagnóstico, el autor menciona un plan piloto orientado a la sistematización de experiencias asincrónicas exitosas, así como un proceso de capacitación al personal académico, en torno a la elaboración de guías para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Ante este proceso, el estudioso comparte dos herramientas creadas: un modelo de guía de aprendizaje asincrónico y el manual docente para el uso del WhatsApp como herramienta de apoyo al proceso de aprendizaje.

Enseñar derechos humanos en la educación. Experiencias durante la pandemia tiene como objetivo analizar la vivencia en un espacio educativo concreto, “los modos en que estudiantes de la Universidad Nacional de Lanús, han atravesado su experiencia educativa durante el año 2020, el año de la pandemia”. En el trabajo se presentan los resultados de una encuesta realizada a estudiantes del Seminario de Justicia y Derechos Humanos, asignatura obligatoria en dicha institución. Se analizan dos categorías: la vivencia de quienes estudiaron en la Universidad Nacional de Lanús en tiempos de pandemia en modalidad virtual y sus percepciones sobre el aprendizaje de los derechos humanos. Además, el estudio plantea, entre otros aspectos, cómo el alumnado considera que la materia le resultó una buena experiencia, pero su satisfacción disminuye en la modalidad virtual, debido a situaciones como las dificultades para acceder a conexiones de Internet de calidad, la utilización de soportes incómodos y la necesidad de tener más encuentros sincrónicos.

También se presenta el texto **Retos que enfrenta el derecho a la educación en las zonas rurales de El Salvador**, en el cual se realiza un análisis del derecho a la educación de la niñez y adolescencia de las zonas rurales de El Salvador, a partir del contexto previo y posterior a la pandemia por COVID-19, ese que, igualmente, implicó el cambio educativo de la modalidad presencial a la virtual. La autora establece el derecho a la educación como trascendental en el desarrollo de la población mencionada y su estrecho vínculo con la realización de otros derechos humanos; sin embargo, su práctica no ha sido tan efectiva en el período de pandemia, pues se han evidenciado limitaciones provenientes de la brecha digital ligadas con las deficiencias del sistema educativo desde años previos.



De acuerdo con la autora, a pesar de las medidas adoptadas por el Gobierno, estas no han alcanzado, de forma efectiva, las zonas rurales. Se denotan afectaciones como el no acceso a Internet; la falta de dispositivos de comunicación y de recursos económicos, en el momento de realizar recargas de saldo para el uso de la red, así como limitaciones educativas de familiares, para el acompañamiento al estudiantado en su proceso académico.

Conectividad en la educación superior, desde la perspectiva de igualdad. El caso de las universidades en México durante la pandemia de COVID-19 se realizó en 35 universidades públicas autónomas, en México, con miras a dar respuesta a la pregunta de investigación ¿cómo se otorgaron bienes y servicios digitales, para promover mejores niveles de conectividad y, con ello, fomentar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en niveles de educación superior, durante la pandemia de COVID-19? De tal forma, en este trabajo se analiza de qué modo “la entrega de bienes y servicios digitales, materializa derechos humanos, especialmente el derecho a la educación, con la intención de revertir la brecha digital”.

En el estudio, se visibiliza la brecha digital a lo largo de la pandemia, las desigualdades en el acceso a la conectividad, la importancia de considerar las necesidades digitales de las universidades, así como el grado de atención a los grupos en situaciones de vulnerabilidad, para dar bienes y servicios virtuales que permitan reducir las diferencias en dicho ámbito y tener una mejor calidad en la educación superior.

Sumada a las investigaciones anteriores, en este número, **La conectividad y la educación superior en el contexto de la pandemia COVID-19, percepciones por estudiantes de universidades públicas (UNA-UCR-UNED-UTN)** estudia las percepciones sobre conectividad en la educación superior, frente a la pandemia de la COVID-19. En esta indagación, participaron 302 estudiantes de la provincia de Guanacaste, de cuatro universidades públicas de Costa Rica: la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), la Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y la Universidad Técnica Nacional (UTN). Se parte de un contexto en el cual esos centros educativos implementaron la modalidad de educación denominada presencialidad remota, debido a la situación de la pandemia. Asimismo, se visibiliza la importancia de conocer la accesibilidad, por parte del estudiantado, a una buena conectividad de Internet y a dispositivos tecnológicos adecuados.

El trabajo muestra, entre otros aspectos, que la población estudiantil de las cuatro universidades participantes tiene similitudes, en lo que se refiere a la brecha digital existente. También refleja que las zonas rurales tienen una conexión baja a Internet, hecho que limita su desempeño educativo y el acceso a una educación de calidad. Además, se enfatiza que la mayoría de las personas participantes tienen acceso a

tecnología en su hogar, pero no poseen las condiciones mínimas requeridas para los procesos educativos.

Impacto en acceso a la educación del estudiantado con discapacidad visual de III ciclo y educación diversificada, en la educación pública de Costa Rica, como consecuencia de la COVID-19, durante el curso lectivo 2020 tuvo como principal objetivo analizar el impacto producido en el acceso a la educación, de estudiantes con discapacidad visual de III ciclo y educación diversificada, en la educación pública de Costa Rica, durante el curso lectivo 2020, como consecuencia de la COVID-19. El grupo participante estuvo constituido por seis estudiantes con discapacidad visual que, al momento de la investigación, recibían apoyo del Centro Nacional de Educación Helen Keller del Ministerio de Educación Pública (MEP).

Los resultados de las pesquisas muestran que los cuatro escenarios educativos propuestos por el MEP, en los cuales se tiene que ubicar a la población con discapacidad visual, deben considerar el acceso a los recursos tecnológicos, la capacitación respectiva para su uso y no solo la conectividad. Por otra parte, se considera importante complementar los materiales impresos con otros como audios y documentos digitales, contemplando las particularidades referentes a las condiciones de baja visión de cada estudiante.

El artículo **Inclusión digital de la persona adulta mayor: una revisión documental** realiza “un análisis del estado actual de la inclusión digital, la accesibilidad y el uso de las herramientas tecnológicas por parte de las personas adultas mayores”. Se fundamenta en el reconocimiento de lo trascendente de que en Costa Rica se facilite a las personas adultas mayores el aprendizaje y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como se establece en las líneas estratégicas de la Política Nacional de Envejecimiento y Vejez.

En este texto, se argumenta que los recursos tecnológicos son parte de la vida del ser humano, por lo que resulta elemental que las personas adultas mayores puedan recibir capacitaciones para el uso de estos y así logren ampliar sus oportunidades, al igual que tener acceso a servicios que brindan las instituciones, al empleo y a la educación. El estudio también concluye que la brecha digital en esta población continúa, basándose en el factor edad; plantea que el Estado y las instituciones públicas deben garantizar los derechos de las personas adultas mayores con respecto a la educación y el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación.

Para finalizar este número, se adiciona la investigación **Vicisitudes en la presencialidad remota de los estudiantes de la carrera Gestión Empresarial del Turismo Sostenible del Campus Pérez Zeledón, Sede Regional Brunca, Universidad Nacional.**



Tiene como objetivo “hacer visibles las diferentes vicisitudes que los estudiantes de tercer y cuarto año de la carrera Gestión Empresarial del Turismo Sostenible del Campus Pérez Zeledón, Sede Regional Brunca de la Universidad Nacional, han enfrentado a lo largo de más de un año en presencialidad remota”. Participaron 47 estudiantes de la zona rural de la Región Brunca y Pacífico Central.

El trabajo muestra cómo el estudiantado se enfrentó al reto de migrar de la educación universitaria en modalidad presencial a la de modalidad remota, debido a la situación de la pandemia; con ello, a adaptarse a las posibles dificultades que esto conllevaba, respecto al acceso a Internet, aunado a otros factores de índole familiar y económica. Los resultados enfatizan que la población participante ha enfrentado una serie de inconvenientes: prevalece la mala conexión a Internet, lo cual, incluso, ha inducido a la población implicada a tener que desplazarse a otros lugares diferentes a su residencia, para obtener una mejor conectividad y acceder a sus clases sincrónicas, con la salvedad de que no solo se trata de tener conexión, sino de que sea de calidad. Lo anterior se vincula con experiencias no muy agradables y frustrantes en los procesos de aprendizaje del estudiantado.

Agradecemos los aportes que han hecho las personas autoras, quienes contribuyeron a elaborar esta publicación. A la vez, invitamos al público a disfrutar su lectura, así como a difundir este número en las diversas instancias y países de América Latina y otras latitudes.

Dra. Evelyn Cerdas Agüero
Directora, editora



Editorial

Este número de la *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos* se publica en el marco de la declaratoria del 2021 como año de las universidades públicas por la conectividad como derecho humano universal, emitida por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) de Costa Rica y ratificada por el Consejo Universitario de la Universidad Nacional de Costa Rica.

La declaratoria aludida hace eco de la Resolución sobre la promoción, protección y disfrute de los derechos humanos en Internet (A/HRC/32/L.20) del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2016), sobre la importancia del acceso a Internet como medio para garantizar el derecho a la educación asequible e inclusiva para todos los seres humanos. La Universidad Nacional se ha adherido a esta iniciativa y ha declarado de interés institucional las actividades académicas realizadas para promover la reflexión y profundización del reconocimiento de la conectividad a Internet como un derecho humano para toda persona habitante de Costa Rica y, en particular, para el estudiantado y toda la comunidad universitaria.

Por mucho tiempo, en América Latina, ha existido una discusión que se gestó en Europa sobre los derechos humanos, se trata del debate tradicional con respecto a las posturas entre las personas autoras con posiciones iusnaturalistas e iuspositivistas. Esto quiere decir, que se incorporan visiones de quienes consideran que los derechos humanos dependen de una naturaleza humana, única y universal; por eso, se habla que aquellos les pertenecen a todos, en tanto se es persona (esto se puede ver en la mayoría de las declaraciones sobre derechos humanos y en las constituciones de los países). La posición iuspositivista sostiene que la visión iusnaturalista es insuficiente, porque carece de valor jurídico normativo y propone la necesidad de que sea el Estado el que fundamente esos derechos. Estos últimos deben descansar justo en el poder estatal para que sea el responsable de darles sustento jurídico. Esta discusión, al ser eurocéntrica, no ha tomado en cuenta la diversidad, la pluralidad y las demandas del mundo; por lo mismo, surgen algunas preguntas: ¿Cómo encaja la conectividad como derecho humano en estas perspectivas? ¿Es cierto que los derechos son universales, irrenunciables, inherentes e inviolables? ¿Son los derechos humanos resultado de las necesidades, luchas y construcciones sociohistóricas que realizan los pueblos?



Las universidades públicas en Costa Rica son conscientes de la situación que viven las personas, en cuanto a su proximidad o distanciamiento con respecto al acceso a la conectividad; saben de sus limitaciones para acceder a la información, al conocimiento, a la comunicación, a la educación, a ofrecer e intercambiar ideas; entienden que la conectividad a Internet debe ser asumida y garantizada como un derecho humano elemental, más aun cuando casas de estudios públicos quieren seguir garantizado una educación superior de calidad y defienden que la educación pública no se convierta en una mercancía y sea de acceso para todas las personas. Por estas razones, la publicación de este número de la *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos* dedicada al tema descrito cobra gran importancia no solo en Costa Rica sino en América Latina. En los artículos que fueron seleccionados para este ejemplar, las personas investigadoras ofrecen algunos abordajes sobre la temática, los cuales ayudan a posicionarlo en el debate académico y a buscar caminos alternativos. De esta manera, la revista se suma a acompañar ese proceso que esperamos sea corto, con el único propósito de que el pueblo costarricense goce de todos los beneficios que este derecho otorga para su crecimiento humano, y así generar un proceso de reflexión en América Latina, relativo a la aspiración y lucha por tal derecho.

Los artículos contenidos en este número, en general, invitan a la reflexión sobre los tópicos tratados y cada uno profundiza agudamente en aristas particulares de su problemática. Le invitamos a leerlos desde una perspectiva crítica y a contribuir con su difusión, para divulgar el conocimiento abordado, en América Latina.

Comisión para la planificación del programa de eventos académicos en el marco de la declaratoria 2021 año de las universidades públicas por la conectividad como derecho humano universal, Universidad Nacional

Rolando Aguilar Álvarez, Asesor Académico, Vicerrectoría de Docencia

Oscar Benavides Argüello, Académico, Escuela de Informática

Evelyn Cerdas Agüero, Académica, Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA)

Henry Guevara Guevara, Académico, Escuela de Informática

Giovanni Jiménez Zeledón, Asesor, Vicerrectoría de Vida Estudiantil

Diego Rojas Fernández, Asesor, Vicerrectoría de Vida Estudiantil

Dan Abner Barrera Rivera, Académico, Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA)



La integralidad en el abordaje de la inclusión digital

Integrity in the approach to digital inclusion

Integralidade na abordagem da inclusão digital


Valeria Castro-Obando¹

Resumen

El siguiente artículo presenta el concepto de la inclusión digital desde una perspectiva crítica en la que se lo plantea como un término complejo y multidimensional, que plasma un proceso que busca potenciar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y desarrollar una serie de prácticas, habilidades y destrezas con el fin de que se produzca una apropiación tecnológica que dote de capacidades adecuadas y suficientes para sobrevivir en la sociedad de la información y el conocimiento (SIC). Un enfoque como este comprende tres áreas de acción distintas: el acceso a las TIC (equipamiento y desarrollo de infraestructura de telecomunicaciones), la alfabetización digital y la apropiación digital (uso de TIC y reinención y adaptación de los usos). Una visión así de la inclusión digital requiere de la puesta en práctica de soluciones integrales que abandonen las visiones reduccionistas y unidimensionales de este problema público; adoptar estrategias que combinen acciones que incluyan la inversión y desarrollo de infraestructura de telecomunicaciones; el equipamiento y asequibilidad de las tecnologías; la calidad en los servicios, y la construcción de capacidades para la apropiación y alfabetización digital, así como considerar las necesidades diferenciadas de aquellos sectores en mayor condición de vulnerabilidad.

Palabras clave: Brecha digital, inclusión digital, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), integralidad.

Recibido: 7-8-2021 - Aceptado: 5-10-2021

1 Investigadora. Politóloga y socióloga de la Universidad de Costa Rica (UCR), Costa Rica; Diplomada en Políticas Públicas para el Desarrollo Democrático en América Latina por la Fundación Konrad Adenauer Stiftung y la Asociación Civil de Estudios Populares de Argentina. Estudiante de la Maestría en Pensamiento Estratégico y Prospectiva de la Universidad Nacional. Investigadora del Programa Sociedad de la Información y el Conocimiento (Prosic). Correo electrónico: valeria.castro@ucr.ac.cr  <https://orcid.org/0000-0001-7991-9308>



Abstract

The following article presents the concept of digital inclusion from a critical perspective in which it is considered as a complex and multidimensional term, which embodies a process that seeks to enhance the use of Information and Communication Technologies (ICT) and develop a series of practices, abilities and skills in order to produce a technological appropriation that provides adequate and sufficient capacities to survive in the Information and Knowledge Society (IKS). Such an approach comprises three different areas of action: access to ICTs (equipment and development of telecommunications infrastructure), digital literacy and digital appropriation (use of ICTs and reinvention and adaptation of uses). Such a vision of digital inclusion requires the implementation of integral solutions that abandon the reductionist and one-dimensional views of this public problem, adopting strategies that combine actions that include investment and development of telecommunications infrastructure, and the equipping and affordability of technologies, quality of services and the creation of capacities for appropriation and digital literacy, as well as considering the differentiated needs of those sectors in the greatest condition of vulnerability.

Keywords: digital divide, digital inclusion, information and communication technologies (ICT), integrality.

Resumo

O artigo a seguir apresenta o conceito de inclusão digital a partir de uma perspectiva crítica em que é considerada um termo complexo e multidimensional, que materializa um processo que busca potencializar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e desenvolver uma série de práticas, habilidades e competências para produzir uma apropriação tecnológica que proporcione capacidades adequadas e suficientes para sobreviver na Sociedade da Informação e do Conhecimento (SIC). Uma abordagem como esta compreende três diferentes áreas de ação: acesso às TIC (equipamentos e desenvolvimento de infraestrutura de telecomunicações), alfabetização digital e apropriação digital (uso das TIC e reinvenção e adaptação de usos). Tal visão de inclusão digital requer a implementação de soluções integrais que abandonem a visão reducionista e unidimensional deste problema público, adotando estratégias que combinem ações que incluem investimento e desenvolvimento de infraestrutura de telecomunicações, equipamentos e acessibilidade das telecomunicações. Tecnologias, qualidade de serviços e capacitação para apropriação e alfabetização digital, bem como considerando as necessidades diferenciadas dos setores em maior condição de vulnerabilidade.

Palavras-chave: exclusão digital, inclusão digital, tecnologias da informação e comunicação (TIC), abrangente.

Introducción

Al anunciarse el estado de emergencia mundial y, posteriormente, declararse la epidemia de SARS-CoV-2 como una pandemia, los países rápidamente adoptaron todo tipo de medidas (por ejemplo, los confinamientos, el uso de mascarillas, el cierre de fronteras, el distanciamiento social en sitios públicos, el teletrabajo y la educación virtual) para frenar la expansión del virus del Covid-19. Una situación como esta implicó una disrupción en la producción, la economía y en el funcionamiento usual de las instituciones públicas. En este contexto, las tecnologías digitales fueron utilizadas como un medio para asegurar la continuidad operativa de las organizaciones y empresas, así como para mantener informada a la población en cuestiones sanitarias, evaluar necesidades y procurar que los gobiernos continuaran “brindando servicios públicos esenciales durante la crisis del Covid-19” (ONU Hábitat, Metropolis, & CGLU, 2020, p. 2).

Estas circunstancias han conducido a una intensificación en el uso de las TIC y a impulsar el salto tecnológico en las zonas y los sectores en los que, antes de la pandemia, había una lenta acogida de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Uno de los casos más evidentes es el de las plataformas digitales, las cuales, entre los meses de enero y abril del 2020, empezaron a ser empleadas con una frecuencia abrumadora. En dicho periodo la tasa de descarga de aplicaciones como Zoom, Skype y Microsoft Teams se incrementó sustancialmente a “3.340% en América Latina y el Caribe, 2.433% en Europa y 1.509 en Estados Unidos” (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2020, p. 14). Asimismo, el uso del internet a nivel global aumentó en un 70 % en los primeros seis meses de la pandemia, junto con la utilización de aplicaciones móviles, las llamadas de voz y muchos otros servicios de transmisión de video (Ramos, 2020).

La digitalización acelerada de todos los sectores significó, en muchos casos, la diferencia entre la supervivencia o el cierre de negocios y la pérdida de empleos en los nichos productivos incapaces de realizar la transición hacia esquemas de trabajo digitales. La adopción de “soluciones tecnológicas y... la continuidad de los servicios de telecomunicaciones” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020, p. 2) se ha visto limitada por la existencia de notorias brechas en cuanto al acceso y uso de las TIC, así como a falencias en las velocidades de conexión, las cuales impiden el acceso a servicios de banda ancha.

Por ejemplo, aunque América Latina y el Caribe (ALC) tiene un acceso a internet que está por encima del de otras regiones del mundo, este, en su mayoría, se realiza mediante dispositivos móviles, lo que restringe, de algún modo, el tipo de actividades



que pueden realizarse. Además, en ALC, el acceso a banda ancha aún sigue siendo limitada, si se la compara con los países más desarrollados (Cepal, 2020).

Para la educación, la imposición de las cuarentenas y la imposibilidad para retomar la presencialidad obligó a los centros educativos a desarrollar estrategias para mantener la educación por medios virtuales. Es así como los países que disponían de plataformas educativas antes de la pandemia solo debieron enfocarse en la adecuación y actualización de estas herramientas, mientras que los que no contaban con ese tipo de plataformas debieron crearlas y complementarlas con clases virtuales. A pesar de esto, la educación en línea no ha sido una posibilidad para quienes no cuentan con dispositivos tecnológicos o no disponen de conexión a internet.

La crisis ocasionada por el Covid-19 ha evidenciado aún más las notables diferencias que hay con respecto al uso y apropiación de las TIC. Ello no solo limita el aprovechamiento efectivo de las tecnologías, sino que también contradice las aspiraciones que tienen las sociedades del conocimiento, en las cuales se presupone que el acceso a la información y el conocimiento debe darse en igualdad de condiciones para todas las personas y sectores, mediante el apoyo de las TIC. Conjuntamente, estas diferencias han sacado a relucir una vez más el tema de la brecha digital en tanto dicho fenómeno afecta las oportunidades de vida de millones de personas en el mundo (ONU Hábitat, Metropolis, & CGLU, 2020) y perfilan una forma de exclusión social que eminentemente deriva de la revolución tecnológica acontecida a finales del siglo XX.

Las transformaciones estimuladas por las tecnologías asociadas a la Cuarta Revolución Industrial (como la inteligencia artificial, las redes 5G, el big data y el internet de las cosas) están provocando cambios que afectan el modo como producen las empresas, se generan los flujos de comunicación e información y se desarrollan gran parte de nuestras vidas en sociedad. Con ello, es de esperar que la digitalización de la vida humana continúe acrecentándose en las próximas décadas, convirtiéndose en la norma y no en la excepción.

El potencial efecto que esto tendrá a nivel de productividad, eficiencia y transformación de servicios marcará la diferencia entre el fracaso o el éxito de los países, las empresas, las organizaciones y las personas en el futuro; por lo cual, ante tal escenario, no se puede evitar la necesidad de generar soluciones que permitan solventar o, al menos, cerrar paulatinamente, las desigualdades que potencian la brecha digital y que amenazan con dejar a más atrás.

En ese sentido y tomando en cuenta el impacto que las tecnologías digitales tendrán en los próximos años en las diferentes áreas de la vida humana, así como las

afectaciones generadas por la brecha digital en el uso, el acceso y apropiación de las TIC, resulta trascendental que se aborde el tema de la inclusión digital desde una perspectiva crítica que plasme la riqueza polisémica, la complejidad conceptual y las variadas aristas desde donde puede ser entendido el término.

Con este objetivo, se realizó una revisión bibliográfica de artículos de revista y documentos especializados de distintos campos del conocimiento en los que se aborda la cuestión de la inclusión digital. A partir de esto, la información recopilada fue sistematizada y analizada en cinco ejes, que ayudaron en el desarrollo de este documento. A este efecto, se presenta una conceptualización de la brecha digital como antípoda y fenómeno que justifica las intervenciones de inclusión digital, junto con las definiciones y las perspectivas principales desde donde se define qué es la inclusión digital. Seguidamente, se ahonda en las críticas que han esbozado en contra de la inclusión digital, para luego precisar en las condiciones que inciden y afectan en la misma. Una vez que han sido establecidos dichos aspectos se propone a la integralidad como el enfoque central para orientar las intervenciones de política pública, en materia de inclusión digital.

La antesala del fenómeno: La brecha digital

En términos generales, la brecha digital alude a las desigualdades que afectan el acceso a diverso tipo de tecnologías (computadoras, teléfonos móviles, red de banda ancha, infraestructura de telecomunicaciones) a distintos segmentos de la población (Levis, 2017). Esto produce una nueva forma de marginalización social en la que las personas son limitadas de los beneficios y potencialidades que ofrecen las tecnologías (Ribeiro-Rosa, 2013); así quedan relegadas de recursos básicos que requieren para poder vivir de forma digna.

Desde esta concepción, la brecha digital puede ser entendida como una restricción a las TIC y demás innovaciones tecnológicas, aun cuando estas son necesarias y forman parte del espacio vital donde deben desenvolverse (Chacón, Ordóñez & González, 2017). Debido a que el acceso suele ser impedido por la carencia de medios financieros para poder comprar aparatos o adquirir ciertos servicios como el internet, la brecha digital suele ser considerada como una forma de exclusión social que se origina en disparidades socioeconómicas.

Sin embargo, si bien los factores económicos inciden de forma importante en la brecha digital, estos no son los únicos aspectos que intervienen. De hecho, las limitaciones también pueden ser consideradas como la conjunción de diferencias institucionales y estructurales, las cuales llevan a la débil infraestructura, carencias de conectividad, la poca asequibilidad de las TIC y a la falta de habilidades



y conocimientos básicos para el manejo de las tecnologías (Alcalá, 2020). Es así como la brecha digital puede ser considerada como la “desigualdad entre aquellos que tienen acceso a las TIC y aquellos que no, o que teniendo acceso, están en desventaja, por infraestructura, capacitación y/o equipamiento” (Chacón, Ordóñez, & González, 2017, p. 144).

El reconocimiento de esta multiplicidad de manifestaciones de la brecha digital ha llevado a una evolución del concepto, entendiéndolo no solo como un problema de acceso, sino como un aspecto que se expresa en el grado de alfabetización digital y en la apropiación de las tecnologías por parte de una población. Esto quiere decir que la brecha digital “es un concepto complejo, multidimensional, que conglera una serie de desigualdades de la era digital” (Amador-Zamora, 2020, p. 224) y, por tanto, no se puede considerar que esta se comporta como una sola. En consecuencia, se puede afirmar que esta se manifiesta en dos niveles distintos, como una brecha de acceso (*conectividad*) y como una brecha que concierne a la capacidad y calidad de uso de las TIC (*alfabetización digital*). Además, al existir diversas tecnologías, la brecha digital puede ser examinada en cada tecnología en particular; lo usual es analizar en las TIC más comunes como las computadoras, los teléfonos móviles o las redes de internet, aunque también es posible determinar la brecha en tecnologías más incipientes como los drones (Amador-Zamora, 2020).

Una de las implicancias que deriva de la condición de multidimensionalidad que caracteriza la brecha digital es el hecho de que existe una amplia variedad de elementos que la potencian. Amador-Zamora (2020), siguiendo el enfoque propuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), menciona un conjunto de factores socioeconómicos que inciden en la brecha digital entre los que se encuentran: los ingresos (asequibilidad), la ubicación geográfica (rural/urbano), la edad, el sexo, el idioma, el nivel educativo, el empleo y la integridad física (accesibilidad).

La preocupación por el acceso a las TIC ha llevado a los gobiernos a impulsar acciones para fortalecer el acceso a las tecnologías, al dotar de equipamiento tecnológico y redes a centros educativos e instituciones públicas, y expandir los servicios de internet fijo y móvil a los hogares. Es entonces cuando en los países se empieza a hablar de inclusión digital y de su importancia como un medio para estimular el desarrollo socioeconómico y un “derecho social que los Estados deben asegurar, dejando en un plano secundario el formidable negocio que la expansión tecnodigital representa para las empresas del sector informático y de telecomunicaciones” (Levis, 2017, p. 288).

Pero, entonces, si la brecha digital constituye un fenómeno de amplia complejidad en el que se expresan la suma de un conjunto de factores que impiden el acceso, uso y aprovechamiento efectivo de las TIC y, por tanto, manifiesta una problema social que requiere de la intervención de los gobiernos para ser solventada, ¿qué es la inclusión digital?, ¿en qué se diferencia de la brecha digital?

La inclusión digital: Un concepto en constante construcción

Los procesos de transformación tecnológica han generado un cambio en el modo como operan las empresas, los Estados, las organizaciones e, inclusive, la forma como se tejen las relaciones humanas. En este entorno de alta digitalización, las TIC se han vuelto un factor dinamizador cuya afectación ha conducido a notables progresos en la automatización de procesos, volviéndolos más eficientes, rápidos y ágiles, provocando una modernización operativa, así como la necesidad de contar con capital humano capacitado para sobrevivir a esta nueva realidad.

En estas circunstancias son cada vez más comunes las referencias al tema la inclusión digital, acepción bajo la cual suele aludirse a un amplio espectro de cuestiones, cuya significación puede cambiar según los aspectos que se destaquen o el enfoque que se adopte. En ese sentido, el área de la inclusión digital puede ser considerada como un “territorio de disputas por sus concepciones y objetivos, y... en un plano singular, transmite poco de su complejo campo de significados” (Ribeiro-Rosa, 2013, p. 33).

Esto supone que existe una multiplicidad de formas con las cuales puede definirse la inclusión digital. En las acepciones más tradicionales, esta se liga al conjunto de acciones que buscan promover un mayor acceso a las TIC, ante las constantes innovaciones tecnológicas que suelen ocurrir en el mercado. Si bien una definición como esta brinda una idea general de lo que alude la inclusión digital, ofrece una visión limitada y no evidencia las dimensiones que contempla el concepto. En ese sentido, para contar con una perspectiva más completa de la inclusión, es necesario revisar otras definiciones y, en dicho ejercicio, es posible identificar tres puntos de vista distintos, aunque complementarios. Estos corresponden a la visión desde las políticas públicas, los derechos humanos y la relación con otros conceptos similares, tales como la alfabetización y la literacidad digital o la instrucción mediática.

En el primero de estos puntos de vista, la inclusión digital es asociada con las intervenciones públicas que se desarrollan a través de las políticas, programas y proyectos a través de los cuales se pretende equipar a una población determinada de tecnologías diversas, donde es común la dotación de equipos como celulares y computadoras, además de servicios como el internet. Dichas intervenciones



funcionan como estrategias de inserción social sobre todo para aquellas comunidades en las que aún no han llegado dichos avances tecnológicos, lo que hace que, en esta óptica, la inclusión digital sea concebida como una respuesta institucional en la que el Estado responde a las demandas insatisfechas de la ciudadanía ante un contexto de cambio tecnológico (Chacón, Ordóñez, & González, 2017).

Como política pública la inclusión digital puede ser concebida como aquella que puede contribuir con tres objetivos distintos, el desarrollo económico, la resolución de problemas sociales y el desarrollo multidimensional de las personas. Como elemento que fomenta el *desarrollo económico*, el objetivo de la inclusión digital es crear capacidades en la fuerza laboral con el fin de mejorar su inserción sociolaboral; mientras que cuando el objetivo de la es *incidir en la resolución de problemas sociales*, se “apuesta al poder de las tecnologías como catalizadoras de cambios” (Ribeiro-Rosa, 2013, p.37). En la tercer vertiente, la inclusión digital se centra en las personas y a partir de eso enfatiza el uso de las TIC como una medio para “desarrollarse en un escenario social que exige el uso y el conocimiento de nuevas herramientas y recursos digitales” (Ribeiro-Rosa, 2013, p.37).

La distinción entre los objetivos que puede tener la inclusión digital es importante, pues contribuye a representar, de algún modo, los distintos abordajes que los países pueden tener a la hora de responder a las demandas sociales. La selección de un enfoque u otro determina elegir entre la universalización de estos bienes o servicios, y la focalización que implica que un bien o servicio sea brindado a quienes no pueden obtenerlo por sus propios medios. Asimismo, la anteposición entre la universalización y la focalización plantea un dilema con respecto a si el acceso y uso de las TIC debe ser un derecho que el Estado debe promover para toda la población o si esto constituye una responsabilidad individual.

En la perspectiva de los derechos humanos, se considera que la inclusión digital constituye una dimensión innata a la condición de la ciudadanía, en tanto resulta necesaria para estimular el desarrollo de una serie de habilidades y conocimientos que son indispensables para poder actuar autónomamente en las sociedades contemporáneas. Para las personas, esto supone la capacidad de estar integradas a los avances tecnológicos, aprovechando las ventajas que estas pueden aportar (Chacón, Ordóñez, & González, 2017) y, por tanto, implica la igualdad de oportunidades a recursos que hoy resultan esenciales para actividades tan diversas como el recibir formación educativa (Alcalá, 2020), poder desempeñarse en un puesto de trabajo, ingresar a contenidos informativos y de entretenimiento, entre muchos otros.

De igual modo, debido a que las TIC propician la diseminación de la información y facilitan los flujos de comunicación, se considera que la inclusión digital también

está ligada al cumplimiento de garantías individuales y sociales básicas, tales como la libertad de expresión y la democratización de los medios de comunicación (Ribeiro-Rosa, 2013), ya que las TIC contribuyen a potenciar estos derechos.

Otra de las formas en las que se vincula la inclusión digital a los derechos humanos tiene que ver con el llamado derecho al acceso a las *tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizajes digitales* (TICCAD), que deriva de la Declaración Universal de Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que “reconoce el derecho de las personas a participar en el progreso científico y de acceder a un fondo comunal de conocimiento difundido” (Alcalá, 2020, pp. 10-11). El TICCAD refiere a la posibilidad de acceder a conocimientos de diversas áreas del conocimiento, a prácticas educativas y a “una instrucción técnica, profesional y generalizada; con objeto del cabal e íntegro desarrollo de la personalidad y consolidación del respeto a los derechos humanos” (Alcalá, 2020, p. 10) mediante las TIC.

En contraste, las concepciones que visualizan a la inclusión digital como un concepto relacionado con otros similares, generalmente tienden a definir el término con un enfoque englobador que usualmente comprende elementos de diversas acepciones como las de alfabetización y la literacidad digital, la apropiación tecnológica y la instrucción mediática, las cuales serán explicadas a continuación con el fin de diferenciarlas entre sí e identificar qué aspectos recogen las definiciones de inclusión digital que toman como base a estos conceptos. Mientras que la *alfabetización digital* refiere a las habilidades básicas que son requeridas para utilizar adecuadamente las TIC, la *literacidad digital* alude a la adquisición de conocimientos tecnológicos y al desarrollo de capacidades suficientes para emplear lo aprendido en diferentes contextos, lo que supone hacer un “uso social de las habilidades en las TIC en su día a día, en una acción consciente frente a sus necesidades” (Ribeiro-Rosa, 2013, p. 37).

En línea con la definición anterior se encuentra la noción de *apropiación tecnológica* que implica que las personas dejen de ser consumidoras de las tecnologías y desarrollen una comprensión profunda de estas, lo cual les sirva para apropiarse de ellas (Chacón, Ordóñez & González, 2017), e integrar las TIC como una parte integral de sus vidas, innovando el modo como las utilizan. Al adquirirse este tipo de mejoras se debe fomentar la *instrucción mediática* de las personas, entendida esta como una habilidad que permite asumir una actitud crítica con respecto a la información de los diversos medios de comunicación (Ribeiro-Rosa, 2013) y que implica no solo saber cómo usar las TIC, sino también entender los riesgos que vienen aparejados con su uso.



A partir de lo señalado previamente, la inclusión digital puede ser entendida como una serie de prácticas, habilidades y destrezas a través de las cuales se busca potenciar el uso de las TIC, para evitar limitarse a una utilización básica y dotar de capacidades críticas que permitan una apropiación efectiva de la tecnología. Ello contempla considerar la inclusión digital como un proceso que requiere de transformaciones mentales y culturales que deben ocurrir en las personas, con el fin de que se produzca una apropiación tecnológica real, que dote de las capacidades adecuadas y suficientes para sobrevivir en la SIC y, además, potencie una comprensión crítica de la era tecnológica en la que nos encontramos. Un enfoque así de la inclusión digital determina que este concepto abarca tres áreas de acción distintas: el acceso a las TIC (equipamiento y desarrollo de infraestructura de telecomunicaciones), la alfabetización digital y la apropiación digital (uso de TIC y reinención y adaptación de los usos).

Críticas a la noción de la inclusión digital

Aunque hoy es innegable el valor de la inclusión digital, se cuestiona el hecho de que este tipo de esfuerzos no siempre sean realizados de forma homogénea, sino que, por el contrario —en no pocas veces— han tendido a reproducir un “estándar de desigualdad, alcanzando primero a regiones de capitalismo más avanzado y clases económicas más elevadas en todo el mundo” (Ribeiro-Rosa, 2013, p. 35). Esta tendencia parece confirmarse, sobre todo si se considera que aunque el 60 % de la población mundial está en línea, la mayoría de las personas que pueden acceder a servicios de internet viven en países con mayor desarrollo (Opp, 2021), lo que evidencia una diferencia importante con respecto a quienes residen en otras regiones del mundo. Asimismo, la realidad resulta más dramática en zonas con menor desarrollo, pues en dichos países, solo 1 de cada 5 personas se encuentra en línea (Opp, 2021), lo que significa una limitación para acceder a servicios digitales de diversa índole y, a su vez, muestra que la conectividad se está convirtiendo en un impedimento creciente en la vida de las personas.

Con todo ello, crece la idea de que el acceso a dispositivos electrónicos es un aspecto que ayuda a mejorar la vida de los sectores más pobres de la sociedad; no obstante, no existen “asideros factuales que revelen beneficios concretos en cuestiones sensibles como la lucha contra la pobreza y la desigualdad o mejoras en sanidad o educación (ni datos empíricos que lo justifican)” (Levis, 2017, p. 287). De hecho, el disponer de una tecnología no necesariamente lleva a una disminución de las brechas sociales y tampoco supone una transformación estructural de la desigualdad, por lo que se puede cuestionar que el desarrollo tecnológico produzca una mejora automática en el cierre de desigualdades.

En línea con esta crítica de los discursos más optimistas de la inclusión digital destaca la posición que considera que bajo las opiniones que buscan fomentar una mayor inclusión digital se “esconde una lucha encarnizada por el control de los dispositivos de conexión y por la hegemonía sobre las normas y los sistemas técnicos” (Levis, 2017, p. 284) vinculados a una nueva actividad lucrativa. De la mano de esta intencionalidad, se cuestiona el hecho de que internet se haya convertido en un espacio que cristaliza el “objetivo principal del capitalismo contemporáneo: la creación de un espacio mundial de libre comercio sin regulaciones estatales” (Levis, 2017, p. 286).

Aunque a primera vista, estos señalamientos parecen indicar únicamente aspectos negativos que podrían inducir a un descontento con respecto al impacto que producen las acciones de inclusión digital que se realizan, no deben ser interpretadas de ese modo, sino que más bien deben ser vistas como una mirada crítica y realista que muestra el entorno en que acontecen los procesos de inclusión digital en el mundo, entre las regiones e, inclusive, a lo interno de los países. Por ello, no deben ser descartados y más bien, deben ser tomados como aspectos de mejora o claves para desarrollar estrategias de inclusión digital que trabajen sobre la base de estas falencias.

¿Qué afecta la inclusión digital?

La inclusión digital como la antípoda de la brecha digital también puede verse afectada por diversos factores entre los que pueden mencionarse la existencia de infraestructura de telecomunicaciones, el acceso a servicios TIC de calidad (Alcalá, 2020), la presencia de capital humano calificado para el uso y prestación de servicios, y las habilidades y conocimientos tecnológicos que posee la población (Comisión Económica para América Latina, [Cepal], 2020).

De los anteriores, la **infraestructura de telecomunicaciones** (también llamada *infraestructura digital*) es la cara olvidada de la inclusión digital, pues cuando se pretende realizar intervenciones para mejorar aspectos como la conectividad, se suele dar por sentado que dicho problema se resuelve únicamente con la dotación de equipo tecnológico. Sin embargo, dicha visión resulta paradójica, ya que la infraestructura constituye la base a través de la cual se construyen las condiciones físicas (por ejemplo, torres, ductos, postes, cableado estructurado, fibra óptica, antenas y radiobases, entre otras) que permiten dotar de servicios de conectividad. Por ende, ningún proceso de inclusión digital puede ser llevado a cabo si se carece de una infraestructura de telecomunicaciones adecuada; es más, acciones como el equipamiento de dispositivos (como computadoras, celulares, tabletas) no tienen sentido y pueden terminar siendo contraproducentes.



Esto significa que para que se puedan aprovechar las potencialidades de las TIC, primero se deben establecer condiciones óptimas que generen conectividad, lo que implica priorizar el desarrollo de las infraestructuras digitales (Asociación Interamericana de Empresas de Telecomunicaciones [Asiet], 2019) como paso previo en la ejecución de cualquier acción de inclusión digital. Ello no ocurre de la noche a la mañana, sino que, por el contrario, suele suceder de manera paulatina y, además, requiere de importantes inversiones (Brichetti, Cavallo, & Serebrisky, 2020) las cuales, generalmente, son realizadas por el sector privado (operadores de telecomunicaciones) de acuerdo con la demanda del mercado a menos que los despliegues de infraestructura sean llevados a cabo mediante fondos de acceso universal, que son recursos que los Estados disponen para fomentar la “universalización de los servicios de banda ancha”(Cepal, 2011, párr. 1) y dotar de equipamiento a ciertos sectores de la población, entre otros objetivos.

El despliegue de infraestructura de telecomunicaciones no solo contribuye a crear condiciones de conectividad para impulsar los procesos de inclusión digital, sino que también afecta la calidad de los servicios digitales que se brindan. Habilitar servicios de alta calidad supone que se alcance una conectividad en la que las redes (móviles y fijas) sean estables, se incremente la cobertura de estas y, en general, se cuente con mejor ancho de banda, lo que a su vez genera menores tiempos de latencia. Ahora bien, lo que se considera como un servicio de alta calidad puede variar según las necesidades de los sectores y organizaciones, así como entre países, regiones y personas; además conforme avanzan las tecnologías, el estándar puede evolucionar en el tiempo.

Por ejemplo, de acuerdo con la Cepal (2020), hoy se considera que las velocidades de internet inferiores a los 5,5 Mbps, aunque ofrecen la posibilidad de conectarse a acceder a contenidos en línea, solo sirven para usos básicos, no permiten realizar dos actividades simultáneamente y pueden limitar aplicativos requeridos para acceder al teletrabajo o a clases virtuales (ver tabla 1).

Tabla 1*Funcionalidades según velocidades de descarga de banda ancha*

Baja	Media	Alta
5,5 Mbps	18,5 Mbps	Más de 25 Mbps
Permite utilizar funciones como correo electrónico, vídeo básico y transmisión directa de audio y video a través de internet (<i>streaming</i>).	Permite realizar simultáneamente dos funciones básicas y una actividad en línea de alta demanda.	Permite realizar simultáneamente funciones básicas y funciones de alta demanda.
No permite el teletrabajo.	Permite el teletrabajo y la educación en línea de manera simultánea.	Permite el teletrabajo y la educación en línea de manera simultánea.
No permite la educación en línea.		

Nota. La tabla ejemplifica el tipo de actividades que pueden ser realizadas, según diferentes tipos de velocidades de banda ancha. Tomado de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020.

Las velocidades expuestas en la Tabla 1 ejemplifican, dentro de la región de América Latina y Caribe (ALC), lo que hoy puede ser considerado como banda ancha; sin embargo, en otros países, como los europeos, un estándar como el de más de 25Mbps puede no ser lo deseable.

Con la promulgación de la Agenda Digital para Europa, la Unión Europea (UE) estableció la meta de lograr que toda la población europea contara con “cobertura de banda ancha rápida de como mínimo 30 Mbps a más tardar en 2020” (Comisión Europea, s. f., p.1), lo que evidencia que una velocidad como esta constituye el nuevo estándar mínimo a partir del cual deben mejorarse la conectividad disponible.

Otro de los aspectos que incide en los procesos de inclusión digital tiene que ver con los conocimientos y destrezas con los que cuentan las personas para poder hacer un uso adecuado de las tecnologías, a la vez que para apropiárselas. Si bien esto se relaciona con la formación de habilidades técnicas con los que se forma para el uso de las TIC (Alcalá, 2020) y el tipo de contenidos que se imparten en los centros educativos; también refiere a las habilidades digitales que posee el personal docente. En una era en la que la transformación digital aparece a la orden del día, las brechas en las capacidades TIC de una población repercuten en las oportunidades de vida futuras de las personas, y resulta muy probable que la ausencia de conocimientos restrinja la posibilidad de acceder a ocupaciones de mejor remuneración y más especializadas, en las que no sea necesario el uso

intensivo de labores manuales y más bien se requiera del manejo de TIC para llevar a cabo los procesos productivos.

Todos estos aspectos obligan a repensar la forma como se está generando la inclusión digital e implican la necesidad de asumir una perspectiva crítica frente a ello. Para esto resulta fundamental reconocer la complejidad inherente a la brecha digital, en tanto fenómeno multicausal y multidimensional que requiere de la puesta en práctica de un abordaje integral que abandone las visiones reduccionistas sobre este problema público.

La integralidad en el centro de los esfuerzos de inclusión digital: Claves para mejorar las políticas existentes

Abordar la inclusión digital desde un enfoque integral supone asumir una posición holística frente a la brecha digital, al reconocer los elementos que potencian su cierre y cuáles lo limitan. En ese sentido y a partir de lo expuesto en los apartados previos, se considera que el abordaje integral de la inclusión digital debe basarse en, al menos, cinco elementos principales:

- 1) Inversión y desarrollo de infraestructura de telecomunicaciones
- 2) Acceso, equipamiento y asequibilidad de las tecnologías
- 3) Calidad de tecnologías y servicios de telecomunicaciones
- 4) Educación, apropiación y alfabetización digital
- 5) Necesidades de las poblaciones vulnerables

Inversión y desarrollo de infraestructura de telecomunicaciones

Necesariamente, se requiere continuar estimulando el desarrollo y despliegue de infraestructura de telecomunicaciones, pues como se señaló en los acápites anteriores, este aspecto resulta estratégico a la hora de fomentar la digitalización de los distintos sectores productivos y garantizar el acceso a una buena conectividad (Ramos, 2020). Asimismo, considerando que las inversiones suelen ser onerosas y que estas ocurren de manera paulatina, resulta indispensable que se generen incentivos legales que, de algún modo, potencien la inversión por parte de los entes operadores de telecomunicaciones; mientras que los Estados, desde la inversión pública, deben fortalecer los mecanismos de acceso y servicio universal, con el fin de que las poblaciones más desfavorecidas puedan contar con tecnologías y servicios de conectividad.

De igual modo, la inversión debe evitar concentrarse en solo unas áreas, ya que ello produce brechas entre diversas regiones, por lo que, en la medida en que sea

posible, se debe procurar impulsar el despliegue homogéneo de la infraestructura de telecomunicaciones. Hacerlo no solo posibilita mayor cobertura y acceso a las TIC, sino que también potencia la conectividad como un atractivo para estimular el desarrollo de los territorios.

Acceso, equipamiento y asequibilidad

Las acciones de inclusión digital también deben combinar intervenciones que garanticen que el acceso a las TIC y a los servicios de telecomunicaciones sean asequibles para la población, es decir, que estos puedan ser comprados con los recursos que las personas dispongan. Si los precios de las tecnologías y los servicios de telecomunicaciones son muy elevados, esto se convertirá en un obstáculo para poder adquirirlos, sobre todo para quienes carezcan de los medios económicos suficientes para hacerlo.

Calidad de tecnologías y servicios de telecomunicaciones

Junto con lo anterior, es indispensable asegurar la calidad de los servicios y tecnologías que se ponen a disposición de las personas, debido a que el acceso a un bajo nivel de conectividad constituye una barrera para el uso efectivo de las TIC, pues limita las tecnologías a sus usos básicos e imposibilita el acceso a plataformas o aplicativos especiales que pueden requerirse a nivel educativo o laboral. Por lo tanto, los estándares mínimos de los servicios de telecomunicaciones deben mejorar en el tiempo, en función de los avances en la calidad de los servicios, así como adaptarse a las necesidades diferenciadas de los sectores (familias, instituciones públicas, centros educativos, empresas, organizaciones).

Educación, apropiación y alfabetización digital

Generar mayor alfabetización digital y, por ende, más apropiación tecnológica requiere del desarrollo paulatino de un conjunto de habilidades digitales que tienen que ver no solo con el uso básico de las TIC por parte de estudiantes y docentes, sino también con la creación de ofertas pedagógico-formativas que permitan la incorporación de las nuevas tecnologías a las aulas, estimulando la utilización innovadora y disruptiva de las mismas. En este contexto, concientizar y fortalecer las capacidades de la ciudadanía para hacerle frente a los peligros que pueden enfrentar al utilizar tecnologías o estar en línea (Alcalá, 2020) constituye un aspecto de atención prioritaria que se debe atender.

El incremento en el uso de dispositivos tecnológicos y aplicaciones virtuales no solo ha maximizado su presencia en nuestras sociedades, sino que también ha provocado el despliegue masivo de informaciones y datos que transitan por



espacios virtuales y plataformas interoperables a través de las cuales se intercambian procesos en grandes cantidades de datos. En un entorno de gran dinamismo y constante digitalización, los comportamientos e información de las personas en el ciberespacio adquieren un valor comercial altamente transable (Levis, 2017) que puede ser explotado ilegalmente. Esto obliga a implementar medidas que aseguren la protección de la privacidad de las personas, eviten el robo de datos e información personal y sensible (Cepal, 2020) e, inclusive, fortalezcan las capacidades de seguridad cibernética de los Estados.

Necesidades de las poblaciones vulnerables

Igualmente, cualquier esfuerzo de inclusión digital que se pretenda desarrollar debe tomar en cuenta el modo como los aspectos geográficos, socioeconómicos, de género y etarios inciden y afectan diferenciadamente el acceso, uso y apropiación de las tecnologías. Esto es de especial importancia para las poblaciones en situación de vulnerabilidad ya que estas suelen verse afectadas por la presencia de desventajas estructurales “relacionadas a la pobreza y la exclusión educativa, laboral y social” (Meresman & Ullmann, 2020, p. 8) que potencian aún más su vulnerabilidad.

Esto demanda la incorporación del “principio de universalidad en el acceso a los servicios sociales desde un enfoque de derechos y... ser sensibles a las diferencias y especificidades de cada grupo, buscando superar activamente las brechas y desigualdades vigentes” (Meresman & Ullman, 2020, p. 8). Por ejemplo, con la población con discapacidad, la brecha digital evidencia “un entorno eminentemente digitalizado en el que se consolida el papel de las nuevas tecnologías como factor indiscutible de inclusión social” (Fundación Adecco, 2020, p. 5) el cual no necesariamente toma en cuenta las necesidades de esta población.

En ese sentido, para generar estrategias que efectivamente incorporen las necesidades de estos grupos, hay que identificar sus demandas y determinar cuáles deben ser atendidas primero y si se requiere de acciones focalizadas. Todo esto implica una revisión de los modos de articular e integrar las “políticas públicas y activos sociales y comunitarios que son imprescindibles para el desarrollo inclusivo” (Meresman & Ullman, 2020, p. 9) en las estrategias de inclusión digital. Es así como las políticas para cerrar la brecha digital deben incluir acciones para incrementar la conectividad a través del acceso a dispositivos tecnológicos, sobre todo para aquellos sectores en mayor condición de vulnerabilidad y personas adultas mayores, así como el “establecimiento de partenariados con el sector privado para ampliar el acceso a la infraestructura digital” (ONU Hábitat, Metropolis, & CGLU, 2020, p. 8).

Conclusiones

Las tecnologías digitales forman parte de la realidad cotidiana, estas han llegado para quedarse y, muy probablemente, continúen integrándose cada día más a nuestras vidas. Por ello, es de esperar que su rol dentro de las sociedades será cada vez más preponderante, lo que plantea el desafío de gestionar el proceso de transformación digital en el que nos encontramos insertos, así como actuar, decidir y desarrollar acciones que estén encaminadas al cierre de la brecha digital.

Las personas no pueden continuar estando excluidas de los beneficios y potencialidades de esta nueva era tecnológica, además que ello, con el tiempo, solo contribuirá a fomentar y exacerbar aún más las desigualdades socio-estructurales que ya de por sí afectan a nuestras sociedades. Incluir digitalmente a las personas, a las empresas, a las organizaciones y a las regiones que están rezagadas en lo tecnológico ofrece la posibilidad de que estas puedan ser dotadas con equipamiento, acceso y conocimientos que les permitan su tránsito y la supervivencia en las transformaciones tecnológicas por acontecer en los años venideros.

Asumiendo que ese será el panorama futuro, resulta indispensable que las TIC se conviertan en un factor que potencie la inclusión social, en lugar de generar exclusión, ya que, de modo contrario, se violenta el acceso a recursos que hoy son necesarios para vivir, se refuerzan los mecanismos de marginalización social y se exacerban las vulnerabilidades enfrentadas por aquellos sectores de la población que ya antes de la pandemia estaban excluidos de los progresos tecnológicos.

En ese sentido, podemos afirmar que la inclusión digital hoy debe ser vista no solo como un problema público y una expresión de desigualdad del siglo XXI, sino también como un derecho humano que debe ser reconocido por los Estados; se debe entender que esta nueva forma de marginalización social, propugnada por las tecnologías, requiere de la puesta en práctica de soluciones integrales en las que se responda, de manera concreta y efectiva, a las demandas insatisfechas de una ciudadanía que debe hacerle frente a un contexto incierto de constante cambio tecnológico.



Referencias

- Alcalá, M. G. (2020). Retos del derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación para la alfabetización y aprendizaje digital en México durante el COVID-19. *Ius Comitalis*, 3(6), 7-35.
- Amador-Zamora, A. (2020). Acceso y uso de las TIC en los hogares costarricenses. En Programa Sociedad de la Información y el Conocimiento (Ed.), *Informe hacia la sociedad de la información y el conocimiento 2020* (pp. 223-277). Prosic-UCR.
- Asociación Interamericana de Empresas de Telecomunicaciones. (23 de octubre del 2019). *Taller Regional LACTLD. La infraestructura digital: Un elemento estratégico para el desarrollo de los países*. Asociación Interamericana de Empresas de Telecomunicaciones. <https://asiet.lat/actualidad/noticias/la-infraestructura-digital-un-elemento-estrategico-para-el-desarrollo-de-los-paises/>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe. ¿Cómo puede la tecnología facilitar la recuperación del empleo tras el COVID-19?* BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0002646>
- Brichetti, J., Cavallo, E., & Serebrisky, T. (14 de octubre del 2020). *La digitalización de los servicios de infraestructura como fuente de crecimiento inclusivo*. Detrás de la Escena. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://blogs.iadb.org/ideas-que-cuentan/es/la-digitalizacion-de-los-servicios-de-infraestructura-como-fuente-de-crecimiento-inclusivo/>
- Comisión Económica de América Latina y el Caribe. (2020). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. Informe N.º 76 Especial Covid-19. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45938/4/S2000550_es.pdf
- Comisión Económica de América Latina y el Caribe. (2011). *Uso de los fondos de acceso universal de telecomunicaciones en países de América Latina y el Caribe*. Comisión Económica de América Latina y el Caribe. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/3912-uso-fondos-acceso-universal-telecomunicaciones-paises-america-latina-caribe>
- Comisión Europea. (s. f.). *Mercado único digital: Banda ancha y comunicaciones electrónicas*. Fichas temáticas del semestre europeo. Comisión Europea. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/file_import/european-semester_thematic-factsheet_digital-single-market-broadband_es.pdf
- Chacón-Penagos, Á. M., Ordóñez-Córdoba, J. A., & Anichiarico-González, A. M. (2017). Hacia el reconocimiento de la inclusión digital como un derecho fundamental en Colombia. *Vniversitas*, (134), 139-168.

- Levis, D. (2017). Inclusión digital no es inclusión social: De la ilusión de libertad al hiperconsumismo tecnototalitario. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 209- 225.
- Meresman, S., & Ullmann, H. (2020). COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina: Mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana. Comisión Económica de América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46278-covid-19-personas-discapacidad-america-latina-mitigar-impacto-protoger-derechos>
- ONU Hábitat, Metropolis, & Ciudades y Gobiernos Locales Unidos. (2020). Tecnologías digitales y la pandemia de COVID-19. Informe y Nota de aprendizaje. *Experiencia de aprendizaje en vivo: Más allá de la respuesta inmediata al brote de COVID-19*. https://www.uclg.org/sites/default/files/eng_briefing_technology_es.pdf
- Opp, R. (14 de julio del 2021). *La brecha digital en evolución*. Programa Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.undp.org/blogs/evolving-digital-divide>
- Ramos, M. (30 de julio del 2020). *COVID-19 podría ampliar la brecha digital*. Esto es lo que se necesita ahora. Foro Económico Mundial. <https://www.weforum.org/agenda/2020/07/covid-19-could-widen-the-digital-gap-here-is-what-is-needed-now/>
- Ribeiro Rosa, F. (2013). Inclusión digital como política pública: Disputas en el campo de los Derechos Humanos. Sur. *Revista Internacional De Derechos Humanos*, 10(18), 33-55.





Sistemas de vigilancia y su efecto en el derecho a la intimidad desde el discurso de la seguridad

Surveillance systems and their effect on the right to privacy from the security discourse




Sistemas de vigilância e seus efeitos sobre o direito à privacidade do discurso de segurança

Andres Burbano Ardila ¹
Angela Navia López²
Sthefany Loriet Díaz Losada³

Resumen

En la actualidad, existen sistemas de vigilancia, como las herramientas de reconocimiento facial, que justifican su existencia en la noción de seguridad personal y de los Estados. Sin embargo, este desarrollo tecnológico y el objetivo de brindar esa sensación de seguridad entran en tensión con derechos fundamentales. El presente texto busca analizar cómo los sistemas de reconocimiento facial, enmarcados en la idea de dar seguridad, ponen en riesgo los derechos a la privacidad e intimidad. Para el cumplimiento del objetivo, se acude a un diálogo interdisciplinario entre elementos jurídicos y de la teoría social; lo primero, para comprender el derecho

Recibido: 24-6-2021 - Aceptado: 5-10-2021

- 1 Magíster en Derecho y abogado de la Universidad Mariana. Colombia.  <https://orcid.org/0000-0001-7380-9466>. Correo electrónico: andresardila1989@gmail.com
- 2 Estudiante de doctorado en Sociología de la Universidad Benemérita de Puebla. Magíster en Relaciones Internacionales con mención en seguridad y derechos humanos de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Abogada de la Universidad de Nariño. Docente universitaria. Colombia.  <https://orcid.org/0000-0002-0640-8037>. Correo electrónico: angela.navia@alumno.buap.mx.
- 3 Magíster en Derecho y abogada de la Universidad Mariana. Colombia. Investigadora voluntaria en el Programa de Investigación de Política Exterior Colombiana (PIPEC).  <https://orcid.org/0000-0002-8278-1220>. Correo electrónico: sthefanydiaz210@gmail.com



a la intimidad y lo segundo, con el fin de examinar los sistemas de seguridad encuadrados en un discurso de poder.

Palabras claves: seguridad, intimidad, sistemas de vigilancia, poder.

Abstract

Currently there are surveillance systems, such as facial recognition tools, that justify their existence in the notion of personal and State security. However, this technological development and the objective of providing a sense of security is in tension with fundamental rights. This text seeks to analyze how facial recognition systems, framed in the idea of providing security, put the rights to privacy and intimacy at risk. For the fulfillment of the objective, an interdisciplinary dialogue between legal elements and social theory is used. First to understand the right to privacy and secondly, to analyze the security systems framed in a discourse of power.

Keywords: security, privacy, surveillance systems, power.

Resumo

Atualmente existem sistemas de vigilância, como as ferramentas de reconhecimento facial, que justificam sua existência na noção de segurança pessoal e do Estado. No entanto, este desenvolvimento tecnológico e o objetivo de proporcionar uma sensação de segurança estão em conflito com os direitos fundamentais. Este texto busca analisar como os sistemas de reconhecimento facial, enquadrados na ideia de oferecer segurança, colocam em risco os direitos à privacidade e à intimidade. Para o cumprimento do objetivo, utiliza-se um diálogo interdisciplinar entre os elementos jurídicos e a teoria social. O primeiro para entender o direito à privacidade e o segundo, para analisar sistemas de segurança enquadrados em um discurso de poder.

Palavras-chave: segurança, privacidade, sistemas de vigilância, poder.

Introducción

En las discusiones alrededor del Estado, se posiciona la categoría de seguridad, entendida como la garantía del orden y la sociedad. Se deriva desde las apreciaciones de Hobbes sobre el Estado, o ese gran Leviatán que permite salir del estado de naturaleza, hasta debates recientes sobre el mantenimiento del Estado ante amenazas globales o locales. En las discusiones sobre la modernidad, emerge la noción de incertidumbre; es decir, el miedo constante en el que viven los seres humanos. Se trata, entonces, esa incertidumbre, entendida como una forma de miedo que, de una u otra forma, maneja la conducta humana.

Bajo ese entendido, cabe preguntarse: ¿por qué la incertidumbre traducida en miedo es uno de los pilares del Estado moderno? Si bien en su momento se asumió la figura de Estado como señal de la convivencia, los cambios históricos en los últimos

decenios posicionan el temor al otro, los otros. En estas modificaciones, se hace necesario dar su lugar a la noción de seguridad en los debates de las ciencias sociales.

En dicho contexto, en las últimas décadas, se han implementado mecanismos para que las sociedades se sientan “seguras”. Entre ellos, se destaca la puesta en práctica de sistemas de vigilancia, desarrollados con la sofisticación tecnológica de los años recientes. Ejemplo de esos sistemas de vigilancia son las herramientas tecnológicas de reconocimiento facial. Sin embargo, si bien ellas se justifican en el requerimiento de seguridad, entran en tensión con derechos como la intimidad y privacidad, reconocidos como fundamentales.

Siguiendo el escenario descrito, el objetivo del presente trabajo es analizar cómo los sistemas de reconocimiento facial, enmarcados en la idea de brindar seguridad, ponen en riesgo los derechos a la privacidad e intimidad. Para el cumplimiento del propósito, se acude a un diálogo interdisciplinario entre elementos jurídicos y de la teoría social.

El texto se compone de cuatro apartados. En el primero, se examina la seguridad como categoría de estudio y como el justificante de los sistemas de vigilancia. En primer lugar, se esboza las principales teorías que se han ocupado de su estudio y, en segunda instancia, se analiza dicha categoría desde las propuestas de vigilancia tratadas por Michel Foucault y Zygmunt Bauman. Establecido este marco analítico, en el siguiente acápite se desarrolla los elementos teóricos y normativos de los derechos a la intimidad y privacidad. En la tercera sección, se describe los sistemas de reconocimiento facial como herramientas biométricas. Este desarrollo permite que, en el cuarto capítulo, se describa esos instrumentos como mecanismos de vigilancia en las sociedades modernas y su impacto en los derechos mencionados. Finalmente, se elevan conclusiones sobre lo disertado.

El discurso de la seguridad

Lineamiento histórico de las teorías de seguridad.

A pesar de que la definición de seguridad podría parecer fácil de conceptualizar, teóricamente puede comprender un gran espectro de significados, según el contexto histórico en el que se desarrolle. Desde la acepción clásica, el término tiene una propiedad objetiva y otra subjetiva. Arnold Wolfers, en su libro *National Security As An Ambiguous Symbol*, citado por Moller (1996), manifestó: “seguridad, en un sentido objetivo mide la ausencia de amenazas a los valores adquiridos, en un sentido subjetivo, la ausencia de temor sobre el ataque a dichos valores” (p. 769).



La definición dada por Wolfers se limita a la amenaza de los valores. Empero, fue un gran avance para su época, ya que, en un primer momento, la seguridad no era vista como un término de interés que valiera la pena conceptualizar a partir de la teoría de las relaciones internacionales y las ciencias políticas, en vista de que se hacía uso de otras categorías como la de poder. A partir de esta noción, la seguridad comienza a jugar un papel importante en la teoría de las relaciones internacionales; sin embargo, fue estudiada por diversos autores como Hobbes, quien estableció que el ser humano, por naturaleza, se encuentra en un estado constante de envidias y odios. Esa condición, lleva a la persona a una permanente lucha que termina convirtiéndose en una anarquía. Y es en este momento cuando surge el Estado como un salvador para abandonar la condición de guerra. Desde tal concepto, se puede establecer la entidad estatal como un todo, un organismo salvador de los más impuros deseos de odio de la humanidad, que la conducen a convertirse en el centro de la seguridad.

A partir de los fundamentos teóricos previos, emanan las primeras corrientes, también teóricas, sobre la seguridad. Entre ellas se posiciona la teoría realista que ubica al Estado como objeto último de la seguridad. Este postulado surgió a finales de la Segunda Guerra Mundial, pero encontró su fortalecimiento con la Guerra Fría. Es posible hablar de él, desde una perspectiva de la primera doctrina común de la seguridad nacional, por llamarla así, la cual tenía como precepto central que mientras el Estado se mantuviera seguro la población se encontraría segura. Bajo este aspecto, se debía hacer uso de todo el poderío militar, a sabiendas de que la mejor manera de salvaguardar la seguridad era mediante el armamento. Es así como surge una competencia acumulativa entre los países por saber quién tenía mejor instrumentaria bélica.

Más adelante, se desprende, entonces, la teoría de la disuasión: uno de los Estados intenta inducir al otro para que realice o se abstenga de ejecutar una acción en su contra. Ese precepto teórico fue usado como uno de los justificantes de la creación y del uso de armas nucleares durante finales de la Segunda Guerra Mundial. No obstante, la praxis de esa idea trajo consigo diversos problemas en el nivel económico, a causa de la excesiva acumulación de armamento, además de ocasionar conflictos sociales que condujeron a buscar una nueva alternativa para salvaguardar la seguridad.

Por otro lado, se encuentra la teoría de la seguridad común, la cual surgió a partir del informe de la Comisión Palme de 1982, titulado *la Seguridad Común un Programa para el Desarme*. Se establece que debe existir una restricción mutua de los Estados, con el fin de establecer relaciones pacíficas; esto supondría un frente al dilema de la seguridad. La teoría está planteada “con el fin de facilitar

y promover la cooperación entre los estados para hacer frente a la situación de anarquía internacional y superar la carencia de una autoridad central supranacional” (Orozco, 2006, p. 172).

También se presenta la teoría del constructivismo, que plantea la existencia de un sistema internacional creado por diversos sujetos como los Estados, las ONG, los grupos étnicos, entre otros, que tienen como propósito ser intermediarios de los conflictos y evitar la germinación de estos. Además, aparece un interés de salvaguardar a cada uno de los sujetos que conforman ese sistema, pero su característica principal es la identidad de la sociedad que conforma el Estado, es así como la seguridad tiene un enfoque colectivo internacional que se genera dada la participación de los diferentes actores, los cuales identifican unos intereses y posiciones comunes.

Estas nuevas dimensiones otorgadas al concepto de seguridad llevaron a que en 1994 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo publicara un informe en el que se habla de la seguridad humana:

No será posible que la comunidad de países conquiste ninguna de sus metas principales —ni la paz, ni la protección del medio ambiente, ni la vigencia de los derechos humanos o la democratización, ni la reducción de las tasas de fecundidad, ni la integración social— salvo en un marco de desarrollo sostenible conducente a la seguridad de los seres humanos (Larson et al., 1994, p. 1).

Se formuló, entonces, que la seguridad no solo es un elemento para liberarse de las amenazas, sino que igual debe fungir como mecanismo base del Estado y de su desarrollo; a través de la seguridad es posible alcanzar estos objetivos.

Por otro lado, está la teoría de la integración, que surge de la escuela de Copenhague, la cual intenta reconciliar los diferentes aportes de las otras teorías. Es decir, dicho postulado teórico procura abandonar la idea de seguridad del Estado y ocuparse, a la vez, del bienestar integral de los seres humanos. Por esto, tal escuela contribuye a los estudios sobre seguridad y su posicionamiento en las formas de entender el campo internacional.

La escuela de Copenhague establece la noción de seguridad como una categoría sin significado unívoco. Su definición depende del contexto social, económico y político. Desde esta premisa, esa escuela unifica las otras teorías, determinando que el objeto de la seguridad depende de cada situación y que, en todo caso, es un término multidimensional en la medida de que trabaja desde el individuo y, en otras ocasiones, desde la integridad territorial.



La seguridad desde la perspectiva de Foucault y Bauman

Para analizar la seguridad desde Foucault, es necesario iniciar con la concepción de poder. Una de las formas en las que el filósofo francés Michael Foucault se refiere a este último es como una maquinaria formada por engranajes. En ellos, el componente más violento de todos es el castigo; no se ejerce sin objetivo, recae directamente sobre el cuerpo, el cual no solo sufre por el poder, sino que además es vigilado por este.

El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una “anatomía política”, que es igualmente una “mecánica del poder”, está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina (Foucault, 2002, p. 126).

Es decir, el cuerpo siempre ha sido utilizado como un medio para enviar un aviso a los ciudadanos. En un primer momento, con el fin de castigar, se causaban diferentes laceraciones e incluso la muerte ante un público sediento, destinatario de un mensaje: si tú haces esto, sufrirás esta misma sanción y este escarmiento público. En un segundo momento, el cuerpo se toma como territorio disciplinado según la sociedad lo requiere. Aquí entra la disciplina como un elemento clave para crear cuerpos dóciles, en todos los escenarios, desde los colegios hasta los sitios de trabajo.

Acorde con Foucault (1975), en el proceso de vigilancia están las distribuciones espaciales divididas en cuatro elementos: 1) *la clausura* como algo que se encuentra cerrado sobre sí mismo, por ejemplo, un convento; 2) *zonas o localización elemental* o zona por separado para vigilar; 3) *emplazamientos funcionales*, lugares que responden directamente a la necesidad de un sitio, así que están seccionados por la función que cumplen; 4) *elementos intercambiables*, espacios vinculados a la organización por clasificación o rangos y que, como consecuencia de eso, se distribuyen según su relación.

Seguidamente, se encuentra el control de la actividad, para vigilar a los sujetos de esta forma: primero hace referencia al empleo del tiempo, con el que se deben establecer ritmos y ciclos para esos sujetos, obligándolos a definir ocupaciones determinadas; después, como segunda medida, se elabora el temporal del acto, es decir, se programa su ejecución como su desarrollo, movimiento, cronología y comportamiento (Foucault, 1975). El tercer paso instaura la relación del cuerpo y el gesto, se busca vincular este último a una actitud global, con la cual se pretende

condicionar al cuerpo. En cuarto lugar, se correlaciona el cuerpo con un objeto, lo que significa que aquel reaccione a un objeto. El quinto paso es la utilización exhaustiva, con la que se crea una monotonía temporal: cada instante se fuerza al organismo a ser más mecánico.

Todo lo anterior lleva a comprender que los espacios de disciplina, así como el control de actividades responden a una necesidad del sistema que los crea y del poder que los domina. Por tanto, la disciplina es un proceso lógico que sigue una estructura planteada, pues esta requiere orden y control para implementarse.

En síntesis, como Foucault (1975) lo define, el cuerpo es un instrumento clave: sin este no habría elemento que disciplinar; es un componente primario del sistema de disciplina, vigilancia y poder.

En cuanto a la seguridad entendida desde Zygmunt Bauman, se debe mencionar:

Que la variedad moderna de la inseguridad viene marcada por un miedo que tiene principalmente como objeto a la maleficencia humana y a los malhechores humanos. Este miedo se inocula a través de la sospecha de la existencia de una motivación malévola en ciertos hombres y mujeres concretos, o en ciertos grupos o categorías de hombres y mujeres (Bauman, 2010, p. 170).

Como se observa, el ser humano es un ente inseguro que se ahoga por sus miedos; es así como el hombre, en su objetivo por alcanzar la seguridad, se defiende y permanece en estado de alerta ante el más insignificante elemento de peligro, lo cual lleva a que se genere un sinnúmero de investigaciones, trabajos e inventos que buscan garantizar esa seguridad.

Todas las continuas inseguridades, en la contextualización de la obra *Modernidad líquida* (2012), han llevado a que la seguridad, como una de las bases por las que se sentó el Estado, se haya quebrado. Se viró, así, el interés hacia la seguridad personal. Ella convierte a cada ciudadano en vigilante y vigilado, al mismo tiempo, lo que sentará sus bases en el miedo e incertidumbre que conducen al final del Estado social de derecho (Bauman, 1999).

Al haber convertido, simultáneamente, al hombre en vigilante y vigilado, se desdibujó el valor de algunos derechos como la privacidad, que pasan a perder importancia cuando de seguridad y vigilancia se trata, porque, de un modo u otro, son sacrificados para gozar de esa seguridad que brindan estos tiempos líquidos, tan efímeros y volátiles.



Hoy, las personas ya no tienen miedo a que se conozca hasta el más mínimo de los detalles de su vida, no tienen desconfianza a la vigilancia que en el pasado causaba terror, por la opresión que podía generar. Por el contrario, “ese miedo a ser observados ha sido vencido por la alegría de ser noticia” (Bauman, 2013, p. 25).

Los derechos a la intimidad y privacidad

El derecho a la intimidad y privacidad no es nuevo. Desde hace varios años, se han generado diferentes preocupaciones respecto a cómo salvaguardar la vida privada de una persona y su familia o el *derecho a estar solo*, como se le ha llamado en muchos casos. Es por esto que se han venido desarrollando diferentes teorías en aras de proteger esos derechos que, a la vez, se enfrentan a un reto novedoso ante un mundo cada vez más tecnológico y vigilado.

Conceptualización del derecho a la intimidad y privacidad

Etimológicamente, el concepto de intimidad proviene del latín *intus* que significa dentro. Quiere decir que es algo proveniente del interior o está dentro de la persona, por lo que hace parte de esta.

Lo íntimo no necesariamente es lo que la persona quiera reservar ante la sociedad; por el contrario, es una de las partes sustanciales que componen al ser humano, porque le permite distinguirse de los demás.

En cuanto a la privacidad, es necesario determinar que su uso originalmente se hace en el idioma inglés y no en el castellano. Un ejemplo lo conforma la aplicación creada por Warren y Brandeis para su teoría de Right of Privacy, con la cual exteriorizaron la importancia de un derecho que proteja la vida privada de las personas, la de su familia, así como la necesidad de resguardarse de ataques que se puedan presentar a su reputación y honra (esto respecto a la intromisión por parte de

Ahora bien, se debe tener en cuenta que en la lengua anglosajona no se hace diferencia alguna entre lo que se entiende entre intimidad y privacidad. Desde la concepción de las teorías de Warren y Brandeis, se habla de la privacidad de tal forma que contiene la intimidad, sin explicar o distinguir la una de la otra; incluso, actualmente no existe un término propio que pueda traducir, del castellano al anglosajón, la palabra intimidad, pues, al buscar su equivalente se refiere directamente a la privacidad como su igual.

Pese a lo dicho, otro de los orígenes que se le asigna al término intimidad es aquel fundamentado en la dogmática iusprivatista, con la que los derechos de la

personalidad son entendidos como parte de la propiedad privada, es decir, como un bien más.

Empero, en el idioma castellano el desarrollo de las dos palabras en cuestión es diferente. Es así como el Diccionario Panhispánico del Español Jurídico (2020) define la intimidad como algo del ámbito reservado de una persona o una familia, mientras se refiere a la privacidad como el derecho de una persona a no ser objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques ilegales a su honra o reputación. No obstante, determinar una definición única entre el derecho a la intimidad y a la privacidad sería, como lo dijo Solove, “un concepto en desorden” (según se citó en [Lucena, 2014, p.22](#)).

A pesar de la difícil conceptualización y diferenciación de la intimidad y la privacidad, en la lengua castellana que nos ocupa, esta se puede definir, con base en las nuevas tecnologías, como aquel derecho que tiene una persona para decidir si da a conocer o no su información a otras personas y en qué medida la comparte.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible concluir que el concepto de intimidad para la lengua castellana contiene el de privacidad y viceversa.

Abordando las teorías de la intimidad y la privacidad, se encuentra la de las esferas o *Spharentheorie*, que proviene del Tribunal Constitucional alemán. Se caracteriza por darle a esos derechos esferas y órbitas para sí mismas, en las cuales están contenidas sus características: habrá una esfera íntima (*Intimsphäre*), que iría referida a lo más secreto del individuo; la esfera privada (*Privatsphäre*), similar a la *privacy* anglosajona y a nuestro derecho a la intimidad, que engloba la vida privada y las relaciones tanto familiares como personales; y, por último, la esfera individual (*Individualsphäre*), que hace alusión a aspectos ligados a la intimidad, pero incluidos en ella, como el honor y la propia imagen. Partiendo de esta teoría, se puede hablar de tres esferas concéntricas: la de lo íntimo, la de lo privado y la de lo público ([Álvarez, 2015](#)).

Por otro lado, se encuentra la teoría del mosaico, postulada por Madrid Conesa (1984), quien expresó que, al contrario de la teoría de las esferas, la intimidad y la privacidad no están formadas por esferas separadas en su propia órbita, sino que la intimidad está constituida por pequeños detalles o datos íntimos que por sí solos no son especiales, pero que en conjunto pueden revelar cuestiones importantes sobre la intimidad de los sujetos.



Con los avances tecnológicos que han ido surgiendo, nace la necesidad de hacer frente a estos, con el fin de proteger el derecho a la privacidad e intimidad. Es por esto que se generó una nueva teoría, planteada por el profesor Daniel J. Solove, conocida como la taxonomía de la privacidad. En ella, existen cuatro categorías relacionadas con la recolección de datos, que se pueden enumerar así: 1) recopilación de datos que a su vez se componen de vigilancia e interrogación; 2) procesamiento de la información constituida por agregación, identificación, inseguridad, uso secundario y exclusión; 3) dimensión de datos conformada por el quebrantamiento de la promesa de confidencialidad, divulgación, exposición, accesibilidad incrementada, chantaje, apropiación, distorsión; 4) invasión formada por la intrusión y la interferencia de decisiones.

Reconocimiento del derecho a la intimidad en el nivel internacional

El derecho a la intimidad no se ha limitado simplemente a un desarrollo lingüístico y doctrinal. Ha tenido un reconocimiento a través de diversos instrumentos internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, que asintió, en su artículo 12, la protección a las injerencias o ataques que se pudieran presentar en la vida privada, honra o domicilio de una persona, así como en su reputación.

Ese mismo derecho a la intimidad fue reconocido en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1976, mediante el artículo 17, en el cual se trata el derecho a la privacidad y su protección por la ley; además, en la Convención Europea para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, en su artículo 8, el cual establece que toda persona tiene derecho a su vida privada y no deben darse injerencias en esta por parte de autoridades públicas, salvo cuando la ley lo autorice, ya sea para salvaguardar la seguridad nacional, la seguridad pública, la economía del país o por interés general.

En el 2015, la ONU publicó su resolución denominada *El derecho a la privacidad en la era digital*. Con este instrumento buscó impulsar a los Estados para proteger y respetar el derecho a la privacidad e intimidad, estableciendo, examinando, proporcionando, respetando, elaborando y creando mecanismos que le permitan a las personas salvaguardar tal derecho en una era digital. Si se ha producido ya una vulneración de ese privilegio, los Estados deben brindar herramientas que le permitan a la persona objeto de esa injerencia restablecer su derecho, con el afán no solo de salvaguardar el derecho a la intimidad, sino también el tratamiento de datos personales que se encuentran inmiscuidos en aquel.

La resolución aludida surgió como consecuencia del informe entregado por el “relator especial sobre la promoción y protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales en la lucha contra el terrorismo Ben Emmerson” (2015, p. 2), quien hace mención de los sistemas de vigilancia masiva usados en la lucha contra el terrorismo.

Se resalta que, si bien los Estados tienen el deber de proteger a sus ciudadanos, no significa que se deban vulnerar los derechos como libertad, privacidad, entre otros; por el contrario, son ellos los que deben velar siempre por la protección de estos privilegios. Igualmente, las medidas que se tomen para la lucha contra el terrorismo deben ser necesarias, proporcionales y no discriminatorias.

Realizado este análisis teórico de los preceptos de seguridad y los derechos a la intimidad y privacidad, se desarrolla el contexto problematizador del presente estudio: los sistemas de reconocimiento facial como elementos para la seguridad y la tensión con estos derechos fundamentales.

Reconocimiento facial como sistema biométrico: la ficción llevada a casos reales

La búsqueda de la seguridad ha llevado al desarrollo de nuevas tecnologías que, discursivamente, ofrecen una solución a ese constante miedo presente en las sociedades líquidas. Sin embargo, dichas tecnologías, como el reconocimiento facial, manejan un sinnúmero de información, que muchas veces trasgrede derechos como la intimidad.

Bajo ese entendido, es importante conocer cómo funciona la biometría y, en esta, los sistemas de reconocimiento facial, especialmente en el contexto contemporáneo, donde su uso se extiende globalmente y su impacto es mayor de lo que podría imaginarse.

En la era digital se está intensificando, en todo el mundo, un debate social sobre tres realidades que chocan entre sí: la amenaza de una vigilancia electrónica generalizada, técnicamente posible a partir de ahora; la indispensable salvaguardia de la vida privada; y la necesidad de seguridad frente a nuevas formas de criminalidad y terrorismo (Ramonet, 2015, p. 25).

Entre los nuevos aplicativos para el control social y la vigilancia, se destaca la biometría, la cual ha dado lugar a varias formas de vigilancia e individualización de las personas. Por esta razón, ese instrumento es uno de los métodos más utilizados.



El origen de la biometría tiene una relación estrecha con la seguridad. Su génesis se remonta a la antropometría, un complejo sistema planteado por el inspector francés Bertillon, quien, en 1879, propuso un sistema de medidas corporales, con el fin de identificar delincuentes que reincidían en su accionar, tal como lo expresaron Jain y Pankanti (2008).

La biometría se ocupa del estudio, control y análisis de los datos biométricos, características únicas de los seres vivos que pueden ser utilizadas para su identificación. Estos datos podrían ser recolectados a través de diferentes técnicas: la de sistemas de reconocimiento de iris, que compila información desde el ojo del sujeto; el reconocimiento dactilar, que recoge datos de las huellas dactilares de los dedos; el reconocimiento vascular, que extrae el patrón único de las venas de la mano o el dedo, y el reconocimiento facial, que analiza las características únicas faciales de una persona.

De este modo, las peculiaridades que usa la biometría con el propósito de identificar a los sujetos son perfectas y únicas para la individualización y el control de estos. Sin embargo, dependiendo de que método se concentre en una u otra característica, la identificación será efectiva en menor o mayor medida.

En la biometría, se encuentran dos grandes grupos que se encargan del estudio de las características físicas: 1) biometría estática y 2) biometría dinámica (estudio del movimiento y de los gestos de la persona).

Sin importar que tipo de biometría se esté usando, esta debe contar con los siguientes requisitos mínimos para funcionar: 1) una base de datos con la característica biométrica de la persona, 2) un mecanismo para capturar las características biométricas y 3) un procedimiento para comparar dichas características con las almacenadas en la base de datos. Realizados estos pasos, el sistema biométrico permite responder dos preguntas: 1) ¿qué datos biométricos posee X persona? y 2) ¿corresponden los datos biométricos de X persona a los almacenados en la base de datos? Esto es consecuencia de la adiaforización de Bauman (2013), pues, al eliminar la moralidad de los actos y convertirlos en neutro, se obtiene un sistema que puede responder objetivamente sobre la identidad de una persona, sin necesidad de la intervención de esta.

Ahora bien, en los sistemas biométricos, se encuentran los de reconocimiento facial. Su característica radica en que son de los que más ventajas ofrecen para identificar a alguien, puesto que no requieren que el sujeto vigilado interactúe directamente con el dispositivo.

El sistema de reconocimiento facial está conformado por tres partes básicas: 1) sistema de vigilancia, que se refiere a la parte mecánica, ya que está compuesto por las cámaras de vigilancia o de seguridad; 2) *software* de reconocimiento, el cual es el cerebro del mecanismo, porque se encarga de identificar y analizar los datos biométricos recogidos, y 3) bases de datos, formadas con los datos en los cuales se comparara la información biométrica obtenida. Si falta una de estas partes, no es posible realizar el reconocimiento facial.

Adicionalmente, el proceso de reconocimiento facial tiene las siguientes fases específicas de desarrollo: 1) detección: se determina el rostro a través del dispositivo elegido; 2) extracción de características faciales: el *software* de reconocimiento extrae las particularidades del rostro obtenido en una imagen, mediante el dispositivo; 3) comparación: las características faciales sustraídas se comparan con las almacenadas en la base de datos, y 4) reconocimiento o confirmación: el *software*, según un porcentaje determinado, establece, positiva o negativamente, si el rostro detectado es el que se encuentra en la base de datos. Tómese en cuenta que, aunque todos los componentes se encuentren en pleno funcionamiento, no se garantiza el desarrollo completo de las fases. Para que el sistema de reconocimiento facial sea efectivo, se debe tener en cuenta las condiciones ambientales y particulares del sujeto por reconocer, tales como las condiciones de luz, ángulo, lejanía del rostro y etnia racial.

Es importante recordar que cuando se habla de tipos de reconocimiento facial en realidad se está discutiendo sobre técnicas de reconocimiento. Este sistema tiene diferentes formas para distinguir un rostro; se diferencia entre ellas en su efectividad y forma de recolectar los datos faciales.

Las técnicas de reconocimiento se dividen en varios grupos. Primero, la tradicional, se basa en reconocer y extraer datos a través de imágenes fijas; se mapea el rostro humano para clasificar sus características. Tiene una gran desventaja, pues depende mucho de las condiciones de luz, así como del ángulo de visión del rostro. La segunda táctica, el reconocimiento en tres dimensiones, requiere un dispositivo adicional (generalmente, un sensor láser) que captura la forma del rostro en 3D. Su mayor ventaja es que no se ve afectada por las condiciones de luz y, además, una vez que está mapeado el rostro, es más fácil reconocerlo desde diferentes ángulos; pero, igualmente, su desventaja radica en que, para lograr la captura del rostro en 3D, el sujeto debe estar quieto frente al sensor. Por último, se encuentra el método de análisis de textura de la piel, caracterizado por individualizar líneas, formas y tono de la piel de la persona por identificar. Funciona, en gran medida, de igual forma que los métodos tradicionales, por lo que cuenta con sus mismas ventajas y desventajas.



El uso del reconocimiento facial como sistema de seguridad genera diversas controversias. Muestra de estas es lo sucedido con Amazon Rekognition, creado por la compañía que lo denomina. Este tipo de tecnología, en principio, podía ser adquirido por países como Estados Unidos, donde el constante miedo al ataque se vio reforzado por hechos como los del 11 de septiembre del 2001. El obtener estos sistemas permite mantener un control de las personas, sin que, algunas veces, estas se percaten de su existencia.

El 22 de mayo del 2019 se llevó a cabo una reunión, por parte de los accionistas de Amazon, en la cual, si bien se trataron diversos asuntos respecto a la compañía, se abordó, en especial, la venta del sistema de reconocimiento facial Rekognition al ejército de Estados Unidos. Esto como consecuencia de la preocupación de los accionistas ante las posibles amenazas que dicho sistema puede presentar a los derechos civiles y humanos.

Rekognition, como todos los demás sistemas de reconocimiento facial, permite identificar y vigilar a todas aquellas personas que estén a su alcance; sin embargo, preocupa, en especial forma, porque el mayor interesado en su uso es el ejército de Estados Unidos.

Según un reportaje de Leo Kelion de la BBC, en mayo de 2019, un estudio realizado por el

Pero un estudio publicado en enero por investigadores del Instituto de Tecnología de Massachusetts y la Universidad de Toronto sugirió que los algoritmos de Amazon sufrían un mayor prejuicio racial y de género que cuatro productos de la competencia. Dijo que Rekognition tenía una tasa de error del 0% al clasificar a los hombres de piel más clara como tales dentro de una prueba, pero una tasa de error del 31,4% al clasificar a las mujeres de piel más oscura. (Kelion, 2019).

Este sistema no es capaz de garantizar un 100 % de efectividad o, por lo menos, un alto grado de esta, dando lugar a la existencia de falsos positivos, lo que conlleva una vulneración de los derechos de aquellas víctimas de ese fenómeno.

Ahora bien, el caso de Amazon Rekognition es una muestra de los tantos sistemas de reconocimiento facial que pueden ser usados con base en el discurso de seguridad, con el objetivo de garantizar una vigilancia sobre los elementos que representen una amenaza para lo que ella desea proteger.

El reconocimiento facial como sistema de vigilancia ante los derechos a la intimidad y privacidad

Lo anotado en líneas anteriores ratifica que el discurso de seguridad, como fundamento para el uso de un sistema de reconocimiento facial, no es garantía de que los supuestos preceptos de dicha seguridad se cumplan, ni mucho menos de que se cuide el derecho a la intimidad y privacidad.

En palabras de Bauman y Lyon recordemos que

Ésta es la paradoja del mundo saturado de dispositivos de vigilancia, sea cual sea el propósito que persiguen: por un lado, estamos más protegidos que cualquier generación anterior; por otra parte, sin embargo, ninguna generación anterior, o preelectrónica, experimentó como la nuestra esa sensación cotidiana de inseguridad a todas horas (Bauman y Lyon. 2013, p. 25).

La población preelectrónica también sentía un gran temor, solo que los métodos que se utilizaban en ese entonces tenían otro tipo de perspectiva. Si bien la seguridad no se puede separar del discurso del poder, sí se puede hablar acerca de cómo los métodos de persuasión y su fin han ido cambiando.

Primero, se observa un discurso de poder encaminado a la disciplina de los cuerpos, con el fin de no alterar el “orden social” establecido. No obstante, es preciso resaltar que, para dicho objeto, se deseó crear estructuras como el panóptico, donde existía un vigilante y un vigilado. Aquí se encuentran dos perspectivas: una disciplina de bloque, con la que se rompe todo contacto, toda comunicación del detenido con su alrededor, y otra de mecanismo, con la cual se busca mejorar el poder, puesto que este se vuelve mucho más rápido, cuando logra controlar a todos desde una torre con visibilidad a cada una de las celdas. Se llega, así, al fin último de la disciplina, en la que no solo se busca hombres productivos, sino también “normales”.

A pesar de lo anterior, hoy se puede replantear el discurso del poder, ya no desde la palabra, sino a partir de los sistemas binarios, que consisten en una forma de escritura informática mediante la que los números se expresan en dos cifras numéricas, las cuales son uno o cero. Por tanto, el panóptico ya no es el sistema más eficiente para vigilar un objetivo en esta época de sistemas binarios. Como lo dijo el sociólogo Polaco Bauman, el sinóptico, a diferencia del panóptico, ya no se centra en una vigilancia local, por el contrario, se traslada al ciberespacio, convirtiéndose en una herramienta de vigilancia de tipo global, donde las personas se encuentran a su voluntad.



Las nuevas formas de vigilancia encaminadas hacia la “seguridad”, como se dijo, ya no buscan disciplinar el cuerpo y el alma; de modo opuesto, trabajan con el procesamiento de la información, con el fin de observar, evaluar, controlar. Así lo señaló Lyon:

La información, más que en lo que afirmaba Foucault, permite una nueva transparencia en la que no solamente los ciudadanos como tal sino todos nosotros, en cada uno de los roles que asumimos en nuestra vida cotidiana, somos constantemente controlados, observados, examinados, evaluados, valorados y juzgados (Bauman y Lyon, 2013, p. 15).

De esta forma, se puede afirmar que la seguridad no es estática, es maleable, pues los métodos de vigilancia, control y castigo cambian según la época y necesidad de la población, así como los medios que se implantan en ella. Es por esto por lo que surgieron elementos como el sinóptico, que responden a la nueva vida líquida, en la que se encuentra envuelta la humanidad. Con tal mirada sinóptica, se ofrece una aparente seguridad, a partir de la recolección y del procesamiento de los datos compartidos de manera voluntaria por las personas, que ponen en riesgo su derecho a la intimidad.

Conclusión

Es innegable que en el mundo globalizado en el que existe el uso de tecnologías de reconocimiento facial este ha aumentado. En tal contexto, es imperativo entender y tener el conocimiento científico de una ciencia como la biometría; se hace importante comprender su funcionamiento, así como sus alcances, límites y contradicciones.

No obstante, el auge del uso de los sistemas de vigilancia no se ha dado de manera causal. Como se vio reflejado en la presente investigación, dichos sistemas son parte de una maquinaria compleja, en la cual se ha aplicado el discurso de seguridad. Se ha aprovechado el constante miedo que acosa a la sociedad, con el fin de justificar el uso de nuevas herramientas, cada vez más efectivas, para el control y la vigilancia de la población. En este sentido, los estudios de seguridad en el siglo XXI deben ser retroalimentados desde las nuevas dinámicas de la sociedad, con énfasis en cómo se afecta la comunidad del miedo y cómo intervienen las tecnologías novedosas tanto de seguridad como de control en este ecosistema.

Por último, se debe tener en cuenta que el estudio de los sistemas de vigilancia masiva se nutre de aportes teóricos transdisciplinarios, pues el uso de estas herramientas genera una afectación que se puede medir en distintas áreas y ámbitos sociales.

Referencias

- Álvarez, M. (2015). Derecho al olvido en internet: el nuevo paradigma de la privacidad en la era digital. *Derecho al olvido en internet*, 1-144.
- Alto Comisionado de Las Naciones Unidas para los Refugiados. *Promoción y protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales en la lucha contra el terrorismo*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10390.pdf>
- Bauman, Z. (1999). *La globalización Consecuencias Humanas*. Traducción de Daniel Zadunaisky. Buenos Aires. Fondo de la Cultura y la Economía.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos Líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Traducción de Carmen Coral. España: Editorial Tusquets Editores, S. A.
- Bauman, Z. (2010). *Miedo Líquido*. Traducido por Albino Santos Mosquera. España: Editorial Ediciones Paidós.
- Bauman, Z. y Lyon, D. (2012). *Vigilancia Líquida*. España: Editorial Ediciones Paidós.
- Bjørn, M. (1996) Conceptos sobre seguridad: nuevos riesgos y desafíos. Reviewed work(s): Source: *Desarrollo Económico*, vol. 36, no. 143, pp. 769-792. Published by: Instituto de Desarrollo Económico y Social Stable. <http://www.jstor.org/stable/34672>
- Childress, S. (2010). *The right to privacy*. New Orleans, Louisiana: Editorial Quis Prod Books.
- Conesa, M. (1984). *Derecho a la intimidad, informática y Estado de Derecho*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Convención Americana de Derechos Humanos, del 7 al 22 de noviembre, 1969. <http://relap.usta.edu.co/images/1969-Convencion-Americana-sobre-Derechos-Humanos.pdf>
- Convención Europea para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, 1 de noviembre, 1998. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1249.pdf>
- Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre, 1989. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares. Adoptada por la Asamblea General en su resolución 45/158, del 18 de diciembre, 1990. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cmw.aspx>



- Convenio 108 del Consejo de Europa, del 28 de enero de 1981, para la protección de las personas respecto al tratamiento automatizado de datos de carácter personal. <https://habeasdatacolombia.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/Convenio108-19811.pdf>
- Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 de diciembre, 1948. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Diccionario panhispánico del español jurídico (2020). <https://dpej.rae.es/lema/intimidad>
- Directiva 95/46/ del Parlamento Europeo y del Consejo, 1995. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995L0046:es:HTML>
- Directiva 2016/680 del Parlamento Europeo y del Consejo, 2016. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2016.119.01.0089.01.SPA
- Foucault, M. (1975). Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Traducido por Aurelio Garzón del Camino. Siglo XXI Editores, S. A. Buenos Aires, Argentina.
- Foucault, M. (1976). Defender la Sociedad. Curso en Collage de France. Fondo de la Cultura y la Economía. Buenos Aires, Argentina.
- Foucault, M. (1977). Seguridad, Territorio y Población. Curso en Collage de France. Fondo de la Cultura y la Economía. Buenos Aires, Argentina.
- Herrán, I. (1999). La violación de la intimidad en la protección de datos personales. Madrid, España. Editorial Dykinson.
- Jain, A. K. y Pankanti, S. (2008). Beyond fingerprinting. *Scientific American*, 299 (3), 78-81.
- Kelion, L. (2019). Amazon heads off facial recognition rebellion. BBC. <https://www.bbc.com/news/technology-48339142?fbclid=IwAR1YU0eScJofK0DxscAdGzk55-n0SzG7417N23Stz84V7fHeJv62qEZEGx4>
- Larson, B. Strong, A. Bieler, K. Imboden H. Hanlon, E. Berndt, J.. (1994). Publicado para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Informe sobre desarrollo humano. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1994_es_completo_nostats.pdf
- Lucena, I. (2014). *El concepto de la intimidad en los nuevos contextos tecnológicos. La protección jurídica de la intimidad y de los datos de carácter personal frente a las nuevas tecnologías de la información y comunicación*. Coords. Alfonso Galán Muñoz y Mónica Arribas.
- Møller, B. (1996). Conceptos sobre seguridad: nuevos riesgos y desafíos. *Desarrollo Económico*, 769-792.

Naciones Unidas. (2011). Anotaciones a la agenda n.º 17, periodo de sesiones del Consejo de Derechos Humanos. https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/A.HRC.17.1_sp.pdf

Naciones Unidas. Asamblea General. (2016). El derecho a la privacidad en la era digital.

Naciones Unidas. (2016). Promoción y protección de derechos humanos y las libertades fundamentales en la lucha contra el terrorismo. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2017/10877.pdf>

Orozco, G. (2015). *El concepto de la seguridad en la teoría de las relaciones internacionales*. <http://www.flacsoandes.edu.ec/system/tdf/%25f/agora/files/conceptoseguridadtri.pdf?file=1&type=node&id=62702>

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 16 de diciembre, 1966. https://www.ohchr.org/documents/professionalinterest/ccpr_sp.pdf

Ramonet, I. (2015). *El Imperio de la Vigilancia*. Traducción de Martín Sacristán. Madrid: Editorial Clave Intelectual.





La educación como derecho humano, el caso costarricense en el contexto del bicentenario de independencia

Education as a human right, the Costa Rican case in the context of the bicentennial of independence



A educação como direito humano, o caso da Costa Rica no contexto do bicentenário da independência

Jéssica Villareal Salazar¹
Mónica Rojas Víquez²

Resumen

El presente escrito se efectúa con el fin de lograr un acercamiento al derecho humano a la educación desde la perspectiva actual, al partir de lo establecido en instrumentos nacionales e internacionales desde un enfoque orientado a la gratuidad y accesibilidad, así como las responsabilidades y medidas que deben tomar los Estados para garantizar su libre acceso. Además, se aborda la educación como el derecho a una vida más digna y la conexión que tiene este con otros derechos, así como las implicaciones que tiene la educación para la felicidad, solidaridad y amor, en un contexto de educar a la ciudadanía con valores, en busca de la justicia social. Asimismo, se expone la limitante en el ejercicio del derecho humano a la educación en la coyuntura actual por la pandemia por el COVID-19 desde ámbito de la educación costarricense en miras del bicentenario de la independencia, al igual que la exclusión sistemática en la que se encuentra gran parte de la región. Asimismo, se reflexiona acerca que la educación implica más

Recibido: 30-7-2021 - Aceptado: 5-10-2021

- 1 Costarricense. Universidad Estatal a Distancia (UNED), Costa Rica. Diplomada en Investigación Criminal y Seguridad Organizacional, bachiller en Ciencias Criminológicas y licenciada en Criminología. Correo electrónico: villa8795@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-9519-2038>
- 2 Costarricense. Universidad de Costa Rica, (UCR), Costa Rica. Egresada de la carrera de Derecho de la Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: rojasviquezmonica@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-5740-2110>



que la opción de ingresar al mercado laboral ya que tiene intrínseco la formación de habilidades para la vida, cultura y pensamiento crítico. Por último, se establecen conclusiones sobre cómo las personas con menos recursos se están viendo afectadas y la importancia que tiene contar con espacios de diálogo para la construcción de una conciencia ciudadana coherente con las necesidades educativas actuales.

Palabras claves: Conectividad, internet, derecho humano y educación

Abstract

This writing is carried out to achieve an approach to the human right to education from the current perspective, based on what is established in national and international instruments from an approach oriented to gratuity and accessibility, as well as the responsibilities and measures that States must take to guarantee its free access. In addition, education is addressed as the right to a more dignified life and the connection that it has with other rights, as well as the implications that education has for happiness, solidarity, and love in a context of educating citizens with values in search for social justice. Likewise, the limitation in the exercise of the human right to education in the current situation due to the COVID-19 pandemic is exposed from the scope of Costa Rican education in view of the bicentennial independence, as well as the systematic exclusion suffered by great part of the region, together they reflect on the fact that education implies more than the option of entering the labor market since it has intrinsic training skills for life, culture and critical thinking. Finally, conclusions are established on how people with fewer resources are being affected and the importance of having spaces for dialogue for the construction of a citizen awareness consistent with current educational needs.

Keywords: Connectivity, education, human right and the internet

Resumo

Esta redação é realizada com o objetivo de abordar o direito humano à educação na perspectiva atual, com base no que se estabelece nos instrumentos nacionais e internacionais de uma abordagem orientada para a gratuidade e acessibilidade, bem como as responsabilidades e medidas que devem levar os Estados a garantir seu livre acesso. Além disso, a educação é tratada como o direito a uma vida mais digna e a conexão que esta tem com outros direitos, bem como as implicações que a educação tem para a felicidade, a solidariedade e o amor em um contexto de formação de cidadãos com valores em busca pela justiça social. Da mesma forma, a limitação do exercício do direito humano à educação na situação atual devido à pandemia COVID-19 é exposta desde o âmbito da educação costarriquenha em vista do bicentenário da independência, bem como a exclusão sistemática em que há grande parte da região, juntos refletem sobre o fato de que a educação implica mais do que a opção de inserção no mercado de trabalho, pois possui intrínsecas competências formativas para a vida, cultura e pensamento crítico. Por fim, estabelecem-se conclusões sobre como as pessoas com menos recursos estão sendo afetadas e a importância de haver espaços de diálogo para a construção de uma consciência cidadã condizente com as necessidades educacionais atuais.

Palavras-chave: Conectividade, direitos humanos, educação e internet

Introducción

Para realizar un acercamiento a la situación en la que se halla el derecho humano a la educación se plantea el caso costarricense, esto por considerarse que se encuentra ante un escenario educativo incierto y complejo, así como la importancia que posee en el acontecer actual y futuro de todas las personas, en particular de las que se encuentran en condiciones de exclusión social. Para Costa Rica el año 2021 tiene intrínseco un acontecimiento representativo, el aniversario 200 de la independencia de España, esto demanda un profundo análisis y reflexión nacional, ya que implica valorar los avances y retrocesos históricos que dicho evento ha generado a lo largo del tiempo. El país recibe el bicentenario en un contexto difícil por la pandemia del COVID-19 y la puesta en marcha de medidas extremas en el nivel educativo, como la implementación de clases virtuales y la suspensión periódica de los cursos lectivos.

En adición a lo anterior, la educación ha estado vinculada, desde hace décadas, con la conectividad, ya que esta permite el acceso a herramientas educativas e información. Con la situación pandémica esto dejó de ser una opción para el fortalecimiento de los procesos educativos y pasó a ser una necesidad, la restricción que enfrentan miles de niños, niñas y adolescentes por la exclusión social en la que se encuentran, donde no pueden acceder a internet y, por tanto, tampoco a la educación, lo que representa un reto en la coyuntura actual, no solo en la educación primaria y secundaria, sino que además para la educación terciaria, por lo que se procede a reflexionar sobre las valoraciones de los efectos de la pandemia en el nivel de educación superior, ya que esta enfrenta los mismos problemas de acceso a internet, dispositivos y, en suma, un futuro incierto a raíz de la precarización en la educación básica, lo cual podría afectar la admisión e ingreso de las nuevas generaciones.

Asimismo, para lograr el planteamiento propuesto, como estrategia metodológica de investigación se llevó a cabo un análisis documental de la legislación nacional e internacional, complementado con fuentes de información primarias y secundarias tales como, la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Informe del Estado de la Educación 2021 de Costa Rica, entre otras, que brindaran datos válidos y confiables sobre la situación y cifras en el contexto educativo actual. Al final, se exponen las conclusiones referentes al derecho humano a la educación según el análisis realizado.

Acercamiento al derecho humano de la educación

La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (s. f., párr. 1) ha dicho que los derechos humanos son derechos que tiene



todo ser humano sin distinción alguna, son derechos universales; es decir, no existe ningún tipo de excepción o diferenciación, son de todas las personas, son derechos inalienables, por lo que solo se pueden limitar en casos muy determinados, son derechos indivisibles e interdependientes, en el sentido que el ejercicio y disfrute de algunos derechos dependen de otros. Además de que con respecto a estos derechos debe haber no discriminación e igualdad, asimismo estos derechos generan responsabilidades a los Estados (s. f., párr. 4-9).

En la normativa costarricense, el derecho a la educación se desarrolla en el Título VII sobre la Educación y la Cultura de la Constitución Política de Costa Rica; sin embargo, este ensayo también hace referencia de artículos de mayor pertinencia y actualidad de diversas fuentes, así como de algunas normas internacionales trascendentales para el abordaje del mismo derecho. Para iniciar, el artículo 77 dice que la educación pública será un proceso integral desde el preescolar hasta la educación universitaria, el artículo 78 destaca algunas características, se estipula que la educación es obligatoria para preescolar básica y diversificada, que es del sistema público, y, además, que es gratuita y costada por el Estado. En ese sentido, señala que el gasto público en la educación no debería ser menor al 8 % del producto interno bruto. También, el último párrafo de esta norma dice que es el Estado quien facilitará “el acceso tecnológico a todos los niveles de la educación, así como la prosecución de estudios superiores a quienes carezcan de recursos pecuniarios. La adjudicación de las becas y los auxilios estará a cargo del Ministerio del ramo, por medio del organismo que determine la ley” ([Constitución Política de la República de Costa Rica 1949, párr. 3](#)).

Asimismo, el artículo 83 señala que el Estado es quien patrocinará y organizará la educación de personas adultas, los artículos 84 y 85 desarrollan lo concerniente a las universidades públicas, a la Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional de Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia y el Instituto Tecnológico de Costa Rica, en estos artículos se menciona sobre la independencia funcional, la capacidad jurídica, así como del patrimonio de cada una. En este mismo orden de ideas, la Ley Fundamental de Educación, N° 2160 desarrolla que toda persona que habita en Costa Rica tiene derecho a la educación en forma amplia y adecuada, además dice “(...)Por lo que se deberá estimular y fomentar en los educandos el aprecio por el ejercicio de los derechos humanos y la diversidad lingüística, multiétnica y pluricultural de nuestro país” ([Ley Fundamental de Educación 1957, párr. 1](#)).

Este derecho también se encuentra desarrollado en el Código de Niñez y Adolescencia N.º 7739 y en la Ley General de la Persona Joven N.º 8261. Por otro lado, en el nivel internacional se puede ubicar en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el año 1948 la Asamblea General de Naciones Unidas plasma en el nivel

mundial el derecho a la educación como un derecho humano, en la Convención sobre los Derechos del Niño*(sic), la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo, el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales “San Salvador”, entre otros (UNESCO Etxea, 2005).

En términos generales, estos instrumentos señalados hacen referencia a algunas pautas como lo es la gratuidad, la accesibilidad, los enfoques y orientaciones, así como las responsabilidades y medidas que deben tomar los Estados con respecto a poblaciones que han sido vulnerabilizadas, por ejemplo, personas discapacitadas, de pueblos originarios, mujeres, entre otros; sin embargo, a pesar de su positivización en normas constitucionales y en tratados internacionales, surgen algunas inquietudes en cuanto a la afectividad de tales enunciados.

Cuando se habla de efectividad en la asignación de presupuestos a las universidades públicas se toma en cuenta el impacto que van a tener en las vidas de quienes tienen más necesidades, o si tras la pandemia por COVID-19, se han tomado todas las medidas para que quienes no tienen acceso a dispositivos tecnológicos o al servicio de internet, para que puedan continuar educándose, así como si se ha logrado capacitar y brindar las herramientas a las personas docentes para lograr acostumbrarse a la “nueva realidad” digital.

La educación como el derecho a una vida más digna y humana

La educación como lo ha señalado Sarramona citado por Acosta (2017), es el elemento que humaniza la vida; es decir, que les brinda a los seres humanos las herramientas o conocimientos para su desarrollo. En adición a lo expuesto, se considera de gran importancia que el Estado costarricense vele porque las personas puedan gozar del mismo, tomando en cuenta las condiciones de los grupos vulnerabilizados, por eso la importancia de conocer la normativa nacional e internacional referente al derecho a la educación y la dignidad humana como una necesidad indispensable para la satisfacción de necesidades básicas.

El derecho a la educación como se ha señalado tiene conexión con otros derechos, al respecto UNESCO Etxea señala que “La promoción y defensa del derecho a la educación abre las puertas a otros derechos, mientras que negarlo lleva a su vez a negar otros Derechos Humanos y, con ello, a perpetuar la pobreza” (UNESCO, 2005, p. 5). Referente a esto, es necesario que los Estados, sin excepción alguna,



asuman con responsabilidad las obligaciones concernientes a este derecho, ya que la ineficacia de estas normas acarrea consecuencias, como se ha dicho, la educación otorga herramientas a las personas para sostener una vida más digna y humana, no solo desde un aspecto socioeconómico en el cual se puedan satisfacer las necesidades básicas, sino desde una visión mucho más integral.

En esta línea, el autor Acosta (2017) apuesta a los siguientes objetivos de la pedagogía los cuales podrían encaminar a las personas facilitadoras, las educandas y la sociedad en general, a la construcción de una vida mucho más digna y humana; al respecto habla de tipos de educación, por ejemplo, de la educación para la libertad señala que cada persona puede, con decisiones propias, formar su camino, la educación para la responsabilidad es que las personas al tomar decisiones informadas tengan la capacidad de asumir las responsabilidades de sus actos, tanto las individuales como las compartidas.

Por otro lado, menciona la educación para la felicidad, en la cual toma en cuenta el compartir los demás seres, la educación para la solidaridad y el amor, en que lo que mueve a recibir o a entregar es el amor, el educar para la ciudadanía por medio de la cual se participa en la resolución de controversias mediante los valores y la participación, y, posteriormente, el educar para la paz que busca la justicia social, el diálogo, el respeto, entre otros (Acosta, 2017).

Además, si se sigue a Maturana, la educación también debe ser vista desde un enfoque en el cual se respete y se acepte al otro, de manera que se logre la convivencia y la armonía con los seres humanos y la naturaleza,

¿Para qué educar? Para recuperar esa armonía fundamental que no destruye, que no explota, que no abusa, que no pretende dominar al mundo natural, sino que quiere conocerlo en aceptación y respeto para que el bienestar humano se de en el bienestar de la naturaleza en que se vive. (s. f., p. 14)

Es decir, el derecho humano a la educación trasciende al hecho de aprender a leer y escribir, o como lo propone Freire, se debería superar a la educación en la cual se “depositan” conocimientos, sin posibilidad de cuestionar y dialogar. Es evidente que el derecho a la educación es vital para la construcción de la justicia social; no obstante, en un contexto como el actual, es decir, de emergencia sanitaria mundial, se pueden observar mayores situaciones de desigualdad social que el Estado no ha podido solventar, por ejemplo, el *Estado de la Educación del 2021* se encargó de verificar el nivel y distribución de las competencias digitales de las personas estudiantes antes de la pandemia y los resultados no son favorables,

El primero es que, independientemente del nivel, los estudiantes reportan actitudes positivas y una elevada autoeficacia hacia el uso de los aparatos digitales. El segundo hallazgo deja en evidencia que la brecha digital afecta el desempeño de las competencias digitales de los estudiantes y pone en desventaja a los grupos más vulnerables. En efecto, los estudiantes con competencia digital baja reportaron contar con menor acceso de aparatos digitales en el hogar y en el colegio y una menor frecuencia de uso, tanto para fines académicos como no académicos. El tercer y último hallazgo se relaciona con las bajas puntuaciones alcanzadas por ambos grupos en la dimensión de manejo crítico de información de internet. ([Estado de la Educación, 2021, p. 187](#))

La realidad costarricense en el sector educativo es bastante compleja y los grupos vulnerabilizados se exponen a mayores consecuencias. Ante esta situación, se debe traer a colación lo que el autor Sarramona citado por Acosta señalaba; según el autor la educación es el elemento por el cual se humaniza la vida, pero qué oportunidades para obtener herramientas para la construcción de conocimientos pueden tener quienes ni tan siquiera cuentan con dispositivos electrónicos, no tienen conectividad a internet, o no conocen del uso de las tecnologías de información y comunicaciones, en ese orden de ideas se considera importante la siguiente información del *Estado de la Educación*, citada por Román y Lentini:

Según los datos de la Dirección de Planificación Institucional del MEP, a julio de 2020, un total de 324.616 estudiantes no cuentan con internet en el hogar y no se conoce la información de 68.979. Adicionalmente, la Encuesta Nacional de Hogares del 2019 revela que un 67 % de estudiantes de la región Central tenía conexión a internet desde el hogar; un 29 % solo a través del teléfono celular y un 3 % no tenía ninguna. Esta situación contrasta de manera significativa con quienes estudian en regiones como la Huetar Caribe, Huetar Norte o la Brunca, pues la conexión desde el hogar rondaba apenas el 40 %. Estas brechas reflejan las desigualdades históricas del país entre la región Central y la periferia, con implicaciones para docentes y estudiantes que residen en esas zonas. ([Estado de la Educación, 2021, p. 188](#))

La educación y acceso a internet

La educación como derecho humano trasciende a la exclusividad de la atención estatal y se vincula con una serie de instituciones y organismos, tanto nacionales como internacionales, con el fin de garantizar su pleno ejercicio. La Organización de Naciones Unidas (ONU) en su sexagésimo sexto período de sesiones, del 11 de agosto del año 2011, hace mención sobre el acceso a internet y el derecho a la educación, de manera enfática se refiere a la importancia de reconocer el internet como herramienta educativa.



El acceso a Internet permite a los estudiantes, profesores y padres comunicarse con mayor frecuencia y estar informado de las últimas novedades y cuestiones relacionadas con sus ámbitos de interés. Además, los beneficios que aporta el uso de Internet a la educación contribuyen directamente al capital humano de los Estados. Por consiguiente, el Relator Especial considera que el acceso a Internet ha de ser cada vez más un elemento clave del derecho a la educación. ([Organización de Naciones Unidas, 2011, p. 21](#))

Claro está que, desde hace una década en el seno de la ONU, ente máximo en materia de derechos humanos, se estableció una relación directa entre el acceso a internet y el derecho a la educación. Considerando la innovación pedagógica vinculada a los avances tecnológicos y el contexto actual de la pandemia por el COVID-19, no queda duda que dicha relación se estrechó cada vez más y se visibilizó la dificultad de acceso a internet que la mayoría de las personas vulnerabilizadas adolecen día con día.

Desde aplicaciones para personas no videntes hasta aulas virtuales, el curso de la tecnología ha avanzado de manera significativa en los últimos años, proporcionando diversas soluciones en áreas rezagadas; sin embargo, las condiciones de vida producto de la violencia estructural, los factores de exclusión y la discriminación impiden que la innovación tecnológica sea accesible por equidad.

Aunado a lo anterior el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) declaró el 2021 como el “Año de las Universidades Públicas por la conectividad como derecho humano universal” con el objetivo de “Impulsar el reconocimiento de la conectividad a internet como un derecho humano para todo habitante de nuestro país; por medio de la gestión de las universidades públicas, contribuyendo con el fortalecimiento de una sociedad más justa y el desarrollo humano sustentable” (Solano, 2021, párr. 1). Con ese argumento es que, desde el quehacer de las universidades estatales, se propone establecer la conectividad a internet como un derecho humano que tiene intrínseco el valor de la justicia social; es decir, no solo se denomina como un derecho, sino que además se da por entendido que dicho acceso debe ser para todas las personas habitantes del país y que esto fortalecería la justicia social y el desarrollo humano.

No obstante, es indiscutible cuestionarse sobre la viabilidad de dicha propuesta sobre todo porque depende en gran medida de un tema de índole económico que también se vincula, de forma directa, con las acciones políticas que se puedan llevar a cabo, por ejemplo, el Ministerio de Educación Pública (MEP), con el fin de identificar cuántas personas estudiantes no cuentan con conexión a internet, realizó un censo entre los meses de febrero y marzo para el curso lectivo 2021,

cuya variable fue la conectividad. Según la página web de dicho Ministerio se obtuvo la siguiente información:

El resultado de un primer diagnóstico, en mayo de 2021, arrojó que 535 mil estudiantes del país no tenían conectividad en sus hogares. Esos resultados preliminares evidenciaron la necesidad de depurar la información y planificar estrategias de atención individualizada para las personas estudiantes. (Rodríguez, 2021, párr. 4)

Para un país como Costa Rica cuya población aproximada es de 5 millones de habitantes, que más de 500 mil estudiantes, en la actualidad no tengan conectividad es sumamente alarmante y deja en evidencia que estamos ante una problemática profunda que afecta a toda la región. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el 26 de agosto del 2020, emitió un informe especial sobre “Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19” donde hace eco de que, la brecha de acceso profundiza las desigualdades indicando, por ejemplo, que en el año 2018, en casi 23 millones de los hogares, la mitad de la región no cuenta con conexión a internet y estos se ubican en los dos quintiles más bajos de la distribución del ingreso y añade que:

Las diferencias en la conectividad entre la zona urbana y la rural son significativas. En la región, el 67 % de los hogares urbanos está conectado a Internet, en tanto que en las zonas rurales sólo lo está el 23 % de ellos. En algunos países, como Bolivia (Estado Plurinacional de), El Salvador, el Paraguay y el Perú, más del 90 % de los hogares rurales no cuentan con conexión a Internet. Incluso en países en mejor situación, como Chile, Costa Rica y Uruguay, solo cerca de la mitad de los hogares rurales están conectados. (CEPAL, 2020, p. 3)

La CEPAL confirma los resultados del censo del MEP al señalar que, solo cerca de la mitad de los hogares rurales en Costa Rica tienen acceso a internet. Aunado a eso, la Comisión indica en su informe que el país se encuentra en mejor condición con respecto al resto de la región, donde en las zonas rurales apenas el 23 % de la población cuenta con ese acceso.

Ahora bien, ¿cómo está la situación internacional? El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) presentó un informe con datos en conjunto con la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) en el año 2020, sobre la conectividad en el nivel mundial, donde indica que la mayoría de la población afectada es de niños, niñas y adolescentes entre 3 y 17 años, los que no tienen acceso a internet en sus hogares, además señala que:



Casi 250 millones de estudiantes en todo el mundo todavía están afectados por el cierre de escuelas a causa del COVID-19, lo que obliga a millones de estudiantes a confiar en el aprendizaje virtual. Para aquellos que no tienen acceso a Internet, la educación puede quedar fuera de su alcance. Incluso antes de la pandemia, una cohorte cada vez mayor de jóvenes necesitaba aprender capacidades básicas, transferibles, digitales, profesionales y empresariales para poder competir en la economía del siglo XXI. (UNICEF, 2020, párr. 4)

Lo anterior nos permite comprender que la denominada brecha digital no solo genera desigualdades y afectación en la actualidad, sino que es una problemática que ha estado presente desde antes de la pandemia y que podría traer consecuencias, tales como la limitación de posibilidades de acceso económico futuro para los sectores educativos que están siendo excluidos. Al volver a la situación costarricense, se considera importante lo citado por UNICEF Costa Rica, en el marco del bicentenario de independencia (1821-2021), referente a la alfabetización digital para garantizar el presente y el futuro:

La pandemia por COVID-19 ha provocado la mayor interrupción de la educación en la historia de Costa Rica, al igual que muchos países en el mundo, se vio en la obligación de cerrar los centros educativos y migrar a procesos de educación a distancia y combinada, sin que el país, los centros educativos, ni las familias contarán con las capacidades pedagógicas ni los recursos tecnológicos necesarios para responder a los nuevos desafíos de la educación virtual. De esta forma, una importante cantidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes no pudieron continuar recibiendo clases de manera remota debido a la falta de conectividad o del equipo tecnológico necesario. (UNICEF Costa Rica, 2021, párr. 1)

El 01 de setiembre del 2021 se dio a conocer el octavo informe del *Estado de la Educación 2021*, en el cual se reafirma las serias deficiencias del sistema educativo costarricense, en términos generales el informe revela cifras alarmantes que confirman los datos antes expuestos, la exclusión dejó cerca de 426 mil estudiantes sin acceso a internet de calidad y a dispositivos para acceder a los estudios, situación que no solo afecta a la población educativa actual sino que además está afectando y repercutirá en la educación superior del país, la mayoría de las noticias y estudios, en el nivel país, que se realizan están enfocados a la educación primaria y secundaria; sin embargo, las universidades no escapan de esta realidad, por ejemplo, las medidas restrictivas del Gobierno central al acceso a becas:

El pasado 14 de abril, los jefes de la Universidad de Costa Rica (UCR) anunciaron que se eliminarían los beneficios complementarios extraordinarios que implementó

la institución en el 2020 para ayudar a estudiantes con beca 4 y 5, becas de mayor categoría, a enfrentar la crisis económica que atraviesa el país.

El motivo es la aplicación de la regla fiscal, la cual impide que haya un aumento significativo del presupuesto universitario en gasto corriente. Además, hubo un incremento en la solicitud de becas, tanto de estudiantes de primer ingreso, como de estudiantes que solicitaron un cambio en la categoría de beca. (Guevara, 2021, párr. 1 y 2)

Desde ese ángulo, las becas deberían ser valoradas como una inversión (derecho) y no un privilegio como se plantea, al sumar la precaria situación del Ministerio de Educación Pública el panorama se complica cada vez más para quienes anhelan permanecer o ingresar a una universidad pública del país, con el capitalismo imperante y las agresivas demandas del mercado laboral no solo la brecha (abismo) digital se agrava, también la desigualdad social y la oportunidad de una vida digna. En ese orden de ideas, se considera importante ampliar sobre la situación de la educación superior en el apartado siguiente.

El carácter pedagógico de las tecnologías de la información y comunicación

Se estima que el uso de las tecnologías de la información y comunicación “auguran, en el campo educativo, la progresiva desaparición de las restricciones de espacio y de tiempo en la enseñanza y la adopción de un modelo de aprendizaje más centrado en el estudiante” (Castro *et al.*, 2009, p. 9), aunado a algunas otras ventajas de la utilización de estas herramientas como las siguientes,

(...) incentiva un alto grado de interdisciplinariedad, aprendizaje cooperativo, alfabetización digital y audiovisual, desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información, mejora de las competencias de expresión y creatividad, fácil acceso a mucha información de todo tipo, visualización de simulaciones. Además, promueven el desarrollo de competencias y de habilidades prácticas por parte de los estudiantes en laboratorios virtuales de investigación, la provisión de la posibilidades de retroacción en la comunicación entre los estudiante y el acceso de éstos a recursos educativos (Bricall, 2000 y Márquez, 2002). (Castro *et al.*, 2009, p. 10)

Estas tecnologías son vistas como un recurso para mediar la información a la persona estudiante, con el fin de desarrollar conocimientos y, además, son importantes en el proceso de construcción de conocimientos; sin embargo, es bien sabido que se requiere de cierto manejo, capacitación o competencia por parte de la persona



educadora para que el proceso educativo genere los resultados esperados, en ese orden de ideas se amplía al respecto:

Con el propósito de establecer categorías para el uso educativo de los recursos de Internet es necesario hacer énfasis en que su potencialidad educativa no radica en el maquillaje sino en su interior (en el grado de apertura y configurabilidad del programa, en el estilo de interacción, en el modelo de enseñanza y aprendizaje subyacente) así como en su adecuación curricular a los objetivos, contenidos y metodología de la situación de enseñanza en los que se utilicen (Area, 2002). Es en este sentido que la Intencionalidad Pedagógica se constituye al definir un plan que pueda ser llevado a nivel de concreción a través de un conjunto de acciones articuladas que promuevan la construcción de conocimiento en el aprendiz. (Moreno, 2016, párr. 12)

Como se puede observar, las tecnologías deberían aportar facilidades que rompan con la distancia entre la persona educadora y la estudiante, pero como bien lo señala Moreno, se requiere de una mediación pedagógica de la persona educadora, en ese sentido el *Informe del Estado de la Educación del 2021* menciona lo siguiente:

En todo este proceso, la política resalta el valor que tienen la institución y el profesorado en la facilitación, orientación y desarrollo de procesos educativos adecuados a las necesidades de los estudiantes, así como el desarrollo profesional constante de los docentes, pues son quienes se encargan de aplicar los programas de estudio y concretar los elementos descritos en la política, mediante condiciones y dotaciones convenientes de infraestructura y acompañamiento por parte del personal administrativo y de apoyo pedagógico. (Estado de la Educación 2021, p. 185)

Ante la pandemia, las tecnologías de información y comunicación han sido de gran apoyo por el cierre de los centros estudiantiles, por parte del Poder Ejecutivo, como medida para contener la emergencia sanitaria nacional; a pesar de ello, no se debe perder de vista el acceso a este tipo de herramientas por partes de las personas más desposeídas, en otros términos, a quienes se les dificulta o no pudieron continuar con su proceso educativo, así como el acompañamiento de las personas docentes ante dificultades por una deficiente capacitación en estos temas, por falta de dispositivos o conectividad, entre otros.

Debido a lo mencionado, vale cuestionarse si las distancias espaciales y temporales se reducen para todas las personas en este proceso pedagógico mediante las tecnologías de información y comunicación (TIC); a modo de ejemplo, al respecto, el *Informe del Estado de la Educación del 2021* señaló que “en las direcciones regionales de Sulá, Peninsular, Grande de Térraba, Aguirre, Santa Cruz, Nicoya, Coto,

Cañas, Limón, Turrialba, Norte-Norte y Puriscal, se concentran 751 profesores y profesoras sin conexión a internet” ([Estado de la Educación, 2021, p. 181](#)). Lo que permite dimensionar que el problema no afecta exclusivamente a la población estudiantil, sino que también a los docentes. Con el objetivo de conocer sobre este tema en la educación superior, seguidamente se amplía al respecto.

Una mirada a la educación superior

El análisis previo nos permite dimensionar, de forma amplia, las limitaciones de acceso educativo en primaria y secundaria. Ahora bien, ¿Qué efectos sufrirá la educación superior como resultado de la pandemia (agudización de las desigualdades)? Esta interrogante cobra principal relevancia ante la precarización en la educación básica, la cual podría repercutir en la admisión e ingreso a carreras de las nuevas generaciones, el sexto y séptimo capítulos del informe del *Estado de la Educación 2021* están enfocados en las principales tendencias de la educación superior, el sexto apartado inicia de la siguiente manera:

A diferencia de otras ediciones, este ejercicio se realiza en un contexto inédito y sin precedentes provocado por la pandemia del COVID-19 que, desde inicios del 2020, ha causado una grave crisis sanitaria, económica y social, tanto en el país como en el mundo entero, con fuertes impactos económicos, sociales y fiscales. Estos impactos también tuvieron consecuencias en el nivel terciario de la educación nacional financieramente y en la oferta de sus servicios. ([Estado de la Educación, 2021, p. 251](#))

Según lo valorado en el informe, se considera relevante y oportuno analizar algunos elementos vinculados sobre los efectos educativos de la pandemia, incluso otros como las huelgas del 2018 y 2019, que afectaron en gran medida los cursos lectivos de esos años dos años en particular, lo que sin duda agudizó la situación previa de la pandemia, el informe detalla:

Una desventaja de las personas que ingresaron por primera vez a las universidades en 2021, especialmente quienes provenían de colegios públicos, es que habían enfrentado tres grandes interrupciones en su proceso formativo en secundaria, debido a la pandemia durante 2020, y las ocasionadas por la huelga de maestros en 2018 y la huelga por la reforma fiscal en 2019. ([Estado de la Educación, 2021, p. 255](#))

De cara a comprender lo anterior, las universidades públicas enfrentan no solo los efectos de la pandemia, sino también vacíos educativos anteriores, producto de la suspensión del curso lectivo en varias ocasiones, esto viene a agravar la expectativa de ingreso y continuidad en el sistema educativo superior y, por defecto, la



formación de personas profesionales. Ante las dificultades de acceso a la educación básica las personas estudiantes que logren culminar la educación secundaria se encontrarán con más limitaciones puesto que los recortes financieros afectan el otorgamiento de becas y los altos estándares de calidad académica les restringirá el ingreso por la precaria formación básica, de acuerdo con el *Informe del Estado de la Educación*, el cual indica que uno de los efectos más evidentes de la pandemia fue la suspensión de las clases presenciales, al respecto señala:

El efecto más evidente de la pandemia fue la interrupción de las clases presenciales, y que la mayoría de las instituciones migró la enseñanza hacia procesos de educación remota apoyada con entornos virtuales. Sin embargo, un grupo de estudiantes o no logró continuar o enfrentó mayores dificultades para adaptarse. ([Estado de la Educación, 2021, p. 273](#))

La educación superior en el contexto de la pandemia también dejó identificar algunas debilidades en cuanto a las tecnologías de información y comunicación. En ese sentido, se dice que el uso de opciones virtuales no se dio por la aceleración a esos medios, sino por la necesidad de tomar medidas ante la emergencia sanitaria, asimismo es posible cuestionarse si este proceso de migración digital fue igual para todas las personas educadoras y estudiantes:

La fuerte disrupción que generó la pandemia en la vida académica obligó al uso repentino e intensivo de opciones de educación en ambientes virtuales, pero lo sucedido en 2020 e inicios de 2021 responde más a la implementación de acciones de emergencia para sostener el ciclo educativo de forma remota que a una aceleración de la modalidad virtual de educación universitaria. ([Estado de la Educación, 2021, p. 265](#))

En ese orden de ideas, al indicarse que un grupo poblacional no logró adaptarse o enfrentó mayores dificultades para hacerlo se evidencia las desigualdades en el acceso a la educación, que a la larga tendrá implicaciones en la educación y, por consiguiente, en las oportunidades laborales, culturales, económicas y de salud para una vida digna; no obstante, a pesar de las proyecciones que podamos hacer al respecto, la latencia de las nuevas variantes de SARS-CoV-2 amenazan con la continuidad de la pandemia y, por tanto, en la educación terciaria persisten las consecuencias negativas en áreas sustantivas, sobre esto la siguiente cita:

Mientras la pandemia continúe, no es posible conocer con precisión la magnitud y profundidad de sus impactos en la educación superior. Sin embargo, a este punto y con la información disponible, se documentan algunos efectos que se manifestaron

de inmediato en cuatro dimensiones clave de la educación terciaria: asistencia, equidad, oferta académica y financiamiento. (*Estado de la Educación, 2021, p. 273*)

Con los datos anteriores se puede concluir que la educación mundial y, específicamente el sistema educativo costarricense en general y, en particular, la educación terciaria, está enfrentando una serie de dificultades para garantizar el derecho humano a la educación y con ello la imposibilidad futura de un amplio sector poblacional para acceder al mercado laboral de manera digna, aunado a esto si algo nos ha enseñado el transcurrir histórico es que los avances tecnológicos han llegado a cambiar de manera radical y constante la vida de las personas, desde la revolución industrial hasta la industria 4.0 ha sido menester la educación como mecanismo de adaptación para el cumplimiento de los requisitos de la industria, la necesidad de ajustar la formación de profesionales a las nuevas exigencias es incuestionable.

Además, la educación no es solo para optar por un espacio en el mercado laboral, sino que también obedece a la construcción de habilidades como: la formación de identidad cultural, conocimiento de las humanidades, el arte, procesos pedagógicos y cognitivos indispensables para el desarrollo del pensamiento crítico. De manera que, las limitaciones educativas actuales son el claro reflejo de sociedades desiguales que dejan sin opción a quienes han sido víctimas constantes de su exclusión. El retroceso es innegable, la tarea utópica, pero si tomamos en consideración que se ha logrado visibilizar el menoscabo del derecho humano a la educación, podemos, a partir de ese reconocimiento, luchar desde nuestros espacios por el acceso real del mismo y demandar por políticas públicas acordes a las necesidades educativas actuales.

Reflexiones finales

El derecho humano a la educación debería tener como propósito el mejorar las condiciones de vida de todas las personas por igual y como eje transversal la dignidad humana, en ese sentido la construcción de los saberes debe enfocarse en un proceso educativo que permita cuestionar y crear en colectivo desde donde la persona se sitúe, de manera que se obtenga herramientas para la vida basadas en la humanidad, en la reciprocidad, el compañerismo, la dignidad, entre otros. Las asimetrías y tendencias políticas estatales orientadas por las agendas económicas de corte capitalista han limitado no solo el derecho a la educación, sino que además la oportunidad de una vida digna para un gran sector de la población.

Además, es importante tomar en cuenta que, aunque existan situaciones tan excepcionales como la pandemia por el COVID-19, el derecho humano a la educación



debería de garantizarse, ya que su negativa es la antesala para que otros derechos humanos sean vulnerados. Los estudios recientes que se han realizado con el fin de conocer el número de personas que carecen de acceso a internet no solo arrojan cifras alarmantes, sino que permiten ver que la denominada brecha digital es abismal y afecta a las personas con menos recursos, quizá esto pueda resultar más que evidente, pero la simple acción de visibilizar la problemática es un avance en la materia ya que antes de la pandemia no era un tema relevante.

Se considera que todavía no es posible dimensionar las consecuencias que a futuro va a ocasionar que tantas personas están siendo privadas del derecho a la educación, la esperanza de una vida digna y la satisfacción de las necesidades básicas será un anhelo cada vez más distante para muchos y para todos, ya que una sociedad sin educación se niega a sí misma la posibilidad de crecer y ser justa. En el caso particular de la educación terciaria que debe enfrentar los mismos retos y en suma; las restricciones presupuestarias, nuevas obligaciones fiscales que restrinjen el otorgamiento de becas y la inminente recepción de generaciones carentes de formación básica de calidad acordes a los requerimientos mínimos para el quehacer universitario.

Es menester de todas y todos, abrir espacios de diálogo para la construcción de una conciencia ciudadana coherente con las necesidades educativas actuales, con el fin de establecer políticas públicas acordes a la condición socioeconómica de las personas y no solo a los intereses económicos dominantes como se evidencia en los datos expuestos. En esta línea es oportuno preguntarse lo que se señala en el *Estado de la Educación* “¿Cómo aprovechar el salto en el uso de TIC para hacer frente a los desafíos de mejorar el acceso, la calidad y la gestión?” ([Estado de la Educación 2021](#), p. 250), ya que, a pesar de que hay herramientas para afrontar las distancias espaciales y temporales en un contexto tan difícil en el nivel mundial, se observó que no todas las personas pueden adecuarse a este tipo de herramientas, sea porque no existen las posibilidades económicas para que todas las personas puedan optar por la virtualidad del proceso educativo, por la insuficiente capacitación y herramientas para las personas docentes, entre otras.

Referencias

- Acosta, R. (2017). *La educación del ser humano: Un reto permanente*. Universidad Metropolitana.
- Castro, S., Guzmán, B. y Casado, D. (2007). Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Educación Laurus*, 13 (23), pp. 213-234.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020, 26 de agosto). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45938/4/S2000550_es.pdf
- Constitución Política de la República de Costa Rica. (1949, 08 de noviembre). https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=871
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Costa Rica. (2021, 22 de abril). *Alfabetización Digital para garantizar el presente y el futuro de la Generación del Bicentenario*. <https://www.unicef.org/costarica/comunicados-prensa/alfabetizacion-digital-para-garantizar-el-presente-y-el-futuro-de-la-generacion>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020, 01 de diciembre). *Dos tercios de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar del mundo no tienen acceso a Internet en el hogar, según un nuevo informe de UNICEF y la UIT*. <https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/dos-tercios-no-tienen-acceso-internet>
- Guevara, S. (2021, 20 de abril). Regla fiscal impacta el presupuesto de becas: no le permite crecer y por eso se eliminan los beneficios extraordinarios. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/universitarias/regla-fiscal-impacta-el-presupuesto-de-becas-no-le-permite-crecer-y-por-eso-se-elimin-an-los-beneficios-extraordinarios/>
- Ley Fundamental de Educación. (1957, 25 de noviembre). http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=0&strTipM=FN
- Maturana, H. (1988). *Una mirada a la educación actual desde la perspectiva de la biología del conocimiento. Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones
- Moreno, H. (2016). Incorporación de las TIC en las prácticas educativas: el caso de las herramientas, recursos, servicios y aplicaciones digitales de internet para la mejora de los procesos de aprendizaje escolar. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (72), p. 71-92.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas. (s. f.). *¿En qué consisten los derechos humanos?* <https://www.ohchr.org/sp/issues/pages/whatarehumanrights.aspx>



Organización de Naciones Unidas. (2011, 10 de agosto). *Promoción y protección del derecho a la libertad de opinión y de expresión*. Consultado el 07 de setiembre del 2021. <https://undocs.org/pdf?symbol=es/a/66/290>

Organización de Naciones Unidas. (s. f.). *La educación como derecho humano*. https://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Educacion_Derecho_Humano.pdf

Programa Estado de la Nación. (2021, 01 de setiembre). *Informe Estado de la Educación*. <https://estadonacion.or.cr/informes/>

Rodríguez, L. (2021, 24 de mayo). *MEP tiene identificados a estudiantes con problemas de conectividad en sus hogares*. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-tiene-identificados-estudiantes-problemas-conectividad-sus-hogares>

Solano, V. (2021, 14 de enero). *Universidades públicas declaran año 2021: Año de las Universidades Públicas por la conectividad como derecho humano universal*. <https://www.conare.ac.cr/noticias/238-universidades-publicas-declaran-ano-2021-ano-de-las-universidades-publicas-por-la-conectividad-como-derecho-humano-universal>



Educación a distancia: discriminación en el acceso a Internet y la tecnología de estudiantes de I y II ciclos de la educación general básica

Distance education: Discrimination in access to internet and technology of students of I and II Cycles of Basic General Education



Educação a distância: Discriminação no acesso à internet e à tecnologia dos alunos do I e II Ciclos do Ensino Básico Geral

M. Sc. Viriam Mejías Padilla¹
M. Sc. Erika Badilla Sánchez²

Resumen

El presente artículo se enmarca en el contexto de la educación a distancia, la cual se implementó en Costa Rica en el 2020, para frenar el contagio por Covid-19. El objetivo es problematizar la desigualdad educativa que enfrentan aquellos estudiantes sin acceso a internet y a la tecnología,

Recibido: 25-6-2021 - Aceptado: 5-10-2021

- 1 Doctora en educación con especialidad en mediación pedagógica. Magister en gerencia de enfermería. Licenciada en enfermería. Directora de enfermería, Hospital San Juan de Dios, Caja Costarricense de Seguro Social, Costa Rica. Directora del Posgrado de Enfermería, Universidad Hispanoamericana, Costa Rica. Imparte los cursos de Gestión de Servicios de Enfermería I y Supervisión y Evaluación del Desempeño. Costarricense. Correo electrónico: vmejias@ccss.sa.cr.  <https://orcid.org/0000-0001-8778-5450>
- 2 Doctora en educación con especialidad en mediación pedagógica. Magister en salud mental y enfermería. Licenciada en enfermería. Enfermera especialista en salud mental, Hospital San Juan de Dios, Caja Costarricense de Seguro Social, Costa Rica. Imparte los cursos de Psicología Infantil, Campo Clínico en Salud Mental y Comportamiento Organizacional, en el Programa de Posgrado de Enfermería, Universidad Hispanoamericana, Costa Rica. Costarricense. Correo electrónico: eka.badilla@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0002-6363-4209>



lo que limita su derecho a la formación. Además, se presenta la importancia de establecer estrategias que permitan incluir, a futuro, los recursos tecnológicos en los procesos educativos, de forma que se pueda brindar una educación de mayor calidad y adecuada al panorama actual. Aunado, se concluye que el acceso a internet y a los recursos tecnológicos es el primer paso para garantizar el derecho a la educación, en la modalidad a distancia.

Palabras clave: educación a distancia, discriminación, acceso, tecnología.

Abstract

This article is framed in the context of distance education, which was implemented in Costa Rica in 2020 to stop the contagion by Covid-19. The objective is to problematize the educational inequality faced by those students without access to the internet and technology, which limits their right to education. In addition, the importance of establishing strategies that allow future inclusion of technological resources within educational processes is presented, so that a higher quality education can be provided and appropriate to the current context. It is concluded that access to the internet and technological resources are the first step to guarantee the right to education in the distance education modality.

Keywords: distance education, discrimination, access, technology.

Resumo

Este artigo se enquadra no contexto da educação a distância, implementada na Costa Rica em 2020 para conter o contágio da Covid-19. O objetivo é problematizar a desigualdade educacional enfrentada por alunos sem acesso à internet e tecnologia, o que limita seu direito à educação. Além disso, apresenta-se a importância de se estabelecer estratégias que possibilitem a inclusão futura de recursos tecnológicos nos processos educacionais, para que uma educação de maior qualidade e adequada ao contexto atual. Além disso, conclui-se que o acesso à internet e os recursos tecnológicos são o primeiro passo para garantir o direito à educação na modalidade de educação a distância.

Palavras-chave: educação a distância, discriminação, acesso, tecnologia.

Introducción

Costa Rica, país libre y democrático, ha adoptado por los derechos humanos como un pilar en su gestión, sin distinción de sexo, raza, idioma, religión o cualquier otro aspecto; estos incluyen, entre otras cosas, el acceso a una educación, la salud y una vivienda digna. En esta nación, desde la formación más temprana, se enseña a la ciudadanía que tiene derechos que deben ser respetados y garantizados por el Estado.

En relación con el ámbito educativo, debido a la pandemia por Covid-19, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) realizó el cierre de las clases presenciales, las cuales fueron sustituidas por la modalidad de educación a distancia. Lo anterior llevó a docentes, así como al alumnado, a enfrentarse a un gran cambio en la rutina académica en donde una de las transformaciones más drásticas fueron las clases virtuales por medio de plataformas como Teams.

Lo anterior genera una gran incertidumbre en cuanto a cómo ha sido la educación para el estudiantado durante estos meses. Ello, sobre todo, considerando que el implementar una modalidad a distancia podría perjudicar al estudiantado que no cuenta con acceso a Internet, o bien que no posee los implementos electrónicos para acceder a plataformas como WhatsApp y Teams, lo cual les permitiría mantener una interacción docente-estudiante óptima y asistir a las clases virtuales de forma regular.

Además de lo dicho, debe considerarse que la educación a distancia conlleva no solo disponer de Internet e implementos tecnológicos básicos como teléfono celular y computadora, sino, además, poseer las destrezas fundamentales y habilidades básicas en el uso de herramientas tecnológicas. De igual manera, es indispensable que el alumnado posea los conocimientos básicos en acceso a información digital fiable y segura, con los cuales puedan discernir entre datos falsos y reales.

Según lo anotado, la modalidad de educación a distancia podría estar colocando a un sector de la población estudiantil en desventaja, en relación con quienes sí tienen la posibilidad de llevar una formación virtual, con lo que se viola, así, su derecho a una instrucción de calidad y en igualdad de condiciones. Esto puede ocasionar una deserción por parte de estudiantes que se sienten aislados del sistema educativo, o bien la repitencia de grado. A raíz de estas posibles problemáticas, se considera como objetivo del presente estudio “analizar el acceso a la educación de estudiantes de I y II ciclos de la educación general básica, por medio de la modalidad a distancia, durante la pandemia por Covid-19, según el marco de los derechos humanos”.

En cuanto a la metodología utilizada, el estudio responde al modelo descriptivo con enfoque cualitativo, cuyo fin es efectuar una explicación de los fenómenos, situaciones, contextos y sucesos estudiados, con lo que se pueda detallar, analizar y hacer una medición respecto a las variables o conceptos, sin llegar a relacionarlos (Hernández *et al.*, 2014). La intención de la investigación descriptiva cualitativa es precisar las propiedades del fenómeno, a través del examen de los resultados obtenidos, con el propósito de realizar una exposición respecto a lo que está siendo indagado (Díaz, 2009).



Se agrega a lo antes señalado que este es un trabajo de tipo exploratorio no experimental, en el cual no se construye ninguna situación, sino que se observan escenarios ya existentes; en este caso, las variables ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas. Además, es importante mencionar que el presente estudio se sustenta en la recolección y análisis de información bibliográfica, por lo que versa sobre aquellas pesquisas previas sobre la calidad de la educación y el acceso a ella, de los estudiantes de I y II ciclos de la educación general básica, en la modalidad a distancia, durante la epidemia por Covid-19 en Costa Rica.

Educación, un derecho para todos y todas

Costa Rica se caracteriza por poseer una política educativa que fomenta el acceso a la educación de todos y todas por igual. Según el artículo 78 de la Constitución Política, todo niño niña o adolescente que habite en la República tiene el derecho y la obligación de acceder a la educación preescolar, general básica y diversificada. En el mismo sentido, señala dicho ordinal que el Estado facilitará el acceso tecnológico a todos los niveles de la educación. Este derecho es irrestricto, no se puede limitar, por ningún motivo (MEP, 2013).

A su vez, el derecho educativo se basa en la normativa internacional de la Declaración Universal de Derechos Humanos, artículo 26, así como en la Convención sobre los Derechos del Niño (ratificada en Costa Rica mediante la Ley 7184), normas de acuerdo con las cuales todo niño y niña merece una educación gratuita, de la cual dispongan y a la que puedan acceder, con garantía de igualdad de oportunidades para todas las personas (MEP, 2013).

Sin embargo, pese a lo anterior, no existe al momento una entidad encargada de garantizar el acceso a la educación en la modalidad a distancia, la cual contemple las condiciones particulares de cada estudiante, como la disponibilidad de Internet o herramientas tecnológicas para que los alumnos y las alumnas puedan conectarse a clases mediante Teams o mantener contacto con docentes por medio de redes sociales como WhatsApp. Tómese en cuenta que no se midió la habilidad del estudiantado en el manejo de instrumentos tecnológicos y en el acceso a fuentes fiables de información digital.

Importancia de la tecnología en la educación a distancia

Dada la realidad que se vive en el presente, es fundamental que el modelo educativo se adapte al contexto, donde se procure la búsqueda de recursos que mediaten la educación actual. Respecto a ello, Porlán (2020) resalta que, en la última década, las estrategias utilizadas por los docentes y las docentes se han dirigido,

sobremanera, hacia el apoyo de instrumentos que incluyan el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con el objetivo de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de una forma más atractiva para el estudiantado. Ante ello, la importancia de provocar una revolución digital, con miras a poner la educación a la altura de estos tiempos.

Respecto al uso de estrategias basadas en la introducción de recursos tecnológicos en la educación, Bailey, Peralta y Aparicio (2020) se fundamentan en una sinergia establecida entre la integralidad y la autonomía del aprendizaje:

la educación a distancia con el uso de las TIC's se caracteriza por tener como objetivo fundamental la formación integral del estudiante a partir del desarrollo de su independencia y su autorregulación, con una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, sin dejar de lado los esfuerzos que los docentes realizan en su afán de proponer nuevas opciones didácticas a sus alumnos (p. 100).

En nuestro país, se han realizado propuestas interinstitucionales entre organizaciones como el IMAS y el MEP, para crear tácticas que garanticen el acceso a la educación de estudiantes que pertenezcan a núcleos familiares en categoría de pobreza o pobreza extrema, en las cuales, por la adquisición de un paquete de Internet económico (3 megas por la suma de 3700 colones), se les otorga una computadora. Pese a esto, no se contempló al alumnado de escasos recursos quienes viven en zonas rurales sin acceso a la red.

Viabilidad de la educación a distancia

Al hablar de viabilidad en general, se hace referencia a la posibilidad de que algo ocurra, o bien a los medios que se tienen para conseguir un objetivo (Real Academia Española, 2019, definición 3). Se comprende aquí como viabilidad de la educación virtual, entonces, todos aquellos medios y recursos a los que tiene acceso el MEP para garantizar el desarrollo de un proceso de enseñanza- aprendizaje de calidad dirigido a todo el estudiantado por igual, sin discriminación.

Noah (2018) menciona que la educación hoy debería abordar cuatro conocimientos básicos, los cuales califica como las “cuatro ces”: pensamiento crítico, comunicación, colaboración y creatividad, todos enmarcados en el desarrollo de la capacidad de adaptarse al cambio. Es decir, se alude a conocer y aprender a utilizar, de forma óptima, los recursos con que se cuenta, de manera que estos potencien nuestro aprendizaje. En este sentido, lo importante es mediar nuevos aprendizajes de la mano del avance tecnológico y científico, mediante los que se logre proporcionar la equidad en el acceso a la tecnología, sobre todo para quienes no se han familiarizado con los avances digitales (Noah, 2018).



Por otra parte, Parra (2003) establece que uno de los aspectos fundamentales a la hora de fomentar una espiral de conocimiento es la “interacción de la sociedad con el ambiente externo”, lo cual se traduce en que las personas logren enfrentarse positivamente a los cambios en su rutina, hábitos o marcos de referencia cognoscitivos. Para lograrlo, es necesario que cada persona consiga cuestionar sus paradigmas y concepciones. Ello quiere incitar a que el crecimiento o la adquisición de nuevos conocimientos se base en la continua adaptación de la sociedad a los cambios que enfrenta, entre estos, los de carácter tecnológico (Parra, 2003).

Entre las ventajas más destacadas de la educación a distancia se encuentra la de colocar la persona estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, de modo que el docente o la docente pueda mediar las clases de forma asincrónica y así se estimule el aprendizaje autónomo e integral, al igual que se favorezca la autorregulación. Bajo este paradigma de aprendizaje, se destaca tal formación a distancia como una respuesta para ampliar la cobertura y superar las barreras de espacio y tiempo (Torres, 2017).

De igual manera, es importante considerar que la educación a distancia no conlleva únicamente la virtual, sino que contempla también estrategias como el material impreso, entre otros. En cuanto a esto, Bailey, Peralta y Aparicio (2020) hablan sobre cómo la instrucción a distancia puede entenderse como aquel tipo de educación que se da fuera de la presencialidad e involucra utilizar diferentes medios, tanto de manera sincrónica como asincrónica.

En relación con el párrafo previo, las estrategias o actividades asincrónicas son aquellas que se dan fuera del tiempo sincrónico de una clase. En el caso de este apartado, se contemplan las que, a la par de ser asincrónicas, no implican el tener acceso a Internet. Algunas de ellas son esquemas, planteamiento de problemas cotidianos, actividades de autoevaluación, mapas conceptuales, análisis de casos, resúmenes, líneas de tiempo, analogías o comparaciones, etc. (Andrés et al., 2020).

Cabe mencionar que, a diferencia de cómo se haría en una clase sincrónica, en las lecciones asincrónicas, las estrategias y actividades deben organizarse en un material escrito, el cual debe estar conformado de manera tal que los estudiantes y las estudiantes comprendan el contenido, puedan ponerlo en práctica y alcancen un proceso de autoevaluación, dado que no tienen un contacto diario presencial o virtual con la persona docente.

El Ministerio de Educación Pública costarricense propone la planificación y elaboración de guías de trabajo autónomo, las cuales “deben ser construidas poniendo en práctica múltiples formas de motivación, representación (con materiales diversos

y accesibles) y expresión. Se debe tener muy presente los diferentes niveles de logro de cada una de las personas estudiantes” (MEP, 2020, p. 17).

Desde el punto anterior y para tener la perspectiva sobre los recursos utilizados por los educadores y las educadoras en tiempos de educación a distancia, se rescatan las herramientas que, de acuerdo con Mendolia (2020), son las más utilizadas en la educación costarricense.

- De comunicación: se consideran los recursos como Facebook, Twitter, WhatsApp y correo electrónico.
- De trabajo académico: se consideran los recursos como Moodle, Google Suite, Google Classroom y Teams.
- De almacenamiento: se consideran los recursos como Dropbox y Google Drive.
- De trabajo sincrónico: se consideran los recursos como Skype, Google Hangouts y Zoom. (p. 10)

Además, en cuanto las desventajas de la formación a distancia, [Chaves \(2017\)](#) menciona, en su estudio sobre la educación a distancia como respuesta a necesidades del siglo XXI, que estas apuntalan el trecho existente entre docente y estudiantado, la mediación pedagógica y la realimentación más lenta. Por ello, esta modalidad puede representar una baja interacción social entre educandos, así como entre estos y el estudiantado.

A modo de corolario, se puede afirmar que hoy la tecnología permite que sea posible implementar un modelo de educación a distancia de calidad. Es importante considerar que los recursos utilizados deben ser garantes del acceso a una óptima formación, con igualdad y sin discriminación para todos los estudiantes y las estudiantes: las estrategias y materiales educativos utilizados en un sistema de educación a distancia deben mediar entre los contenidos y los estudiantes, según los recursos que se tengan disponibles ([Andrés et al., 2020](#)).

Como se observa, la educación a distancia, en sí, no es el problema, sino su aplicación en una sociedad que no está aún preparada o capacitada para sobrellevarla. Se desea recalcar que la formación virtual es una opción novedosa, la cual puede ser de mucho provecho para el alumnado. Sin embargo, a la hora de aplicarla en nuestro país, primero se debe garantizar que absolutamente todos los estudiantes y las estudiantes no solo tengan acceso a las herramientas necesarias, sino también a los conocimientos, para que les sea posible hacer un uso idóneo de estos.



Educación a distancia en Costa Rica

En el 2020, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica implementa la modalidad de educación a distancia como medida para frenar el contagio por Covid-19, lo cual viene a marcar un hito en la educación costarricense, ya que se suspendieron las clases presenciales y en su lugar se implementó la modalidad educativa virtual, por medio de plataformas como Microsoft Teams y WhatsApp.

Este súbito paso de la presencialidad a la digitalización educativa representó para el estudiantado no solo un cambio drástico en su rutina académica, sino una presión y demanda imprevista de aquellos recursos indispensables cuando se accede a esta modalidad de educación: un equipo electrónico (como computadora o, en su defecto, un teléfono celular), además de una conexión a Internet de velocidad media como mínimo.

Aquí es importante considerar que Costa Rica es un país con gran cantidad de zonas rurales periféricas, en las cuales la población no cuenta con acceso a Internet de calidad, pues no existen ni siquiera empresas que lo distribuyan. Asimismo, se encuentra otro sector poblacional que sí cuenta con acceso a la red e implementos electrónicos, pero que no posee los conocimientos ideales para utilizar eficazmente plataformas como las antes descritas, o bien el acceso al correo institucional, el medio oficial de comunicación entre el centro educativo y el estudiantado.

Aunado a ello, se debe contemplar que un paquete de Internet de velocidad media (entre 6 y 15 megas) tiene un precio que ronda los 15 000 colones mensuales, monto que se sale del presupuesto de muchas familias en condición de pobreza y pobreza extrema. Este problema se refleja en un estudio del Estado de la Educación, en el cual se indica que un 17 % de el estudiantado evidenció no tener acceso a un Internet estable, y en el que se dice, además, que un 3 % no poseía Internet del todo (León y Gómez, 2020). De igual forma, en el caso personal docente, el trabajo aludido señala que se presentaron este tipo de inconvenientes, pues un 25 % del personal comunicó tener conexiones inestables o no contar, del todo, con acceso a Internet; debió trabajar con el sistema de copias que planteó el MEP, en el cual no existe ningún tipo de mediación docente-alumnado. En razón de este contexto, es importante considerar que ese 25 % de docentes laboran en instituciones públicas pertenecientes a zonas como Sulá, Peninsular, Grande de Térraba, Aguirre, Santa Cruz, Nicoya, Coto y Cañas, entre las principales (León y Gómez, 2020).

También es fundamental tener presente que por cada docente sin acceso a Internet hay más de 10 estudiantes a quienes no se les garantiza el derecho a la educación en igualdad de condiciones que al resto de los niños y las niñas del país, lo cual

podría representar, a largo plazo, un terrible rezago formativo. Según el Estado de la Nación, hay cerca de 2397 profesores que, para mediados de año, aún no habían logrado establecer contacto con sus estudiantes (León y Gómez, 2020). Este contexto deja entender que podría tratarse de más de 548 300 estudiantes sin acceso a educación. Lo más preocupante del caso, es que dicho fenómeno es propio de la educación primaria en las regiones rurales de Alajuela, Cartago, San Carlos y Limón. Ello deja ver que no se trata solo de una complicación de acceso a Internet, sino del poco apoyo que reciben el personal docente y educandos en estas condiciones (León y Gómez, 2020).

Se trata, en resumen, de la exclusión y discriminación de una parte importante de la población estudiantil, quienes no contaban con los recursos ni conocimientos (alfabetización digital) para acceder a este tipo de modalidad educativa. Esto trae serias repercusiones, puesto que el derecho a la educación estaría siendo violentado para toda población estudiantil; su desarrollo formativo, integral y académico se ve comprometido, haciendo aún más profundas las ya existentes brechas en el sistema educativo.

En relación con la postura del MEP, este afirma que, desde una educación a distancia, “Las orientaciones aquí dispuestas se crearon tomando en consideración las necesidades y contextos de la población estudiantil; sin embargo, existe la posibilidad de que deban ajustarse sobre la marcha en el tiempo, dependiendo de las indicaciones de las autoridades” (MEP, 2020b, p. 6).

Según las cuestiones señaladas por el MEP (2020b), sobre las orientaciones para el soporte del proceso educativo a distancia, el caso de la población estudiantil que no posee Internet implica que el docente o la docente es responsable de buscar las maneras y medios para que se haga una adaptación de material didáctico, utilizar herramientas que le permitan elaborar el instrumental pertinente y movilizar el contacto con el estudiantado, apoyado en su base familiar.

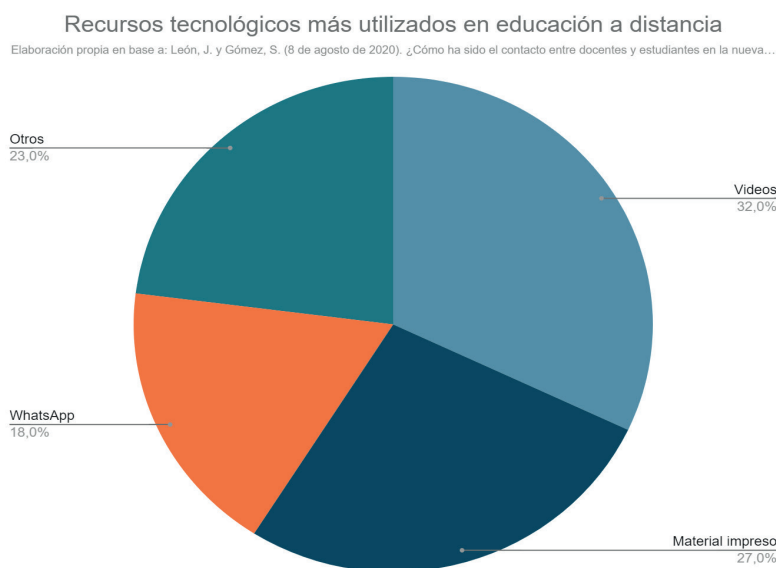
Por tanto, la preocupación por la enseñanza desde la modalidad a distancia y las implicaciones que el profesorado ha tenido que tomar en cuenta para responder al estudiantado que no cuenta con acceso a Internet en sus hogares, plantea una inquietud fundamentada en la educación desde este escenario. Lo óptimo sería que toda persona estudiante pueda gozar de la oportunidad de tener una red fija en su domicilio, pero el contexto dista de esa realidad y se representa, así, un obstáculo para ofrecer una educación de calidad, que favorezca el desarrollo de habilidades y competencias durante este ciclo lectivo y los venideros.



Principales herramientas tecnológicas utilizadas

El cambio en el modelo educativo enfrentó al estudiantado a herramientas tecnológicas que no conocían y para las cuales requerían disponer de destrezas básicas que les permitieran acceder a estas de forma efectiva. Esto vislumbró que existe una significativa brecha tecnológica entre la población estudiantil de la educación general básica: un gran porcentaje de los alumnos señaló que no contaban con formación en herramientas virtuales educativas, del cual su mayoría utilizó la plataforma WhatsApp como la única vía de comunicación con los docentes y las docentes (León y Gómez, 2020).

Cabe recalcar que, en el caso del profesorado, aun cuando sí se tiene acceso a Internet, tampoco se asegura que pueda garantizar el derecho a la educación de sus alumnos y alumnas, pues la mayor parte del gremio docente no posee formación en herramientas virtuales para la enseñanza, ni en la universidad ni a lo largo del ejercicio de su carrera profesional. Lo dicho se refleja en las herramientas utilizadas por los maestros y las maestras durante la pandemia por Covid-19 (ver gráfico 1): los videos, el material impreso y la comunicación por WhatsApp fueron los medios más empleados (León y Gómez, 2020).



Pese a que existe una gran disponibilidad de recursos tecnológicos óptimos para ser utilizados en educación, la realidad costarricense es que se sigue haciendo

uso de los más básicos. Esto, en buena medida, porque la mayoría de docentes y estudiantes no cuenta con el conocimiento y las habilidades tecnológicas para emplear otras herramientas, tales como plataformas educativas, entre las cuales se destaca Claroline y Kahoot; plataformas *on line* como Kanva, Gennialy y Actívate; aplicaciones educativas como Tinkercad; entre otros.

Conclusiones

En cuanto a la disponibilidad de recursos tecnológicos, sí existen actualmente herramientas y medios para garantizar el derecho a la educación, ya que, como se mencionó, se cubren niveles de comunicación, almacenamiento, trabajo académico y sincrónico. A la par de esto, se hallan recursos gratuitos que pueden ser utilizados en el nivel académico, generando componentes de gran calidad, como Gennialy y Canva. También, hay disponibles juegos interactivos que pueden modificarse de acuerdo con los temas abordados en las diferentes materias.

Sin embargo, entre las aplicaciones usadas en nuestro país, la más frecuente en la educación a distancia fue la plataforma WhatsApp, la cual resulta vital en el proceso de formación virtual realizado desde el 2020. Esta herramienta fue la más utilizada por estudiantes que no contaban con computadora ni Internet fijo; resultó el principal medio de las personas docentes para hacer llegar videoclases, audios, material extra y llamadas que cumplían funciones de evaluación, así como de acompañamiento académico y emocional.

Aunado a lo anterior, el personal docente, sobre todo de primaria, recurrió a material impreso, con el objetivo de alcanzar a que no contaban con Internet o equipo tecnológico. En este punto, aunque es importante resaltar el compromiso docente por buscar métodos alternativos para desarrollar las diferentes estrategias, se hace indispensable señalar que dichos medios resultan rígidos y con poco espacio para la participación activa del estudiantado, lo cual coloca a este último en una posición de desventaja frente a los recursos tecnológicos, tanto como denuncia una discriminación en relación con aquellos que sí pueden comunicarse a diario con sus docentes.

Si bien el presente curso lectivo fue atípico y exigió al personal docente salir de su zona de confort, para diseñar nuevas estrategias que les permitieran cumplir con los objetivos de clase, a la par se debe considerar que la gran mayoría logró llegar al alumnado, sea mediante recursos virtuales o por medio de material impreso. La verdad, eso sí, es que se evidenció una brecha tecnológica importante entre los estudiantes de zonas rurales y urbanas, al igual que de pobreza y pobreza



extrema respecto de sectores medios y altos, la cual se replica, incluso, entre las personas docentes.

El panorama es preocupante, no solo porque se está recargando al educador y a la educadora una responsabilidad que no le compete, pues es deber directo del Ministerio de Educación Pública velar porque el estudiantado tenga acceso a una educación de calidad, sino, además, porque los derechos humanos contemplan el acceso a una formación óptima y en igualdad de condiciones para todos. Diferenciar las estrategias de mediación utilizadas entre quienes sí tienen acceso a la educación virtual y los que no, violenta el derecho educativo de la población más vulnerable.

Considerando lo dicho, es necesario concluir que dado el problema en cuanto al acceso a recursos tecnológicos por parte de estudiantes, el personal docente busca garantizar la formación por otros medios como el material impreso. Este no iguala la calidad de la educación que recibieron los alumnos y las alumnas quienes disponían de medios tecnológicos, los cuales sí permiten una comunicación constante con el profesorado, a la par del acceso a herramientas complementarias que fomentan una mejor comprensión de cada tema.

La situación descrita implica que en Costa Rica se ha violentado y sigue en riesgo el derecho a la educación, sobre todo, en aquellos casos en los que un apersona estudiante no tiene acceso a dispositivos electrónicos, ni siquiera a un teléfono celular para hacer llamadas (la única comunicación con el docente es el material impreso, como ya se refirió). Dado que tenemos conciencia de que esta es la realidad de muchos niños y niñas en el país, toca ahora visualizar acciones urgentes que posibiliten restituir, compensar y garantizar su derecho a la formación.

Recomendaciones

Por todo lo anterior, se recomienda, en primer lugar, que el Estado, mediante entidades de ayuda social y otras organizaciones, garantice el acceso a la red de todo el estudiantado, sea a través de la dotación de equipos de cómputo y paquetes de Internet o, en su defecto, con laboratorios de cómputo comunales, que estén a disposición de aquellos alumnos quienes residen en lugares donde no hay acceso a Internet o este es limitado.

También, se sugiere que el MEP brinde talleres de capacitación para docentes y estudiantes, en general, sobre el uso de implementos tecnológicos y herramientas académicas, con el fin de que todas las personas involucradas en la educación a distancia aprovechen al máximo los recursos gratuitos disponibles hoy, en pro de mejorar el ambiente virtual educativo.

Además, es indispensable que se realice una evaluación profunda de la viabilidad de la educación a distancia, con el fin de llevar a cabo las mejoras requeridas, para que a futuro se convierta en un modelo formativo de calidad, paralelo a las clases presenciales. Para esto, es necesario que el MEP evalúe, modifique y perfeccione las condiciones actuales, de forma que se garantice el acceso a una educación óptima y en igualdad de condiciones para todo el estudiantado.

Referencias

- Andrés, C., Anchetta, G., Barbozas, Y. y Peraza, M. (2020). Estrategias de mediación pedagógica de las unidades didácticas de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *UNED Research Journal*, 12(1), 18-56. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/cuadernos/article/view/2940/3654>
- Bailey, L., de Peralta, M. y Aparicio, J. (2020). Teoría y prácticas de aprendizaje de la educación a distancia. *Guacamaya*, 5(1), 97-108. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/guacamaya/article/view/1784/1354>
- Chaves Torres, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia y Virtualidad*, 10(1), 23-41.
- León, J. y Gómez, S. (8 de agosto de 2020). ¿Cómo ha sido el contacto entre docentes y estudiantes en la nueva modalidad de clases a distancia? *Programa de Estado de la Nación*. <https://estadonacion.or.cr/como-ha-sido-el-contacto-entre-docentes-y-estudiantes-en-la-nueva-modalidad-de-clases-a-distancia/>
- Mendiola, M., Hernández, A., Torres, R., Carrasco, M., Romo, A., Mario, A. y Cazales, V. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-67.
- Ministerio de Educación Pública. (2013). *La educación, un derecho de todos y todas: Compendio de normas acerca del derecho a la Educación de la población migrante y refugiada*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (2020b). *Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia*. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/orientaciones-proceso-educativo-distancia_0.pdf
- Noah, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. (6.ª ed.). 47-49. 08021 Barcelona. https://pmadsena.weebly.com/uploads/1/2/7/1/12712314/21_lecciones_para_el_siglo_xxi_-_yuval_n.pdf
- Parra, I. (2003). *Los modernos alquimistas. Epistemología corporativa y gestión del conocimiento*. (1.ª ed.). 7-50. <https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/71/9588173736.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 3 (1), 74-103 1502-1502.

Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española*. (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/posibilidad>



Apuesta por el aprendizaje significativo desde procesos asincrónicos: algunas acciones para mejorar la equidad educativa a raíz de la COVID-19

Commitment to meaningful learning via asynchronous processes: some actions to improve educational equity as a result of Covid-19

Compromisso com a aprendizagem significativa a partir de processos assíncronos: algumas ações para melhorar a equidade educacional como resultado da Covid-19

Juan Pablo Escobar Galo¹


«No hay inmovilismo en la historia.
Siempre hay algo que podemos hacer y rehacer»
Freire (2008, p. 37)

Resumen

La Pandemia causada por la COVID-19 provocó que muchos de los procesos educativos que se desarrollaban de forma presencial fueran continuados, de forma inmediata, por medio de la

Recibido: 9-7-2021 - Aceptado: 5-10-2021

1 Guatemalteco humanista en búsqueda de un mundo más digno y justo para todas y todos. Doctor en Educación, postgrado en Especialización del Aprendizaje y Docencia Universitaria, magíster en Filosofía, licenciado en Administración Educativa y profesor de Enseñanza media en Pedagogía y Ciencias de la educación. Actualmente es decano y catedrático de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala.

 <https://orcid.org/0000-0001-5546-1953>. Correo electrónico: jescobar@url.edu.gt



virtualidad informática, siendo estos implementados, en su mayoría, a través de actividades sincrónicas que buscaban simular el aula presencial. En muchos lugares urbanos dicha migración era posible pero no en las poblaciones que tienen poco acceso a internet, sobre todo en el interior del país. El presente ensayo presenta dos herramientas que responden a la atención de las y los estudiantes que sufren las consecuencias de la brecha digital para continuar con regularidad sus estudios, pero que necesitan que las instituciones educativas respondan de forma creativa y efectiva para lograr continuar de forma regular con su formación profesional en el ámbito universitario. La apuesta del presente texto es mostrar cómo los procesos asincrónicos, bien planificados y orientados, pueden responder a las necesidades ya descritas y garantizar el aprendizaje significativo. También se desea exponer, como el uso del WhatsApp puede ser mediado por procesos pedagógicos para que se utilice con fines educativos de forma sincrónica o asincrónica.

Palabras clave: brecha digital, educación asincrónica, educación superior y WhatsApp como herramienta educativa, equidad educativa.

Abstract

The Pandemic caused by Covid-19 caused many of the educational processes that were developed in person to be continued, immediately, through computer virtuality, most of them being implemented through synchronous activities that sought to simulate the in-person classroom. In many urban places such migration was possible but not in populations that have little access to the internet, especially in the interior of the country. This essay presents two tools that respond to the attention of students who suffer the consequences of the digital divide to continue their studies regularly, but who need educational institutions to respond creatively and effectively in order to continue, in a regular manner, with their professional training at the university level. The aim of this text is to show how asynchronous processes, well planned and oriented, can respond to the needs already described and guarantee meaningful learning. It is also desired to expose how the use of WhatsApp can be pedagogically mediated so that it is used for educational purposes synchronously or asynchronously.

Keywords: asynchronous education, digital divide, educational equity, higher education and WhatsApp as an educational tool.

Resumo

A Pandemia provocada pela Covid-19 fez com que muitos dos processos educativos que se desenvolviam presencialmente fossem continuados, de imediato, através da virtualidade informática, sendo estes implementados principalmente através de atividades síncronas que procuravam simular a sala de aula. Em muitos lugares urbanos, essa migração foi possível, mas não em populações com pouco acesso à internet, especialmente no interior do país. Este ensaio apresenta duas ferramentas que respondem à atenção dos alunos que sofrem as consequências da exclusão digital para continuar os seus estudos regularmente, mas que precisam que instituições de ensino que respondam de forma criativa e eficaz para poderem continuar de forma regular no ambiente universitário. O objetivo deste texto é mostrar como processos

assíncronos, bem planejados e orientados, podem responder às necessidades já descritas e garantir uma aprendizagem significativa. Também se deseja expor como o uso do WhatsApp pode ser mediado pedagogicamente para que seja utilizado para fins educacionais de forma síncrona ou assíncrona.

Palavras-chave: educação assíncrona, exclusão digital, equidade educacional, ensino superior e WhatsApp como ferramenta educacional.

Introducción

El presente ensayo tiene como principal finalidad compartir algunas experiencias que han ayudado en la época de pandemia, causada por la COVID-19, a dar continuidad a los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes universitarios del interior del país de una universidad privada de Guatemala, quienes no gozan de un buen acceso a internet, lo cual ha obligado a crear alternativas que favorezcan el aprendizaje desde acciones asincrónicas por medio de guías de aprendizaje y haciendo uso del WhatsApp como herramienta educativa.

En un primer momento se presentan algunos datos que permiten contextualizar la situación de la población estudiantil y lo que implica la brecha digital. Seguido al punto anterior, se muestran dos herramientas educativas que pueden ser de utilidad para cualquier educador y educadora, para acompañar a sus estudiantes durante la pandemia y luego de ella.

Y para finalizar, a manera de conclusión, se evidencia que es posible llevar a cabo acciones concretas que permitan garantizar el aprendizaje autónomo de quienes no gozan de buena conectividad digital pero que también deben recibir una educación de calidad como derecho humano.

Contextualización

El último censo poblacional realizado por el Estado de Guatemala en el 2018, reflejó que, en términos de conexiones y servicios básicos las guatemaltecas y los guatemaltecos tienen un 58.9 % de acceso a tubería de red de agua dentro de la vivienda, el 88.1 % de la población cuenta con energía eléctrica y el 55.6 % tiene servicios sanitarios idóneos para la vida en el hogar, lo cual evidencia que muchas comunidades, sobre todo del interior del país, no gozan aún de los servicios básicos en sus viviendas, por citar algunos datos, evidenciando, desde ya, la imposibilidad de tener acceso a internet, al no contar con las condiciones mínimas para el desarrollo de una vida digna en su hogar. Aunque hay diversos estudios sobre el aumento del consumo de internet en la población guatemalteca, la Agencia EFE (2019) afirma que el 62 % de las personas censadas utilizan un teléfono móvil pero



que, solo el 29.3 % cuenta con internet residencial, lo cual revela la desigualdad de acceso a la educación virtual vinculada con el uso de internet.

La educación virtual servida a través de procesos informáticos sincrónicos ha resultado, en la mayoría de los casos, la primera opción para continuar con los procesos formativos formales, tanto en el nivel escolar como en la educación superior, sin tomar en cuenta los datos ahora compartidos. Es decir, el aula presencial ha sido “replicada” en el aula virtual, intentando, incluso, cumplir con los mismos horarios, técnicas y metodologías educativas y al mantener los procesos de evaluación del aprendizaje muy similares a los utilizados en las clases presenciales.

Por su parte Giannini y Grant (2020), mencionan que un reto urgente de atender, por la migración de gran cantidad de procesos educativos al modelo virtual, es lograr reducir la brecha digital como estrategia que garantice la equidad educativa, lo cual debe pasar por el análisis de aspectos como el acceso a internet, la formación de las educadoras y los educadores y la comunicación entre los centros educativos y las familias. Dicho reto se vuelve aún más complejo cuando los lugares en donde habitan las y los estudiantes, y en donde ahora están confinados al “resguardo” de la pandemia, no gozan de las condiciones e infraestructura necesaria para el acceso a la educación virtual informatizada. Esto demanda pensar en una apuesta educativa que no favorezca solo procesos virtuales o a distancia sincrónicos, por medio del uso exclusivo de internet, sino también el desarrollo de actividades asincrónicas que, de forma creativa logren acompañar los procesos de aprendizaje de los niños, las niñas, y las y los jóvenes que están confinados, o al menos, sin llegar a la escuela o a la universidad.

Es bajo dicha línea de reflexión, desde lo asincrónico, que se hace necesario fortalecer los procesos de aprendizaje-enseñanza autónomos, al crear guías de aprendizaje que garanticen el éxito educativo de la población que no tiene o tiene muy poco acceso a internet y que se pueden apoyar en el uso del teléfono celular y, desde casa, trabajar de forma remota y enviar sus guías de aprendizaje resueltas a través de WhatsApp, para tener, incluso, la posibilidad de mantener una comunicación sincrónica con sus docentes, compañeras y compañeros.

A criterio del Departamento de Educación de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala (2020, p. 6):

El trabajo autónomo es una actividad estratégica, mediante la cual se pretende que el estudiante sea capaz de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje; en este sentido, el docente se convierte en un facilitador que propone actividades para el desarrollo de habilidades de pensamiento de los estudiantes, tales como

leer comprensivamente, relacionar, investigar, contrastar información, escribir coherentemente, desarrollar capacidad de búsqueda de información y aplicación de aprendizajes, llevándolo poco a poco a descubrir cómo aprende mejor. La función del docente, entonces, es la de ser un planificador de este trabajo; se convierte en un acompañante a distancia, en la virtualidad.

Desde dicha concepción educativa, no es indispensable el uso del internet de forma permanente para garantizar un aprendizaje significativo, sino que son las actividades y las estrategias metodológicas utilizadas, junto con el esfuerzo intelectual de las profesoras y los profesores y de las alumnas y los alumnos, las que favorecen el aprendizaje, más allá de la conexión o no a internet. Bajo esta lógica, en este espacio no se está apelando a que el internet llegue a todos los rincones del país, lo cual debe ser atendido a mediano o corto plazo por el Estado de Guatemala, porque se tiene consciencia de que esa no es una realidad viable ahora por múltiples factores y no será discutido en este ensayo. Lo que desea la actual reflexión es compartir propuestas reales y viables para que los procesos de aprendizaje de aquellas y aquellos que son víctimas de la brecha digital tengan acceso a la educación y puedan continuar de forma satisfactoria sus estudios. Las acciones que aquí se comparten han sido contempladas para procesos de aprendizaje en la educación superior, pero de igual manera pueden ser implementadas en diferentes niveles educativos.

Una forma práctica y sencilla de garantizar el aprendizaje significativo, la cual no requiere de mayor complejidad informática es la elaboración de guías asincrónicas de aprendizaje. Quizás elaborar guías de aprendizaje puede parecer algo poco novedoso y bastante común para varias educadoras y varios educadores. Sin embargo, en educación, por el uso exagerado de las Tic o por la implementación de metodologías “innovadoras” en muchas ocasiones se ha olvidado el desarrollo de acciones sencillas pero efectivas, que bien planificadas y con objetivos claros darán buenos resultados. Dichas guías, al ser estructuradas de manera correcta y en miras de favorecer el aprendizaje autónomo de las y los estudiantes, el cual ya ha sido descrito en la cita anterior, pueden responder a los problemas de conectividad a internet y así, garantizar el aprendizaje significativo de las y los estudiantes. Esto requiere reforzar en el profesorado los procesos que deben contemplar en la elaboración de estas, teniendo en cuenta los elementos mostrados en la gráfica que se comparte a continuación.



Gráfico 1

Propuesta del proceso de aprendizaje



Nota. Tomado de: Departamento de Educación (2020), Imagen N.º 1. *Propuesta del proceso de aprendizaje*.

Frente al confinamiento en los hogares, a causa de la COVID-19, muchas y muchos estudiantes, en su mayoría del interior del país y de áreas rurales, no estaban logrando continuar con sus estudios de forma exitosa, pero con el deseo de garantizar un aprendizaje significativo para todas y todos y, con el ánimo de mitigar la brecha digital que mantenía a las mismas y a los mismos en riesgo de no continuar con sus estudios superiores, a continuación se detallan, de forma breve, algunas acciones que se realizaron desde una propuesta asincrónica, por parte de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala, con el deseo de compartir algunas propuestas que han sido viables y exitosas para lograr el aprendizaje de las y los estudiantes y que, con facilidad puede ser implementadas en otras instituciones educativas.

En primer lugar, durante la última quincena del mes de marzo del 2020, en respuesta inmediata al confinamiento y a las restricciones gubernamentales que surgieron fruto de la pandemia, se realizó un diagnóstico en todos los campus y sedes en donde la universidad tiene presencia, sobre el acceso a internet de las y los estudiantes y de las y los docentes. El diagnóstico reveló que una población significativa, mayormente de estudiantes, tenía poco acceso a internet y algunos muy poco, sobre todo por medio de computadoras, aunque un buen número de ellas y ellos lograban tener acceso a través del teléfono celular.

En respuesta al diagnóstico, durante el mes de abril del mismo año, se implementó un plan piloto en base a los datos obtenidos, orientado a la sistematización de experiencias asincrónicas exitosas en el Campus de Quiché, ubicado a 159.7 km de la ciudad capital, en la región noroccidental del país, y en la Sede de la Antigua, ubicada a 46 km al oeste ciudad capital de la República. Dentro de sus hallazgos, el plan piloto implementado reveló que el trabajo asincrónico era el que más beneficios educativos brindaba a las y los estudiantes en época de confinamiento y la herramienta más utilizada y efectiva era el uso del WhatsApp.

A raíz de los resultados del plan piloto ya descrito, se llevaron a cabo múltiples capacitaciones dirigidas a docentes y coordinadores académicos y coordinadoras académicas en torno a la elaboración de guías para el desarrollo del aprendizaje autónomo y sobre el uso del WhatsApp como herramienta de apoyo educativo. Además, de forma conjunta al desarrollo de las capacitaciones, se crearon dos herramientas que fueron puestas al servicio de toda la comunidad educativa y que se describen a continuación.

Guía de aprendizaje asincrónico

La primera herramienta creada fue un modelo de Guía de aprendizaje asincrónico, la cual consta de los siguientes elementos: los datos generales del curso, los objetivos de aprendizaje, los productos a entregar, el material de apoyo, los pasos o los procesos para lograr los objetivos, el medio de entrega, la fecha de entrega, el punteo o la valoración y la rúbrica o los criterios de evaluación.

La Guía de aprendizaje asincrónico se comparte a partir del siguiente párrafo, la cual como ya se ha mencionado, con anterioridad, no es algo que no realizaran ya viarias educadoras y varios educadores, incluso la duda podría ser ¿qué de novedoso tiene la misma?, y la respuesta es: que luego de realizar el plan piloto, de dialogar con las y los estudiantes y con las educadoras y los educadores y de consultar con algunas expertas y algunos expertos en el tema educativo, era necesario crear un instrumento que ayudara a sistematizar, orientar y estructurar las acciones educativas que debían desarrollar las y los estudiantes desde casa, tomando en cuenta orientaciones sencillas, claras, prácticas y viables. A continuación, se comparte el modelo creado y utilizado por Escobar-Galo y Ambrosy (2020), el cual sirvió de base para las capacitaciones docentes. Es importante resaltar que algunos aspectos de la guía que se presenta después han sido ampliados o actualizados por el autor en relación con la propuesta original, pero sin alterar su esencia.



Guía de actividad de aprendizaje asincrónico o a distancia

1. Datos generales del curso:

- Nombre del curso.
- Datos del (la) profesor (a): nombre, correo electrónico, teléfono celular, otros.
- Datos del (los/las) estudiante (s) enlace: correo electrónico, teléfono celular, otros.
- Datos de la coordinadora facultativa o del coordinador facultativo: correo electrónico, teléfono celular, otros.
- Título o nombre de la guía de aprendizaje.

2. Objetivos de aprendizaje:

Detallar los objetivos de aprendizaje que la guía de trabajo desea formar. Es bueno recordar que los objetivos de aprendizaje definen los procesos cognitivos, habilidades, destrezas y aspectos afectivos que se pretenden formar en las y los estudiantes al momento de desarrollar la guía de aprendizaje.

La redacción de los objetivos de aprendizaje debe responder a las preguntas: ¿qué? ¿cómo? y ¿para qué? Además, se debe cuidar que tengan una redacción clara, que sean medibles y realizables. Los objetivos también delimitan las acciones metodológicas y los procesos de evaluación.

3. Producto (s) a desarrollar y forma de entrega:

Explicar con claridad el producto final que se espera de la guía de aprendizaje, por ejemplo: la entrega de un ensayo con postura crítica, la elaboración de un cuadro sinóptico, la creación de un texto paralelo, el envío de un caso resuelto, el análisis crítico de una teoría, explicar los pasos de un experimento, enviar el reporte de un laboratorio realizado en casa, responder las preguntas abiertas de la guía, resolver las operaciones enviadas, entre otros productos.

Ante la situación que estamos viviendo es prudente pensar en productos o trabajos que sean de fácil entrega por vía electrónica o mediante teléfonos inteligentes.

4. Material de apoyo:

Detallar el material de apoyo que las alumnas y los alumnos necesitarán para el desarrollo de la guía de aprendizaje, por ejemplo: la lectura del capítulo 4 de libro “X”, la consulta de dos artículos indexados que han sido enviados por WhatsApp en formato PDF, ver un video corto relacionado con “Y” tema, escuchar un anuncio de radio o verlo en la televisión, escuchar y analizar una conversación, entre otros materiales.

5. Describir los pasos o procesos:

En la guía es necesario explicar paso a paso lo que las y los estudiantes deben de realizar para que cumplan con todos los procesos requeridos para su aprendizaje (ver ejemplo al final del documento). [El ejemplo no se comparte en este ensayo].

6. Fecha de entrega:

7. Forma de entrega:

8. Punteo o valoración:

9. Rúbrica o criterios de evaluación:

Detallar todos los aspectos que se van a evaluar para que la y el estudiante tenga claridad sobre qué será evaluado. La evaluación debe responder a los objetivos de aprendizaje antes planteados para que sea formativa.

Es recomendable señalar también el valor o punteo del trabajo o producto a entregar y cómo serán asignados los mismos, además se debe elaborar una rúbrica con los aspectos a evaluar, como se coloca en el ejemplo [el ejemplo no se coloca en este ensayo].

Manual docente para el uso de WhatsApp

Ya contando con la Guía de aprendizaje asincrónico, de forma simultánea se creó un Manual docente para el uso del WhatsApp como herramienta de apoyo al proceso de aprendizaje (Facultad de Humanidades 2020), el cual contiene orientaciones para utilizar la herramienta desde perspectivas didáctico-pedagógicas, que incluye videos tutoriales para generar las acciones que el docente requiere. La Guía indica que «el propósito principal del WhatsApp es facilitar la comunicación. El reto actual consiste en convertir esta aplicación en un recurso didáctico que potencie el aprendizaje sabiendo que la educación parte de una comunicación efectiva»



(p. 2). El uso del manual fue incluido en el proceso de capacitación docente antes señalado, con la finalidad de brindar a las profesoras universitarias y a los profesores universitarios dos herramientas de apoyo al proceso de aprendizaje de sus estudiantes con poca conectividad a internet. El Manual docente, que incluye los vínculos a los videos, se puede descargar de forma libre y gratuita en: http://moodlelandivar.url.edu.gt/programas/Manual_WhatsApp_celular.pdf

Es importante resaltar que al momento de elaborar el manual se tenía consciencia que la tecnología es un medio para favorecer los procesos de aprendizaje y que la misma no es un fin en sí misma, lo cual posibilita utilizar diversidad de medios para facilitar procesos de aprendizaje. En este caso, se optó por utilizar dicha herramienta por los resultados mostrados en el proyecto piloto implementado y mencionado antes.

De acuerdo con Calero (2014), el discurso que se comparte a través del WhatsApp y en otras herramientas similares es “híbrido”, dado «que comparten elementos propios de los dos canales habituales de comunicación lingüística: el oral y el escrito (gráfico-icónico). Por tal razón, este tipo de lenguajes virtuales han sido denominados textos escritos oralizados» (p. 87), además de caracterizarse por su inmediatez, lo que permite mantener una comunicación virtual cercana o muy similar a la relación oral presencial, al generar confianza por parte de los interlocutores. A ello, debemos añadir que el WhatsApp es «un servicio de mensajería instantánea cuyo propósito es comunicar, vía Internet y en tiempo real, a dos o más usuarios entre sí con mínimos costos económicos... por los mensajes de texto (o archivos de audios, videos, imágenes, o ubicación geográfica) enviados» (p. 90).

El manual goza de diferentes apartados que la lectora y el lector pueden apreciar en el vínculo compartido. Tiene una introducción, aspectos orientadores para el uso de las herramientas propias de la App y los lineamientos de cómo las mismas pueden ser implementadas desde una mirada educativa, además de incluir algunos testimonios de docentes y estudiantes en relación con el uso de dicha herramienta. El manual orienta a las y los docentes sobre aspectos vinculados a responder dudas, hacer tutorías online con baja conectividad, realizar evaluaciones orales, resolver dudas puntuales (grupales o individuales), elaborar discusiones con base en preguntas generadoras, implementar breves encuestas relacionadas con los temas de aprendizaje, sondear conocimientos previos del estudiantado frente a un nuevo tema a desarrollar, crear sentido de pertenencia al grupo en época del confinamiento, mantener un acompañamiento cercano con las alumnas y los alumnos, identificar desventajas del uso de la herramienta, orientar para la creación de grupos de trabajo, acciones para desarrollar competencias educativas, lineamientos para la creación de rúbricas de evaluación, cómo llevar a cabo una clase sincrónica,

entre otros aspectos que el lector y la lectora podrán encontrar a la hora descargar el archivo en el vínculo ya compartido.

Por su parte, las alumnas y los alumnos han manifestado que el uso de la herramienta, la cual administra la y el docente con base en el manual, les ha favorecido en no abandonar su formación universitaria y en continuar adquiriendo procesos de aprendizaje propios de su formación profesional, tal como lo comenta un estudiante del Campus de Quiché, quien afirma que «el WhatsApp me ha permitido retroalimentación y orientación sobre el curso. El acompañamiento de mi docente ha sido fluido, me ha proporcionado la información por este medio» ([Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar, 2020, p. 15](#)).

De acuerdo con Cisco (2010, p. v (El documento utiliza números romanos en las primeras páginas), para lograr el proceso de construcción de una sociedad de aprendizaje

es preciso forjar una nueva coalición que aproveche las innovaciones de todos los sectores de la sociedad, en beneficio de los estudiantes. Esta coalición debe movilizar nuevas estructuras, nuevos enfoques y nueva tecnología para ofrecer un nuevo conjunto de competencias a una población que se dedicará a aprender a lo largo de toda su vida.

aspectos que fueron tomados en cuenta al momento de crear el Manual docente para el uso del WhatsApp como herramienta de apoyo al proceso de aprendizaje, ya que el uso del mismo persigue que las y los estudiantes desarrollen competencias digitales, aunque tengan escasa conectividad, y mantengan relación con la sociedad informatizada.

Dentro de los criterios didáctico-pedagógicos que se tomaron en cuenta para hacer del WhatsApp una herramienta al servicio del aprendizaje, son los elementos señalados por Seas (2016), quien tomando en cuenta los aspectos detallados por Cisco (2010), indica que los procesos educativos propios de la sociedad del aprendizaje vinculados con el uso de las Tic, deben:

Generar una cultura de aprendizaje permanente. Tiene por objeto desarrollar estudiantes motivados y comprometidos que están preparados para responder a los desafíos imprevistos del futuro, así como los del presente. Acerca el aprendizaje al estudiante, puesto que considera el aprendizaje como una actividad, no un lugar físico. Considera que el aprendizaje es para todos y que nadie debe quedar excluido. Reconoce que las personas aprenden de maneras diferentes y procura satisfacer esas necesidades. Cultiva e integra nuevos proveedores educativos, de los sectores



público, privado y sin fines de lucro. Desarrolla nuevas relaciones y redes entre los estudiantes... Sustenta sistemas de innovación y retroalimentación continuas para conocer qué cosas funcionan y en qué circunstancias. (p. 302)

Lo cual ha garantizado que el Manual docente no sea únicamente un medio de comunicación informático o una serie de chats sino una herramienta educativa que administra la educadora y el educador para lograr el aprendizaje de sus estudiantes desde el uso del teléfono celular.

Conclusión

Finalmente, el compartir estas dos herramientas elaboradas para desarrollar procesos asincrónicos que garanticen el aprendizaje autónomo de las y los estudiantes demuestra que es posible generar acciones educativas diferentes, que no dependan en su totalidad de la conexión informática, de modo que las y los alumnos con poco acceso digital puedan continuar con sus procesos de aprendizaje en el nivel superior.

En sintonía con la anterior afirmación, Audrey Azoulay (2020, p. 1), directora general de Unesco, indica que «la educación es un derecho humano fundamental que debemos asegurar y defender todos los días, especialmente teniendo en cuenta las nuevas y graves formas de exclusión, sobre todo en la esfera digital», tema que ha sido expuesto al inicio de este texto, con el deseo permanente de proteger el derecho a la educación y promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje sin distinción de raza, género, edad, condiciones socioeconómicas, pertenencia cultural, ubicación geográfica, acceso a recursos informáticos o cualquier otra distinción.

Estos aspectos también inspiraron la elaboración del material aquí presentado, ya que la pandemia causada por la COVID-19 ha potencializado las desigualdades preexistentes en todo el mundo y ha aumentado la probabilidad de que las y los estudiantes vulnerables se queden atrás en sus procesos de aprendizaje, sobre todo en países en donde los Estados no garantizan la inclusión de las más marginadas y los más marginados y, por tanto, las educadoras y los educadores deben ser capaces de responder a dichos desafíos.

Queda demostrado así, que es posible dar continuidad a los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes universitarios con poco acceso a internet desde las herramientas presentadas en este ensayo, de modo que de forma permanente las instituciones educativas busquen soluciones creativas, innovadoras y viables que garanticen el derecho humano a la educación más allá de las dificultades que nos presenta la brecha digital actual.

Referencias

- Agencia EFE. (2019). *Solo el 29,3 % de la población censada en Guatemala utiliza internet*. Publicación del 20 de septiembre. Guatemala: EFE. <https://www.efe.com/efe/america/tecnologia/solo-el-29-3-de-la-poblacion-censada-en-guatemala-utiliza-internet/20000036-4068618#:~:text=El%20censo%20alcanz%C3%B3%20a%20m%C3%A1s,12%2C5%20millones%20de%20personas.>
- Azoulay, A. (2020). *Poner fin a la discriminación en la educación: un instrumento clave para proteger el derecho a la educación*. Unesco. <https://es.unesco.org/news/poner-fin-discriminacion-educacion-instrumento-clave-protoger-derecho-educacion>
- Calero, M. (2014). El discurso del WhatsApp: entre el Messenger y el SMS. *Revista ORALIA*, 17, 85-114. https://www.academia.edu/9403334/El_discurso_del_WhatsApp_entre_el_Messenger_y_el_SMS
- Cisco. (2010). *La sociedad del aprendizaje*. Networking Academy. https://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socio-economic/docs/TLS_Spanish.pdf
- Departamento de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Rafael Landívar de Guatemala. (2020). *Elaboración de guías para el desarrollo del aprendizaje autónomo y uso de WhatsApp como herramienta de apoyo educativo. Docentes en acción*. Folleto de capacitación. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Escobar-Galo, J. y Ambrosy, I. (2000). *Guía de actividad de aprendizaje asincrónico o a distancia*. Material para capacitación docente. Guatemala: Universidad Rafael Landívar de Guatemala.
- Facultad de Humanidades. (2020). *WhatsApp Herramienta de apoyo al proceso de aprendizaje, manual docente*. Material de apoyo didáctico-pedagógico. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. http://moodlelandivar.url.edu.gt/programas/Manual_WhatsApp_celular.pdf <https://ceat.url.edu.gt/pagina/whatsapp/>
- Freire, P. (2008). *El grito manso*. 2.^a edición. Argentina: Siglo veintiuno revisores.
- Giannini, S. y Grant, S. (2020). *Tres formas de planificar la equidad durante los cierres de escuelas por coronavirus*. Unesco. <http://www.iiep.unesco.org/en/three-ways-plan-equity-during-coronavirus-school-closures-13365>
- Instituto Nacional de Estadística de Guatemala. (2018). *XII Censo nacional de población y vivienda*. <https://www.censopoblacion.gt/comovivimos>
- Seas, J. (2016). *Didáctica General I*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.





Enseñar derechos humanos en la educación. Experiencias durante la pandemia

Teaching human rights in higher education. Experiences during the pandemic




Ensinar direitos humanos no ensino superior. Experiências durante a pandemia

Victoria Kandel¹
Natalia Naz²
Andrea Vallejos³

Resumen

A lo largo de estas páginas nos proponemos analizar la vivencia de un espacio educativo concreto y acotado: nos referimos a los modos en que estudiantes de la Universidad Nacional de Lanús, en la Argentina, han atravesado su experiencia educativa durante el año 2020, el año de la pandemia. Presentamos los resultados de una encuesta realizada durante el año 2020 a 537 estudiantes, los cuales respondieron a un cuestionario autosuministrado de manera virtual en los meses de julio y de noviembre. El relevamiento buscó conocer sus percepciones sobre la formación en derechos humanos que reciben durante su segundo año de estudios. A partir de

Recibido: 1-7-2021 - Aceptado: 5-10-2021

- 1 Licenciada en Ciencia política y Doctora en Educación. Profesora e investigadora en el Instituto de Justicia y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús, Argentina. Afiliación institucional: Instituto de Justicia y Derechos Humanos “Eduardo Luis Duhalde” Secretaría de Ciencia y Técnica-Universidad Nacional de Lanús, Argentina. Correo electrónico: kandelv@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-3629-4739>
- 2 Técnica Nacional en Tiempo Libre y Recreación; Licenciada en Trabajo Social, Doctoranda en Derechos Humanos. Becaria doctoral cofinanciada UNLa – CONICET. Afiliación institucional: Instituto de Justicia y Derechos Humanos “Eduardo Luis Duhalde”-Secretaría de Ciencia y Técnica-Universidad Nacional de Lanús, Argentina. Correo electrónico: nataliagnaz@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-1651-4885>
- 3 Licenciada en Trabajo Social, Especialista en Políticas Públicas y Género (CLACSO/ FLACSO BRASIL), Maestranda en DDHH (UNLa, Argentina), Doctoranda en Ciencias Sociales (Universidad de General Sarmiento- IDES, Argentina). Docente adjunta en el Seminario de Justicia y DDHH UNLa. Afiliación institucional: Departamento de Planificación y Políticas Públicas, Universidad Nacional de Lanús, Argentina. Correo electrónico: vallejos.ab@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-4744-6806>



una resolución del Consejo Superior, todas las personas que estudian en dicha universidad deben realizar un curso sobre derechos humanos, con lo que se busca avanzar hacia la formación de profesionales que se sientan inmersos e interpelados por una cultura de los derechos humanos. Por lo tanto, en este artículo nos proponemos dar cuenta de dos cuestiones a la vez: conocer los modos en que los estudiantes perciben y otorgan significados a los derechos humanos, y conocer cuál ha sido su experiencia de formación en derechos humanos en los meses de pandemia.

Palabras clave: universidades, derechos humanos, enseñanza, pandemia.

Abstract

Throughout these pages we propose to analyze the experience of a specific and limited educational space: we refer to the ways in which students at the Universidad Nacional de Lanús, in Argentina, have gone through their educational experience during 2020, the year of the pandemic. We present the results of a survey conducted during 2020 to 537 students, who responded to a virtual self-administered questionnaire in July and November. The survey sought to know their perceptions about the training in human rights that they receive during their second year of studies. Based on a resolution of the Superior Council, all the people who study at said university must take a course on human rights, which seeks to advance towards the training of professionals who feel immersed and challenged by a culture of human rights. Therefore, in this article we propose to address two issues at the same time: to know the ways in which students perceive and give meaning to human rights, and to know what their experience of training in human rights has been in the months of pandemic.

Keywords: universities, human rights, teaching, pandemic.

Resumo

Ao longo destas páginas nos propomos a analisar a experiência de um espaço educacional específico e limitado: nos referimos às maneiras pelas quais os alunos da Universidad Nacional de Lanús, na Argentina, viveram sua experiência educacional durante o ano de 2020, ano da pandemia. Apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada durante o ano de 2020 junto a 537 alunos, que responderam a um questionário virtual autoaplicável nos meses de julho e novembro. A pesquisa buscou conhecer suas percepções sobre a formação em direitos humanos que recebem durante o segundo ano de estudos. Com base em uma resolução do Conselho Superior, todas as pessoas que estudam na referida universidade devem fazer um curso de direitos humanos, que visa avançar na formação de profissionais que se sintam imersos e desafiados por uma cultura de direitos humanos. Portanto, neste artigo nos propomos a abordar duas questões ao mesmo tempo: conhecer as formas como os alunos percebem e dar sentido aos direitos humanos, e saber como tem sido sua experiência de formação em direitos humanos nos meses de pandemia.

Palavras-chave: universidades, direitos humanos, ensino, pandemia.

Presentación

El año 2020 arrasó con nuestra cotidianeidad, nuestros modos de organizar la vida social, cultural, el trabajo y los vínculos. Esta irrupción tuvo, y continúa teniendo, consecuencias en la vida de quienes habitamos este planeta, debiendo transitar estas vivencias de manera colectiva, compartiendo angustias e incertidumbres con la Humanidad toda.

En este marco, nos proponemos analizar a continuación la vivencia de un espacio educativo concreto y acotado: nos referimos a los modos en que estudiantes de la Universidad Nacional de Lanús, en la Argentina, han atravesado su experiencia educativa durante el año 2020, el año de la pandemia.

El trabajo que se presenta analiza las respuestas que ofreció un grupo de estudiantes que ha cursado el Seminario de Justicia y Derechos Humanos. Se trata de una asignatura obligatoria para quienes estudian en esta casa de altos estudios, por lo que nos proponemos analizar dos ejes: 1) la vivencia de quienes estudiaron en la Universidad Nacional de Lanús en tiempos de pandemia. 2) sus percepciones sobre el aprendizaje de los derechos humanos.

Nos preguntamos: ¿Por qué estudiar derechos humanos en la universidad? ¿Cómo vivieron y qué aprendieron durante el 2020, en su rol de estudiantes-en-pandemia? ¿Qué saben sobre los derechos humanos? ¿Cómo impactan estos aprendizajes en los modos de pensar a los derechos humanos y a su profesión?

Introducción. Formación en derechos humanos en el nivel universitario

Si a nivel internacional existen acuerdos sobre la importancia de la Educación en Derechos Humanos (EDH) como herramienta que permite avanzar hacia una *cultura de derechos humanos*, dicho consenso también halla una expresión y un anclaje particular en el caso argentino. Podemos recurrir a la definición de EDH que ofrece el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos de las Naciones Unidas:

La educación en la esfera de los derechos humanos es un proceso a largo plazo que se prolonga durante toda la vida, en el cual todas las personas aprenden a ser tolerantes, a respetar la dignidad de los demás y los medios y arbitrios de asegurar ese respeto en todas las sociedades.

La educación en la esfera de los derechos humanos es esencial para la realización de los derechos humanos y las libertades fundamentales y contribuye significativamente a promover la igualdad, prevenir los conflictos y las violaciones de los



derechos humanos y fomentar la participación y los procesos democráticos, a fin de establecer sociedades en que se valore y respete a todos los seres humanos, sin discriminaciones ni distinciones de ningún tipo, en particular por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición ([Asamblea General ONU, Resolución 59/113, 2004: Párr. 5-6](#)).

La EDH encuentra modos singulares de desarrollo en los contextos y geografías particulares. En ese sentido, y anclándonos en el caso de la educación superior argentina, los derechos humanos se encuentran presentes de diversos modos y en variadas formas institucionales desde el retorno de la democracia en 1983.

Desde la creación de cátedras abiertas y libres durante los años ochenta, en la década del noventa el surgimiento de carreras de posgrado y más cerca en el tiempo, surgieron ámbitos institucionales de derechos humanos bajo la figura de Centros, Institutos, Observatorios, Secretarías o Subsecretarías. En los últimos años algunas universidades están dando importantes pasos para incluir en sus currículas contenidos en derechos humanos, pues una educación superior de calidad no debe desentenderse de promover una reflexión sobre el sentido social de la profesión y las complejidades del contexto en el cual los futuros profesionales habrán de desempeñarse: de ahí el compromiso con la *curricularización* de contenidos en derechos humanos.

Enseñanza de derechos humanos en la Universidad Nacional de Lanús

A partir del año 2014 quienes cursan licenciaturas y ciclos complementarios en la Universidad Nacional de Lanús deben cursar una asignatura titulada “Seminario de Justicia y Derechos Humanos”. Junto a otros cursos cuatrimestrales transversales y obligatorios (inglés, informática y una asignatura denominada “Pensamiento Nacional”) este espacio curricular pretende interpelar al conjunto de quienes cursan una carrera universitaria.

El carácter transversal del Seminario habilita la posibilidad de encuentro, diálogo y reflexión de distintas disciplinas con relación a campos problemáticos, lo que se inscribe en la propuesta general de la universidad que se define como una organización académica basada en problemas sociales antes que en disciplinas aisladas.

Dado este carácter transversal en este artículo, nos proponemos compartir reflexiones derivadas de la instancia de devolución que quienes realizan este curso completan al concluir el mismo. Dicha instancia se realiza mediante la aplicación de una encuesta anónima de carácter optativa y virtual.

Los datos analizados en el presente artículo corresponden a la encuesta implementada durante el primer y segundo cuatrimestre del año 2020. En este relevamiento nos propusimos analizar la percepción de quienes estudian en la Universidad Nacional de Lanús respecto a los derechos humanos en general, y a la experiencia de haber aprendido sobre esta temática en particular. Dado el carácter excepcional en que se cursó durante el 2020, la encuesta buscó relevar también su experiencia universitaria cursando de manera enteramente virtual.

La asignatura tiene una duración de cuatro meses, y está planteada para ser cursada una vez a la semana, con una carga horaria total de 64hs. Quienes cursan derechos humanos se encuentran promediando su segundo año en sus respectivas carreras. Fueron analizadas 537 encuestas: 378 mujeres, 156 varones, 2 se estudiantes se identifican géneros no binarios y un estudiante varón trans. La mayoría de las personas encuestadas tiene entre 17 y 27 años (321 casos), pero la edad promedio es de 42 años. Esto es así porque en la UNLa, y en el país en general, se observa una presencia cada vez mayor de personas adultas en las aulas universitarias.

Tengamos en cuenta que la Universidad Nacional de Lanús se encuentra ubicada en una zona periférica del Conurbano de Buenos Aires, y atiende a una población de características socioeconómicas desfavorables. Al igual que otras universidades públicas inauguradas en los últimos treinta años, se trata de una institución que alberga a estudiantes que en su mayoría son primera generación de estudiantes universitarios. La mayoría trabaja mientras estudia y su promedio de edad es mayor que el de las universidades tradicionales.

Recorriendo la UNLa, es posible observar que la misma cuenta con una oferta de 19 carreras de pregrado (Tecnicaturas y títulos intermedios), 24 carreras de grado y 20 de posgrado, aunque el relevamiento que presentamos en este artículo no contempla las carreras de posgrado. Las carreras están agrupadas en 4 departamentos: Desarrollo productivo y tecnológico (tiene 16 carreras), Humanidades y Arte (tiene 8 carreras), Planificación y Políticas Públicas (12 carreras) y Salud Comunitaria (7 carreras). Conviene aclarar que el Departamento de Desarrollo productivo tiene una matrícula de 6928 estudiantes en grado y pregrado. El Departamento de Humanidades y Artes tiene 4351 estudiantes, el Departamento de Planificación y Políticas Públicas tiene 3703 estudiantes, mientras que el de Salud Comunitaria tiene 6909. La matrícula de carreras de grado y pregrado suma en total 21.891.

Podemos observar la siguiente distribución en los cuatro Departamentos de la UNLa:



Tabla 1

Respuestas según Departamento donde se estudia

Departamento	Respuestas	Matrícula total
Total Humanidades y Artes	106 (19.7%)	4351 (19.9%)
Total Planificación y Políticas Públicas	103 (19.2%)	3703 (16.9%)
Total Desarrollo Productivo y Tecnológico	133 (24.8%)	6928 (31.6%)
Total Salud Comunitaria	189 (35.2%)	6909 (31.6%)
No responde	6 (1.1%)	
Total general	537 (100%)	21981 (100%)

Pandemia, “ASPO” y desafíos

La Pandemia por Covid-19 enfrentó al sistema educativo en general y a las Universidades Nacionales con la necesidad de reorganización y adaptación a las características del contexto.

En el caso de la Argentina el gobierno nacional dispuso el “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO), por medio del decreto 297/2020, lo cual implicó que mientras estuvo vigente dicha normativa las personas debían permanecer en sus domicilios habituales, solo pudiendo realizar desplazamientos mínimos e indispensables para aprovisionarse de artículos de limpieza, medicamentos y alimentos (República Argentina, Decreto 297/2020, Art. 2)

En virtud de esta medida en el caso de la UNLa dispuso la suspensión de las clases presenciales en marzo del 2020 y la continuidad del cuatrimestre mediante el campus virtual, situación que se extendió durante todo el año 2020 y que persiste al promediar el 2021. Se organizaron capacitaciones virtuales tanto para docentes como para estudiantes.

La continuidad pedagógica fue entonces garantizada por la virtualización de todo el sistema educativo, a través de distintas estrategias y soportes. En el caso del sistema de educación superior, y particularmente del subsistema universitario, se debió pensar en una universidad “desterritorializada”, acogiendo diversas demandas y necesidades de aprendizaje por parte de las y los estudiantes.

La problemática de la “brecha digital” sin bien no es novedosa, se agudizó durante este año, generando circuitos de enseñanza y aprendizaje diferenciados según las posibilidades de acceso a internet y las condiciones en que las personas que estudian

podieron realizar sus estudios universitarios. Tal como lo señaló un informe del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe en 2020: “Independientemente del nivel de educación, el peligro primordial es que las desigualdades en el aprendizaje se amplíen, aumente la marginación y los estudiantes más desfavorecidos se vean imposibilitados de proseguir sus estudios” (UNESCO IESALC, 2020, p. 5).

Esta cuestión fue fuertemente discutida en el país, al tiempo que se realizaron distintos relevamientos para conocer la situación de conectividad en diferentes regiones y sectores sociales de nuestro territorio. En ese marco, (y por mencionar solo uno de esos estudios) el Ente Nacional de Comunicaciones junto con el Consejo Provincial de Coordinación del Sistema Universitario y Científico realizaron un relevamiento para conocer la situación específica de estudiantes de universidades situadas en la Provincia de Buenos Aires. El estudio revela que los principales problemas consignados para dar continuidad a sus estudios fueron dados por las dificultades en la conectividad y falta de equipamiento tecnológico para acceder a las clases. Además, cerca del 14% declaró no contar con un servicio de wifi para acceder a internet. Y del alto porcentaje que sí tiene wifi, una gran cantidad valora al servicio como regular o malo.

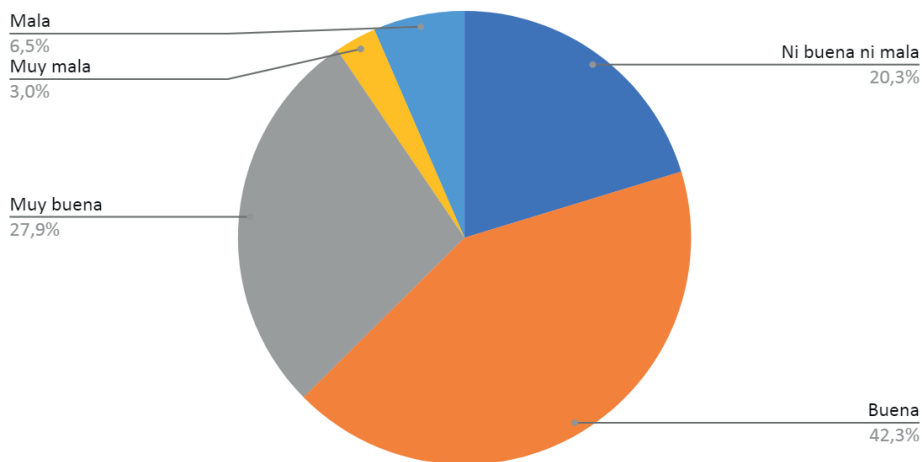
Enseñar y aprender derechos humanos en tiempos de pandemia

En líneas generales, la asignatura les resultó entre muy buena (51%) y buena (39%). Y al preguntarles cómo les resultó la experiencia de haber cursado en la modalidad virtual, las respuestas fueron las que se muestran en el gráfico número 1.



Gráfico 1

¿Cómo calificarías tu experiencia en la modalidad virtual?



Nota: elaboración propia en base a los resultados de la encuesta realizada durante el año 2020 a 537 estudiantes.

Es decir, si por un lado la asignatura les resultó mayoritariamente muy buena, al consultar por su experiencia en la modalidad virtual el nivel de satisfacción disminuye. De este modo, observamos que un 42% califica la experiencia como “buena” mientras que un 28% la califica de “muy buena”. Una de las personas participantes comenta:

“Me permite estudiar en cualquier momento y lugar. Teniendo en cuenta mi realidad laboral y familiar me ayuda mucho tener la posibilidad de estudiar en forma virtual.”

Las respuestas no están tan concentradas en los niveles más altos de clasificación como en el caso de la pregunta sobre su conformidad respecto de la asignatura. Hay algo con la modalidad virtual que es valorado de manera negativa por un grupo de estudiantes. De este modo, observamos que el 10% sostiene que la experiencia de haber cursado de manera virtual fue entre mala y muy mala.

Entendemos que la disconformidad se relaciona principalmente con dos situaciones: a) quienes han tenido dificultades para acceder a conexiones de calidad, o debieron realizar sus estudios a través de soportes incómodos como puede ser un celular, b) quienes reclamaron que les hubiese gustado contar con más encuentros sincrónicos (por zoom, jitsi, meet u otra plataforma). En este sentido, corresponde

aclarar que la UNLa cuenta con un campus virtual con el programa Moodle y que la mayor parte de las actividades propuestas han sido diacrónicas. Las actividades semanales consisten en la realización del siguiente recorrido: lectura de “guiones de clase”, especialmente preparados para la enseñanza virtual. Además, lectura de bibliografía obligatoria, participación en un foro de discusión, mientras que la evaluación consiste en dos exámenes.

Se observa por un lado un alto grado de acuerdo con la cantidad de materiales y actividades propuestas (solo el 15% sostiene que los materiales son excesivos). Asimismo, el 85% respondió que los materiales le resultaron interesantes, y el 66% sostiene que los textos vistos en clase no se han superpuesto con los textos trabajados en otras asignaturas, con lo cual podemos inferir que para la mayoría los temas y textos son novedosos.

Volviendo a la diferente valoración que dieron al curso y a la experiencia de haberlo realizado en la modalidad virtual, creemos que es importante tener en cuenta que la formación en y para los derechos humanos requiere construir escenarios de trabajo en los cuales sea posible el diálogo, el intercambio de opiniones, la deliberación y el debate. En nuestra experiencia en el aula presencial estos intercambios ocurren de manera cotidiana, y son parte de lo que se añora y se señala como un aspecto deficitario del curso. Así lo atestiguan testimonios como el que sigue:

“Al ser virtual faltó el intercambio que existe en la presencialidad, para saber si estaba comprendiendo bien los temas”.

“Considero que de forma presencial los temas se pueden ver mejor y se aprende un poco más”.

Con relación a los aspectos positivos del curso, se valora en primer lugar la organización y modalidad del dictado del curso, siendo destacado por el 48 por ciento de las personas encuestadas. Se destacan los guiones de clases elaborados específicamente para el dictado virtual, así como las posibilidades que la modalidad virtual presenta, lo cual se encuentra vinculado con la segunda dimensión valorada, que es la posibilidad de organización autónoma durante este contexto excepcional. El 21.3% de las personas encuestadas valora esta dimensión. Se observan respuestas como las siguientes:

“Me permite estudiar en cualquier momento y lugar. Teniendo en cuenta mi realidad laboral y familiar me ayuda mucho tener la posibilidad de estudiar en forma virtual”

“Siento que el hecho de poder tener mi tiempo cada semana para leer bien todo y buscar más información sobre los temas para poder contestar los foros no es



algo que hubiera hecho si fuera presencial. Quizás hubiera presenciado la clase con interés para después desconectarme del tema, pero tener todo en el aula para contestar los foros, y no tener que hacer un trabajo práctico grupal por obligación hizo todo más dinámico”

Las alternativas que ofrece la experiencia de estudiar en la modalidad virtual y por lo tanto administrar el tiempo de manera autónoma han sido altamente valoradas, ya que hasta el año 2019 la mayor parte de la enseñanza universitaria transcurría en entornos presenciales donde escaseaba la autonomía para la gestión del tiempo. Sin embargo, es pertinente mencionar que hay quienes opinan que la virtualidad permitió un manejo distinto de los tiempos y la posibilidad de compaginar y ordenar horarios, mientras que hay quienes consideran que el tiempo se volvió un factor limitante, debido a la complejidad de la organización de múltiples tareas y responsabilidades. Este dato resulta importante de considerar y amerita nuevas investigaciones para conocer los impactos desigualdades que puede presentar esta dimensión desde una mirada interseccional. Ha sido ampliamente señalado que los usos del tiempo son desiguales, por ejemplo, entre varones y mujeres, por lo que es importante ahondar en relevamientos que permitan adentrarse en las dificultades que se articulan al considerar el género, la inserción territorial, la edad, las condiciones socioeconómicas, entre otras variables.

En cuanto a la organización y la disposición para el estudio en entornos virtuales, surgen afirmaciones como las siguientes:

“Porque me da la libertad de leer, subir las actividades a la hora que yo me pueda acomodar”

“La cursada virtual en mi opinión fue muy buena ya que a pesar de no ser presencial los docentes siempre estuvieron a nuestra disposición para sacarnos cualquier tipo de duda y además no tuve ningún inconveniente en comprender los temas vistos y en entender los textos”.

Sin embargo, también hubo obstáculos y limitaciones. En este sentido un estudio realizado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC), se señala que “no existen todavía datos disponibles acerca de cuáles son según los estudiantes los principales problemas a los que se enfrentan durante la pandemia” (2020, p. 15). Sin embargo, en el mismo estudio se destaca que en base a una encuesta sobre esta cuestión realizada a los directores de las cátedras UNESCO en todo el mundo se sabe que:

Los resultados sugieren que, a escala global, las principales preocupaciones son el aislamiento social, las cuestiones financieras, la conectividad a internet y, en general, la situación de ansiedad relacionada con la pandemia. En Iberoamérica, sin embargo, el orden de las preocupaciones es algo distinto pues las cátedras UNESCO colocan, por encima de las demás, solo tres prioridades: la conectividad a internet, las cuestiones financieras y las dificultades para mantener un horario regular. (UNESCO IESALC, 2020, p. 16)

Podemos identificar algunas dimensiones a partir del análisis de las respuestas abiertas. Hemos identificado dificultades vinculadas a las siguientes dimensiones: el 83% de las personas encuestadas señala dificultades vinculadas a la modalidad virtual; el 13% refiere limitaciones y dificultades vinculadas a la conectividad y/o acceso y uso de tecnologías; por último, un 4% expresa encontrar obstáculos relacionados con la organización del tiempo.

Dentro de la primera dimensión, el dato relevante, al que se hizo mención en el apartado anterior, es que el grupo de estudiantes vincula la presencialidad con el enriquecimiento de los debates e intercambios. Valoran la posibilidad de realización de encuentros sincrónicos como una forma de favorecer dicha instancia de diálogo e intercambio. No obstante, dentro de la misma dimensión hay quien señala que resulta una dificultad la lectura de los materiales bibliográficos.

En otros casos, la organización del tiempo resultó compleja y la presencia de largas horas frente a una computadora empeoró la situación, al tiempo que expresaron tensiones al tener que articular el estudio con el trabajo:

“Porque al trabajar online, se hace muy pesado pasar tantas horas frente a la pc”

“Difícil organizar los tiempos para estudiar, recordar que días se suben cada clase, hasta qué fecha y hora se pueden realizar los cuestionarios, etc. Demasiado tiempo frente a la computadora.”

“La modalidad de clase a clase, entre los textos, el estudio y el trabajo, se hace muy difícil, al menos para mí, manejar los tiempos”

Respecto a la categoría que agrupa las respuestas que refieren dificultades de conectividad y/o acceso y uso de tecnologías, se observan referencias a la falta de internet vinculadas a las zonas de residencia, así como de manejo de la tecnología necesaria. Este es un dato de importancia, ya que como señala en un estudio conjunto entre la UNESCO y la CEPAL “Es preciso entender estas brechas desde una perspectiva multidimensional, porque no se trata solo de una diferencia de acceso a

equipamiento, sino también del conjunto de habilidades que se requieren para poder aprovechar esta oportunidad, que son desiguales” (CEPAL- UNESCO, 2020, p. 7).

Si bien el área de campus virtual de la universidad brindó capacitaciones desde el inicio del dictado de la medida de aislamiento (y anteriormente también), para un grupo de estudiantes el manejo de los dispositivos y uso del aula pudo presentar dificultades, como se expresa en el siguiente testimonio:

“Me estresa mucho el hecho de no manejar bien los dispositivos, lo que no me permitió tener el tiempo suficiente en los parciales donde corría el tiempo para responder, y el tener un dispositivo (computadora lenta y antigua) y eventualmente problemas de conectividad”.

Con relación a esta dimensión es importante destacar dos medidas llevadas a cabo para disminuir la brecha digital: la primera es la liberación del uso de datos en los sitios web de las universidades. Esta medida implicó que las compañías de telefonía celular permitieran a los estudiantes universitarios acceder de forma gratuita a las plataformas educativas y aulas virtuales que utilizan las universidades. Si bien no se ha recabado el impacto de esta medida en los estudiantes que han cursado el seminario en particular, podemos señalar que resulta una medida de carácter amplia que presupone una base para la democratización del acceso a servicios de internet con fines educativos. La segunda medida es que al inicio de la pandemia y ante el diagnóstico compartido de la existencia de dificultades vinculadas a la conectividad, la Universidad Nacional de Lanús implementó becas de conectividad. Las mismas fueron de carácter excepcional implementadas por el Programa Compromiso Educativo.

Hasta aquí hemos presentado una breve descripción de la vida estudiantil durante la pandemia. A continuación, quisiéramos adentrarnos en otra de las preguntas que orientan nuestra indagación: ¿Cómo perciben los y las estudiantes de la universidad a los derechos humanos?

Percepciones sobre los derechos humanos

En el siguiente apartado analizaremos las cuestiones referidas a las ideas preexistentes del grupo de estudiantes que participaron en las encuestas. Para ello les preguntamos: ¿El Seminario contribuyó a modificar tu percepción de los DDHH? Este interrogante surge de la consideración de que quienes transitan la educación universitaria ya atravesaron dos niveles obligatorios del sistema educativo, en los cuales la EDH ha tenido algún tipo de anclaje. Pero además, entendemos que la

temática de los derechos humanos desde el retorno de la democracia tiene una presencia importante en la cultura política de la Argentina.

En la muestra, el 85% sostuvo que modificó su antigua percepción sobre los derechos humanos, pero al mismo tiempo sostienen que no han recibido formación previa en derechos humanos (78%), por lo cual es altamente probable que esta asignatura haya incidido de manera significativa en las ideas preexistentes. Por otro lado, quienes sí contaban con formación en derechos humanos comentan que la recibieron en el nivel superior (43%) y en el nivel medio (39%). Muy pocos casos mencionan haber recibido formación en derechos humanos en la escuela primaria.

Por otra parte, quienes entienden que su percepción sobre los derechos humanos no se vio modificada luego de haber cursado esta asignatura (15%); la mitad afirma contar con formación previa en derechos humanos, y de ellos la mayoría proviene del nivel superior 34% (la mayoría de la experiencia en otras materias de su carrera y en otras carreras de otras universidades) y esta constituye la principal justificación por la cual consideran que, luego de atravesar este curso, no perciben que haya cambiado su comprensión sobre los derechos humanos.

Cambios en la forma de percibir a los derechos humanos

A continuación, nos proponemos profundizar el análisis sobre el impacto que pudo haber tenido en quienes participaron de la encuesta el hecho de atravesar espacios formales y formativos sobre los derechos humanos.

Recuperando los instrumentos internacionales rectores en materia de educación en derechos humanos (EDH), nos interesa destacar la definición realizada en las Directrices para la elaboración de planes nacionales de DDHH (1997; A/52/469/Add.1) elaboradas por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en el marco de las actividades del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004). La misma sostiene que la promoción de los derechos humanos tiene lugar en el contexto de campañas educativas que abarcan tres dimensiones:

- a) Conocimientos: actividades de información acerca de los derechos humanos y de los mecanismos existentes para su protección
- b) Valores, creencias y actitudes: promoción de una cultura de derechos humanos mediante el fomento de valores, creencias y actitudes que sustenten esos derechos;
- c) Adopción de medidas: fomentar la adopción de medidas para defender los derechos humanos y evitar las violaciones de esos derechos. (p. 6)



En función de estas definiciones interpretamos las respuestas sobre la incorporación de **información**, de **valores** y de apelación a modificar **aspectos conductuales**, tanto en la vida cotidiana como en el futuro ejercicio de la profesión. Considerando este marco conceptual, las respuestas pueden ser interpretadas del modo que presentamos a continuación.

- a) **Aspectos informativos:** son aquellas respuestas que explicitan la nueva información obtenida, que amplían la perspectiva y conocimientos, que otorgan nuevos “puntos de vista”. Algunos ejemplos extraídos de las preguntas abiertas que refieren a esta categoría son:

“Porque yo no sabía lo inmenso que era este mundo de los ddhh y todo lo que abarca” o “Porque había mucho contenido del cual no vemos a menudo y estuvo bueno poder aprender.”

- b) **Aspectos valorativos:** Las respuestas enmarcadas en esta categoría son aquellas que denotan una valoración en términos positivos respecto de los derechos humanos. En este tipo de respuestas encontramos frases que aluden a que pudieron “tomar conciencia sobre situaciones de injusticia”, “ver lo que está mal”, la importancia de los ddhh, comprender la desigualdad, sensibilizar, “prestar atención” a problemáticas, aprender a ser empático, tener conciencia; desnaturalizar. Una argumentación típica del tipo valorativo se puede observar en frases como:

“Me permitió entender lo importante que son” o “Me permite abordar las temáticas desde otra perspectiva, con un lado mucho más humano”.

- c) **Aspectos conductuales:** hace alusión a la incorporación de herramientas para la defensa de los derechos humanos, posiciones proactivas respecto de su defensa tales como “hacerse escuchar”, “hacerse respetar/hacerlos respetar”; “hacerlos efectivos-efectivización de los ddhh”, así como diferentes enseñanzas para aplicarlas en la vida cotidiana y/o en la profesión:

“Porque me permite ampliar mi perspectiva sobre el tema y poder contar con mayores herramientas a la hora de actuar en mi vida social y profesional”; “Me ayudó a conocer cuáles son los derechos de las personas y a hacer que se cumplan.” o “Conocía los derechos humanos pero este seminario hizo que me dé cuenta de conductas persistentes tanto en mi como a mi alrededor que deben cambiarse.”

Asimismo, existen respuestas que involucran dos o los tres aspectos al mismo tiempo, por lo cual se desagregaron las respuestas en una o más categorías de manera de no perder ninguna respuesta en el procesamiento de los datos.

La mayoría de las respuestas rescata los aspectos informativos incorporados (77%); mientras que en segundo orden de aparición encontramos justificaciones que aluden a los aspectos valorativos (13%) y, por último, se encuentran enunciados referidos al comportamiento (8%).

Solo 10 estudiantes aludieron a las tres dimensiones simultáneamente. Esto no significa que los demás estudiantes no modifiquen su visión en los sentidos no mencionados por ellos mismos, lo que significa es que el grupo de estudiantes que sí argumentaron en el triple sentido lo han manifestado como importante de rescatar (y de alguna manera lo han hecho presente en su justificación, es decir, lo han hecho de manera consciente). A continuación, algunos ejemplos de ello:

“Si, modificar y ampliar, aunque crea que los derechos humanos no se cumplan para gran parte de las personas a nivel mundial, es importantísimo abrir tu cabeza, reflexionar, mirar un video y decir yo hacía eso o yo pensaba eso y tratar de cambiar, tratar de ser mejor persona, o de intentar poder hacerle ver a la gente que tenemos alrededor que está mal lo que les enseñaron, que debemos de deconstruir para construirnos de manera unida y solidaria para con el otro.”

“Siempre tuvo una importancia para mí, pero ahora me doy cuenta de muchas acciones o actitudes que todo el mundo tiene que cambiar para poder mejorar, me dio una base más fuerte para defender a quienes no les otorgan estos derechos.”

Algunas consideraciones acerca de la importancia de reflexionar sobre un tema (re) conocido:

Respecto de las ideas preexistentes, algunos autores del campo de la EDH sostienen que la mirada que existe en nuestra sociedad en materia de derechos humanos sigue siendo aún muy restringida, lo cual obedece generalmente a razones históricas, y que la percepción del imaginario colectivo sobre los derechos humanos está demasiado focalizada en la desaparición forzada, la tortura, las ejecuciones extrajudiciales, lo cual vuelve invisibles otros contenidos, como los derechos económicos y sociales (Salvioli, 2014).

Hemos observado una tendencia a asociar derechos humanos con el período de la última dictadura militar argentina, ignorando otras problemáticas como por ejemplo las desigualdades en el acceso a la salud o a la educación y las tecnologías. Por ello, las nuevas informaciones, conocimientos y saberes académicos aprendidos son elementos que se reconocen como movilizadores y modificadores de su imaginario preexistente (77%). Recordemos que el programa de la materia recorre 5 ejes fundamentales (formación histórica de los ddhh, proceso de memoria verdad y

justicia, género, cultura y migraciones). Esta situación, de aparente sencillez, como la de incorporar a las ideas del sentido común información académica, implica una profunda transformación no solo del contenido de esta, sino que también del modo de procesamiento y la estructuración de la misma. Unas frases ilustran de forma elocuente este proceso:

“Tenía una respuesta muy corta sobre el tema, pensaba que solo era un pensamiento que solo le pasa a los de la izquierda y sobre la dictadura y es un tema tan amplio y es por el simple hecho de ser una persona con derechos.”

“Si, siempre se escucha una frase horrible como “los derechos humanos son para los chorros” (los ladrones) o “siempre robando con los derechos humanos”. Esas frases (nefastas) insertadas en la sociedad promueven una imagen negativa acerca de los derechos humanos. Abordar las problemáticas desde un enfoque de derechos promueve sociedades más justas e inclusivas.”

En el momento en que remitimos que hemos hablado desde prejuicios y/o estereotipos sobre los derechos humanos, se está ilustrando que, en las ideas que se tiene respecto a un objeto, no solo se juegan elementos psíquicos (como el pensamiento, la actitud o una imagen representativa que se elabora en el marco del pensamiento) sino que estamos hablando de ideas compartidas con otros, es decir, ideas socialmente elaboradas donde no se habla en términos particulares sino que se habla en términos sociales, ya que lo que se alude allí no se ha conformado por fuera de estructuras sociales, de elementos ideológicos, culturales, de comunicación social, etc.

Los derechos humanos son percibidos de forma naturalizada, como si se tratase de un objeto con propiedades tautológicas, tal cual describen las siguientes afirmaciones extraídas de los estudiantes: “cosas que ya se tienen por sabidas en obviedad” o “que no hay que dar por sentado la percepción que cada individuo tiene de los derechos humanos”. Es decir que hay un reconocimiento explícito de que se tenía una idea y a la misma vez “no se tenía idea” de lo que son los ddhh. Esta reflexión fue posible por la incidencia de la asignatura aquí analizada (recordemos: el seminario de justicia y derechos humanos), tal como describe otro estudiante

“Me hizo pensar en que no hay que dar por sentado la percepción que cada individuo tiene de los derechos humanos y lo importante que es reforzar el conocimiento de los mismos, conocerlos es el primer paso para hacerlos cumplir”.

Tal vez esto sea porque el término Derechos Humanos lleve en su propia relación fundada en el carácter lineal de la lengua, lo que Saussure llama sintagmas, donde las unidades contraen relaciones sintagmáticas, que son relaciones “en presencia”.

En este sentido, por ejemplo, es esperable que todas aquellas ideas que involucran a sujetos no humanos, como los animales, el ambiente, los recursos naturales no formen parte de la representación social en cuestión, ya que las cuestiones referidas a la última dictadura militar se erigieron históricamente en la Argentina como hegemónicas.

Por otro lado, encontramos en los relatos la idea de que los derechos humanos son “algo que uno asume como logrado”, es decir, que además de ser un concepto en apariencia obvio (no más complejo de lo que sus términos explican) aparece como un estado actual de la sociedad, un capítulo cerrado de la historia reciente y/o un “triunfo” en la misma. En otras palabras, aparentemente, se lo construye como un objeto cerrado y estático, totalmente contrario a su realidad, ya que es un concepto esencialmente dinámico y abierto. Los derechos humanos aparecen a lo largo de la historia de los pueblos como conquistas político-sociales que los colectivos han logrado mediante el reconocimiento de estas en sus ordenamientos jurídicos.

Finalmente, creemos que incidir sobre ese conjunto de ideas del imaginario social sobre el objeto, es incidir sobre los aspectos simbólicos de los derechos humanos, lo cual colabora sin lugar a dudas con una efectiva (y tan esperada) difusión del paradigma de los derechos humanos y con la construcción de una cultura afín a ellos, al menos en el ámbito discursivo-reflexivo de los estudiantes.

“No era consciente de varias situaciones injustas en nuestra sociedad que a mi parecer son bastante naturalizadas y que debemos conocer para poder revertir.”

De esta manera, el conocimiento se torna en potencia movilizadora de transformación social. La posibilidad que brinda el hecho de reconocer una situación y, en función de ese saber, la posibilidad de transformarlo. Es decir, la educación en derechos humanos como la formación de agentes de argumentación (Rodino, 2014). Para la autora, la EDH logra más que capacitarlos en derechos humanos porque los ayuda a ver los derechos como una “vara de medir” su trabajo regular —es decir, como lo que son, parámetros éticos, críticos y políticos—; para identificar los problemas sociales que enfrentan a diario; para ubicar su propio rol frente a ellos (real y deseable); y para visualizar correctivos que está a su alcance impulsar. Los compromete ética y políticamente a movilizarse para producir cambios. (Rodino, 2014, p. 132)

A modo de conclusión

Las y los estudiantes no eligieron ser estudiantes en entornos virtuales y, según sus testimonios, no estaban del todo preparados para ello cuando en marzo del 2020 la



Humanidad debió recluirse. Ser estudiante viviendo en pandemia está siendo una experiencia con ventajas y desventajas, pero, definitivamente, con aprendizajes. De un lado nos topamos con los aprendizajes ligados a aquello que podemos denominar “alfabetización en entornos virtuales”, tal como relatan los testimonios fue necesario aprender a ser estudiante a distancia, pero al mismo tiempo lidiar con las angustias propias de estos tiempos de incertidumbre. Las desigualdades se profundizan y las condiciones en las que se estudia, se administra el tiempo y al mismo tiempo se realizan otras tareas vitales (como el trabajo remunerado o no - en particular las tareas de cuidado- por nombrar dos que fueron mencionadas en las encuestas) muestran realidades muy heterogéneas, tal como lo es la población universitaria en la Argentina.

En este contexto, el contenido de lo que se enseña y se aprende en el espacio curricular que hemos analizado en este estudio, es decir: los derechos humanos, cobra un sentido particular en este duro contexto. Es posible identificar escenas de desigualdad y desesperanza, como cuando nos escriben para avisar que no podrán “asistir” a clase sincrónica por estar atravesando (en primera persona o a través de una persona cercana) la enfermedad de covid-19. Las entregas de trabajos que se atrasan, las dificultades para realizar lecturas concentradas emergen, la falta de dispositivos adecuados se pone en evidencia... y, al mismo tiempo, la posibilidad de administrar de forma autónoma el tiempo y evitar los largos desplazamientos característicos de una gran localidad como lo es la Provincia de Buenos Aires se valora positivamente.

Tal como dijimos, nos topamos con valoraciones positivas y negativas respecto de la vida estudiantil en pandemia. Sin embargo, en cuanto a la enseñanza de los derechos humanos, podemos agregar que siete de cada diez estudiantes sostienen que haber realizado un curso sobre derechos humanos les ayudó a identificar nuevos temas y problemas sociales relacionados con su campo profesional, es decir, se reconoce la importancia del paradigma de los derechos humanos en su formación profesional, más allá de su condición de ciudadanía, que conoce y ejerce (o reclama) sus derechos. La fortaleza del paradigma está en transformar sus prácticas técnico-profesionales al modificar la comprensión sobre su campo profesional.

La formación en ddhh no solo es imprescindible para la formación de la ciudadanía, sino que es imprescindible para la formación de profesionales con compromiso con las causas sociales que atraviesan su campo, muchos de los cuales formarán -o forman- parte de los equipos técnicos de las áreas estatales que afectan directamente el goce de los derechos humanos de todas las personas.

Tal cual lo enuncia Salvioli “la falta de disfrute de los derechos humanos dentro de una sociedad tiene una relación directa con la ausencia o insuficiencia de capacitación y educación en y para los derechos humanos en general, y particularmente, con la carencia de formación en derechos humanos a nivel universitario” (Salvioli, 2014, p. 214). Pues la interacción con la información, los valores y las acciones vinculadas a la defensa de los derechos humanos ofrece argumentaciones y modos de re pensarse como personas ciudadanas y profesionales.

En este sentido:

La decisión política de implementar educación en derechos humanos, en la educación universitaria, pienso que no es una opción que dependa de una ideología determinada, es una decisión que expresa coherencia con una visión del mundo que respeta la dignidad y la libertad de todas las personas en condiciones de igualdad en todos lados. Educar a los graduados universitarios en derechos humanos supone contribuir a que el respeto de los derechos humanos no quede sólo en el discurso, sino que devenga un hacer. Yo creo que se trata de una política académica específica que se propone como objetivo explícito un cambio de cultura, ella debe además generar ciudadanía, conciencia de género, conciencia de derechos económicos, sociales y culturales tan importantes como los civiles y políticos, derechos del medio ambiente de la pluriculturalidad y de participación política. (Pinto, 2021, p. 202).

Frente a la necesidad de educación en derechos humanos en toda la trayectoria formativa, acompaña esta premisa la opinión de un grupo de estudiantes que también se manifiestan en este sentido; un 80% está de acuerdo en que todas las carreras universitarias deberían contar con EDH. Es decir, que no se trata de una aspiración por parte de los grupos y órganos de expertos en la materia, el hecho de que los ddhh sean un contenido formativo básico, sino que también se cuenta con la adhesión por parte de quienes lo cursan, pues reconocen la necesidad en este sentido, una vez concluido el curso, ciertamente.

Sin embargo, a la vista de los grandes cambios que produjo la pandemia en nuestras cotidianidades, es necesario replantear las formas y metodologías disponibles a través de medios virtuales para la enseñanza y el aprendizaje de estos contenidos. Necesitamos conocer y desplegar recursos más eficaces en tiempos de pandemia, pues estos saberes no se circunscriben a lo informativo, tal como se señaló anteriormente.

Trabajar por la sensibilización, la empatía y la implementación de instancias de deliberación e intercambios que permitan argumentar en profundidad -y en complejidad- sobre los debates de este campo problemático, son algunos de los desafíos que quedan pendientes. Pues el hecho de garantizar el respeto a los derechos



humanos solamente por medio de la ley no es suficiente para que se asimile una auténtica comprensión y ejercicio de estos.

Es imperativo pensar cómo hacer para que los sujetos se comprendan como humanos y traten a los otros desde esa misma perspectiva, no solo por la necesidad de reconocer los derechos sino también de hacerlos prácticos y vincularlos a lo que hoy en día entendemos o deberíamos entender por humanidad” (Quintero Mejía y Camargo, 2010, p. 45). Es por ello que sostenemos que la práctica pedagógica debe estar atravesada por los significados, los sentidos y las reflexiones acerca de cómo construir una humanidad más humanizada, sensible a los dolores y activa en la lucha a favor de un mundo más justo, en el cual no solo sean realmente posibles los derechos humanos, sino que sean una realidad efectiva para todas las personas.

Referencias

- CEPAL- UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Pinto, M. (2020), *La alfabetización en derechos humanos en la Universidad de Buenos Aires*, en Badano R. y Cruz, V (comps.), *Conversaciones en plural. Educación superior, derechos humanos y desigualdad en tiempos de pandemia*, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Quintero Mejía, M. y Camargo, M. (Comps.) (2010). *Educación en derechos humanos. Perspectivas metodológicas, pedagógicas y didácticas*. Universidad de La Salle-Colombia
- Resolución 59/113 de la Asamblea General de las Naciones Unidas “Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos”, A/RES/59/113 (10 de diciembre de 2004). <https://www.ohchr.org/sp/issues/education/educationtraining/pages/programme.aspx#:~:text=El%2010%20de%20diciembre%20de,humanos%20en%20todos%20los%20sectores>.
- Rodino, A. M. (2014). Pensar la educación en derechos humanos como política pública. *Revista de ciencias sociales, segunda época N.º 25*, 129-139. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/5939558c6ba3b.pdf>
- Salvioli, F (2014). Educación superior en derechos humanos. Una herramienta para la organización y el desarrollo de la política pública del Estado. *Revista de ciencias sociales, segunda época 121 N° 25*, 121-12. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/1593/09_RCS-25_dossier8.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- UNESCO- IESALC. (2020). *Informe COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>



Retos que enfrenta el derecho a la educación en las zonas rurales de El Salvador

Challenges facing the right to education in rural areas of El Salvador

Desafios do direito à educação nas áreas rurais de El Salvador

Emma Patricia Muñoz Zepeda¹

Resumen

El presente texto ofrece un análisis del derecho a la educación de la niñez y adolescencia de las zonas rurales de El Salvador, como un derecho fundamental y un deber del Estado, en cumplimiento de los convenios y tratados internacionales que se han ratificado. Esta temática amerita un examen de los retos que presenta el acceso a la educación de la niñez y la adolescencia, a partir del contexto previo y posterior a la pandemia por COVID-19, la cual requirió el cambio de modalidad en el desarrollo del año lectivo. En consecuencia, se pretende exponer posibles alternativas para afrontar los desafíos identificados, a través de la aplicación de acciones positivas orientadas a su accesibilidad, presupuesto, entre otras que por verbigracia se orienten a disminuir la brecha digital existente. Se toma como parámetro que el derecho a la educación debe sustentarse en el principio de prioridad absoluta e interés superior.

Palabras clave: derecho a la educación, derecho humano, acceso a la educación, brecha digital.

Abstract

This text offers an analysis of the right to education of children and adolescents in rural areas of El Salvador, as a fundamental right and a duty of the State in compliance with ratified international conventions and treaties. This topic requires an analysis of the challenges presented by access to education for children and adolescents from the context before and after the COVID-19 pandemic, which required a change in the modality in the development of the school

Recibido: 27-6-2021 - Aceptado: 5-10-2021

¹ Abogada y notaria. Abogada en el libre ejercicio. Máster en Derecho de Familia (Universidad Evangélica de El Salvador). Licenciada en Ciencias Jurídicas (Universidad Tecnológica de El Salvador). Correo electrónico: emmapatricia.zepeda@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0001-5834-8876>



year. Consequently, it is intended to expose possible alternatives to face the challenges identified through the application of positive actions aimed at their accessibility, budget, among others that, for example, are aimed at reducing the existing digital divide. Taking as a parameter that the right to education must be based on the principle of absolute priority and superior interest.

Keywords: Right to education; human right; access to education; digital divide.

Resumo

Este texto oferece uma análise do direito à educação das crianças e adolescentes do meio rural de El Salvador, como direito fundamental e dever do Estado em cumprimento às convenções e tratados internacionais ratificados. Este tema requer uma análise dos desafios apresentados pelo acesso à educação de crianças e adolescentes no contexto anterior e posterior à pandemia COVID-19, o que exigiu uma mudança na modalidade no decorrer do ano letivo. Consequentemente, pretende-se expor possíveis alternativas para fazer frente aos desafios identificados através da aplicação de ações positivas voltadas à sua acessibilidade, orçamento, entre outras que, por exemplo, visam reduzir a exclusão digital existente. Tomando como parâmetro que o direito à educação deve basear-se no princípio da prioridade absoluta e do interesse superior.

Palavras-chave: Direito à educação; direito humano; acesso à educação; exclusão digital.

Introducción

El derecho a la educación de las niñas, los niños y adolescentes del país se encuentra regulado con la finalidad de brindar los conocimientos, herramientas y habilidades necesarios para su desarrollo personal como profesionales. Este debe garantizarse mediante las acciones positivas que el Estado genere, de conformidad con el principio de prioridad absoluta y corresponsabilidad.

La educación es un derecho humano que encuentra su basamento en la característica de indivisible, al permitir la realización de otros derechos, a partir de su ejercicio, que conllevan el desempeño integral de cada niña, niño y adolescente, a través de una enseñanza holística que brinde las herramientas para fomentar sus habilidades; por ello, es fundamental su reconocimiento como derecho humano en igualdad de condiciones (UNESCO, 2020).

Con base en lo antes citado, es de mencionar que el derecho en cuestión es trascendental en el desarrollo de las niñas, los niños y adolescentes de las zonas rurales, lo que permitirá adquirir los conocimientos y habilidades para el cumplimiento de su plan de vida. En este período de pandemia, se ha evidenciado que la brecha digital existente permea el pleno goce de los derechos propios de la población mencionada, pues, para el 2017, se reportó, en El Salvador, que menos del 20 % de

sus domicilios estaba conectado a Internet y el acceso a planes de datos limitados no permite la descarga de archivos o videos (Venturini, 2020).

Partiendo de lo anterior, se realizó una investigación documental que ha permitido identificar elementos importantes del tema en análisis. Para ello, se consultó material bibliográfico que incluye instrumentos legales de carácter nacional e internacional, informes e investigaciones periodísticas.

En ese sentido, en la primera parte de este trabajo, se despliega el apartado “el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes”, el cual tiene como finalidad brindar una lectura sobre la regulación normativa del derecho a la educación y las líneas de acción establecidas para su garantía y protección.

Se prosigue con la sección denominada “el derecho a la educación de la niñez y adolescencia de las zonas rurales en período de pandemia COVID-19”, en la que se identifican las deficiencias educativas en el área rural de El Salvador, así como sus repercusiones en la enseñanza y el aprendizaje. Aunadas a lo anterior, se mencionan las privaciones que se manifestaron en el transcurso de los años previos a la pandemia y que aún son visibles. Luego, se concluye con propuestas de acciones positivas por implementar, en aras de permitir el acceso a la educación de la niñez y la adolescencia de una forma integral.

El derecho a la educación de las niñas, los niños y adolescentes

De conformidad con la Constitución de la República de El Salvador, (1983), el derecho a la educación es una obligación del Estado que se regula en su artículo 53, el cual debe ser garantizado de forma integral a la niñez y adolescencia de la zona tanto urbana como rural. Asimismo, el Constituyente estableció que la educación debe tener como finalidad:

Lograr el desarrollo integral de la personalidad en su dimensión espiritual, moral y social; contribuir a la construcción de una sociedad democrática más próspera, justa y humana; inculcar el respeto a los derechos humanos y la observancia de los correspondientes deberes; combatir todo espíritu de intolerancia y de odio; conocer la realidad nacional e identificarse con los valores de la nacionalidad salvadoreña; y propiciar la unidad del pueblo centroamericano.

Es decir, la educación debe ser visualizada de un modo íntegro que permita formar a niñas, niños y adolescentes, tomando de base los derechos humanos, concebidos como piedra angular en el desarrollo de sus actividades y su propio respeto, lo cual es parte del sistema democrático que rige las acciones del Gobierno y de la sociedad. Asimismo, tal formación resulta esencial al construir la identidad, a



través del conocimiento, de la realidad nacional, lo que posibilitará a niñas, niños y adolescentes conocer la historia de su país y comprender los acontecimientos sociales suscitados en la actualidad, a partir de los hechos, desde la perspectiva cultural, económica, social, política, entre otras.

Acorde con lo previo, la educación es concebida como un derecho para la niñez y la adolescencia, pero, a su vez, es un deber para el Estado como garante de su cumplimiento. Además, a partir de la doctrina de protección, la familia tiene un rol fundamental en la formación de sus hijas e hijos, a través de la inscripción en los centros educativos, ya sean públicos o privados, lo cual tiene su base en el Principio de rol primero y fundamental de la familia, regulado en el artículo 9 de la Ley de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia (2009).

La referida ley, en su artículo 81, concibe el derecho a la educación y cultura de la niñez y adolescencia en las siguientes aristas: personalidad, aptitudes y capacidades tanto mentales como físicas que permitan su desarrollo integral y las habilidades para desempeñar su rol en la sociedad. A continuación, en la tabla 1, se detallan los elementos primordiales que el legislador ha considerado para el disfrute pleno del derecho a la educación:

Tabla 1

Elementos primordiales del derecho a la educación

Elemento	Contenido
El derecho a la educación debe orientarse.	Al pleno ejercicio de la ciudadanía; al respeto de los derechos humanos; a la equidad de género; al fomento de valores; al respeto de la identidad cultural propia; a la paz, la democracia, la solidaridad, la corresponsabilidad familiar y la protección del medio ambiente.
El acceso a la educación comprende.	Amplia cobertura territorial en todos los niveles educativos; adecuada infraestructura; idóneas modalidades, planes y programas de educación; docencia cualificada; suficientes recursos pedagógicos, tecnológicos y espacios culturales y recreativos. Además, deberá garantizar el acceso y la permanencia de niñas, niños y adolescentes en el sistema educativo, en condiciones de igualdad y sin ningún tipo de discriminación.

Elemento	Contenido
Educación gratuita y obligatoria	La educación inicial, parvularia, básica, media y especial será gratuita y obligatoria, incluyendo los centros públicos de desarrollo infantil.
Educación y discapacidad	Programas integrados o especiales para asegurar a la niñez y la adolescencia el acceso efectivo a la educación, la capacitación y las oportunidades de esparcimiento.

Nota. Elaboración propia, con base en la Ley de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia (2009). Artículos 81, 82 y 83.

Partiendo de lo antes mencionado, el derecho a la educación es fragmento importante en el desarrollo de todo ser humano, pues fortalece y brinda las bases para el proyecto de vida de cada niña, niño y adolescente; en consecuencia, repercute en la sociedad y en el capital humano que se requiere para el desenvolvimiento de las naciones. Es por ello que el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales establece un rol preponderante a la formación, al concebirla como el “principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades” ([Comité sobre los Derechos del Niño \[CDN\], 1999, párr. 1](#)).

Es decir, el derecho educativo debe ser accesible a todas y todos; para ello, el Estado debe crear los mecanismos legales, institucionales y presupuestarios que vuelvan factible esta característica. Tanto es así que el Sistema Nacional de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia, como organismo coordinado de instituciones que deben garantizar los derechos de este sector de la población y en especial referencia el derecho a la educación, establece, en la Política Nacional de Protección Integral de la Niñez y de la Adolescencia, como parte de sus directrices, específicamente en el tema en análisis, en su estrategia 3.5, de su objetivo estratégico 3, que se debe “garantizar calidad de educación y en igualdad de condiciones para todas las niñas, niños y adolescentes”.

El derecho a la educación de la niñez y adolescencia de las zonas rurales en período de pandemia COVID-19

A partir de la declaratoria de emergencia por la pandemia de COVID-19 en El Salvador, los centros educativos públicos y privados fueron cerrados, con la finalidad de evitar contagios masivos, así como de proteger la salud de la niñez y la adolescencia. El Estado, como garante del derecho a la educación, estableció mecanismos para continuar con el año escolar y evitar que niñas, niños y adolescentes perdieran su año lectivo. En este sentido, en la tabla 2, se detalla las medidas adoptadas por el ente estatal:



Tabla 2*Medidas adoptadas por el Gobierno para garantizar el derecho a la educación*

Período	Acciones
Contención de la emergencia (del 14 de marzo al 14 de abril)	Elaboración, producción y distribución de materiales y guías educativas para apoyar la labor docente. Se giraron orientaciones para docentes y estudiantes. Se creó el micrositio www.mined.gob.sv/emergenciacovid19 , para alojar contenido académico y orientaciones a la comunidad educativa, el cual ha tenido más de 4 000 000 de visitas. Se habilitó un “call center” (2592-2009 y 6008-3286) para atender a la comunidad educativa, que superó las 7000 consultas, denuncias y orientaciones pedagógicas.
Integración de diversas plataformas (del 15 de abril al 24 de mayo)	Priorización del Currículo Nacional, mejoras en la distribución de materiales e introducción de nuevas plataformas. Se distribuyeron guías impresas para más de 200 000 estudiantes con mayores dificultades para acceder a Internet. Se inició la formación docente, junto con la Secretaría de Innovación de la Presidencia, en el uso de la plataforma de Google Classroom. Más de 30 000 docentes y asistentes técnicos comenzaron su capacitación.
Digitalización de la educación (del 25 de mayo en adelante)	Lanzamiento de la franja de televisión educativa “Aprendamos en Casa”. Lanzamiento del programa radial “Crecer Leyendo”. Distribución de guías impresas para más de 200 000 estudiantes. Habilitación del contenido digital en Google Classroom.
El retorno a la escuela (la fecha se establecerá a partir de las directrices del MINSAL)	Se cuenta con un plan para el retorno a la escuela, que contempla el enfoque de educación multiplataforma, a fin de garantizar la continuidad educativa del estudiantado salvadoreño.

Nota. Elaboración propia, a partir de datos de la Memoria de Labores 2019-2020. (MINED, 2020).

Las acciones enunciadas responden a las responsabilidades adquiridas por el Estado en la garantía del derecho a la educación de la niñez y la adolescencia; no obstante, el alcance de estas no ha permeado de la manera que se vislumbraba, específicamente

en la zona rural. Cabe señalar los siguientes elementos: no se cuenta con dispositivos de comunicación; se presenta la falta de recursos económicos para realizar recarga de saldo para el uso de Internet; madres y padres de familia no cuentan con un nivel educativo que les permita apoyar a sus hijas e hijos en la elaboración de las tareas o en dudas que se les puedan presentar; existen limitaciones en las herramientas o materiales necesarios para el desarrollo de sus actividades, de acuerdo con los requerimientos de las guías académicas (Moreno, 2021).

Según un informe de la Fundación para la Educación Superior, se ha identificado en el área urbana un mayor índice de cobertura, en comparación con la zona rural de país. En esta última, hay una mayor incidencia de la radio, además, se identificó que el acceso a computadora e Internet en las viviendas no es mayor al 5 %. Para el 2019, se determinó que solo el 19.6 % de la población habitante de esos lugares tiene facilidad para el uso de una computadora personal y un 8.2 % utiliza Internet en horas semanales. Tales datos representan que niñas, niños y adolescentes de esa zona del país se encuentran en menos contacto con este tipo de dispositivos de comunicación (FES, 2020).

La realidad en la zona rural presenta sus particularidades desde las apreciaciones de las madres y padres de familia; la pandemia por COVID-19 ha representado un reto en el nivel educativo. De acuerdo con un reportaje periodístico, se identifica que «las mamás y los papás dicen que los docentes “ya no están haciendo nada” y hoy les toca todo a ellas y ellos. Opinan que los docentes creen que no tienen nada más que hacer y que pueden asumir los costos inesperados de internet y saldo para el teléfono» (Martín, 2020).

Con el apoyo de la cita, se puede mencionar el caso del Centro Escolar caserío San Cristóbal, el cual está ubicado en la zona rural del municipio de Guazapa, departamento de San Salvador. Allí, se identifica, como resultado de esta pandemia, los siguientes retos: alta de conectividad; poca motivación de algunos padres de familia; las condiciones de vida del estudiantado; el perfil económico de las familias situado en escasos recursos; que la transición entre lo presencial y lo virtual se volvió un choque educativo, lo que produjo que estudiantes dejaran sus estudios y decidieran comenzar su trayecto laboral (Villeda, 2021).

En cuanto al acceso a Internet, el estudio denominado “Conectividad rural en América Latina y el Caribe un puente al desarrollo sostenible en tiempos de pandemia”, refleja que el 90 % de la población en la zona rural de El Salvador no cuenta con acceso a la red, situación que ubica al país en el clúster de baja conectividad significativa rural. Esto permitió concluir que el 71 y 89 % de la ciudadanía rural

de los países analizados, incluyendo el nuestro, no accede a servicios de conexión de calidad (IICA/ BID/MICROSOFT, 2020).

Por su parte, un estudio realizado por Oscar Picardo Joao (2005), señala que, en El Salvador, se reportan 6001 centros educativos en los niveles de parvularia, básica y media, los cuales, a su vez, se clasifican en 5015 instituciones públicas y 986 privadas. De todas ellas, un 91.83 %, en el ámbito nacional, no posee Internet, únicamente un 5.78 %, el cual utiliza para fines educativos, y un 3.52 % cuenta con acceso a la red, pero no la utiliza para propósitos educativos.

Asimismo, Picardo (2005) agrega que estos datos tienen incidencia en el uso del Internet en los centros educativos, pero, es de señalar que, para el período de la investigación citada en líneas previas, se visualiza una diferencia en cuanto al número de computadoras en las instituciones, de acuerdo con la población estudiantil activa, es así, que en el sector público se registraron 3.49 equipos computacionales por institución, es decir, 82.84 estudiantes por computadora. Por su parte, el sector privado reportaba 2.85 computadoras por institución, lo que representaba 104.01 estudiantes por máquina.

En este mismo orden de ideas, se registró, para el 2019, que de niñas y niños desde los cuatro años en adelante, quienes asisten a un centro educativo en El Salvador, un total de 1 346 384 (entre niñas, niños y adolescentes) tuvieron acceso a un centro de cómputo y 299 319 de ellas y ellos no (DIGESTYC, 2020).

El escenario antes planteado, en un primer término, soslaya la desigualdad existente en el acceso al servicio de Internet que permite el ejercicio de los derechos y la construcción del conocimiento de la niñez y adolescencia. En segundo lugar, el panorama presenta desafíos en cuanto al acercamiento a los demás servicios, a través de la tecnología, al impedir comunicarse con otras personas; acceder a información mediante dispositivos digitales; adquirir conocimientos en robótica, inteligencia artificial, realidad virtual, entre otros.

Lo antes citado representa una desventaja tanto en el desarrollo como en el aprendizaje de la niñez y adolescencia; en consecuencia, estos quedan relegados y configuran una grave vulneración a los derechos humanos. Pues bien, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en el 2011, ha declarado el acceso a Internet como un derecho humano que debe ser garantizado por los Estados. A partir de este reconocimiento, se establece lo siguiente:

Los Estados tienen la obligación de promover el acceso universal a Internet para garantizar el disfrute efectivo del derecho a la libertad de expresión. El acceso a

Internet también es necesario para asegurar el respeto de otros derechos, como el derecho a la educación, la atención de la salud y el trabajo, el derecho de reunión y asociación, y el derecho a elecciones libres (OEA, 2011).

Efectivamente, el derecho a acceder Internet es crucial para el ejercicio del derecho a la educación de la niñez y adolescencia, en particular, en este periodo de pandemia, en el cual se ha declarado el cierre de las escuelas. A pesar de ello, la brecha digital requiere una praxis activa por parte del Estado, a través de la inversión; se considera que su impacto debe reflejarse en la asignación presupuestaria para el ramo de educación que considere invertir en infraestructura y equipo para las escuelas de la zona rural. Además, se precisa del asocio público-privado, en aras de establecer las coordinaciones necesarias para aproximarse al derecho en cuestión.

Aunado a lo anterior, debe incorporarse la inversión para poder ingresar a Internet en los centros educativos. Esto permitiría el uso de las plataformas digitales por parte de la planta docente y el alumnado. De igual manera, es importante la capacitación de los maestros, tomando en consideración las particularidades de sus lugares de trabajo, pues el profesorado de las zonas urbanas puede presentar otras falencias, en comparación al personal docente de las zonas rurales.

La idea antes planteada encuentra su base en lo señalado por el Comité sobre los Derechos del Niño, que establece la obligación de los Estados de realizar asignaciones presupuestarias orientadas a la creación de normativa, políticas y programas, los cuales promuevan el acceso de niñas, niños y adolescentes tanto a los entornos digitales como a la inclusión en estos, sin ningún tipo de discriminación (Comité sobre los Derechos del Niño [CDN], 2021).

Todo lo dicho se expone desde la visión de la doctrina de protección integral, que reconoce a la niñez y adolescencia como sujetos de derechos, los cuales deben ser garantizados a partir de su reconocimiento en la legislación interna, la creación de mecanismos idóneos motivadores de su ejercicio e implementación en el nivel nacional, de conformidad con el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Esta última estipula el carácter primordial de los derechos comentados para la construcción del proyecto de vida de cada niña, niño y adolescente.

Es a partir de lo antes mencionado que la Ley de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia (2009) concibe la educación como parte de los derechos de desarrollo; en efecto, brindará las herramientas intelectuales, morales y espirituales para formar una ciudadanía respetuosa de los derechos humanos y de su nación.



En otro orden de ideas, la realidad de la educación en la zona rural presenta desafíos necesarios de analizar, pues repercuten en el disfrute pleno de aquella por parte de la niñez y adolescencia. Esos retos se detallan a continuación:

Tabla 3

La educación en la zona rural

Obstáculos identificados en la zona rural	
Poca señal de celular, lo que impide enviar las tareas por WhatsApp.	Para Google Classroom, el alumnado necesita tener una computadora. Aunque la tuvieran, tampoco se podría conectar, porque no tiene Internet en sus casas.
La o el docente debe transcribir las guías de estudio y adecuarlas al contexto de su alumnado.	Una misma o un mismo docente tiene tres secciones integradas: cuarto, quinto y sexto grado, en la misma aula y al mismo tiempo.
La falta de un sistema de actualización docente que responda a las necesidades concretas de cada maestro.	

Nota. Elaboración propia, a partir de datos de Educar sin recursos y sin acompañamiento (Rosales, 2020).

A partir de lo antes citado, se puede corroborar que las zonas rurales presentan sus particularidades y requieren un análisis exhaustivo, al momento de la construcción de los contenidos, guías de trabajo, la aplicación de plataformas digitales, entre otras. Es trascendental que se retomen estas condiciones, incluyendo las experiencias de las y los docentes que viven día tras día con su estudiantado en este escenario; así podrán aportar en la mejora continua de la educación.

El Estado ha adquirido el compromiso de establecer los mecanismos y recursos necesarios para el mejor desarrollo de las habilidades de la niñez y la adolescencia, a través de la educación, lo que implica acciones positivas como las señaladas en líneas anteriores, las cuales produzcan un impacto en su ejercicio eficaz. Además, los Gobiernos deben cumplir, mediante sus políticas o programas institucionales, las siguientes características, como parte de las bases esenciales de tal derecho humano, que se detallan a continuación:

Tabla 4

Características del derecho a la educación

Características	Contenido
Disponibilidad	Debe haber instituciones y programas de enseñanza, en cantidad suficiente, en el ámbito del Estado parte.
Accesibilidad	Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles para todas y todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado parte. Esto en sus tres dimensiones: A) No discriminación. La educación debe ser accesible para todas y todos, especialmente para los grupos no vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos. B) Accesibilidad material. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por medio de la tecnología moderna (mediante el acceso a programas de educación a distancia). C) Accesibilidad económica. La educación ha de estar al alcance de todas y todos.
Aceptabilidad	La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables para los estudiantes y, cuando proceda, a los padres.
Adaptabilidad	La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a los requerimientos de sociedades y comunidades en transformación, así como para responder a las necesidades del alumnado en contextos culturales y sociales variados.

Nota. Elaboración propia, a partir de datos de Observación General número 13, El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto). (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1999, párr. 6).

Las características antes citadas son indispensables para la realización del derecho educativo y su influencia en el desarrollo tanto de la niñez como de la adolescencia salvadoreña, con miras a permitir la adquisición de conocimientos y herramientas orientados al crecimiento personal, intelectual y profesional de dicha población infantil y juvenil. Es de enfatizar que se presentan óbices para el pleno ejercicio de la educación, pues la realidad de las escuelas rurales difiere de lo que se establece en la tabla 4.

Puesto que las escuelas rurales son base para la enseñanza-aprendizaje de la niñez y adolescencia, de los 5147 centros educativos registrados en el país, el 74.88 % se encuentra en la zona rural y solo un 25.12 % en el área urbana (MINED, 2018).



Las instituciones de la zona rural reciben, por parte del Ministerio de Educación (entidad rectora en este ramo en la asignación de presupuesto), dinero destinado a papelería, refrigerios y ordenanza. La papelería es fundamental para el desarrollo de las actividades del alumnado, pues, como se ha señalado, los materiales son escasos por las condiciones de acceso y por no contar con librerías cercanas en los caseríos o cantones, lo cual dificulta la realización de algunas actividades (Mejía, 2020).

Asimismo, se ha identificado la pobreza extrema como una limitante para el acceso a la educación, lo que implica dejar los estudios para dedicarse a labores agrícolas o la búsqueda de un trabajo que permita contribuir con las necesidades del hogar. Este punto en concreto tiene mucha relación con el trabajo infantil, el cual debe ser abordado de forma integral. También resultó un inconveniente el acceso a los centros educativos, porque estos se encuentran a largas distancias de los hogares de la niñez y la adolescencia; ello requiere que infantes y jóvenes deban desplazarse mucho. Además, las escuelas únicamente cubren hasta un grado específico y se hallan docentes que presentan niveles de preparación hasta los tres años de carrera (Araujo, 2018).

En este sentido, es insoslayable considerar las condiciones particulares de las escuelas rurales, las cuales deben ser valoradas e incluidas al momento de construir el currículum escolar. El presupuesto designado para las mejoras de los centros educativos y equipamiento permitirá disminuir la brecha que pueda existir entre estudiantes de la zona urbana y de la rural. Se busca que todas esas instituciones visualicen las características de accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, hecho que posibilitará establecer las bases de una educación integral, asequible y con las competencias necesarias para la formación de la niñez y la adolescencia.

Es así como el Comité sobre los Derechos del Niño considera relevante la asignación de recursos para el cumplimiento de los derechos sociales como la educación e invita a los Estados a hacer uso de todos los instrumentos económicos que se posean, con la finalidad de garantizar los derechos de la niñez y adolescencia. Estos gremios deben ser el centro de las decisiones y acciones por implementar en materia presupuestaria, a fin de incidir de forma favorable en su desarrollo integral (Comité sobre los Derechos del Niño [CDN], 2016, párr. 14).

Conclusión

La pandemia por COVID-19 nos ha permitido desarrollar la educación en un contexto diferente, al trasladar la formación tradicional a nuevas maneras comunicación y retomar las existentes, con el propósito de garantizar el derecho en mención, pero vinculando la conectividad como parte fundamental en el desarrollo de las capacidades y habilidades tanto de la niñez como de la adolescencia.

La educación por impartir a la niñez y adolescencia de la zona rural debe ser analizada de forma estructural, visibilizando las deficiencias, amenazas, oportunidades y fortalezas que presenta. Esto, con el objetivo de alcanzar un mejor impacto, el cual merme el número de niñas, niños y adolescentes que abandonan sus estudios para dedicarse al trabajo infantil, tomando en consideración las circunstancias económicas de las familias y los apoyos que requieren.

Pues bien, el derecho humano de conectividad no debe soslayarse en materia de educación, dado que permite el acceso a conocimientos, información y herramientas, los cuales posibilitan a niñas, niños y adolescentes desarrollar habilidades para la vida. Todo ello representa retos para el Estado, que se deben permear en las decisiones, a fin de asegurarse este derecho, tomando como parámetro las situaciones particulares mencionadas en el presente artículo.

Asimismo, debe analizarse la relación del derecho a la educación con el derecho a la conectividad, a la luz de la doctrina de protección integral y bajo la premisa del principio de prioridad absoluta. La consecución de acciones estatales y acuerdos con instituciones privadas, en la mejora de las condiciones en infraestructura, equipamiento (pupitres, material didáctico, papelería, computadoras), acceso a Internet, personal docente capacitado y otras herramientas necesarias para brindar una educación de calidad, generará el desarrollo de habilidades competitivas; estos son eslabones que garantizan un acceso educativo gratuito y con protección de datos.



Referencias

- Araujo J. (2018). ¿Qué es una escuela rural en El Salvador? Fundación para la Educación Superior. <https://www.fes.edu.sv/que-es-una-escuela-rural-en-el-salvador/>
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999). Observación General 13, El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto), párrafo 1, Ginebra.
- Comité sobre los Derechos del Niño. (2021). Observación General número 25 relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital, Ginebra.
- Comité sobre los Derechos del Niño. (2016). Observación General número 19 (2016) sobre la elaboración de presupuestos públicos para hacer efectivos los derechos del niño (artículo 4), Ginebra.
- DIGESTYC. (2020). Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples 2019, El Salvador. ex.php/novedades/avisos/965-ya-se-encuentra-disponible-la-encuesta-de-hogares-de-propositos-multiples-2019.html
- Fundación para la Educación Superior. (2020) ¿Aprender sin escuelas? Los desafíos de la continuidad educativa para los más vulnerables. Santa Tecla, El Salvador.
- IICA/ BID/ MICROSOFT. (2020). Conectividad rural en América Latina y el Caribe un puente al desarrollo sostenible en tiempos de pandemia. <https://repositorio.iica.int/handle/11324/12896>
- Martín, P. (2020). La relación familia-escuela no está resistiendo la cuarentena. *El Faro.net* <https://elfaro.net/es/202005/columnas/24387/La-relaci%C3%B3n-familia-escuela-no-est%C3%A1-resistiendo-la-cuarentena.htm>
- Mejía, D. (2020). Investigación ECC: ¿Está lista la educación rural salvadoreña para asumir los retos de la digitalización? *Conéctate con la Realidad*. <https://tuespacioujmd.com/2020/10/20/investigacion-ecc-esta-lista-la-educacion-rural-salvadorena-para-sumar-los-retos-de-la-digitalizacion/>
- Ministerio de Educación. (2020). Memoria de Labores 2019-2020. <https://www.mined.gob.sv/descargas/memoria-de-labores-2019-2020.html>
- Ministerio de Educación. (2018). Observatorio MINED 2018 sobre los centros educativos públicos y privados subvencionados de El Salvador. <https://fdocuments.ec/document/observatorio-mined-2018-2019-02-04-cantidad-de-ce-5164-cantidad-de-docentes.html>
- Moreno, M. (2021). Educación en pandemia: necesidad de autonomía y formación docente. *Noticias UCA*. <https://noticias.uca.edu.sv/conciencia-universitaria/educacion-en-pandemia-necesidad-de-autonomia-y-formacion-docente>

- OEA. (2011). Declaración conjunta sobre libertad de expresión e internet. *OEA*. <https://www.oas.org/es/cidh/expresion/showarticle.asp?artID=848>
- Picardo, O. (2005). Brecha digital en el sector educativo salvadoreño: retos y estrategias. *Revista de Educación y Desarrollo*, 4. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/4/004_Picardo.pdf
- Rosales, D. (2020). Educar sin recursos y sin acompañamiento. La Prensa Gráfica. *Séptimo Sentido*. <https://7s.laprensagrafica.com/educar-sin-recursos-y-sin-acompanamiento/>
- UNESCO. (2020). Lo que necesita saber sobre el derecho a la educación. <https://es.unesco.org/news/lo-que-necesita-saber-derecho-educacion>
- Venturini, J. (2020). Brecha digital y acceso. Los límites de la educación a distancia en América Latina. *Derechos Digitales. Derechos Humanos y Tecnología en América Latina*. <https://www.derechosdigitales.org/14324/los-limites-de-la-educacion-a-distancia-en-america-latina/>
- Villeda, J. (2021). El covid-19 golpea bajo a las escuelas rurales del país. Periódico *El Mundo*. <https://diario.elmundo.sv/el-covid-19-golpea-bajo-a-las-escuelas-rurales-del-pais/>





Conectividad en la educación superior, desde la perspectiva de igualdad. El caso de las Universidades en México durante la pandemia de COVID-19

Connectivity in higher education, from the perspective of equality. The case of the Universities in México during the covid-19 pandemic



Conectividade no ensino superior, na perspectiva da igualdade. O caso das universidades no México durante a pandemia covid-19

Eva Grissel Castro Coria¹
Rodrigo Gómez Monge²

Resumen

El objetivo es estudiar cómo la entrega de bienes y servicios digitales, materializa derechos humanos, especialmente el derecho a la educación, con la intención de revertir la brecha digital. Por este motivo, la metodología pretende identificar ¿cómo se otorgaron bienes y servicios digitales, para promover mejores niveles de conectividad y con ello fomentar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en niveles de educación superior durante la pandemia de covid-19? En consecuencia, la técnica para recolectar la información se apegó al derecho al acceso a la

Recibido: 20-7-2021 - Aceptado: 5-10-2021

- 1 Maestra en Derecho con Terminación en Humanidades, estudiante de doctorado en el Instituto de Investigaciones Económicas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.  <https://orcid.org/0000-0001-6106-5631>, correo electrónico: eva072001@hotmail.com
- 2 Doctor en Economía Aplicada en la Universidad de Santiago de Compostela y Doctorado en Ciencias Administrativas en el Instituto Politécnico Nacional, profesor e investigador de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Miembro del SIN-I, mexicano.  <https://orcid.org/0000-0001-8393-2855>, correo electrónico: rodrigo.gomez@umich.mx, rmonge@umich.mx



información, y como instrumento se envió un cuestionario a 35 universidades públicas autónomas en México, cuyas respuestas se transformaron en variable dicotómica, tablas dinámicas y gráficos personalizados. Los principales resultados refieren que la entrega de bienes y servicios educativos digitales se otorgó en condiciones de equidad, dando a unos, pero no a otros. Por ello las conclusiones identifican como las UPAS amplían su portafolio de plataformas educativas y de herramientas digitales para dar continuidad a los procesos educativos, ante un contexto evidente de desigualdades digitales.

Palabras Clave: Conectividad, Derechos humanos, Educación, Igualdad, México.

Abstract

The objective is to study how the delivery of digital goods and services materializes human rights, especially the right to education, with the intention of reversing the digital divide. For this reason, the methodology aims to identify: How digital goods and services were granted, to promote better levels of connectivity and thereby promote the teaching and learning process, at higher education levels during the covid-19 pandemic? Consequently, the technique employed to collect the information adhered to the right of access to information, and as an instrument a questionnaire was sent to 35 autonomous public universities in Mexico, whose responses were transformed into a dichotomous variable, dynamic tables and personalized graphs. The main results refer that the delivery of digital educational goods and services was granted under conditions of equity, giving to some, but not to others. For this reason, the conclusions identify how the UPAS expand their portfolio of educational platforms and digital tools to give continuity to educational processes, in the face of an evident context of digital inequalities.

Keywords: Connectivity, Human rights, Education, Equality, México.

Resumo

O objetivo é estudar como a entrega de bens e serviços digitais materializa os direitos humanos, especialmente o direito à educação, com o intuito de reverter a exclusão digital. Por esse motivo, a metodologia visa identificar como foram concedidos bens e serviços digitais, para promover melhores níveis de conectividade e, assim, promover o processo de ensino e aprendizagem, em níveis de ensino superior durante a pandemia covid-19? Consequentemente, a técnica de coleta da informação aderiu ao direito de acesso à informação, e como instrumento foi enviado um questionário a 35 universidades públicas autônomas do México, cujas respostas foram transformadas em variável dicotômica, tabelas dinâmicas e gráficos personalizados. Os principais resultados referem que a entrega de bens e serviços educacionais digitais foi concedida em condições de equidade, dando a alguns, mas não a outros. Por isso, as conclusões identificam como a UPES amplia seu portfólio de plataformas educacionais e ferramentas digitais para dar continuidade aos processos educacionais, diante de um evidente contexto de desigualdades digitais.

Palavras-chave: Conectividade, Direitos Humanos, Educação, Igualdade, México.

Introducción

Con la intención de dar respuesta a nuestra pregunta de investigación: ¿cómo se otorgaron bienes y servicios digitales, para promover mejores niveles de conectividad y con ello fomentar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en niveles de educación superior durante la pandemia de covid-19?, el marco teórico indaga sobre la entrega de bienes y servicios digitales, la conectividad, y la capacidad de utilizar herramientas digitales en un ambiente compartido entre el profesor o profesora y el alumnado, además de la implementación de plataformas educativas que dan cuenta de lo anterior. Por ello, introducimos al lector y a la lectora en la literatura que ha clasificado a las plataformas educativas en por los menos dos tipos, y en elementos básicos requeridos, como espacios de videoconferencias, envío de tareas y sesiones teóricas pregrabadas por la persona docente.

Aunado a lo anterior, reseñamos como durante la pandemia se ha visibilizado la brecha digital, ya que, al convertirse en un elemento indispensable para continuar con la labor educativa, han destacado las desigualdades digitales. Es por ello, que este trabajo considera indispensable entrar al estudio de las desigualdades, estudiando el derecho de igualdad, situación que parecería contradictoria, pero cuando partimos de vislumbrar a la igualdad como obligación de todas las autoridades para revertir la brecha de oportunidades, es que, advertimos que la entrega de bienes y servicios digitales, no puede ni debe ser igual para las universidades.

Otorgar bienes y servicios materializa la protección a los derechos humanos, por lo que, atendiendo al concepto de igualdad, para lograr un nivel de conectividad igualitario en la educación superior, especialmente para las universidades en México, se deben analizar las necesidades digitales de las universidades, el grado de atención a los grupos en situación de vulnerabilidad y con ello, otorgar bienes y servicios digitales, para disminuir las brechas digitales y mejorar los niveles de educación superior.

Por esta razón, se realiza el estudio de los artículos; 1º párrafo quinto y 4º primer párrafo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, reforma 2019), y criterios de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) que han aceptado que, para alcanzar la igualdad de derecho debemos considerar otorgar bienes y servicios adicionales a aquellos sujetos que históricamente han sido vulnerados y, se encuentran en un estado de desventaja.

Luego entonces, analizamos quiénes son estos grupos sociales y cómo es que las categorías prohibidas sirven para identificar a quienes se hallan en situación de vulnerabilidad, y con ello afirmamos que la entrega de bienes y servicios digitales



debe surgir de un trato diferenciado para disminuir las brechas digitales y ampliar los niveles de conectividad. Una vez sustentado nuestro marco teórico y siguiendo la línea de los derechos humanos, como técnica para recopilar la información se utilizó el derecho a la información, y se formuló un instrumento de dos preguntas a 35 universidades públicas autónomas en México, cuyas respuestas se transformaron en una variable dicotómica, lo que permitió construir tablas dinámicas y gráficos personalizados, para interpretar los resultados y presentar las conclusiones.

Marco teórico

La conectividad se volvió un problema público con motivo de la pandemia (covid-19), en virtud de que demostró ser un factor crucial para dar continuidad a los procesos educativos (Ayala, 2020), en donde se tuvo que echar mano de varios entornos virtuales, estrategias tecnológicas y pedagógicas para sobrellevar los estragos (Ayala, 2020), en un contexto en donde las desigualdades educativas, digitales y de acceso a la educación virtual han ampliado la brecha del aislamiento digital (Díaz & Ruiz, 2010). La Unesco ha dado cuenta de la brecha digital global en tiempos de pandemia, y por ende de la desigualdad que existe en conectividad, y afirma que:

Tres cuartas partes de las soluciones nacionales de educación a distancia disponibles durante el apogeo de la pandemia COVID-19 se basaron exclusivamente en plataformas en línea. Sin embargo, hasta 465 millones de niños y jóvenes, o casi el 47% de todos los de primaria y secundaria, no tenían acceso a estas plataformas porque no tenían conexión a Internet en casa. Esto refleja una brecha digital global: cerca de la mitad de la población mundial, unos tres mil millones de personas, no tienen acceso a Internet y a sus numerosos portales de educación. (UNESCO)

Es por ello que hablar de desigualdades en la entrega de bienes y servicios digitales no es un tema novedoso, pero sí necesario. En el caso de México, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019) pretende que todos los individuos gocen del mismo grado de oportunidades, por lo que se generan instrumentos normativos que obligan a que así sea, en específico los artículos 1° párrafo quinto y 4° primer párrafo, los que conciben normas que imponen obligaciones concretas a los poderes públicos para actuar en un marco de igualdad.

El artículo 1° párrafo quinto de la CPEUM prohíbe la discriminación por categorías prohibidas³ (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019^a, art. 1°);

3 Origen étnico o nacional, género, edad, discapacidad, condición social, estado de salud, religión, opiniones, preferencia sexual, estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana (Cámara de Diputados

en este sentido, se pretende eliminar cualquier trato diferenciado que ponga a un sujeto en alguna posición de ventaja o desventaja sobre el otro. Por su parte, el artículo 4º primer párrafo señala que hombres y mujeres son iguales ante la ley, y encierra el hecho de que jurídicamente se tienen los mismos derechos y las mismas obligaciones ([Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019ª, art. 4º](#)).

Complementan esta idea instrumentos internacionales que conceptualizan el derecho a la igualdad y a la no discriminación (PIDCP, n.d art. 2.2.; PIDESC, n.d.-b, art 2.1), y recomiendan a los Estados adoptar medidas para respetar, proteger y garantizar estos derechos. Entonces, podemos afirmar que para la CPEUM somos iguales y no pueden existir actos de discriminación, ni en supuestos en donde ese estado de ventaja o desventaja tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

Así pues, el principio de igualdad tiene un carácter que subyace la estructura constitucional (CADH - OEA, 1969, art. 1º, 2º); sin embargo, esta estructura se contrapone con la realidad histórica, en donde se acepta que igualdad no es paridad, ni el derecho a la igualdad está fundamentado en igualdades económicas o materiales, sino que se admiten postulados racionales de trato diferenciado ([SCJN, 2014c](#)). Es por ello que nuestro máximo tribunal constitucional, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), ha aceptado la existencia de dos condiciones de igualdad:

1. La igualdad sustantiva o de hecho ([SCJN, 2014b](#))
2. La igualdad formal o de derecho ([SCJN, 2014b](#))

La igualdad sustantiva o de hecho implica realizar acciones para revertir la brecha de oportunidades, es decir, conseguir un equilibrio de oportunidades en el goce de los derechos, lo que conlleva a que se implementen acciones, programa de gobierno, entrega de bienes y servicios y se diseñen políticas públicas, para remover los obstáculos sociales, políticos, culturales, económicos o de cualquier otra índole que impidan a ciertos grupos sociales gozar y ejercer tales derechos ([SCJN, 2014b](#)). Este tipo de igualdad admite el proceso histórico de luchas por el reconocimiento de derechos de los más desfavorecidos, y pugna por concentrar las acciones del Estado para revertir esta desigualdad ([SCJN, 2014b](#)).

La igualdad formal o de derecho parte de un postulado diferente, y es básicamente la forma romántica del dispositivo jurídico, en que el hombre y la mujer son iguales ante la ley y no se puede dar un trato diferenciado ([SCJN, 2014b](#)), es decir, no existen brechas que remover porque somos iguales, y merecemos ser tratados

del H. Congreso de la Unión, 2019ª, art. 1º).

como iguales. En este caso, el derecho a la igualdad es la pretensión del Estado, e implica que seamos tratados en la misma escala de derechos y obligaciones y no seamos discriminados por alguna categoría prohibida que violente el derecho a la no discriminación; y que si, por alguna razón, somos discriminados por el Estado, haya un fundamento objetivo y racional que lo motive (SCJN, 2014c).

Lo que hace el derecho a la no discriminación es reconocer que, históricamente, la privación y exclusión no han sido parejas y que es importante revertir este trato mediante la implementación de acciones de gobierno como la entrega de bienes y servicios, con el propósito de otorgar oportunidades a unos, pero no a otros. Para lograr lo anterior, la entrega de bienes y servicios digitales se origina tomando en consideración el principio de equidad, lo que implica transitar de una exigencia de igualdad sustantiva a una realidad de igualdad jurídica (SCJN, 2014c).

Luego entonces, el Estado se legitima para distribuir equitativamente bienes y servicios digitales con el objeto de revertir las desventajas sociales; por ello, dará a unos más bienes y servicios que a otros, para lograr condiciones de absoluta igualdad (SCJN, 1997). Por lo tanto, el Estado tiene la obligación de llevar a cabo actos que tiendan a obtener una correspondencia de oportunidades entre distintos grupos sociales, sus integrantes y el resto de la población (PNUD, 2016), ya que el nivel de desigualdades puede disminuirse mediante el otorgamiento de oportunidades, lo que se conoce como “acción positiva” (PNUD, 2016, p. 9, 13) para reducir la brecha de desigualdades (Sen, 2000) y, con ello, revertir los efectos de la marginación histórica o estructural de un grupo social (SCJN, 2014a), en una concepción general de justicia redistribución que permita igualar las condiciones sociales de bienestar (Rawls, 2012). Por lo que la equidad nos remite a la mejor distribución posible de los bienes que comparte una sociedad determinada (Merino, 2012. p. 32).

Ahora bien, ¿quiénes son estos grupos sociales que reclaman para sí desarrollar y fomentar condiciones de equidad para lograr la igualdad? La respuesta la podemos encontrar en la Ley General de Desarrollo Social (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2004), en la fracción VI del artículo 5°, que define a los grupos sociales en situación de vulnerabilidad como: “Aquellos núcleos de población y personas que por diferentes factores, o la combinación de ellos, enfrentan situaciones de riesgo o discriminación que les impiden alcanzar mejores niveles de vida y, por lo tanto, requieren de la atención e inversión del Gobierno para lograr su bienestar” (LGDS, 2004, art. 5, frac. VI). En conjunto con lo anterior, los artículos 8, 9 y 19 fracción III de la referida Ley identifican a los sujetos que tienen derecho a recibir acciones y apoyos tendientes a disminuir su desventaja y prevén que son prioritarios y de interés público para la Política Nacional de Desarrollo

Social y para los programas dirigidos a las personas en situación de vulnerabilidad (LGDS, 2004, arts. 8, 9, 19 frac. III).

Analizar a los grupos en situación de vulnerabilidad implica considerar una condición multifactorial, ya que se refiere en general a situaciones de riesgo o discriminación que impiden alcanzar mejores niveles de vida y lograr bienestar. El derecho de estos grupos y de personas en lo individual, según el artículo 8°, es el de recibir acciones y apoyos para disminuir su desventaja (SCJN, 2009). Para ello, las categorías prohibidas sirven como instrumento, pero con un sentido negativo: ahora son criterios utilizados por el Estado para realzar las diferencias, apelando a condiciones como el bien común o el interés público. Esto permite encontrar a los grupos vulnerables y aplicarles acciones positivas y discriminatorias con el objeto de que mejoren sus condiciones de vida.

Sin embargo, las categorías prohibidas en este sentido no pueden ser usadas de manera arbitraria; el legislador en su pretensión de lograr la igualdad jurídica debe elaborar normas y políticas públicas fundadas y motivadas ([Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, art. 16](#)) siempre que haya atendido a tres principios: objetividad, racionalidad y proporcionalidad ([Figueroa, 1998, p. 182](#)). Estos principios son el marco constitucional que orienta y redefine el principio de legalidad; además, proporcionan certeza y seguridad jurídica a las tomas de decisión de todas las autoridades ([Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019](#)).

Entonces, la entrega de bienes y servicios digitales parte de un trato diferenciado y debe incorporar el presupuesto necesario para que se atiendan las necesidades básicas y estratégicas de los grupos vulnerables con un enfoque de trato diferenciado, previamente justificado para disminuir brechas de desigualdad y garantizar plenamente los derechos humanos. El trato diferenciado pugna por alcanzar la igualdad jurídica; para ello, el Estado debe demostrar mediante la debida fundamentación y motivación que sus decisiones son de inicio proporcional, y busca garantizar derechos humanos mediante acciones positivas o de igualación positiva ([SCJN, 2014b](#)) atendiendo a un objetivo claro, y tienen que ser temporales: una vez alcanzado el objetivo deben eliminarse.

En este sentido, en México resulta válido dar un trato desigual *de iure* o *de facto* generando actos específicos de discriminación inversa respecto de personas o grupo de personas, para garantizar un mismo nivel de oportunidades para el goce y ejercicio de los derechos humanos ([SCJN, 2014b](#)) y, con ello, disminuir las brechas digitales y ampliar los niveles de conectividad y garantizar el derecho a la educación; mediante reajustar el gasto se busca una redistribución más eficiente para reducir las desigualdades ([Rodríguez Esparza et al., 2020](#)).



Lo anteriormente expuesto se complementa con las atribuciones especiales que tienen las universidades públicas autónomas en México (UPAS), ya que la autonomía les permite gobernarse y administrar sus recursos (SCJN, 2018), con el propósito de alcanzar el derecho a la educación (SCJN, 2017) y obtener resultados tangibles, pues la educación es un derecho humano y un instrumento para el libre desarrollo de la personalidad, indispensable para que un individuo se desarrolle (J. A. el primer taller sobre indicadores de T. en & 2008, n.d.; S. F. I. de S. de I. & 2003, n.d.; Telos & 2017, n.d.; UNESCO, 2005).

Es por ello que la entrega de bienes y servicios educativos digitales permite mejorar los canales de información para desarrollar el conocimiento humano, generando diferentes y mejores procesos de aprendizaje, alcanzando objetivos institucionales, sociales y conductuales (Ortega & Padrón, 2012). En virtud de lo anterior, el acceso a estos servicios digitales provoca una mejor conectividad, la que genera nuevas estructuras de aprendizaje que se construyen en un ambiente digital (Ortega & Padrón, 2012, p. 132). Estos espacios digitales se conocen como “plataformas educativas”, que forjan un espacio de conectividad entre el alumno y el profesor. Adedoyin & Soykan (2020) nos orientan sobre las tipologías de las plataformas digitales:

1. Migración asistida externamente: Las universidades hacen uso de plataformas web 2.0 diseñadas por organismos u organizaciones corporativas externas; algunas de estas instituciones proporcionaron datos de estudiantes y miembros de la facultad para facilitar la migración y las aplicaciones de estas plataformas web 2.0, como Microsoft 360, Moodles, etc. (Adedoyin & Soykan, 2020).
2. Migración externa integrada: Se da cuando las universidades integran plataformas web 2.0 diseñadas por entidades u organizaciones corporativas externas en sus plataformas personales de aprendizaje en línea. Tales aplicaciones integradas son BigBlueButton, Google Classroom, etc. (Adedoyin & Soykan, 2020).

Otra tipología la comparten Díaz y Ruiz, quienes dividen a las plataformas educativas en:

1. Comerciales como Blackboard, WebCT y Learning Space;
2. Libres o de código abierto y uso libre como es el caso de Moodle; o
3. De desarrollo propio, como las aplicaciones que abarcan las necesidades específicas de las universidades (Aprendist, Aula Virtual y Sepad) (2010).

Una de las características de las plataformas educativas es fomentar los procesos de aprendizaje remoto (Deeley, 2018), por lo que deben considerar, por lo menos:

1. Biblioteca para brindar servicios efectivos a los docentes y estudiantes (Portillo Peñuelas et al., 2020; Carrillo & Flores, 2020; Pardo Kuklinski, 2020)
2. Espacio para videoconferencias (Wong, 2020)
3. Envío de tareas (Alejandro Portillo Peñuelas et al., 2020; Carrillo & Flores, 2020; Pardo Kuklinski, 2020)
4. Sesiones teóricas pregrabadas por el docente (Alejandro Portillo Peñuelas et al., 2020; Carrillo & Flores, 2020; Pardo Kuklinski, 2020).

Luego entonces, resulta necesario estudiar cómo las UPAS otorgaron bienes y servicios digitales para promover mejores niveles de conectividad y, con ello, fomentar el proceso de enseñanza durante la pandemia de covid-19.

Marco metodológico

Para continuar en el marco de los derechos humanos, la información analizada se obtuvo de la Plataforma Nacional de Transparencia y Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales (*Inicio - PNT*), ya que, en México, el acceso a la información está contemplado como un derecho humano (CPEUM, artículo 6°), y existen varios dispositivos normativos a nivel federal (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2015) que tienen como objetivo garantizar la protección de este derecho. Es por ello que, mediante esta plataforma, les preguntamos a 35 UPAS (véase anexo 1):

1. ¿Qué herramientas y medios tecnológicos han utilizado que les permitan la impartición de los programas educativos durante la contingencia por covid-19?
2. ¿Cuál es la plataforma institucional que se habilitó para dar clase, es decir, para la impartición de los programas educativos durante la contingencia por covid-19, específicamente durante el año 2020?

Todas las preguntas fueron enviadas en mismo día: el 30 de enero del 2021, y como cierre para procesar la información se consideró el 15 julio del 2021. Del universo inicialmente planteado, es decir, de las 35 solicitudes de información enviadas a las UPAS, se procesó el 69%, coincidente con la respuesta de 24 UPAS como muestra. Una vez teniendo las respuestas, se aplicó una variable dicotómica consistente en: cuenta = 1, no cuenta = 0, para con ello generar tablas dinámicas y gráficos personalizados, con el objeto de investigar ¿cómo se otorgaron bienes



y servicios digitales para promover mejores niveles de conectividad, y con ello fomentar el proceso de enseñanza y aprendizaje en niveles de educación superior durante la pandemia de covid-19?

Resultados

El 100% de la muestra considera el uso de por lo menos una plataforma educativa, y el promedio de plataformas educativas utilizadas es de 2.2, en una relación donde el mínimo es 1 y el máximo es 3. Resaltan las respuestas que dan a la interrogante planteada como: ¿Qué herramientas y medios tecnológicos han utilizado que les permitan la impartición de los programas educativos durante la contingencia por covid-19?

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad Veracruzana refieren haber utilizado, adicionalmente a sus plataformas oficiales, redes sociales como Facebook, Twitter y WhatsApp en la impartición de los programas educativos durante la contingencia por covid-19. Destaca la Universidad Autónoma del Carmen, quien comunica que implementó el sistema de firma electrónica y, en cuanto a aplicaciones de acceso libre, la Universidad Autónoma de Aguascalientes señala que promovió el uso de software educativo como Educaplay, Genially, eXeLearning, Draw.io y Lucidchart, además de haber puesto en marcha el programa de préstamo de equipo y apoyos económicos para la conexión de internet desde las casas estudiantiles y el préstamo de tabletas electrónicas a profesores a inicios del 2020. La Universidad de Quintana Roo gestionó la contratación del servicio de Internet móvil por medio de chip, y adquirió 400 chips que se entregaron en coordinación con el Departamento de Servicios Escolares y del Colegio de Estudiantes. La Universidad de Guanajuato también formalizó acciones para apoyar a estudiantes de nivel medio superior y superior, por lo que prestó durante el semestre agosto-diciembre 2020 un total de 123 equipos: 9 tablets y 114 laptops. En la Universidad de Sonora se detectó la adquisición de 200 equipos de cómputo para ser destinados a profesores como apoyo extraordinario al trabajo docente en línea, y notificó que sus profesores utilizaron, adicional a su plataforma, herramientas tecnológicas como Zoom, Google Classroom, videoconferencia, Telmex, Facebook, YouTube, WhatsApp, entre otras. Por su parte, la Universidad Autónoma de Nuevo León manejó recursos tecnológicos en sus componentes de tecnología de almacenamiento, así como tecnología de conectividad, añadiendo Youtube, Mentimeter, Genially, Canva, ThingLink, Nearpod y WhatsApp. La Universidad Veracruzana puntualiza el uso de softwares de laboratorio virtuales para los procesos de enseñanza y aprendizaje. La Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Occidente informaron que, además de

operar con plataformas propias, utilizaron aplicaciones tanto de EvPraxis, Google Apps for Education, Microsoft Education Program, Telmex, y Jitsi.

En virtud de que fue una de las respuestas más específica por herramienta tecnológica, se muestra en la tabla 1 el desglose de herramientas y medios tecnológicos utilizados por la UMSNH en la impartición de los programas educativos, así como su uso:

Tabla 1.

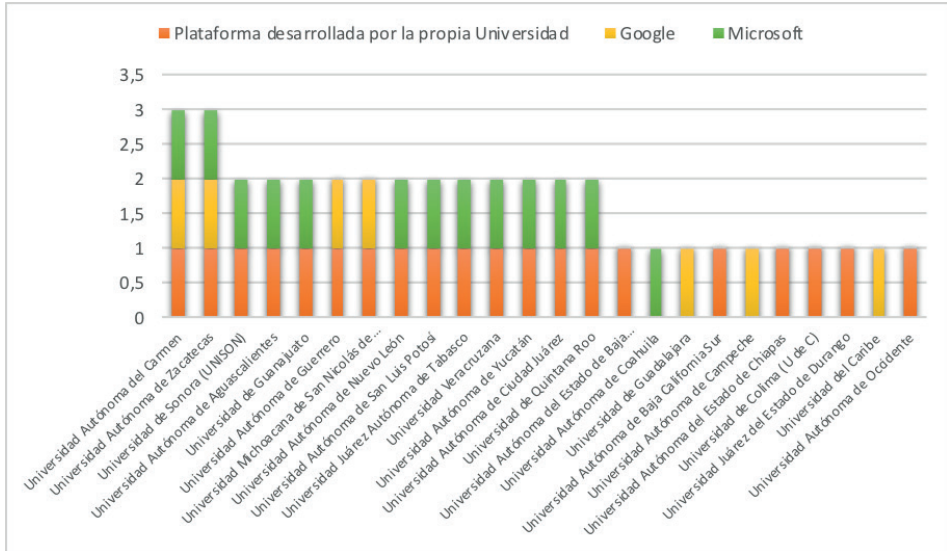
Herramientas y medios tecnológicos utilizados por la UMSNH

Herramienta	Característica
Gmail	Aplicación de correo electrónico
Classroom	Aula virtual, crear, gestionar cursos
Meet de Hangouts	Videoconferencias (audio, video, audio + video), comunicación a distancia
GDocs	Suite de oficina, documentos de texto, hojas de cálculo, presentaciones
Hangouts-Chat	Comunicación en tiempo real mediante mensajes de texto en salas de conversaciones
GCalendar	Gestión de calendarios, citas, agendas
Drive	Acceder a archivos, almacenarlos y compartirlos desde un único lugar seguro
SIIA	Sistema Integral de Información Administrativa
SUVIN	Sistema Universitario Virtual Nicolaita
CONRICYT	Consortio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica (base de datos y revistas)
Directorios Institucionales Interactivos	Acceso al directorio institucional interactivo de áreas académicas, áreas administrativas y programas educativos, así como de los servicios web de la Universidad

Con información de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Unidad de Transparencia y Acceso a la Información, respuesta a la solicitud de información número: 99321

Las plataformas que predominan son las administradas por la propia universidad, Google y Microsoft. El gráfico 1 da cuenta de dicha información:

Gráfica 1



Nota. Elaboración propia con información de la Plataforma Nacional de Transparencia y Acceso a la Información (“Inicio - PNT”) en atención al anexo 1.

En donde 20 UPAS utilizan plataforma propia, 7 UPAS hacen uso de medios administrados por Google, en sus diferentes modalidades Google Gsuite for Education y/o Google Classroom, y 13 UPAS manejan herramientas administradas por Microsoft, ya sea office 365, Microsoft Teams o Microsoft Forms, en sus diferentes combinaciones. En cuanto al tipo de plataforma utilizada por las UPAS, los resultados se pueden observar en la tabla 2.

Tabla 2.

Plataforma educativa por universidad

Universidad	Plataforma educativas utilizada		
Universidad de Sonora (UNISON)	Plataforma desarrollada por la propia universidad, llamada SIVEA	Microsoft Office 365	Microsoft Teams
Universidad Autónoma de Aguascalientes	LMS Moodle	Microsoft Teams	Microsoft Forms



Universidad Autónoma del Carmen	Aula Virtual de Aprendizaje y Teams para Educación a Distancia	G Suite para Escuela Preparatoria Campus 1	Microsoft Teams para Educación Superior y Escuela Preparatoria Manuel García Pinto (Campus Sabancuy)
Universidad de Guanajuato	Plataforma del Campus Digital y CISCO Webex	Microsoft Office 365	Microsoft Teams
Universidad Autónoma de Guerrero	E-Learning	Google Gsuite for Education	Google Classroom
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	Sistema Universitario Virtual Nicolaita - SUVIN	Biblioteca Virtual UMSNH (repositorios digitales)	Google Classroom
Universidad Autónoma de Nuevo León	Nexus	Microsoft Office 365	Microsoft Teams
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	Dudac-TIC	Plataforma eVirtual UASLP basada en MS Share Point	Microsoft Office 365
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Moodle	Aula Virtual UJAT	Microsoft Teams
Universidad Veracruzana	Eminus	Recursos educativos Lienzos y recursos digitales Lumen	Microsoft Office 365
Universidad Autónoma de Yucatán	Plataforma UADY Virtual (Moodle)	Microsoft Office 365	Microsoft Teams
Universidad Autónoma de Zacatecas	Moodle	GSuite de Google	Microsoft Office 365
Universidad de Quintana Roo	Moodle	Microsoft Office 365	Microsoft Teams
Universidad Autónoma del Estado de Baja California	Blackboard Lean	Blackboard Collaborate	
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	Moodle	Microsoft Teams	

Universidad Autónoma de Coahuila	Microsoft Teams	Microsoft Forms	
Universidad de Guadalajara	Moodle y Cisco Webex	Google Classroom	
Universidad Autónoma de Baja California Sur	Línea-UABCS de Moodle		
Universidad Autónoma de Campeche	Google for Education		
Universidad Autónoma del Estado de Chiapas	EducaT basado en Moodle		
Universidad de Colima (U de C)	EDUC (Plataforma Institucional de la U de C)		
Universidad Juárez del Estado de Durango	Moodle		
Universidad del Caribe	G Suite for Education		
Universidad Autónoma de Occidente	Sistema de Gestión de Aprendizaje Lince		

Nota. Elaboración propia con información de la Plataforma Nacional de Transparencia y Acceso a la Información (“Inicio - PNT”) en atención al anexo 1.

Todas las plataformas utilizadas por las universidades estudiadas consideran por lo menos el uso de las siguientes herramientas de aprendizaje: sesiones webinar, videotutoriales, uso de páginas web, pizarras electrónicas o bloc de notas, espacio de entrega de tareas en su modalidad de nube o almacenamiento. El 52.2% de las universidades estudiadas cuenta con por lo menos 3 tres plataformas, el 17.4% con por lo menos dos plataformas educativas y el 30.4% con solo una plataforma educativa.

Conclusiones

De los resultados se desprende que las UPAS implementaron diversas estrategias para garantizar el derecho a la educación en tiempo de pandemia por covid-19. No fue suficiente implementar solo un tipo de plataforma educativa, ya que el 52.2% de las universidades estudiadas cuentan con por lo menos 3 tres plataformas para fomentar los procesos de aprendizaje remoto descritas por Deeley, y adicionalmente

utilizaron otras herramientas tecnológicas con el objetivo de impartir sus programas educativos.

Resalta cómo las UPAS se auxiliaron con otros medios de comunicación en la impartición de programas educativos durante la contingencia por covid-19, al utilizar redes sociales como Facebook, Twitter y WhatsApp, además del uso de software educativo libre y de paga como Educaplay, Genially, exeLearning, Draw.io, Lucidchart, Mentimeter, Canva, ThingLink, Nearpod, EvPraxis, y al crear plataformas de contenido educativo en Youtube; todo lo anterior para lograr el derecho a la educación.

Lo anterior es derivación del análisis del cuestionario enviado a las UPAS, en donde destaca las estrategias aplicadas al redirigir el gasto con el propósito de lograr que cada participante del proceso educativo goce de mejores niveles de conectividad, al hacer compras especiales de equipo de cómputo, internet móvil por medio de chip, y realizar el préstamo de tabletas y laptops al estudiantado y al profesorado. Por último, las respuestas también arrojaron el tipo de plataforma educativa utilizada por la universidad, en donde predominan las administradas por la propia universidad, Google y Microsoft.

Lo anterior ayuda a entender cómo los derechos humanos se materializan con la entrega de bienes y servicios, es decir, desde la estructura de derechos subjetivos, ya que al ser la función sustantiva de las UPAS la educación, requieren de acciones adjetivas para lograr lo sustantivo.

Estudiar los derechos humanos, pero en específico el derecho a la igualdad, desde el apartado de equidad, pretende identificar cómo se revierten las brechas para lograr mejores niveles de vida, cuando el Estado suministra bienes y servicios digitales a unos, pero no a otros, con un solo objetivo: el de revertir la brecha de desigualdades, y con ello, impulsar el proceso de enseñanza y aprendizaje en niveles de educación superior durante la pandemia de covid-19.

Por lo tanto, resulta válido dar un trato desigual, *de iure* o *de facto*, para disminuir las brechas digitales y ampliar los niveles de conectividad, en una redistribución más eficiente del gasto para contrarrestar los efectos de la pandemia. Es por ello que, en el caso de estudio, las UPAS amplían su portafolio de plataformas educativas y de herramientas digitales con el fin de intentar revertir el problema de conectividad por motivo de la pandemia (covid-19), al dar continuidad a los procesos educativos, implementando estrategias tecnológicas y pedagógicas asumiendo el contexto evidente de desigualdades digitales.



Referencias

- Actis, J. L. (2008). Primer Taller sobre Indicadores de TIC en Educación en América Latina. *Oficina Nacional de Estadística (ONE), República Dominicana*. http://www6.itu.int/ITU-D/ict/events/dominicanrep08/material/GT_TIC_Educacion.pdf
- Adedoyin, O. B. & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. In *Interactive Learning Environments*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Ayala, S. (2020). Conectividad o... La educación superior en tiempos de pandemia. *Rev-Com, 11*, e040. <https://doi.org/10.24215/24517836E040>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2004). *Ley General de Desarrollo Social*.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2015). *Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública*.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_201219.pdf
- Carrillo, C. & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 466-487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Deeley, S. J. (2018). Using technology to facilitate effective assessment for learning and feedback in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 43*(3), 439-448. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1356906>
- Díaz, W. G. & Ruiz, I. I. C. (2010). Educación virtual, conectividad y desigualdades: eduWeb, una alternativa para la publicación de web docentes en el posgrado. *Actualidades Investigativas en Educación, 10*(3). <https://doi.org/10.15517/AIE.V10I3.10147>
- Figuroa, A. G. (1998). *Principios y positivismo jurídico: el no positivismo principialista en las teorías de Ronald Dworkin y Robert Alexy*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Finkelievich, S. (2003). Segundo Taller sobre Indicadores de Sociedad de la Información. Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana (RICYT) y Observatorio Das Ciências e Das Tecnologias (OCT). <http://cmap.upb.edu.co/rid=1HQVXB-J1L-249B4RQ-1H6L/indicadoressialc.rtfinicio> - PNT (n.d.). <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/web/guest/inicio>
- Merino, M. (2012). *Ética pública* (2°). Siglo XXI.

Organización de los Estados Americanos (OEA) (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos "Pacto de San José de Costa Rica"*. https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm

Organización de Naciones Unidas (ONU): Asamblea General (1976). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966*. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>

Ortega, A. & Padrón, J. (2012). La conectividad: Dogmatismo o nuevo referente paradigmático para el docente de vanguardia. *Revista de Investigación*, 36(75), 129-142. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1010-29142012000100008&script=sci_arttext&tIing=en

Pardo Kuklinski, H. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. In *digitecavfx.pt*. <http://digitecavfx.pt/view/932/EXPANDIR%20LA%20UNIVERSIDADE%20MAS%20AL%20-%20Hugo%20Pardo%20Kuklinski.pdf>

Portillo Peñuelas, S.A., Castellanos Pierra, L.I., Reynoso González, O.U. & Gavotto Nogales, O.I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia covid-19 en educación media superior y educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), 589. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2016). *Desigualdad y movilidad*. <http://www.mx.undp.org/>

Rawls, J. (2012). *Una teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez Esparza, L.J., Maza Díaz Cortés, O.M., Macías Ponce, J.C. & Ortiz Lazcano, D.A. (diciembre 2020). Análisis de la desigualdad a través de la estratificación social. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 1-19. <http://revistas.unam.mx/index.php/entreciencias/article/view/76859/69830>

Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) (1997). *Semanario Judicial de la Federación*. Jurisprudencia 198402, P./J. 42/97, t. V. https://sjf.scjn.gob.mx/SJFSist/Paginas/DetalleGeneralV2.aspx?Epoca=1e3e10000000000&Apendice=1000000000000&Expresion=equidad&Dominio=Rubro,Texto&TA_TJ=2&Orden=1&Clase=DetalleTesisBL&NumTE=1507&Epp=20&Desde=-100&Hasta=-100&Index=71&Instancias=Seleccionadas=

Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) (2009). *Semanario Judicial de la Federación*. Jurisprudencia, 166608, P./J. 85/2009. https://sjf.scjn.gob.mx/SJFSist/Paginas/DetalleGeneralV2.aspx?Epoca=1e3e10000000000&Apendice=1000000000000&Expresion=166608&Dominio=Rubro,Texto&TA_TJ=2&Orden=1&Clase=DetalleTesis=



BL&NumTE=1&Epp=20&Desde=-100&Hasta=-100&Index=0&InstanciasSelec-
cionadas=6,1,2

Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) (2014a). *Semanario Judicial de la Federación*. Tesis 2005528, 1a. XLIII/2014 (10a.). [https://sjf.scjn.gob.mx/SJFSist/Paginas/DetalleGeneralV2.aspx?Epoca=1e3e10000000000&Apendice=100000000000&Expresion=2005528&Dominio=Rubro,Texto&TA_TJ=2&Orden=1&Clase=DetalleTesisBL&NumTE=1&Epp=20&Desde=-100&Hasta=-100&Index=0&InstanciasSelec-
cionadas=6,1](https://sjf.scjn.gob.mx/SJFSist/Paginas/DetalleGeneralV2.aspx?Epoca=1e3e10000000000&Apendice=100000000000&Expresion=2005528&Dominio=Rubro,Texto&TA_TJ=2&Orden=1&Clase=DetalleTesisBL&NumTE=1&Epp=20&Desde=-100&Hasta=-100&Index=0&InstanciasSelec-
cionadas=6,1),

Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) (2014b). *Semanario Judicial de la Federación*. Tesis 2005529, 1a. XLIV/2014 (10a.). [https://sjf.scjn.gob.mx/SJFSist/Paginas/DetalleGeneralV2.aspx?Epoca=1e3e10000000000&Apendice=100000000000&Expresion=2005529&Dominio=Rubro,Texto&TA_TJ=2&Orden=1&Clase=DetalleTesisBL&NumTE=1&Epp=20&Desde=-100&Hasta=-100&Index=0&InstanciasSelec-
cionadas=6,1](https://sjf.scjn.gob.mx/SJFSist/Paginas/DetalleGeneralV2.aspx?Epoca=1e3e10000000000&Apendice=100000000000&Expresion=2005529&Dominio=Rubro,Texto&TA_TJ=2&Orden=1&Clase=DetalleTesisBL&NumTE=1&Epp=20&Desde=-100&Hasta=-100&Index=0&InstanciasSelec-
cionadas=6,1),

Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) (2014c). *Semanario Judicial de la Federación*. Tesis 2007924, 1a. CCCLXXXIV/2014 (10a.). https://sjf.scjn.gob.mx/SJFSist/Paginas/DetalleGeneralV2.aspx?Epoca=1e3e10000000000&Apendice=100000000000&Expresion=%2522trato%2520diferenciado%2522&Dominio=Rubro,Texto&TA_TJ=2&Orden=1&Clase=DetalleTesisBL&NumTE=269&Epp=20&Desde=-100&Hasta=-100&Index=3&I

Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) (2017). *Semanario Judicial de la Federación*. Tesis 2015590, Libro 48, noviembre de 2017, tomo I, 1a./J. 119/2017 (10a.). https://sjf.scjn.gob.mx/SJFSist/Paginas/DetalleGeneralV2.aspx?Epoca=1e3e10000000000&Apendice=100000000000&Expresion=educaci%25C3%25B3n&Dominio=Rubro,Texto&TA_TJ=2&Orden=1&Clase=DetalleTesisBL&NumTE=666&Epp=20&Desde=-100&Hasta=-100&Index=5&InstanciasSeleccionadas=6,1,2,50,7&ID=2015590&Hit=105&IDs=2015626,2015623,2015622,2015599,2015590,2015487,2015466,2015465,2015464,2015429,2015421,2015420,2015303,2015300,2015299,2015298,2015297,2015296,2015295,2015069&tipoTesis=&Semanario=0&tabla=&Referencia=&Tema=

Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) (2018). *Semanario Judicial de la Federación*. Tesis 2017409, Libro 56, julio de 2018, tomo II, XI.1o.A.T.42 L (10a.). https://sjf.scjn.gob.mx/SJFSist/Paginas/DetalleGeneralV2.aspx?Epoca=1e3e10000000000&Apendice=100000000000&Expresion=educaci%25C3%25B3n&Dominio=Rubro,Texto&TA_TJ=2&Orden=1&Clase=DetalleTesisBL&NumTE=666&Epp=20&Desde=-100&Hasta=-100&Index=3&InstanciasSeleccionadas=6,1,2,50,7&ID=2017409&Hit=69&IDs=2018535,2018528,2018345,2018344,2018332,2018098,2017762,2017627,2017409,2017373,2017355,2017252,2017251,2017231,2017020,2016983,2016967,2016940,2016939,2016938&tipoTesis=&Semanario=0&tabla=&Referencia=&Tema=

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad: La pobreza como privación de capacidades* (pp. 114-141). Planeta SA.

Telos, M. A. (2017). Indicadores de ciencia, tecnología e innovación en Venezuela y su impacto en el desarrollo de políticas públicas. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/788>

UNESCO (2005). *Texto de la Convención 2005*. <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text>

UNESCO (n.d.). *Coalición mundial por la educación*. <https://gloaleducationcoalition.unesco.org/home/flagships/connectivity>

Wong, R. (2020). When no one can go to school: does online learning meet students' basic learning needs? *Interactive Learning Environments*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1789672>



Anexo 1

	Universidad	Estado	Numero de solicitud
1	Universidad Autónoma de Aguascalientes	Aguascalientes	81021
2	Universidad Autónoma del Estado de Baja California	Baja California	99821
3	Universidad Autónoma de Baja California Sur	Baja California Sur	50021
4	Universidad Autónoma de Campeche	Campeche	100103021
5	Universidad Autónoma del Carmen	Campeche	100103121
6	Universidad Autónoma del Estado de Chiapas	Chiapas	61421
7	Universidad Autónoma de Chihuahua	Chihuahua	11682021
8	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	Chihuahua	11692021
9	Universidad Autónoma de Coahuila	Coahuila	85121
10	Universidad de Colima (U de C)	Colima	59321
11	Universidad Autónoma de la Ciudad de México	Ciudad de México	370000003621
12	Universidad Juárez del Estado de Durango	Durango	72021
13	Universidad de Guanajuato	Guanajuato	252021
14	Universidad Autónoma de Guerrero	Guerrero	96521
15	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Hidalgo	126221
16	Universidad de Guadalajara	Jalisco	767521
17	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	Michoacán	99321
18	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Morelos	94921
19	Universidad Autónoma de Nayarit	Nayarit	53921
20	Universidad Autónoma de Nuevo León	Nuevo León	168021
21	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	Oaxaca	76821
22	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Puebla	160621
23	Universidad Autónoma de Querétaro	Querétaro	00069821
24	Universidad del Caribe	Quintana Roo	86021
25	Universidad de Quintana Roo	Quintana Roo	86121
26	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	San Luis Potosí	00080521
27	Universidad Autónoma de Occidente	Sinaloa	144721
28	Universidad Autónoma de Sinaloa	Sinaloa	144621
29	Universidad de Sonora (UNISON)	Sonora	134521
30	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Tabasco	98521
31	Universidad Autónoma de Tamaulipas	Tamaulipas	61721
32	Universidad Autónoma de Tlaxcala	Tlaxcala	63021
33	Universidad Veracruzana	Veracruz	185321
34	Universidad Autónoma de Yucatán	Yucatán	95921
35	Universidad Autónoma de Zacatecas	Zacatecas	74921





La conectividad y la educación superior en el contexto de la pandemia COVID-19, percepciones por estudiantes de universidades públicas (UNA - UCR – UNED - UTN)

Connectivity and higher education in the context of the COVID-19 pandemic, perceptions by students of Public Universities (UNA - UCR - UNED - UTN)

Conectividade e ensino superior no contexto da pandemia COVID-19, percepções de alunos de Universidades Públicas (UNA - UCR - UNED - UTN)

Ph. D. Carlos Luis Chanto Espinoza¹
MAP. Jorge Luis Loáiciga Gutiérrez²

Recibido: 4-8-2021 • Aceptado: 5-10-2021

- 1 Académico, investigador de la Universidad Nacional de Costa Rica. Ph. D en Proyectos de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI) – México. M. Sc. Gerencia en Administración de Proyectos de Desarrollo del Instituto Centroamérica en Administración Pública (ICAP). Licenciado en Informática con énfasis en Sistemas de Información por la UNA. Correo electrónico: carlos.chanto.espinoza@una.cr  <https://orcid.org/0000-0002-3420-7259>
- 2 Académico, investigador de la Universidad Nacional de Costa Rica. Doctorando en Proyectos con Especialidad en Investigación por la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI-Puerto Rico). Máster en Administración de Proyectos por la Universidad para la Cooperación Internacional (UCI) - Costa Rica. Licenciado en Administración con Énfasis en Gestión Financiera por la UNA. Correo electrónico: jorge.loaiciga.gutierrez@una.ac.cr  <https://orcid.org/0000-0002-0421-3906>



Resumen

Este artículo explora las percepciones sobre conectividad en la educación superior frente a la pandemia de la COVID-19, por estudiantes de cuatro centros de educación superior de Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Estatal a Distancia (UNED) y Universidad Técnica Nacional (UTN). Se presenta los resultados de una encuesta realizada a una muestra de 302 estudiantes activos de las universidades en mención de la provincia de Guanacaste, mediante un enfoque cuantitativo, descriptivo, no experimental, utilizando el cuestionario y la revisión literaria para compilar la información. Es remarcable los resultados que afirman el impacto provocado y la dependencia por la tecnología para la práctica educativa en tiempos de coronavirus, donde una buena conectividad puede marcar la diferencia para un buen desempeño estudiantil. Finalmente, se da por un hecho que existe una baja conectividad en las zonas rurales de Guanacaste, que hay estudiantes sin un equipo tecnológico adecuado para desempeñarse en la presencialidad remota, sumado a un mal servicio de Internet por distintos proveedores y dependencia de las computadoras portátiles y del celular para las actividades sincrónicas y asincrónicas programadas.

Palabras clave: TIC, conectividad, brecha digital, innovación pedagógica, educación superior.

Abstract

This article explores the perceptions on connectivity in higher education in the context of the COVID-19 pandemic by students from four public universities in Costa Rica, Universidad Nacional (UNA), Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Estatal a Distancia (UNED) and Universidad Técnica Nacional (UTN). The results of a survey carried out on a sample of 302 active students of the aforementioned universities in the province of Guanacaste are presented through a quantitative, descriptive, non-experimental approach, using the questionnaire and literary review to compile the information. It is remarkable the results that affirm the impact caused and dependence on technology for educational practice in times of coronavirus where good connectivity can make a difference for good student performance. Finally, it is taken as fact the existence of low connectivity in the rural areas of Guanacaste, the existence of students without adequate technological equipment to perform in remote presence, added to the poor internet service by different providers, and the dependence on laptops and cell phones for programmed synchronous and asynchronous activities.

Keywords: ICT, connectivity, digital divide, pedagogical innovation, higher education.

Resumo

Este artigo explora as percepções sobre conectividade no ensino superior ante a pandemia COVID-19 por alunos de quatro universidades públicas da Costa Rica, Universidad Nacional da Costa Rica (UNA), Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Estatal a Distancia (UNED) e Universidad Técnica Nacional (UTN). Os resultados de um inquérito realizado a uma amostra de 302 alunos ativos das referidas universidades da província de Guanacaste são apresentados através de uma abordagem quantitativa, descritiva e não experimental, utilizando o questionário e a revisão literária para compilar a informação. É notável os resultados que afirmam o impacto

causado e a dependência da tecnologia para a prática educacional em tempos de coronavírus onde uma boa conectividade pode fazer a diferença para o bom desempenho do aluno. Por fim, parte-se do pressuposto de que há baixa conectividade nas áreas rurais de Guanacaste, que há alunos sem equipamentos tecnológicos adequados para atuar em presença remota, somado ao precário serviço de internet por diferentes provedores e dependência de laptops e do celular para atividades síncronas e assíncronas programadas.

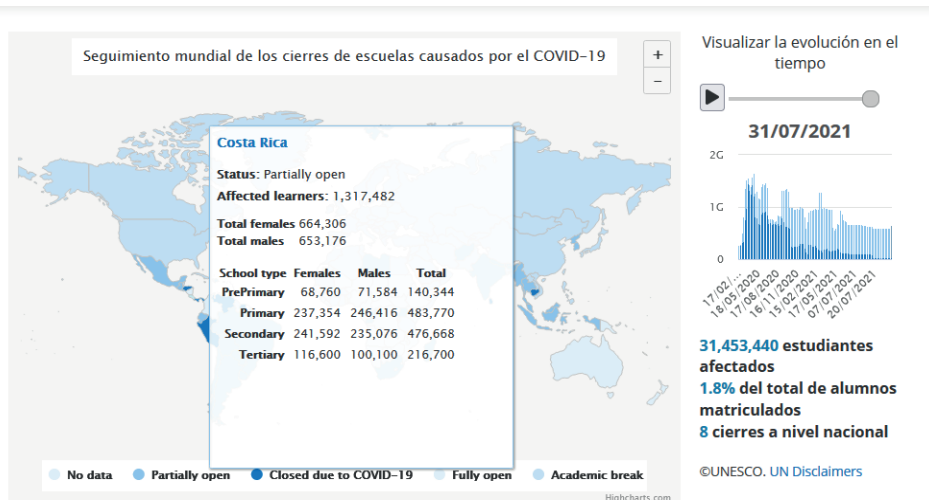
Palabras-chave: TIC, conectividade, exclusão digital, innovación pedagógica, ensino superior.

Introducción

Esta crisis mundial derivada por la enfermedad infecciosa nombrada como la COVID-19 ha provocado un replanteamiento de los servicios educativos a todos los niveles. La forma en que se imparte la educación, cambió en un cerrar de ojo, debido a la enfermedad del coronavirus.

Hoy, el salón de clases y el hogar, son el mismo lugar. Sobre esto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020a), señala que al 31 de julio del 2021, existen 31 453 440 estudiantes afectados; de los cuales para Costa Rica se tiene un total de 1 317 482 educandos que se han visto enmarcados por las prohibiciones debido a la pandemia en Costa Rica. Tal y como lo establece la figura 1.

Figura 1. Impacto de la COVID-19 en la educación



Nota: <https://es.unesco.org/COVID19/educationresponse>

Todo un reto, ya que en muy poco tiempo se tuvo que reorganizar el sistema educativo, para que los estudiantes lograran continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia, desde sus hogares. En el nivel de la educación superior la UNESCO (2020b), señala que “desde su fundación, las universidades, como cualquier otra institución social, han tenido que enfrentarse a epidemias devastadoras que han impactado en su funcionamiento cotidiano. Y han sobrevivido y continuado con su misión aun con las puertas cerradas.” (p. 12)

Para Costa Rica, una de las medidas tomadas en materia educativa para afrontar la pandemia, a finales del mes de marzo de 2020; fue la de cerrar los centros de enseñanza (guarderías, escuelas, colegios), así como las instituciones de educación superior. Sin embargo, a raíz del confinamiento fue indiscutible el cambio acelerado en las metodologías de enseñanza y aprendizaje provocando un crecimiento exponencial de dependencia a las Tecnologías de la Información y la Comunicación e (TIC).

Asimismo, la UNESCO menciona “El uso intensivo de todo tipo de plataformas y recursos tecnológicos para garantizar la continuidad del aprendizaje es el experimento más audaz en materia de tecnología educativa, aunque inesperado y no planificado”. (p. 6)

En este marco, la educación virtual pasó a adquirir una gran preeminencia para la sociedad en su todo, relevando brechas significativas con relación a la diversidad de habilidades y recursos disponibles por parte de la población estudiantil, tanto para acceder a este método de formación. Sin duda alguna estas discrepancias se han transfigurado en los mayores retos a solucionar por parte del sistema de educación superior del país.

En análisis al párrafo anterior, la pandemia en el contexto de la educación superior ensanchó las desigualdades en materia de las telecomunicaciones para la práctica educativa a distancia, en este sentido no todos los actores dentro del proceso pedagógico contaban con los requerimientos mínimos necesarios para desplegar fácilmente la virtualidad.

Así mismo evidencio una problemática de conectividad como factor determinante en la incursión de una nueva forma de hacer los procesos, donde la mediación pedagógica con atención formativa tradicional fue reemplazada por un modelo educativo denominado presencialidad remota con ayuda de herramientas tecnológicas.

Esta investigación busca conocer las percepciones acerca de la conectividad en la educación pública superior costarricense, considerando que a pesar de sus beneficios

se presentan limitaciones que amplían las diferencias en la comunidad estudiantil en materia tecnológica. En la actualidad, educar sin conexión acrecienta las desigualdades y estas variables a favor de unos y en contra de otros se conoce como brecha digital, que aún representan un obstáculo cuando en materia de enseñanza se incorporan las TIC.

Con motivo a este factor tan determinante, “brecha digital”, en la conectividad, cada centro de enseñanza de educación superior tuvo que ajustar con ayuda de las TIC, herramientas que permitieron a los estudiantes continuar con cada etapa de su aprendizaje, Trujillo, (2020a). Con la ayuda esta solución digital, y desde sus hogares cada alumno hace un esfuerzo para continuar su aprendizaje con teléfono celular y mecanismos como WhatsApp o correo electrónico. Vallespín, (2020); asimilando sobre el camino cómo manipular aplicaciones de trabajo en grupo *online* y videoconferencia; adaptándose a la estructura “de enseñanza” imputada por las plataformas tecnológicas. Trujillo, (2020b) y Brenner, (2020).

Realizar un cambio de una educación presencial a una modalidad virtual con ayuda de soluciones digitales es todo un reto, tal y como lo define Gonzales-Zamora *et ál.*, (2020). De la misma forma Hodges *et ál.*, (2020) y Álvarez, (2020a), mencionan que lograr llegar a todo el estudiantado de la noche a la mañana, sumado a las múltiples dificultades, tales como conectividad, falta de equipo en los hogares, formación en la utilización de los recursos, aplicación de currículo en modalidad virtual, y otros, es sin duda alguna una barrera para eliminar en este nuevo siglo.

Por otra parte, acceder a la conectividad es una pieza fundamental para la nueva era del sector educación, es un recurso que ha venido a modificar la práctica educativa sobre todo en el nivel universitario, pensar en un mañana sin Internet no es factible, considerando que estamos ante una industria 4.0. que demanda generaciones con competencias en lo digital.

Esta investigación permitirá al lector visualizar las percepciones que han vivido los educandos de las cuatro universidades públicas del cantón central de Liberia, Guanacaste: UNA, UCR, UTN y UNED en materia de conectividad en tiempos pandémicos, permitiendo asumir un criterio propio de los pros y contra que viven las personas que se muestran vulnerables y frágiles ante una situación de inequidad. Existe todavía una enorme brecha digital dentro de nuestro país y entre cada región provincial y cantonal.



Objetivo general

El objetivo de esta investigación consiste en describir las percepciones sobre conectividad en la educación superior, frente a la pandemia de la COVID-19, por estudiantes de cuatro universidades públicas de Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Estatal a Distancia (UNED) y Universidad Técnica Nacional (UTN) del Cantón de Liberia, Guanacaste, Costa Rica.

Fundamentación teórica

La pandemia provocada por la COVID-19 se ha convertido en uno de los desafíos más magnos que ha tenido que afrontar la sociedad mundial durante el presente siglo. Con el propósito de frenar la transmisión de esta enfermedad, Costa Rica ha transformado el distanciamiento físico en una opción no farmacéutica de gran masividad, igualmente ha causado que los sistemas de Educación Superior interrumpan la formación presencial tradicional, creando medidas de atenuación de impacto que concuerden con la realidad nacional.

Para lograr este proceso de cambio el componente determinante es la conectividad, que mediante el uso de Internet en establecimientos educativos ha facilitado la pedagogía del profesorado y del estudiantado y de todos los actores que forman parte del sector formativo superior, sin embargo, se presenta un fenómeno llamado brecha digital que ha sido un reto para el sector. En esta perspectiva, Martínez (2020) menciona:

(...) La brecha digital es, ante todo, expresión de la desigualdad en el uso y acceso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y como desigualdad es generadora de procesos de exclusión social. Las causas que acompañan a su aparición son múltiples, desde la falta de las competencias y destrezas necesarias para el uso de las TIC, hasta la imposibilidad de acceder a los recursos electrónicos y de conexión necesarios, debido a bajos umbrales de renta. (p. 267).

Mientras tanto, Anaya *et ál.*, (2021) indica que “las brechas digitales se acentúan por factores de conectividad, dispositivos, apropiación de la tecnología, inadecuada formación docente, entre otros” (p. 12). Entre tanto, conviene subrayar lo que afirma Vivanco-Saraguro (2020); “(...) los hogares del estrato socioeconómico más desfavorecido, aquellos de los grupos tradicionalmente excluidos y marginados están en obvia desventaja al no contar con acceso a internet, lo cual les impide continuar con el proceso educativo de sus hijas/os” (p. 7).

Recíprocamente López (2020) manifiesta que la “brecha digital que se traduce en desigualdad educativa y social. En un contexto de vulnerabilidad, las familias no disponen de los recursos electrónicos suficientes ni de un acceso óptimo a internet” (p. 268). Así mismo, cada estudiante se ve envuelto en un nuevo contexto de ambientes familiares, apoyándolos cuando podían en cada actividad. Tal y como lo establece Mian, A., y Khan, S. (2020).

Estamos siendo testigos de situaciones en donde la brecha digital fue expuesta: en la cual la comunidad universitaria se veía saturado de “deberes” y múltiples actividades académicas, tal y como lo definen la Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (CEAPA), (2020), forzados a permanecer en casa y continuar las clases en modalidad digital durante un extenso periodo de aislamiento, según lo mencionan autores como Wang, Zhang *et ál.*, (2020).

Por otra parte, Gonzales-Zamora *et ál.*, (2020) señalan:

(...) en consecuencia, esta crisis ha provocado que millones de estudiantes, de todos los niveles educativos, se hayan visto obligados a seguir el curso académico sin docencia presencial, escenario que plantea muchas dudas: ¿están los diferentes colectivos preparados para asumir el reto?, ¿cuentan los estudiantes con todos los recursos necesarios para continuar el curso a distancia?, ¿esté el sistema educativo preparado para atender a las necesidades y diferencias individuales para llegar a todos? (p. 104).

Muchos estudiantes tuvieron que equiparse a veces con dispositivo celular con escasa señal y almacenamiento, para ingresar a aquellas plataformas con las que los centros universitarios y el profesorado disponían las actividades. De la misma forma, se vuelve todo un desafío poder participar en videoconferencias o video llamadas colectivas, por la muy poca o nula señal.

Sumado a esto, el estar en casa con familiares que se acaban de quedar sin empleo, y que tienen que continuar pagando los alimentos y los servicios comunes. En su defecto, plantea Torices, (2020), “(...) alumnos y alumnas que tienen dificultades para acceder a internet porque no tienen ordenadores o porque viven en zonas a las que la señal no llega con la suficiente intensidad o porque tienen problemas para compartir la banda ancha”.

La pandemia provocada por la COVID-19 ha causado una de las mayores paralizaciones del proceso enseñanza aprendizaje en la historia de Costa Rica, similar a diversos países, esta nación presentó la necesidad de cerrar los centros educativos y emigrar a métodos de enseñanza a distancia y mixta, sin que las instituciones de

estudio, ni las células familiares truncaran con la capacidad pedagógicas, ni las herramientas digitales obligatorias para reconocer los desafíos de la educación virtual.

Por ende, una importante cantidad de estudiantes en el nivel nacional no lograron prolongar las clases de forma remota, debido a la falta de conectividad en su zona geográfica, de equipo tecnológico. En relación a la idea anterior el sitio del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Unicef (2021), establece:

En el mundo 3.700 millones de personas no pueden acceder a Internet. Globalmente, 2.200 millones de niñas, niños y jóvenes menores de 25 años (dos tercios de las niñas, niños y jóvenes de todo el mundo) no tienen conexión a Internet en casa. En América Latina y el Caribe esta cifra alcanza los 130 millones de personas, la mayoría pertenecen a comunidades y grupos altamente vulnerables. (párr. 4)

En el contexto de la investigación, establecida en una muestra de estudiantes universitarios de comunidades rurales, no todos los educandos disponen de un recurso tecnológico (computadora), mucho menos de una adecuada cobertura de banda ancha que proporcione el acceso expedito y constante a la información.

Esta indiscutible brecha digital, demarca un obstáculo para poder recibir una educación de calidad por parte del estudiante, a través herramientas tecnológicas, ya sean plataformas educativas o aplicaciones (apps) como WhatsApp.

Lo mismo ocurre con Wanderley y Calvo (2020), quienes mencionan:

(...) Otro elemento importante, en caso de que se tenga el acceso a internet y la disponibilidad de los aparatos (computadora, Tablet, etc) es el acceso a las plataformas. La gran variedad de plataformas ofertadas (Blackboard, Google Classroom, Moodle, Seesaw) y las opciones para mantener reuniones y clases virtuales (Zoom, Meets, Teams) hacen que sea imprescindible evaluar la calidad, pertinencia, utilidad de éstas para nuestra población estudiantil y sus diferentes necesidades. También se debe evaluar la posibilidad de que los maestros y estudiantes accedan a éstas por el costo y los requerimientos tecnológicos que muchas tienen (p. 8).

Contrariamente de los esfuerzos del gobierno que, desde inicios de la pandemia, ha sido de su conocimiento que para las familias de más escasos recursos y vulnerables, aprender desde el hogar puede ser un reto insuperable, esto debido a la ausencia de equipo tecnológico, por la falta de acceso a Internet, o incluso por carecer de un sitio en su hogar, donde sentarse a estudiar.

Los atrasos en la educación se vienen recolectando desde el 2018, con la histórica huelga de cuatro meses, de los docentes; igual en el 2019, se perdió al menos un

1 mes de clases efectivas mientras que, en el 2020, la pandemia provocada por la COVID-19, propicio desafíos en el proceso de enseñanza aprendizaje, estableciendo demoras en quienes no contaban con los recursos. Sin duda alguna la brecha se ha dilatado entre los estudiantes que han tenido ayudas, así como acceso a una adecuada conectividad y quiénes no tienen esas ventajas. Según lo establece el Programa Estado de la Nación (2020) “(...) debido a la brecha digital, que se manifiesta en un acceso parcial a conexiones de Internet estables, pues no todas las viviendas ni en todas las zonas del país esta ha sido una opción viable para muchos estudiantes...” (p. 68).

A raíz de este fenómeno cada institución de educación superior impulsó plataformas que intentaban dar soporte (Zoom, Microsoft Team, Google Hangouts, entre otras), y espacios web (aulas virtuales), donde incorporaban recursos educativos antes diseminados, para docentes, estudiantes y familias, como ya se había experimentado en otros países, tal y como lo menciona Zhang *et ál.*, (2020) y Wang, Cheng, *et ál.*, (2020).

Autores como Gewin, (2020) y Boursicot *et ál.*, (2020), hacen mención que, ante el reto de la virtualidad, se establecieron metodologías de enseñanza y evaluación *online* que se habilitaban sobre la marcha, como en múltiples partes del mundo que vivían el mismo contexto.

Es importante mencionar que cada organización en el nivel de educación superior, realizó múltiples estrategias, como lo fueron entrega de tarjetas chip con datos para celulares; *tablet* y portátiles, entre muchos estudiantes sin herramientas tecnológicas, tal y como lo menciona Torices, (2020).

En este marco, la educación virtual pasó a adquirir una gran preeminencia para la sociedad en su todo, relevando brechas significativas con relación a la diversidad de habilidades y recursos disponibles por parte población estudiantil, tanto para acceder a este método de formación. Sin duda alguna estas discrepancias se han transfigurado en los mayores retos a solucionar por parte del sistema de educación superior del país conociendo de antemano que hay mucho camino por recorrer en materia de conectividad.

Metodología

Se empleó una investigación desde el enfoque cuantitativo con una profundidad de tipo descriptiva bajo un estudio no experimental de alcance longitudinal, considerando que los datos fueron recopilados en distintos momentos en el tiempo (meses de junio y julio de 2021). Utilizando la estadística descriptiva con frecuencias relativas y absolutas a lo largo de la investigación.



Las técnicas para la recolección de datos fueron la revisión de la literatura y la encuesta, siendo esta última la que mayormente considera los componentes descriptivos en el estudio. Ahora bien, con objeto de esta investigación se creó e implementó un cuestionario *online* remitido a estudiantes de cuatro universidades públicas: UCR, UNA, UNED y UTN ubicadas en el cantón de Liberia, Guanacaste, Costa Rica. Por consiguiente, la muestra se configuró mediante la plataforma tecnológica *Google form*, lo que posibilitó un alcance extendido y comparativo en los resultados.

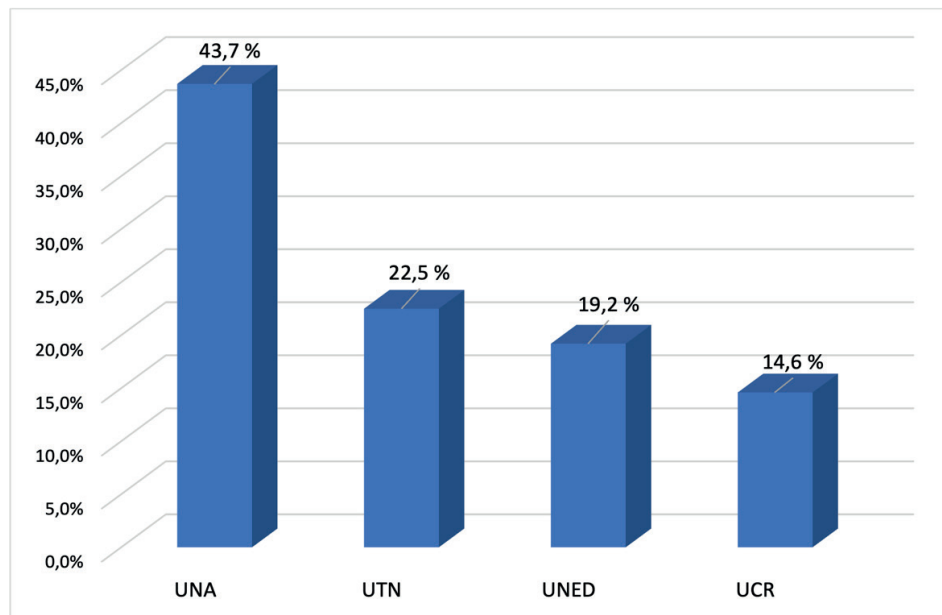
Muestra y procedimiento

En el estudio participaron 302 estudiantes de las diferentes universidades públicas antes mencionadas, bajo un muestreo no probabilístico dentro de un período donde las clases se desarrollaron desde la modalidad de presencialidad remota. Se empleó un cuestionario estructurado y cerrado de escasas preguntas, enviado por correos electrónicos institucionales y por la vía telefónica mediante la aplicación digital WhatsApp. De esta muestra el 65,9 % eran mujeres y el 34,1 % hombres con edades comprendidas entre los 17 y 25 años.

Resultados

El análisis descriptivo de los datos permite conocer las características generales que definen a las personas estudiantes que participaron de la investigación. De acuerdo a la información suministrada y reflejada en la figura 2 existe una tendencia mayoritaria de colaboración en el estudio por parte de los aprendientes de la UNA con un 43,7 %, en cuanto a las demás universidades: la UTN un 22,5 %, la UNED con 19,2 % y finalmente la UCR cerca del 14,6 % del estudiantado

Figura 2. Población participante de la investigación



Nota: elaboración propia (2021)

Por otra parte, para desplegar con éxito la modalidad educativa denominada presencialidad remota, es fundamental que los jóvenes universitarios presenten una buena conectividad en materia de Internet, así como equipos electrónicos con todos los requerimientos adecuados. Es por este motivo que se les preguntó algunos aspectos relacionados con conectividad.

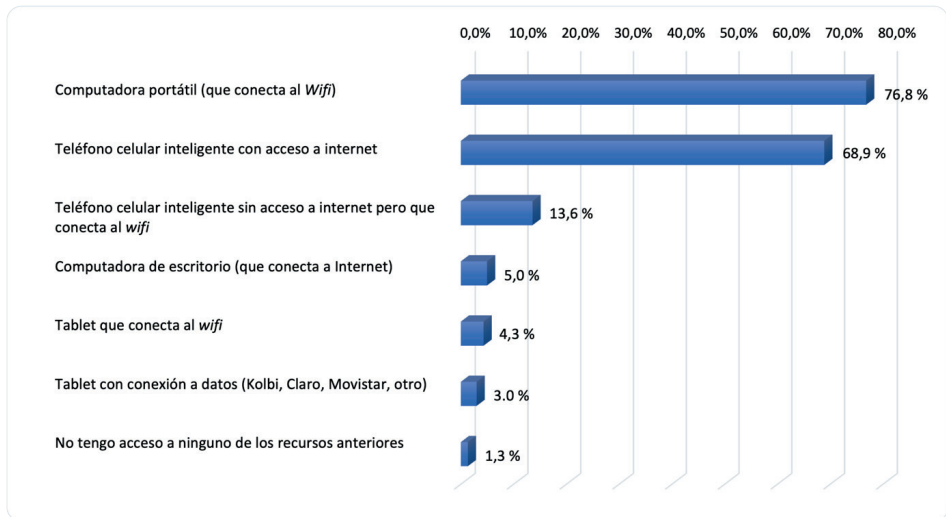
En primera instancia se evaluó la conexión actual a Internet entre los participantes donde el 42,7 % (132 en términos absolutos) indica un mal servicio de internet, un 41,7 % (126 estudiantes) empresa regularidad y únicamente el 15,6 % (47 encuestados) un buena conectividad. En esta perspectiva los aprendientes de las diferentes universidades públicas manifestaron que para realizar sus actividades académicas en línea todos en un 100 % lo hacen desde entornos virtuales de aprendizaje desde la plataforma de Moodle.

Ahora bien los resultados muestran que alrededor del 70,5 % se conecta al *web* educativa desde su casa de habitación, el 36,8 % desde los datos de su celular personal postpago que sin duda es una cantidad importante, un 20,9 % utiliza móviles prepagos, unos pocos, 1,7 % buscan lugares públicos como parques, centros comerciales, bibliotecas y lo más crítico del análisis el 2,3 % indicó no tener Internet,

a raíz de este problema no solo usan las áreas públicas antes mencionadas, sino que también su lugar de trabajo, casa de conocidos, vecinos que prestan la señal inalámbrica o incluso se reúnen con sus compañeros de clases para conectarse.

Otro aspecto importante de analizar son los dispositivos tecnológicos que utilizan con mayor frecuencia los estudiantes encuestados para realizar sus distintas actividades desde la presencialidad remota, así lo manifestó mayoritariamente el 76,8 % que indicó el uso de la computadora portátil. Además, un 76,8 % señaló disponer de un teléfono celular con acceso a Internet. Ver figura 3 para un mayor detalle:

Figura 3. *Herramientas tecnológicas utilizadas por los encuestados para la práctica educativa remota*



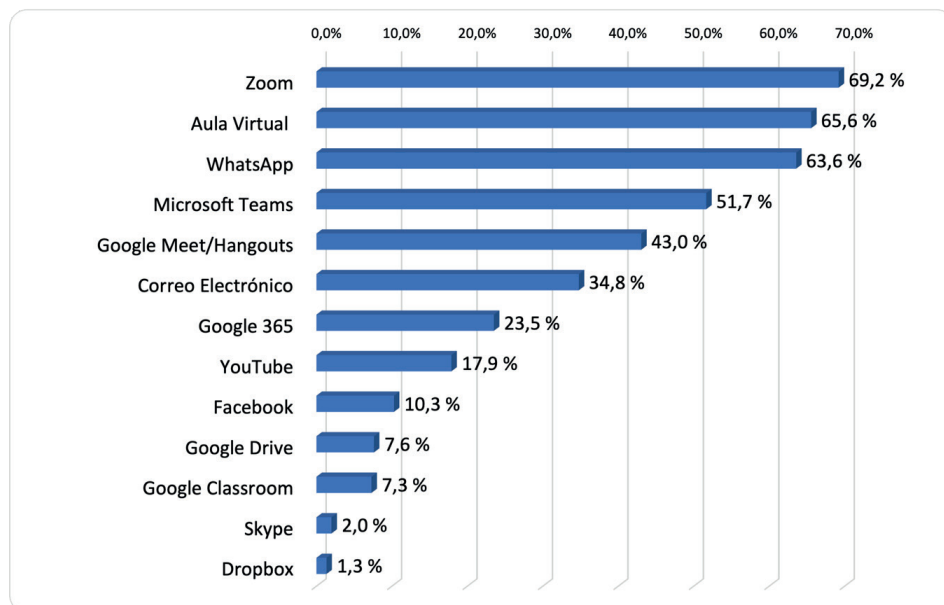
Nota: Los porcentajes no suman 100 porque los participantes podían seleccionar más de una opción. Elaboración propia (2021)

La figura 4 muestra las herramientas tecnológicas que mayormente utilizan los sujetos encuestados para realizar sus actividades universitarias desde lo asincrónico y lo sincrónico, donde las de mayor uso son el ZOOM, el aula virtual institucional (Moodle) y el WhatsApp con 69,2 %, 65,6 % y 63,6 % respectivamente.

La existencia de estas herramientas de apoyo resulta fundamental en el logro de la práctica educativa sobre todo para enfrentar el confinamiento generado por la pandemia de la COVID-19, cuyos efectos trascienden no solo lo educativo, sino lo social, económico, cultural, político y ambiental del país. Asimismo, los estudiantes han promovido la diversidad de plataformas digitales como, por ejemplo: Google

drive, Meet, Classroom, Youtube, One drive, Skype, Microsoft Teams, Facebook, Telegram, Dropbox, y correos electrónicos, entre otros.

Figura 4. Herramientas tecnológicas utilizadas por los encuestados para la práctica educativa remota.



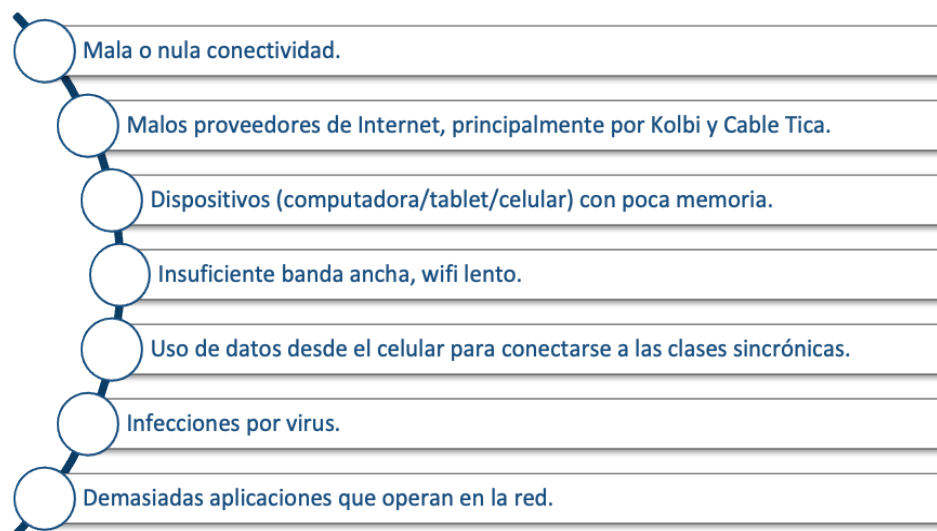
Nota: los porcentajes no suman 100, porque los encuestados podían seleccionar más de una opción. Elaboración propia (2021)

Para continuar se les consulto a los encuestados el nivel de satisfacción que podrían brindar de la conectividad, para la práctica educativa en tiempos de la COVID-19, todo con base en la zona geográfica donde viven actualmente. El resultado se dio en una escala Likert (5 ítems) en donde su mayoría 48,3 % (146 valor absoluto) indicó ser buena, pero apenas un 2,6 % ser excelente, por lo que de manera general hay mucho que mejorar en términos de internet sobre todo en regiones rurales de la provincia de Guanacaste.

En esta perspectiva general el 36,8 % manifiesta tener como proveedor del ciberespacio la compañía Kolbi, el 21,2 % Cable Tica, 18,5 % Tigo y con 18,2 % y 17,2 % Claro y Movistar, respectivamente. La preferencia se inclina sobre el Instituto Costarricense de Electricidad (ICE), quienes poseen los derechos sobre compañía telefónica antes mencionada.

En este orden de ideas los resultados indican que entre los inconvenientes más reiterativos que se han presentado en el nivel de conectividad, es decir de la red de comunicación que permite la interconexión entre computadoras, tablets, celulares inteligentes, las portátiles, entre otros están:

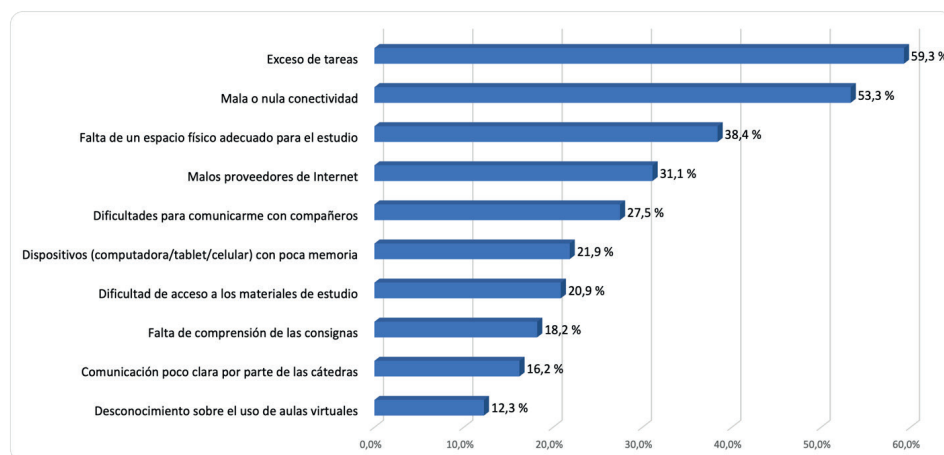
Figura 5. *Problemas de conectividad durante la práctica educativa en presencialidad remota*



Nota: elaboración propia (2021)

Algunos otros inconvenientes que han experimentado los estudiantes frente a cambios en su práctica educativa, en tiempos de la COVID-19 y a nivel de la cotidianidad, producto del confinamiento y que tienen un impacto en la calidad de vida y la evolución social, se muestran en la figura 6:

Figura 6. Inconvenientes por los encuestados frente a la práctica educativa en presencialidad remota



Nota: los porcentajes no suman 100 porque los encuestados podían seleccionar más de una opción. Elaboración propia (2021)

Retomando lo indicado en las figuras 5 y 6 los sujetos encuestados consideran que las universidades públicas deben mejorar el apoyo a la persona estudiante en el conocimiento de la tecnología a utilizar y mejorar la comprensión de la persona docente en el uso de las herramientas digitales que emplea, con consejos como:

Mantener actividades sincrónicas cortas (videoconferencias), no exceder las asincrónicas durante la semana, tener una real comprensión de los problemas de Internet que presenta el estudiantado (empatía), brindar ayudas con equipo tecnológico, mejorar la comunicación profesor-estudiantes, entre otros.

Por otra parte, la pandemia obligó a tener que implementar múltiples cambios en la metodología de enseñanza y aprendizaje adoptando nuevos patrones en el quehacer académico al pasar de la presencialidad a una modalidad remota. Esta situación dio origen a la necesidad de conocer la percepción que tenía el estudiantado de su experiencia para conectarse a las clases y del desarrollo de sus actividades *online* durante el I ciclo 2021.

En términos generales a continuación se presentan extractos de las principales percepciones de la población estudiantil de las cuatro universidades públicas en estudio donde se muestran las experiencias vividas durante el quehacer diario de actividades sincrónicas y asincrónicas desde la presencialidad remota durante el I ciclo de 2021:

Tabla 1

Extractó de las percepciones de conectividad en los participantes de la UNA

UNA	<ul style="list-style-type: none">• “Que muchas veces el acceso al Internet es ilimitado”. “Ha sido un cambio drástico, pues se debe de acostumbrar a limitar el tiempo de trabajo y distribuirlo entre el hogar y lo académico y otros”.• “Nada satisfactorio, ha sido muy difícil todo el proceso”.• “Mucho estrés y problemas psicológicos”.• “Hay menos comunicación entre docente y alumno Mayor frustración, invasión de los lugares de descanso (cuarto de la casa se convirtió en el aula)”.• “Los profesores se exageran con el tiempo de clases. Eso es un mal sabor, porque no consideran las situaciones que uno vive en cuanto a salud y economía”.• “Durante la pandemia ha sido la mejor forma para seguir con los estudios, sin embargo, para muchos se ha hecho difícil, ya que como lo es mi caso, vivo en una zona sin Internet y los estudiantes debemos de buscar la manera de cómo estar al tanto de nuestras actividades académicas”.• “A mí me ha costado aprender el uso de la tecnología y en mi comunidad no hay casi señal para el celular”.• “Es muy estresante, a veces muy poco claro, pero a la vez es una gran oportunidad para continuar y no atrasarse”.• “Principalmente me ha dejado niveles de estrés muy altos, y que el uso de la tecnología es mucho más útil de lo que se cree”.• Sin dudas fue grande el cambio, en aprender a utilizar herramientas tecnológicas que antes no conocía o utilizaba”.• “La conectividad ha sido malísima”.
-----	--

Nota: elaboración propia (2021)

Tabla 2

Extractó de las percepciones de conectividad en los participantes de la UTN

UTN

- “Es muy complicado, porque el Internet es muy inestable y es difícil poner el 100 % de atención a la clase por interferencias”.
- “Falta de mejor comprensión de los contenidos, debido a las limitaciones en cuanto a la mala conexión a Internet y acercamiento a los profesores y de equipo adecuado.”
- “Una percepción desalentadora, porque no es lo mismo, casi no se aprende y son demasiados trabajos y tareas por semana, además son muchas horas frente a la computadora.”
- “Recibir clases de manera virtual es más difícil, estresante, cansado y desesperante de lo que pensaba.”
- “Conocer aplicaciones que no sabía que existía para podernos comunicarnos con personas dentro y fuera del país.”
- “Fue un cambio radical, aunque ya me he adecuado, aun así, prefiero la presencialidad para mis estudios profesionales.”

Nota: elaboración propia (2021)



Tabla 3

Extractó de las percepciones de conectividad en los participantes de la UNED

	<ul style="list-style-type: none">• “La flexibilidad y adaptación que debemos tener ante este tipo de cambios, además de que la virtualidad nos permite tener horarios más flexibles con el estudio”.• “Incertidumbre y confusión, el estrés es muy elevado”.• “La clave es mejorar el autoaprendizaje y la misma aún no se desarrolla.• “Siento que existe desigualdades en materia de conectividad”.
UNED	<ul style="list-style-type: none">• “Buena por una parte porque se han conocido herramientas tecnológicas que han resultado ser útiles en la actualidad y mala por otro lado porque por cuestiones de señal y conectividad que poseo, en muchas ocasiones no logro participar como se debe en las clases virtuales”.• “En lo personal me ha dejado desanimado”.• “Hay mucha distracción, así como problemas de conexión que dificulta recibir clases”.• “Por el Internet es más complicado si fuera bueno mi Internet no tendría queja”.

Nota: elaboración propia (2021)

Tabla 4

Extractó de las percepciones de conectividad en los participantes de la UCR

UCR

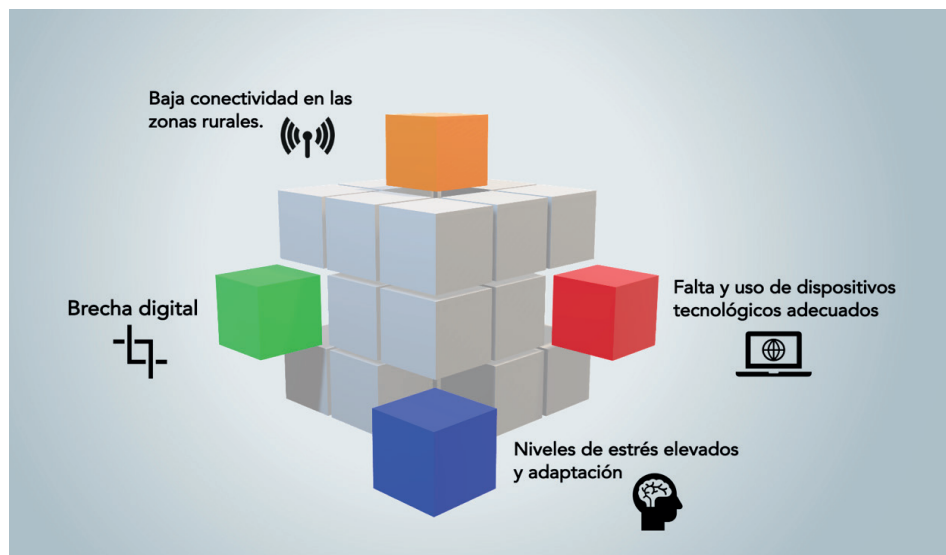
- “Es muy complicado para muchas personas con pocos recursos económicos, que no podemos contratar un buen servicio de Internet”.
- “Ha sido un gran cambio, ya que al pasar del colegio a la universidad es un cambio muy grande, ya que se exige el triple y la tecnología es superior. Pero he aprendido grandes cosas que me ayudarán en el transcurso del año”.
- “No existe igualdad de condiciones en cuanto la conectividad”.
- “El pasar de una modalidad presencial a virtual, ha sido más difícil, ya que la mayoría tenemos el doble de estrés que en las clases presenciales”.
- “El cambio al inicio fue complicado por la inactividad que teníamos estudiantes y profesores en las plataformas virtuales, con el tiempo se han desarrollado habilidades en el uso de las mismas y ha facilitado el proceso de aprendizaje, permitiendo que el estudiante pueda soportar más la carga académica. Por otra parte, sería bueno que los docentes no hicieran tan extensas las clases sincrónicas y que no se sobrepasen con tantos trabajos extraclases”.
- “Siempre un cambio es difícil y se vuelve más difícil con las malas conectividades, por el motivo de que las líneas solo son buenas en la parte urbana y no en la rural”.

Nota: Elaboración propia (2021)

Sistematización de los hallazgos encontrados en las percepciones de conectividad

Como resultado de las percepciones indicadas en las tablas 1, 2, 3 y 4 respectivamente, en materia de conectividad por los participantes del estudio en la figura 6 se desprenden los siguientes hallazgos sistematizados a través de un cubo que resume los 4 principales problemas encontrados:

Figura 7. Problemas de conectividad durante la práctica educativa en presencialidad remota.



Nota: elaboración propia (2021)

Todos los puntos que sobresalen en la figura 6 nos describen un panorama no alentador porque a pesar de los grandes beneficios que trae consigo la conectividad, los aprendientes han sido sometidos a la utilización de herramientas tecnológicas de forma abrupta, como estrategia tomada por las autoridades de educación superior, en donde el estudiantado ha tenido que realizar grandes esfuerzos para adaptarse a la nueva modalidad.

Esto a pesar de factores intrínsecos como: fallas de conexión o falta de tecnología por no contar con los recursos económicos, la poca socialización y exceso de cargas de trabajo que conlleva a altos niveles de estrés, distracciones comunes del hogar, cansancio y dificultades que se manifiestan aún más, tras la problemática de la brecha digital.

Los hallazgos finales sumados al problema de investigación y el objetivo propuesto, desprenden por parte de los participantes una exigua complacencia por dificultades de conectividad, ausencia de capacidades para la educación virtual, combinación de distractores, así como la mención de menor calidad del aprendizaje.

Por otra parte, la población estudiantil que forma parte de esta investigación, además de los cuatro componentes especificados en el la figura 7, también, evidencian poca

satisfacción, ya que la experiencia del proceso de enseñanza aprendizaje durante el aislamiento académico especifica copiosas dificultades, tales como: disminuida motivación y un sentimiento de soledad.

Sumando a esto, restricciones para distintas actividades educativas como, por ejemplo: realizar prácticas supervisadas, falta de tiempo, por la gran cantidad de tareas, ausencia de capacidades para desempeñarse en métodos formativos *online*, deducción de la calidad del aprendizaje y abundancia de distractores durante los encuentros sincrónicos.

Admitir que los equipos tecnológicos y el acceso a la conectividad no son elementos externos, sino una forma complementaria en nuestras vidas, deslumbrando así la premura de políticas institucionales y públicas que conciban la conectividad y estas tecnologías como un derecho. La pandemia desnudó las prácticas del proceso enseñanza aprendizaje emergentes que exponen transformaciones didácticas significativas, atrayentes, y pujantes.

Nos congregó a cuestionar los procedimientos curriculares; y resulta indispensable reconocer que, si no existe una red de comunicación de alcance global (Internet), la educación se transforma en un privilegio. Por ende, es puntual situar en el breviarío político la imagen de que la conectividad es un derecho humano, que consiente el acceso a otros elementos como el de una educación básica, pública, gratuita, y universal.

Conclusiones

Los resultados muestran, que los hogares de los estudiantes encuestados pertenecientes al sector rural cuentan con una velocidad de conexión baja que limita o no permite la educación remota de calidad y que muchos dependen de sus datos celulares, aun teniendo computadoras portátiles, para recibir sus clases y desempeñarse en actividades asincrónicas. Sobre esto estamos de acuerdo con Wendelboe et ál., (2020) quien manifiesta:

Las brechas digitales entre estudiantes de escuelas urbanas y rurales están asociadas a diversos factores que las acentúan: la baja velocidad de conexión y la limitada presencia de red fija en las áreas rurales; el uso predominante por parte los estudiantes de dispositivos móviles no adecuados bajo la modalidad de prepago, con modelos de poca capacidad; la reducción de la apropiación de la tecnología por parte de los estudiantes de las áreas urbanas desde la temprana de edad y también de muchos profesores, evidenciándose que existen carencias de computadoras, no



solamente por parte de los estudiantes, sino también de los profesores de las áreas rurales; elevados costos de los servicios fijo o móvil de internet (p. 29).

Ahora bien, nos queda claro que la realidad de la brecha digital, se deslumbró, gracias a la pandemia provocada por la COVID-19. El cierre temporal, de los centros de educación superior, estimulo verdaderas discrepancias entre contextos dentro de una misma zona geográfica, y las derivaciones, de nuevo, son característicamente graves para la persona estudiante en situación desfavorecida y con acceso muy restringido a las oportunidades educativas fuera de la presencialidad en el contorno universitario.

Asimismo, este contexto revela la dificultad que ha representado el cambio de la práctica educativa para todos, sin dejar de lado que la brecha digital ya de por sí abierta pueda ampliarse aún más y dejar ver sesgos y estratos sociales en el sistema educativo costarricense. Sobre esto Chanto y Loáiciga (2020) afirman:

Dentro de este marco, el acceso a las tecnologías digitales y el uso de la Internet en el territorio nacional ha sido todo un reto. Los efectos contradictorios del distanciamiento físico que está presenciando la población pueden ser compensados por una alta conectividad remota por medio de las tecnologías de información y comunicación (TIC). No obstante, esto no es opción para muchas familias costarricenses (p. 14).

Las universidades públicas deben de adquirir un papel protagónico, ejecutando nuevos e inminentes esfuerzos para progresar en el cierre de la brecha digital y certificar una enseñanza de calidad que reconozca las nuevas habilidades y necesidades para la vida y la empleabilidad que requieren las sociedades presentes.

Contar con una población con destrezas cognitivas y digitales apropiadas es un dominante para disputar y progresar en la economía mundial. El país sin duda alguna, ha avanzado buscando el desarrollo de una nación que garantice el derecho universal a su población, así como el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación; tal y como se establece en el Plan Nacional de Desarrollo de las Telecomunicaciones (PNDT) 2015-2021 denominado Costa Rica: Una Sociedad Conectada.

En el presente trabajo se concluye que la mayoría de los estudiantes encuestados disponen de tecnología en su hogar, pero no poseen los recursos necesarios y los equipos con que cuentan no reúnen las condiciones mínimas para un buen desempeño en la práctica educativa. Además, se ha constatado que existe una carencia de habilidades blandas para asimilar el estrés causado por el confinamiento de la COVID-19.

Por otra parte, los estudiantes de las universidades en estudio, UNA, UCR, UNED y UTN presentan similitudes en cuanto a brechas digitales, uso de herramientas tecnológicas, carencias en metodologías de aprendizaje y los inconvenientes que con anterioridad se han venido describiendo.

Finalmente, ante un contexto desafiante como el presente, se ha puesto en evidencia, la insuficiencia del sistema educativo universitario, donde este debería ser más flexible, y establecer una creciente capacidad para trabajar con apoyo de herramientas tecnológicas. En el mismo contexto se debe afrontar a fondo las medidas necesarias para certificar la igualdad de oportunidades a todos educandos.

Este trabajo de investigación pone en manifiesto que los recursos tecnológicos que dispone el estudiantado en el hogar, siendo estos limitados, repercuten en la continuidad de los estudios superiores. Se ha evidenciado que factores de conectividad, confinamiento, habilidades duras y blandas, y equipo tecnológico han incrementado la brecha digital. A raíz de esto se proponen las siguientes estrategias para la mejora del aprendizaje desde la presencialidad remota durante el brote de la COVID-19.

- Garantizar la equidad digital, a través de un plan estratégico universitario de conectividad que brinde apoyo con recursos tecnológicos al estudiantado (chip, tablet, portátiles, entre otros).
- Capacitar en el buen uso de las tecnologías de aprendizaje en línea al profesorado y el estudiantado desde los diferentes roles que representan en la práctica educativa.
- Realizar convenios con distintos proveedores de Internet, para promover mejoras del servicio, señal, costos, datos, entre otros.
- Valorar la posibilidad de que los estudiantes cuenten con la oportunidad de usar los servicios de los diferentes campus de estudio, grupos reducidos, en distintos horarios y con todas las medidas de salud.
- Cambiar las metodologías de enseñanza y aprendizaje desde el *home office*.
- Finalmente, descongestionar la red durante las actividades sincrónicas y asincrónicas, evitando descargas innecesarias, escuchar música, reproducir videos o tener juegos *online*. Si se conecta desde el wifi del hogar, comunicar a los integrantes de la burbuja familiar, que durante ese tiempo se necesita todo el ancho de banda para el estudio.

Esto debe de ejecutarse, no solo con base en las escaseces pedagógicas que se logren presentar, en donde la mediación seguirá siendo indispensable; asimismo



observando todos aquellos elementos que logran conjeturar una situación de desventaja; y es aquí donde corresponderá proporcionar un cuidado especial a las medidas forzadas para el reequilibrio geográfico, atando estas no solo a la metamorfosis y el desarrollo de las localidades, sino también, a la calidad de vida independientemente de la procedencia y al equilibrio social.

Referencias

- Álvarez, D. (2020a, 23 de marzo). *COVID-19, Educación digital y el futuro que se anticipa. E-aprendizaje*. <https://e-aprendizaje.es/2020/03/23/covid-19-educacion-digital-y-el-futuro-que-se-anticipa/>
- Anaya, T., Montalvo, J., Calderón, A. I., y Arispe, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID- 19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación*, 30(58), 11-33. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
- Brenner, M. A. (2020, 4 de junio). Google classroom, la cuarentena. El silencio como ausencia pedagógica. *Alainet*. <https://www.alainet.org/es/articulo/205718>
- Boursicot, K., Kemp, S., Ong, T. H., Wijaya, L., Goh, S. H., Freeman, K., y Curran, I. (2020). Conducting a high-stakes OSCE in a COVID-19 environment. *MedEdPublish*, 1-9. <https://doi.org/10.15694/mep.2020.000054.1>
- Chanto, C., y Loáiciga, J. (2020). Educandos universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje en tiempos de COVID-19. El caso de Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Sede Región Chorotega, Campus Liberia. *Revista Nuevo Humanismo*, 8(2), 95-122. <http://dx.doi.org/10.15359/rnh.8-2.5>
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (2021, 22 de abril). Alfabetización digital para garantizar el presente y el futuro de la Generación del Bicentenario. <https://www.unicef.org/costarica/comunicados-prensa/alfabetizacion-digital-para-garantizar-el-presente-y-el-futuro-de-la-generacion>
- Gewin, V. (2020). *Five tips for moving teaching online as COVID-19 takes hold*. *Nature*, 580(7802), 295-296. <https://doi.org/10.1038/d41586-020-00896-7>
- Gonzales-Zamora, J. A., Alave, J., De Lima-Corvino, D. F., y Fernández, A. (2020). Videoconferences of Infectious Diseases: An educational tool that transcends borders. A useful tool also for the current COVID-19 pandemic. *Le infezioni in medicina*, 28(2), 135. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32275254/>
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020, 27 de marzo). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and*

Online Learning. Educause Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

La Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (2020, 30 de marzo). Las familias piden a los profesores “dosificar las excesivas tareas a distancia”. *Público.* <https://www.publico.es/sociedad/familias-piden-profesores-dosificar-excesivas-tareas-distancia.html>

Martínez, O. (2020). Brecha digital educativa. Cuando el territorio es importante. *Sociedad e Infancias*, 4, 267-270. <https://doi.org/10.5209/soci.69629>

Mian, A., y Khan, S. (2020). Medical education during pandemics: a UK perspective. *BMC medicine*, 18(1), 1-2. <https://doi.org/10.1186/s12916-020-01577-y>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020a, 16 de marzo). Interrupción y respuesta educativa. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020b) *COVID-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.* [Archivo PDF]. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

Plan Nacional de Desarrollo de las Telecomunicaciones (2015). *Costa Rica: una sociedad conectada.* [Archivo PDF]. https://www.micit.go.cr/sites/default/files/pndt-2015-2021_2.pdf

Programa Estado de la Nación (2020). *Informe Estado de la Nación.* [Archivo PDF]. http://www.conicit.go.cr/sic/biblioteca_virtual/publicaciones/publica_cyt/informes/Informe_Estado_Nacion_2020.pdf

Torices, A. (2020, 31 de marzo). Educación distribuirá 20 000 líneas móviles entre estudiantes sin medios telemáticos. *Diario La Rioja.* <https://www.larioja.com/sociedad/educacion-distribuir-20000-20200330175127-ntre.html>

Trujillo, F. (2020a 18 de marzo). Sentido común pedagógico frente a la crisis del coronavirus. *Educación 3.0.* <https://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/exceso-de-deberes-para-los-estudiantes-coronavirus/>

Trujillo, F. (2020b, 26 de marzo). Educación frente al coronavirus. *Fernando Trujillo.* <https://fernandotrujillo.es/ano-2020-educacion-frente-al-coronavirus/>

Vallespín, I. (2020, 7 de abril). CC.OO. alerta de la brecha digital entre los profesores para impartir clases en línea. *El País.* <https://elpais.com/espana/catalunya/2020-04-07/cc-oo-alerta-de-la-brecha-digital-entre-los-profesores-para-impartir-clases-en-linea.html>



- Vivanco-Saraguro, A. (2020). Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *CienciAmérica*, 9(2), 166-175. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.307>
- Wanderley, F., y Calvo, C. (2020). Educación y brecha digital. Trabajo de calidad. [Archivo PDF] <https://boliviadebate.org/wp-content/uploads/2021/01/Cartilla-5.pdf>
- Wang, C., Cheng, Z., Yue, X.-G., y McAleer, M. (2020). Risk Management of COVID-19 by Universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(2), 36. <https://doi.org/10.3390/jrfm13020036>
- Wendelboe, A. M., Miller, J. D., Drevets, D., Salinas, L., Miller, E. J., y Jackson, D. (2020). Tabletop exercise to prepare institutions of higher education for an outbreak of COVID-19. *Journal of Emergency Management*, 18(2), 183. <https://doi.org/10.5055/jem.2020.0463>
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., y Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 1-6. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>




Impacto en acceso a la educación del estudiantado con discapacidad visual de III ciclo y educación diversificada, en la educación pública de Costa Rica, como consecuencia de la COVID-19, durante el curso lectivo 2020.

Impact on access to education for students of III cycle and diversified education, with visual impairments in public education in Costa Rica, as a consequence of COVID-19, during the 2020 school year

Impacto no acesso à educação de alunos do terceiro ciclo e ensino diversificado, com deficiência visual no ensino público da Costa Rica, em decorrência do COVID-19, durante o ano letivo de 2020

María del Socorro Madrigal Flores¹

Recibido: 1-7-2021 - Aceptado: 5-10-2021

1 Docente de Educación Especial con énfasis en Discapacidad Visual, Centro Nacional de Educación Helen Keller, Ministerio de Educación Pública (MEP), Costa Rica. Correo electrónico: mariasmadrigal@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-4111-8171>



Resumen

El objetivo de este estudio, consistió en analizar el impacto producido en el acceso a la educación, del estudiantado con discapacidad visual de III ciclo y educación diversificada en la educación pública de Costa Rica, durante el curso lectivo 2020, como consecuencia de la COVID-19. El diseño de la investigación fue fenomenológico, por lo que se consideró que el instrumento más adecuado, era la entrevista a profundidad. Los sujetos de la investigación fueron seis personas estudiantes con discapacidad visual: tres mujeres y tres hombres, con condición de ceguera y de baja visión matriculados en III ciclo y en educación diversificada, en el sistema educativo público costarricense y que al momento de la investigación, paralelamente, recibían apoyo del Centro Nacional de Educación Helen Keller. Entre los principales hallazgos se encuentra la importancia del trabajo cooperativo entre las redes de apoyo con las que debe de contar el estudiantado con discapacidad visual, para enfrentarse con probabilidad de éxito a la educación combinada y el surgimiento de una nueva brecha social en las familias por motivo de la pandemia, es decir, relacionada con la falta de conectividad y recursos tecnológicos. Una de las principales conclusiones que evidenció la investigación, es que el estudiantado con discapacidad visual, no puede estar ubicado en uno de los escenarios particulares, para la educación combinada propuestos por el Ministerio de Educación Pública, debido a requiere diversos formatos al momento de presentarle el material didáctico, para que así pueda tener acceso a una educación que se ajuste a su condición visual.

Palabras claves: derecho a la educación, pandemia, discapacidad visual, apoyos educativos.

Abstract

The objective of this study was to analyze the impact produced on access to education of III cycle and diversified education students with visual impairments in public education in Costa Rica, during the 2020 school year, as a consequence of COVID- 19. The research design was phenomenological, so it was considered that the most appropriate instrument was the in-depth interview. The research subjects were six students with visual impairment, three women and three men, with blindness and low vision, enrolled in III Cycle and in diversified education, in the Costa Rican public educational system and that at the time of the research, in parallel, they received support from the Helen Keller National Education Center. Among the main findings is the importance of cooperative work among the support networks that students with visual impairment must have to face combined education with probability of success, and the emergence of a new social gap in families brought by the pandemic, that is, that which is related to the lack of connectivity and technological resources. One of the main conclusions that the research found is that students with visual impairments cannot be located in one of the particular settings for the combined education proposed by the Ministry of Public Education, as they require different formats at the time of presenting the didactic material for them to have access to an education that adjusts to their visual condition.

Keywords: right to education, pandemic, visual impairment, educational supports.

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar o impacto produzido no acesso à educação, dos alunos do terceiro ciclo e da educação diversificada com deficiência visual na educação pública na Costa Rica, durante o ano letivo de 2020, em decorrência do COVID-19. A pesquisa o desenho foi fenomenológico, por isso considerou-se que o instrumento mais adequado era a entrevista em profundidade. Os sujeitos da pesquisa foram seis alunos com deficiência visual, três mulheres e três homens, com cegueira e baixa visão, matriculados no Ciclo III e na educação diversificada, da rede pública costarricense de ensino e que à época da pesquisa, paralelamente, eles receberam apoio do Centro Nacional de Educação Helen Keller. Entre os principais achados está a importância do trabalho cooperativo entre as redes de apoio que os alunos com deficiência visual devem ter, para enfrentar a educação combinada com probabilidade de sucesso e o surgimento de uma nova lacuna social nas famílias devido à causa de uma pandemia, ou seja, o que está relacionado à falta de conectividade e recursos tecnológicos. Uma das principais conclusões que a pesquisa mostrou é que os alunos com deficiência visual não podem se localizar em um dos ambientes particulares, para o ensino misto proposto pelo Ministério da Educação Pública, por exigir formatos diferenciados no momento da apresentação do material didático material, para que você tenha acesso a uma educação adequada à sua condição visual.

Palavras-chave: direito à educação, pandemia, deficiência visual, apoios educacionais.

Introducción

La educación es un derecho fundamental de las personas en todas las etapas de la vida. La educación no es solo una herramienta para mitigar la pobreza, también representa un vehículo de movilidad y transformación social. De acuerdo con [Ambrosy-Velarde \(2015\)](#), “la educación es un sistema que puede impulsar la formación de la persona ciudadana que se desea, con la capacidad de construir una sociedad pacífica y equitativa, donde las personas tengan la capacidad de responder a diferentes realidades” (p.211).

Este derecho está contemplado en distintos instrumentos internacionales y es uno de los ejes centrales dentro de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que actualmente tiene como reto adicional, la recuperación de la emergencia producida por la pandemia de COVID-19.

Para el mes de enero del año 2020, la Organización Panamericana de la salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) presentaron la primera alerta epidemiológica por COVID-19.

En marzo de 2020 el Ministerio de Salud de Costa Rica, alerta sobre la presencia del virus y solicita al Ministerio de Educación Pública la cuarentena para prevenir el contagio masivo de la población. Como parte de las estrategias que



implementó el Ministerio de Educación Pública en este contexto, en un primero momento, se suspendieron de clases presenciales; paralelamente llevó a cabo un periodo de capacitación al personal docente y administrativo para el manejo de la herramienta “Teams”, asimismo, presentó *el Manual para la implementación de las Guías de Trabajo Autónomo en la “Estrategia aprendo en casa”*, en la cual se establecieron cuatro escenarios de atención para poder abarcar toda la población estudiantil, por lo que se le terminó dando continuidad al curso lectivo según el contexto de cada estudiante.

Las personas estudiantes que participaron en este estudio corresponden a seis estudiantes con discapacidad visual: tres con condición de ceguera y tres con condición de baja visión, matriculados en III ciclo y educación diversificada, que adicionalmente, recibían apoyo del Centro Nacional de Educación Helen Keller (CNEHK) al momento de esta investigación. El CNEHK pertenece al Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y es la institución que atiende a la población con discapacidad visual en el territorio nacional.

Con el objetivo de analizar el impacto desde la población educativa con discapacidad visual se planteó el siguiente problema: ¿Cuál fue el impacto producido por la emergencia de la COVID-19, en el acceso a la educación del estudiantado con discapacidad visual de III ciclo y educación diversificada, en la educación pública de Costa Rica, durante el curso lectivo 2020?

Antecedentes

El impacto de la pandemia por COVID-19 en los diferentes ámbitos de ser humano es relativamente reciente, puesto que la primera alerta anunciada por la OMS y OPS fue en enero del 2020. En virtud de lo anterior, cobra relevancia para fundamentar la investigación, el presentar estudios tanto a nivel nacional como internacional, que aborden el derecho a la educación durante la emergencia de pandemia. Por otro lado, un tema que se relaciona directamente con esta investigación, corresponde a estudios que versen sobre el derecho a la educación en tiempo de emergencias y desastres y finalmente, indagar si hay investigaciones que puedan unir estas dos temáticas, es decir, el derecho a la educación de las personas con discapacidad en emergencias y desastres.

Para abordar los antecedentes en esta investigación se establecieron cuatro áreas:

Investigaciones sobre el derecho a la educación en emergencias y desastres en América Latina y el Caribe

Herrera (2011) publicó una investigación titulada “*La educación en contextos de crisis: un reto para la cooperación internacional*”. Entre sus planteamientos se destaca que la educación en tiempo de emergencias cobra un papel preponderante en la recuperación psicosocial del estudiantado, sus familias y la comunidad, debido a que promueve la estabilidad, por lo que recomienda que las actividades educativas den inicio, lo más pronto posible después de la emergencia.

La UNICEF (2008) presentó una guía de preparativos para el sector educación titulada “*Educación en situaciones de emergencias y desastres*”, la cual menciona que durante la etapa inicial de las emergencias y desastres es fundamental trabajar en la recuperación de la infraestructura educativa afectada y en la reapertura de los centros educativos. Para lograr lo anterior, indica que es necesario movilizar gobiernos, agencias de ayuda humanitaria, donantes y poblaciones afectadas para así prevenir un mayor deterioro del tejido social.

Vélez (2011) publicó un artículo titulado “La escuela en tiempos de crisis: puntos de fuga para re-instaurar la esperanza en contextos post-desastre”. Entre lo más notable se destaca que, superadas las etapas de atención humanitaria, rehabilitación y reparación, las estrategias que les suceden, por lo general, son inmediatistas y asistencialistas, ignorando los contextos (social, histórico, político, económico, educativo y cultural) por darle prioridad al fenómeno.

Investigaciones relacionadas con el impacto de la COVID-19 en la educación en Latinoamérica y el Caribe

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la UNESCO llevaron a cabo un estudio titulado, “*La educación en tiempo de la pandemia de la COVID-19*” (2020) que incluyó a 33 países de la región relacionado con las estrategias que han implementado para garantizar el derecho a la educación. Entre lo más relevante se destaca que una de las medidas más adoptadas fue la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos y esto afectó no solo el desarrollo educativo sino también, la alimentación y nutrición de la población estudiantil, principalmente de los sectores vulnerables.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) presentó un informe periódico sobre educación titulado, “*El impacto de la COVID-19 en la educación – Información del Panorama de la Educación (Education at a Glance)*”



2020”. Entre lo más relevante se encuentra el énfasis que hace sobre la brecha digital, así como las deficiencias y desigualdades en los sistemas educativos.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) formuló una guía titulada “*La educación en tiempo del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante la COVID-19*”. Dicho estudio evidenció que el cierre prolongado de los centros educativos afecta directamente los aprendizajes alcanzados, la escolarización, la deserción y la promoción; por otro lado, indica que estas repercusiones impactarán todavía más a estudiantes en condición de pobreza y de clase media vulnerables, así como el estudiantado de personas indígenas, migrantes y con discapacidad.

Investigaciones relacionadas con el impacto de la COVID-19 en la educación en Costa Rica

Rosabal y Solís (2020) presentaron una investigación titulada “*La gestión curricular en centros educativos públicos de Costa Rica durante la pandemia del virus de la COVID-19*”. Lo más relevante que se concluyó, fue que la adaptación al cambio y la flexibilización de los contextos en la gestión curricular se vuelve fundamental para darles continuidad a los procesos educativos cuando no se están desarrollando en un espacio físico y por otro lado, se considera prioritario que dentro de la formación de la carrera de Administración Educativa, se aborde la incertidumbre de los contextos educativos en momentos de crisis.

Kikut (2020) presentó un estudio titulado “*Análisis de resultados de la evaluación de la virtualización de cursos en la UCR ante la pandemia por COVID-19: perspectiva estudiantil*”. Dicho estudio plantea la diferencia entre aprendizaje en línea y enseñanza remota de emergencia. Entre los principales hallazgos que se evidenciaron desde la perspectiva de los estudiantes se encuentra la preferencia a utilizar la computadora y el celular para las asignaciones académicas; las zonas que reportaron mayores problemas de conectividad fueron la Pacífico Central y la Huetar Norte; los recursos más valorados por el estudiantado a nivel virtual son los elaborados por el profesorado propiamente; y seis de cada diez estudiantes manifestaron que los cursos podrían seguirse impartiendo de manera virtual.

Jiménez (2020) publicó un documento titulado “*Impacto de la Pandemia por SARS-CoV2 sobre la Educación*” El objetivo de dicha publicación, aparte de mostrar el impacto de la pandemia, fue presentar una propuesta de acción donde la Universidad Nacional puede contribuir a mitigar el daño y a participar en la construcción del escenario post-pandémico. Entre lo más relevante se destaca el

aporte que puede brindar esta institución humanista en un esfuerzo nacional por superar la pandemia poniendo a disposición recursos científicos y tecnológicos y su capital humano en muchas disciplinas, proponiendo así una colaboración entre dicha institución y los diferentes ministerios gubernamentales.

Investigaciones relacionadas el derecho a la educación de las personas con discapacidad en emergencias y desastres

La Asamblea General de Naciones Unidas (2015) presentó un “*Estudio temático sobre los derechos de las personas con discapacidad en virtud del artículo 11 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, relativo a las situaciones de riesgo y emergencias humanitarias*”. Explica que la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, cambió la comprensión de la concepción de las personas con discapacidad en situaciones de riesgo y emergencias humanitarias, que antes eran vistas desde un paradigma médico rehabilitador. Se comienza a abordar la necesidad de proporcionar información accesible de forma adecuada y oportuna. Finalmente, menciona que la “reconstrucción” en una emergencia constituye una oportunidad de garantizar la accesibilidad, mediante el diseño universal.

La UNICEF Costa Rica (2019) presentó una publicación titulada “*Normas para la inclusión, protección y atención de las personas con discapacidad en emergencias y desastres*”. Dicho documento corresponde a un proyecto de participación y protección de las personas con discapacidad en emergencias y desastres en América Central. Con respecto al derecho a la educación, propone el mapeo de las áreas críticas para la restitución de los servicios educativos en el contexto de desastres y conflictos.

A pesar, de que los efectos de la pandemia tuvieron una incidencia directa en el ámbito educativo, las investigaciones más relevantes y recientes, no han mostrado los efectos de esta emergencia, en el derecho a la educación de las poblaciones vulnerables y en particular del estudiantado con discapacidad visual.

Referentes teóricos

La educación como derecho, forma parte de diversas mesas de diálogo a nivel del derecho internacional, como de las agendas prioritarias de los Estados. Cuando este derecho se aborda, desde la perspectiva de las poblaciones socialmente vulnerables, convergen temas que se vuelven ejes transversales como lo son la inclusión, equidad y diseño universal de los aprendizajes. En virtud de lo anterior, se considera de vital importancia ahondar en la respuesta por parte del Estado costarricense como



garante de la continuidad de este derecho para todo el estudiantado en medio de la emergencia de la COVID-19.

Derecho a la educación

Evolución histórica

La educación se ha constituido un eje central en los derechos humanos, por su capacidad transformadora en la sociedad. La educación no solo permite el acceso al conocimiento; sus espacios son una fuente de aprendizaje social. A su vez, tiene el potencial de ser un mecanismo para mitigar la pobreza y constituye un vehículo para la movilidad social.

A continuación, se enlistan declaraciones, pactos y convenciones internacionales relacionadas con el derecho a la educación según Montánchez (2015):

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)
- Declaración de los Derecho del Niño (1959)
- Convención contra la Discriminación en Educación (1960)
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966)
- Convención de los Derechos del Niño (1989)
- Declaración de Nueva Delhi (1993)
- Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y Democracia (1995)
- Declaración de Hamburgo (1997)
- Declaración de Beijing de los países del Grupo E-9 (2001)
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)

Como se evidencia, la educación ha ido evolucionando históricamente dentro del derecho internacional, a través, de diferentes modelos educativos, que han permeado las sociedades, y le han permitido descubrir herramientas para enfrentar los desafíos y necesidades en cada época.

Por otro lado, Montánchez (2015) menciona que la educación ha desarrollado una mayor apertura, a lo largo de este recorrido cronológico, de la mano de conceptos como diversidad e inclusión y multiculturalidad.

Desde esta perspectiva, la educación se ha ido transformando con el objetivo de brindar acceso equitativo, en un solo sistema educativo, al estudiantado, permitiendo que las comunidades educativas se enriquezcan del reconocimiento y respeto a la diversidad.

Objetivos de Desarrollo Sostenible (Educación)

La Agenda 2030 aprobada en el año 2015, constituye una ruta de trabajo vigente, por parte de los Estados, con una proyección de 15 años. Dicha agenda, está conformada por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas, con temas que se consideran prioritarios para América Latina y el Caribe.

Los ODS también son una herramienta de planificación y seguimiento para los países, tanto a nivel nacional como local. Gracias a su visión a largo plazo, constituirán un apoyo para cada país en su senda hacia un desarrollo sostenido, inclusivo y en armonía con el medio ambiente, a través de políticas públicas e instrumentos de presupuesto, monitoreo y evaluación (Naciones Unidas, 2015, p.5)

Sobre el compromiso que adquirieron los Estados partes con la Agenda 2030, Sainz (2020) considera que es “algo más que una recomendación política, es un verdadero acuerdo político con implicaciones legales, claramente articuladas en el derecho internacional y en el desarrollo de las obligaciones que se desprenden de la membresía en la ONU” (p.255). En este sentido, los Estados se ven comprometidos a establecer mecanismos internos que involucren al poder legislativo y al gobierno para garantizar el cumplimiento. Por otro lado, es fundamental que en la planificación de las acciones y el seguimiento, se cuente con la participación y monitoreo de todos los sectores de la sociedad civil.

Con respecto al propósito de esta agenda, Sainz (2020) indica que la misma fue aprobada, no para premiar o castigar el cumplimiento, sino más bien para entender el desarrollo en cada Estado dentro de estos objetivos, con el fin de establecer alianzas y estrategias de cooperación para aquellos países que estén menos adelantados y por consecuencia, requieran mayor apoyo.

El objetivo número 4 de la Agenda 2030, corresponde a la educación de calidad, “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2015, p.27).



Este objetivo está conformado por 10 metas derivadas de las prioridades y compromisos en materia de educación, en todos los niveles de enseñanza, los cuales deben adaptarse al contexto de cada país e incorporarse dentro de los planes de estudios. Asimismo, cada meta cuenta con indicadores, que permiten monitorear su estado o cumplimiento en dos líneas de acción: el cumplimiento por parte del Estado y el goce de dicho derecho por parte de los titulares.

Impacto de la COVID-19 en el ámbito educativo

La emergencia que ha provocado la pandemia ha alterado nuestra cotidianeidad y ha impactado directamente todas las dimensiones humanas: los espacios de convivencia, el ámbito laboral, educativo, el ocio, la salud, la economía, la movilidad, entre otros. Por tal motivo, se considera relevante comenzar con la definición de algunos términos relacionados con la COVID-19.

Dicho virus se propagó a nivel mundial de manera acelerada, provocando que muchos gobiernos se declararan en estados de emergencia. En el ámbito educativo hubo una interrupción súbita de las clases presenciales, obligando a los Estados a implementar estrategias para reducir el impacto negativo en la educación.

Impacto a nivel internacional

Desde antes de la pandemia el derecho a la educación siempre ha representado grandes retos para los Estados. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha planteado que, incluso antes de enfrentar la pandemia, la situación social en la región se estaba deteriorando, debido al aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social. (2020, párr 1).

En medio de la situación social planteada, llega la pandemia a nuestro continente, impactando significativamente los contextos educativos de los países.

De acuerdo con la CEPAL (2020) en la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto.

Por otro lado, según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe (2020, párr.1)

El cierre masivo de las actividades presenciales representó un gran reto para los sistemas educativos, los cuales no se encuentran en las mismas condiciones económicas y geográficas, para enfrentar los desafíos de una educación a distancia, esto sin contar el impacto en los programas de alimentación escolar.

También hay que considerar el impacto en la consecución del currículum educativo, debido a que el contexto de su aplicación cambió radicalmente, por lo que los centros educativos han tenido que hacer ajustes y flexibilizar su implementación, para generar aprendizajes a distancia, considerando el sin número de variables que presenta la población educativa, que provocan inevitablemente una distribución poco equitativa de los recursos y estrategias educativas.

En virtud de lo anterior, se considera que el impacto a nivel internacional representa básicamente los mismos retos para los Estados en América Latina. Entre ellos se puede mencionar la desigualdad en los sistemas educativos, la falta de equidad para acceder a la información y a las plataformas virtuales, los diversos impactos según el nivel socioeconómico que ha incidido en las condiciones educativas del estudiantado, y la falta de recursos y capacitación al personal docente para ajustar el currículum, el acompañamiento y las estrategias pedagógicas a la educación a distancia.

Estrategias por parte del Ministerio de Educación Pública

A continuación, se hace un recorrido cronológico de las acciones llevadas a cabo por el Ministerio de Educación Pública, para enfrentar el impacto de la pandemia para el curso lectivo 2020:

En el mes de marzo el Ministerio de Educación Pública (MEP) emitió la circular DM-0016-03-2020 y la resolución MEP- 0530- 2020, en la cuales se informó de la suspensión de las clases presenciales por un periodo de 14 días naturales a partir del 16 de marzo, con el aval del Ministerio de Salud por casos confirmados de COVID-19. En este mismo se emitió la resolución MEP- 0555-03-2020 con las directrices para la distribución de alimentos a raíz de la emergencia nacional por COVID-19.

La directriz para la distribución de alimentos planteó, la estrategia de que los comedores escolares se mantuviesen abiertos, con la finalidad de garantizar a la población estudiantil en condición de vulnerabilidad social el derecho a la alimentación. Por lo anterior, para evitar el riesgo de contagio, se estableció la sustitución del servicio de alimentación, por la entrega de un paquete de productos no perecederos y algunos con mayor vida útil a temperatura ambiente, para garantizar el



equivalente a un tiempo de almuerzo, a fin de que se abarque toda la totalidad de los estudiantes beneficiados anteriormente por el servicio de alimentación.

Para finales del mes de marzo, el MEP lanza la estrategia “Aprendo en casa” con el objetivo de brindar orientaciones, guías específicas y recursos para la comunidad educativa, a raíz de la declaratoria de emergencia por COVID-19, implementando así las *Guías de trabajo autónomo* (GTA).

En el mes de abril, el MEP (2020) envió mediante correo oficial al personal docente y administrativo, el documento *Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia*, las cuales se elaboraron con el propósito de diseñar espacios de aprendizaje, evitar la desvinculación de la persona estudiante con el centro educativo, repensar las formas de mediación pedagógica y considerar las redes de apoyo.

El documento plantea cuatro escenarios, a partir de las características basadas en el acceso a recursos tecnológicos y conectividad:

- a) Atención a estudiantes con acceso a internet y dispositivo en casa.
- b) Atención a estudiantes que cuentan con dispositivo y con acceso a internet reducido o limitado.
- c) Atención a estudiantes que cuentan con dispositivos tecnológicos pero sin conectividad.
- d) Atención a los estudiantes que no poseen dispositivos tecnológicos ni conectividad. (MEP, 2020, p. 5).

A nivel nacional, en el MEP hubo toda una movilización de diferentes recursos materiales y humanos, para tratar de brindarle continuidad al curso lectivo 2020. Con el establecimiento de los cuatro escenarios, se buscó abarcar a toda la población estudiantil a nivel nacional; sin embargo, en esta distribución, se evidenció la desigualdad en el propio sistema educativo, ya que la población estudiantil dependía de los recursos tecnológicos que tuviese en su hogar, con todas las aristas que esto conlleva. Aunada a lo anterior, estaba la variable de las condiciones del profesorado en cuanto a tecnología, conectividad y las posibles debilidades con respecto a la alfabetización digital. Finalmente, el servicio del comedor incidió directamente sobre la calidad de la vida de la población estudiantil, como derecho a una alimentación digna. Desde esta perspectiva, es válido cuestionarse el cambio que representaron estos factores en el derecho a la educación del estudiantado con discapacidad visual.

Discapacidad

Para abordar el tema de discapacidad visual es necesario abordarlo desde lo general a lo específico, por lo que se detallarán primeramente conceptos básicos, seguidamente los derechos de las personas con discapacidad y finalmente lo que corresponde a discapacidad visual y los apoyos requeridos por esta población para acceder a la educación.

Conceptos

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), define a esta población como “aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Naciones Unidas, p.4).

Desde esta perspectiva un ambiente restringido es aquel que genera barreras físicas como actitudinales, que limitan la independencia, la autonomía y las oportunidades de las personas con discapacidad.

La definición anterior va de la mano con el paradigma del modelo social de la discapacidad, superando los anteriores paradigmas como lo fueron el religioso (que definía a la discapacidad como un castigo divino), o el médico rehabilitador, que le transfería a la persona la causa de su discapacidad. De acuerdo con Victoria (2013) el modelo social considera a discapacidad como una construcción sociocultural dentro de un discurso basado en derechos humanos como dignidad humana, la no discriminación, la libertad personal y la igualdad, inspiradas por los movimientos sociales de esta población vulnerable en la década de los setenta.

Al ser un modelo cuyo fundamento se encuentra alineado desde una perspectiva de derechos humanos, resulta necesario exponer los conceptos como *inclusión y diseño universal*.

La inclusión se puede definir como como el “proceso de empoderamiento de personas y grupos para que participen en la sociedad y aprovechen sus oportunidades. Da voz a las personas en las decisiones que influyen en su vida a fin de que puedan gozar de igual acceso a los mercados, los servicios y los espacios políticos, sociales y físicos” (Banco Mundial, 2014, citado por OEA, 2016, p. 17).

La inclusión implica la participación activa y plena de las personas con discapacidad en todos los ámbitos humanos. Aquí radica la importancia de que en las políticas

públicas de los gobiernos, se asuma como premisa la participación de las personas con discapacidad como sociedad civil, en la validación y aportes en esta temática.

Finalmente, el Diseño Universal de acuerdo con Fernández (2014) se basa en el hecho de que todas las personas pasan a lo largo de su vida por alguna situación que limita su libertad de movimiento o comunicación, en mayor o menor medida por lo que el objetivo fundamental del Diseño Universal es favorecer a toda la población, buscando mejorar las condiciones de uso y la calidad de vida de todos los usuarios y no de un segmento de mercado concreto (p. 5).

El diseño universal va encaminado a que los servicios, procesos, entornos y productos se diseñen, pensando en el uso de todas las personas en condiciones de seguridad y de manera autónoma en la medida de lo posible; por lo tanto, este tipo de diseño se enfoca en el respeto a la diversidad humana y la equiparación de los derechos de todas las personas.

Discapacidad visual

A criterio de la OMS (2020) la discapacidad visual se refiere a las “deficiencias, limitaciones y restricciones a las que se enfrenta una persona que tiene una enfermedad ocular al interactuar con su entorno físico, social o actitudinal”. (p. 2).

Como se puede evidenciar el concepto propuesto por la OMS, está totalmente permeado por el paradigma del modelo social de la discapacidad; como se mencionó anteriormente, refleja la interacción entre la condición visual de una persona y las características de la sociedad en la que vive.

Clasificación de la deficiencia visual

La página de la OMS (2021) presenta la Clasificación Internacional de Enfermedades II (2018) en la cual clasifica la deficiencia visual en dos grupos según el tipo de visión: de lejos y de cerca.

Deficiencia de la visión de lejos:

- Leve: agudeza visual inferior a 6/12 metros o 20/40 en pies.
- Moderada: agudeza visual inferior a 6/18 metros o 20/60 en pies.
- Grave: agudeza visual inferior a 6/60 metros o 20/200 en pies.
- Ceguera: agudeza visual inferior a 3/60 metros o 20/400 en pies (párr. 10).

Deficiencia de la visión de cerca:

- Agudeza visual de cerca inferior a N6 o N8 a 40cm con la corrección existente. (párr. 11). La notación N corresponde al tipo de letra “Times New Roman” y al tamaño de la letra en puntos que se puede medir a una distancia de 40 cm.

Con respecto a la visión cercana, si bien es cierto la OMS utiliza como referente la notación N, esta no es la más utilizada por parte de los profesionales en baja visión, como los son la Fundación ONCE, el Centro Ángel Barañano e inclusive Lighthouse International School. En este sentido, las personas expertas en baja visión utilizan para medir la agudeza visual cercana la notación logarítmica, en pies o metros.

Por otro lado, si bien es cierto el parámetro más implementado para definir si hay baja visión, corresponde a la medición de la visión lejana, es importante indicar que la visión cercana para muchas de las personas discapacidad visual, representa su manera de ver el mundo, por lo que no se puede subestimar su medición.

Clasificación funcional de la discapacidad visual

Baja visión

La baja visión es una visión insuficiente, aun con los mejores lentes correctivos, para realizar una acción de la vida diaria.

Para Corn (1989), citado por ICEVI (2003), la baja visión se asocia a un nivel que con corrección común impide a la persona la planificación o ejecución visual de una tarea, pero que le permite mejorar el funcionamiento mediante el uso de ayudas ópticas o no ópticas y adaptaciones del medio ambiente o de técnicas (p. 17).

Para efectos funcionales, la baja visión corresponde a aquella condición en que después del mejor tratamiento quirúrgico o médico, aun con la mejor corrección visual, la persona sigue presentando dificultades para realizar actividades de la vida diaria; sin embargo, potencialmente es capaz de utilizar ese remanente visual con propósitos funcionales.

Ceguera

El concepto de ceguera se refiere a la “ausencia total de percepción visual o percibir luz sin lograr definir qué es o de dónde proviene” (Cabrera, 2011, p. 1)

Por todo lo anterior, para efectos funcionales, la condición de ceguera corresponde a la no percepción luminosa o de luz.

Incidencia

Según la OMS (2020) en todo el mundo, al menos 2.200 millones de personas tienen deficiencia visual. De estos 2.200 millones de personas con discapacidad visual a nivel, los datos disponibles a nivel mundial permiten estimar que hay al menos 1.000 millones con deficiencia moderada o grave de la visión de lejos o ceguera que podría haberse evitado o que aún no se ha tratado (párr. 5).

La incidencia en Costa Rica sobre la discapacidad visual, más reciente, se encontró en la Encuesta Nacional Sobre Discapacidad (2018) la cual indicó que para ese año “287.446 personas presentaron una condición de baja visión mientras 1.447 presentaron ceguera” (p.77). Importante aclarar que los grupos etarios incluidos en esta investigación fueron personas adultas jóvenes (de 18 a 35 años), adultas (de 36 a 64 años) y adultas mayores (de 65 años y más).

Apoyos educativos para las personas estudiantes con discapacidad visual

Los apoyos educativos se “conciben como todas aquellas actividades, estrategias didácticas, métodos, técnicas y recursos que se gestionan, organizan y disponen en beneficio de la población estudiantil, con el fin de minimizar las barreras que impiden su participación y avance en el aprendizaje” (MEP, s.f., p.19).

Los apoyos educativos son un derecho de las personas estudiantes, que les permite el acceso, la participación, el logro y la interiorización de los aprendizajes esperados. Dichos apoyos, se deben ofrecer en los contextos cotidianos, modificando los entornos para hacerlos más accesibles.

El MEP estableció una clasificación de apoyos educativos, para lograr la calidad de la educación y la equidad con el fin de minimizar las barreras que impiden la participación y el avance en el aprendizaje:

- **Apoyos organizativos:** Se refieren a la forma de ordenar los grupos, los tiempos, los espacios y el clima organizacional del aula
- **Apoyos materiales y tecnológicos:** Se trata de medios tecnológicos o no, que facilitan el acceso del estudiantado a las experiencias del currículo y a otros contextos físicos y virtuales con el fin de promover aprendizajes.

- **Apoyos personales:** Involucran la participación de otros profesionales además del personal docente, docentes de apoyo de educación especial, docentes de diferentes asignaturas, compañeros de grupo, familiares y amigos, que conformarán las redes de apoyo que cada estudiante requiere para la construcción de su aprendizaje y la promoción del desarrollo humano integral.
- **Apoyos curriculares:** Son los ajustes que se realizan en el currículo (objetivos, contenidos, estrategias de aprendizaje y evaluación) y que en el ámbito nacional se llaman “adecuaciones curriculares” ya sean significativas y no significativas (MEP, s.f., pp.19-21).

Esta clasificación de los apoyos educativos es la que rige actualmente para abordar el derecho a la educación de las personas con discapacidad en general y a la población de estudiantes con discapacidad visual.

Si bien es cierto el diagnóstico visual, permite tener una referencia de las implicaciones visuales que podría presentar, es fundamental ahondar en la condición visual del estudiantado, para lograr potenciar su remanente visual y así determinar los apoyos educativos que requerirá en los diferentes contextos, que le permitirán no sólo desarrollarse a nivel educativo sino también a nivel social.

Productos de apoyo para estudiantes con discapacidad visual

Dentro de los apoyos materiales y tecnológicos que plantea el MEP, se encuentra los productos de apoyo los cuales se pueden definir como:

Cualquier producto fabricado especialmente o disponible en el mercado, utilizado por o para personas con discapacidad destinado a facilitar la participación, proteger, apoyar, entrenar, medir o sustituir funciones/estructuras corporales y actividades o prevenir deficiencias, limitaciones en la actividad o restricciones en la participación. (UNE en ISO 9999:2011, citado por [Sebastián, Valle y Vigar, 2011, p. 11](#)).

Tiflotecnología

De acuerdo con la [ONCE \(2016\)](#) la tiflotecnología se define como “el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos encaminados a procurar a las personas con ceguera o discapacidad visual grave los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología” (párr. 4).

En la actualidad la tecnología está vinculada prácticamente a todas las actividades de la vida diaria, lo mismo sucede con la educación que no se puede concebir sin las tecnologías de la comunicación e información (TIC).

Las TIC se volvieron un eje fundamental dentro de la gama de productos de apoyo educativos, que requieren los estudiantes con discapacidad visual para acceder al derecho a la educación, dependiendo de si su condición es baja visión o ceguera.

Los apoyos educativos para una persona con discapacidad visual varían de acuerdo a su condición, ya sea ceguera o baja visión. Para estudiantes con condición de ceguera, los apoyos educativos son más generales por no haber percepción de luz; en cambio, para las personas con baja visión, dichos apoyos se derivan de una valoración conjunta entre un optometrista especialista en baja visión, que determina si puede haber o no una corrección óptica o producto óptico u electrónico, que pueda mejorar el uso del remanente visual del estudiantado

Para la población en los de III ciclo y educación diversificada, por medio de la Ley 8283 mencionada en el marco legal, se puede gestionar la dotación de productos de apoyo a la población con discapacidad visual, posterior a un criterio técnico que justifique los requerimientos para acceder a la educación.

Para que los apoyos educativos sean efectivos, se requiere de trabajo en conjunto: el compromiso de la persona estudiante, el monitoreo por parte de los encargados legales o familiares, la orientación y acompañamiento de la persona docente de apoyo en discapacidad visual y los ajustes en las estrategias de mediación por parte del profesorado que atiende al estudiantado con discapacidad visual.

Propuesta metodológica

Dentro del paradigma cualitativo, el tipo de estudio de esta investigación es descriptivo, porque la fuente primaria de la información, corresponde a lo que las personas participantes, perciben desde su experiencia. Concuera con Taylor y Bogdan (1987) cuando describen que persona investigadora “trata de proporcionar una imagen ‘fidel de la vida’ de lo que la gente dice y el modo en que actúa; se deja que las palabras y las acciones hablen por sí mismas” (p. 153), para brindar un panorama que se ajuste en la medida de lo posible, a la temática estudiada dentro de la realidad.

Los sujetos de esta investigación corresponden a seis personas estudiantes con discapacidad visual, tres hombres y tres mujeres, con condición de ceguera y de baja visión matriculadas en III ciclo y en educación diversificada, en el sistema

educativo público costarricense y que al momento de la investigación paralelamente, recibían apoyo del Centro Nacional de Educación Helen Keller.

La muestra citada se seleccionó por medio de procedimientos no probabilísticos, específicamente, muestra por conveniencia, debido a que la investigadora, forma parte del personal docente de educación especial en el CNEHK.

“Los métodos no probabilísticos no se basan en un proceso de azar, sino que es el investigador el que elige la muestra. La elección puede realizarse de diferentes formas utilizando la información previa del investigador o buscando maneras sencillas de elección” (Abascal y Grande, 2005, p.69).

El instrumento que se utilizó para recopilar información fue la entrevista a profundidad la cual se define en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014) “como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p. 403).

En este sentido las preguntas son de respuesta abierta con el objetivo de obtener información sobre los significados de cada persona estudiante.

Por otro lado, la entrevista es semiestructurada porque “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 403).

Los rangos de edades de los participantes se encontraban entre los 14 y 18 años. De las 6 personas participantes únicamente uno era mayor de edad, por tal motivo, se les solicitó llenar el respectivo consentimiento informado por parte de los encargados legales, para resguardar la integridad e identidad de las personas menores de edad.

Las entrevistas se desarrollaron a nivel individual, por medio de llamada telefónica mediante la aplicación “WhatsApp”, por motivos de la pandemia, con el objetivo de resguardar la salud de las personas estudiantes. Se utilizó esta aplicación, porque al momento de la investigación, todas las personas participantes tenían acceso a un dispositivo inteligente, ya fuera propio o de algún familiar cercano.

Finalmente, se establecieron cinco categorías de análisis con sus respectivas definiciones conceptuales, operacionales e instrumentales: discapacidad visual, apoyos educativos, productos de apoyo, derecho a la alimentación y proceso socioafectivo.



Resultados

A continuación, se detallan los hallazgos más relevantes de cada categoría:

Discapacidad visual:

- Todas las personas participantes tienen conocimiento del origen de su discapacidad visual. Por otro lado, según la información recolectada en todos los casos dicha discapacidad fue adquirida en la primera infancia, por lo que todas las personas estudiantes están relacionadas con los apoyos educativos que requieren ya sea por su condición visual de ceguera o baja visión desde la primera.

Apoyos educativos:

- Se puede evidenciar que la muestra de estudiantes se encontraba en escenarios educativos muy diversos, algunos con conectividad y herramientas tecnológicas, pero sin el conocimiento para utilizarlas, (por ejemplo, la plataforma oficial Teams que implementó el MEP, para abordar los escenarios con recursos tecnológicos y con conectividad). A otras y otros les brindaron el material por medio de audios y mensajes con la aplicación “WhatsApp” y material impreso en tinta o en Braille.
- De las personas participantes solamente tres contaban con herramientas tecnológicas y conectividad como para poder utilizar la plataforma Teams implementada por el MEP; sin embargo, solamente dos personas con baja visión, lograron utilizar dicha herramienta de manera independiente durante el curso lectivo 2020. Por otro lado, como complemento al material impreso en tinta o en Braille, indicaron que el profesorado les enviaba adicionalmente audios por medio de la aplicación “WhatsApp”.
- Con respecto a los apoyos que recibieron durante emergencia de la COVID-19 durante el curso lectivo 2020, las personas participantes manifestaron presentar situaciones complejas como la falta de herramientas tecnológicas, problemas de conectividad y acceso al manejo de la plataforma TEAMS, cansancio visual por el manejo de aparatos electrónicos, que el material impreso en tinta no venía tamaño de letra recomendado, dificultad para comprender las explicaciones por medio de audios y no recibir las GTA a tiempo.

- En lo que concierne al apoyo educativo recibido por el profesorado del CNEHK las personas participantes manifestaron estar satisfechos con el acompañamiento recibido.

Productos de apoyo:

- De las seis personas participantes solamente dos lograron utilizar la plataforma Teams desde una computadora de manera independiente. Otra persona contaba con computadora; sin embargo, carecía del manejo independiente de la misma por lo que sus familiares le apoyaron con las GTA digitándolas y enviándolas por correo al profesorado. Otro reportó que la computadora que le fue donada desde la primaria actualmente está dañada, y no cuenta con una solicitud nueva para donación. Otra tenía aprobada la solicitud de donación, pero la junta administrativa del colegio tenía retrasos en la compra del equipo. Y finalmente, una comentó que no tenía computadora del todo, ni tampoco estaba en proceso de adquirirla.
- Con respecto a la plataforma Teams implementada dentro de las estrategias del MEP, solamente tres indicaron utilizarlas de manera independiente. Las otras tres personas, que no tuvieron acceso a la plataforma, corresponden al estudiantado con condición de ceguera. De estas últimas, una indicó no saber utilizar la plataforma, por lo que debió apoyarse con sus familiares; otra persona participante comentó que la manera en que recibía la información era por medio de “WhatsApp” y la última mencionó que le hubiese gustado aprender a utilizar dicha plataforma, debido a que no tuvo la oportunidad de interactuar por ese medio.
- En lo que respecta al uso del celular, todas las personas participantes a excepción de una contaban con uno de estos dispositivos durante el curso lectivo 2020. De todas solamente una reportó problemas de conectividad y otra manifestó que su dispositivo tenía muy poco espacio de almacenamiento como para descargar las aplicaciones que se requerían en el colegio.
- Los que reportaron el uso de la máquina Perkins para escribir en Braille, corresponde a aquellos estudiantes con condición de ceguera o aquellos con una condición de baja visión severa por lo que requieren el uso de este dispositivo. De estas personas, todas indicaron que recibieron material en Braille por medio de la mediación de la docente de apoyo del CNEHK.
- Solamente dos participantes reportaron contar con grabadora periodística, que no utilizaron por estar en educación a distancia.

- Dos participantes solicitaron recibir material impreso en el tamaño de letra, que se le recomendó al colegio según la condición de baja visión de cada una.
- Una reportó contar con una lupa electrónica, sin embargo, se encontraba dañada.
- Una participante indicó que utilizó una “tablet” pero que esta le fue prestada por parte del colegio durante el curso lectivo 2020.

Derecho a la alimentación:

- La estrategia de entrega de alimentos por parte del MEP fue muy acertada durante la emergencia de la pandemia que interfirió con lectivo 2020, puesto que cumplió su objetivo de preservar el derecho humano a la alimentación y nutrición, considerando inclusive la cultura y contexto de cada región educativa.
- Todas las personas participantes indicaron que fueron beneficiarias de la modalidad de entrega de alimentos durante el curso lectivo 2020. Asimismo, indicaron su preferencia por dicha modalidad, para resguardar las medidas de seguridad durante la emergencia.

Proceso socioafectivo:

Con el profesorado...

- Dos personas participantes, mencionaron que el acompañamiento de la docente de apoyo del CNEHK fue fundamental para darle continuidad a los apoyos educativos que necesitaron durante este periodo en que se aplicó la estrategia del MEP “Aprendo en casa”.
- Un participante comentó que al inicio del curso lectivo 2020, se produjo un cambio en el profesorado que le atendía, por lo que no tuvo la oportunidad de conocerlos, afectando directamente el vínculo de la comunicación que se logra forjar; cuando se conocen las personas de manera presencial.
- Dos participantes manifestaron que presentaron dificultades para que el profesorado abordara sus dudas durante la virtualidad, a diferencia de las explicaciones presenciales que les permitían comprender mejor los contenidos.

- Una participante por el contrario, indicó que la educación a distancia le favoreció en las interacciones con el profesorado, debido a que ella en clases presenciales se mostraba tímida y en cambio durante la virtualidad se sintió más cómoda para comunicarse vía mensajes o llamadas telefónicas con el profesorado.

Con los compañeros...

- Dos participantes indicaron no haber tenido acceso a la plataforma Teams, por lo que no pudieron interactuar con sus compañeros durante todo el curso lectivo 2020.
- Todas las personas participantes indicaron que las relaciones interpersonales con sus compañeros se vieron afectadas durante el curso lectivo 2020, evidenciando que la falta de espacio para interactuar en el colegio, imposibilitó y debilitó los vínculos de amistad de las personas participantes.
- Para la población con discapacidad visual entrevistada la estrategia “Aprendo en casa” dificultó iniciar o mantener amistades con el grupo de pares.

Con las familias...

- La capacidad de las familias de llevar a cabo su rol en la red de apoyo del estudiantado con discapacidad en su proceso educativo cambió, es decir, ya no solo influye el nivel de pobreza o académico de los familiares sino también, la brecha educativa, entre las familias del estudiantado que cuenta con los medios para tener conectividad y recursos tecnológicos de las que no.
- El apoyo a nivel académico en general que recibieron las personas participantes con condición de ceguera por parte de sus familias, consistió en la lectura de documentos en digital que no estaban accesibles, ni tampoco estaban impresos en Braille, búsqueda de información en internet y digitalización para resolver las GTA.
- Las personas participantes con condición de baja visión indicaron principalmente, que se les apoyó en la lectura de documentos que no venían en letra ampliada o que estaban en digital, debido a que esta población por lo general, presenta fatiga visual al leer en dispositivos electrónicos por periodos prolongados.

Rendimiento académico...



- Ansiedad por la falta de acceso o de manejo de la plataforma Teams.
- Afectación emocional por la sobresaturación de las GTA.
- Falta de retroalimentación sobre las tareas o asignaciones.
- Cambio considerable de pasar de recibir los contenidos de manera presencial al formato digital o en audios.
- Carencia de recursos tecnológicos.
- Problemas de conexión a internet.

Conclusiones

Seguidamente, se detallan las conclusiones a las que se ha llegado en la presente investigación, de acuerdo con los objetivos planteados.

Del primer objetivo específico, identificar las directrices del MEP para acceder a la educación, dirigidas al estudiantado con discapacidad visual de III ciclo y educación diversificada durante el curso lectivo 2020, para enfrentar la emergencia por la pandemia de COVID-19, se concluye lo siguiente:

- La estrategia propuesta por el MEP, “Aprendo en casa” que consistió en dividir a la población estudiantil en cuatro escenarios relacionados con recursos tecnológicos y conectividad, evidenció condiciones muy distintas en el acceso a la educación del estudiantado durante el curso lectivo 2020.
- Con respecto a la plataforma implementada por el MEP para la educación a distancia Teams, de las personas participantes, quienes tuvieron mayor acceso al manejo de la misma, fue la población con condición baja visión por encima de la población con condición de ceguera.
- Para ubicar al estudiantado con discapacidad visual en los cuatro escenarios propuestos por el MEP, resulta indispensable no solo considerar su conectividad y recursos tecnológicos, sino también, el acceso independiente que tiene a dichos recursos tecnológicos.
- Para que este tipo de estrategias como la de “aprendo en casa” sean efectivas para el estudiantado con discapacidad visual, se requiere una red de apoyo que implique una coordinación por parte del profesorado regular que atiende al estudiantado con la persona docente de apoyo en discapacidad visual, así como el estudiante y su familia.

Del segundo objetivo, el cual fue determinar los apoyos educativos que se implementaron, para garantizar el acceso a la educación del estudiantado con discapacidad visual de III ciclo y educación diversificada durante el curso lectivo 2020, como consecuencia de la COVID-19, se concluye lo siguiente:

- La estrategia implementada por el MEP “aprendo en casa” representó un gran reto para el profesorado que atiende a estudiantes con discapacidad visual, debido a que no solamente tenían que conocer sobre el manejo de las herramientas tecnológicas, sino también, la capacidad de trabajar en equipo con el profesorado del CNEHK para lograr que el material didáctico y la mediación pedagógica fueran accesibles para esta población.
- Para el estudiantado con condición de baja visión, es necesario brindarle no solo el material impreso en el tamaño y tipo de letra que requiere cada persona estudiante, sino también complementarlo con otros tipos de materiales didácticos como audios y documentos digitales, debido a que la condición de baja visión en cada estudiante es particular y, dependiendo de la patología visual pueden presentar deslumbramiento, dolores de cabeza, cansancio visual por leer por periodos prolongados, irritación y fatiga ocular por estar expuestas a la luz azul que proyectan los aparatos electrónicos y reducción de la visión en penumbra.
- Para el estudiantado con condición de ceguera, es primordial brindarle no solo material en Braille, sino también en audio y en digital, si es que cuenta con una computadora que sepa utilizar de manera independiente por medio de un lector de pantalla o narrador del propio sistema operativo.
- Todo material en Braille que se vaya a preparar para el estudiantado, que así lo requiera, implica una coordinación con bastante antelación con el profesorado del CNEHK para que el dicho material, esté listo a tiempo y en manos del estudiantado al momento en que se va a abordar los contenidos.
- Todo apoyo educativo que se le planea brindar a la población con discapacidad visual, debe ser validado por el mismo estudiantado, debido a que son ellos y ellas quienes pueden dar la pauta de si un material es accesible o no.

Con respecto al tercer objetivo, describir las medidas implementadas por el MEP, para cubrir la alimentación del estudiantado con discapacidad visual de III ciclo y educación diversificada, por la emergencia de la COVID-19 durante el curso lectivo 2020, se concluye lo siguiente:



- La estrategia de entrega de alimentos por parte del MEP resultó ser la medida más apropiada para evitar el riesgo de contagio y garantizar el derecho a la alimentación del estudiantado en condiciones de dignidad, durante el curso lectivo 2020.
- Dicha estrategia, tuvo cobertura a nivel nacional, por lo que se garantizó este derecho a las poblaciones de los sectores más vulnerables.
- Todas las personas participantes fueron beneficiadas de la entrega de alimentos por parte del MEP, en los respectivos centros educativos de sus comunidades.
- La entrega de alimentos por parte del MEP a nivel nacional se llevó a cabo considerando la aceptabilidad cultural.

Finalmente, en cuanto al último objetivo específico de recopilar las experiencias vividas por parte del estudiantado con discapacidad visual de III ciclo y educación diversificada en su proceso socioeducativo, durante el curso lectivo 2020, se obtienen las siguientes conclusiones:

- La emergencia de la COVID-19 cambió la dinámica de comunicación en las comunidades educativas, a las cuales hubo que ajustarse según cada contexto y escenario propuesto por el MEP.
- El apoyo del profesorado del CNEHK es fundamental para que el profesorado regular que atiende a estudiantes con discapacidad visual, cuente con las herramientas para interactuar de forma adecuada y brindar un trato digno a esta población en la virtualidad.
- El acceso y manejo de a las herramientas tecnológicas, permite la interacción con el grupo de pares, por lo que es fundamental que el estudiantado con discapacidad visual no solo cuente con los recursos tecnológicos, sino también con la capacitación respectiva, para hacer uso de estos, de manera que tenga la misma oportunidad de relacionarse con sus compañeros y compañeras desde la equidad.
- La emergencia por la pandemia de COVID-19 afectó la capacidad de las familias de llevar a cabo su rol, en la red de apoyo del estudiantado con discapacidad visual en su proceso educativo. Es decir, la brecha educativa se acrecentó, porque ya no solo incide el nivel de pobreza o educacional de los familiares o encargados legales del estudiantado, sino también, los medios para tener conectividad y recursos tecnológicos.

- A pesar de que las evaluaciones y el currículo del MEP durante el curso lectivo 2020 se modificaron, pasando de ser sumativas a formativas, el proceso incidió en los estados emocionales del estudiantado con discapacidad visual.

Referencias

- Abascal, E. y Grande, I. (2005). *Análisis de encuestas*. Madrid: ESIC Editorial. <http://books.google.co.cr/books?id=qFcZOOiwRSgC&pg=PA69&dq=elecci%C3%B3n+de+datos+no+probabil%C3%ADsticos&hl=es&sa=X&ei=i6KIUMytC5Tm8QSD4oCQDA&ved=0CDUQ6AEwAQ#v=onepage&q=elecci%C3%B3n%20de%20datos%20no%20probabil%C3%ADsticos&f=false>
- Ambrosy-Velarde, I. L. (2015). La educación en el contexto de la sociedad actual. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 6(2), 200 - 213. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/955>
- Banco Interamericano de Desarrollo (2020) *La educación en tiempos de coronavirus:- Llos sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Desarrollo <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Cabrera, M. (2011) *Discapacidad visual*. http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-arte/discapacidad_visual.pdf
- CEPAL-UNESCO (2020) *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Fernández, M. (2014) *El diseño universal: concepto y clasificación*. https://www.researchgate.net/publication/236984554_El_diseno_universal_concepto_y_clasificacion/link/0deec53835a8e12b17000000/download
- Hernández, S. Fernández, C. & Baptista P. (2014) *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Sigacion.pdf>
- Herrera, F. y Pulido, F. (2017) La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico, *Ciencias Psicológicas*, 11 (1), pp. 29-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6089602>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2018). Encuesta nacional sobre discapacidad. <https://www.inec.cr/sites/default/files/documentos-biblioteca-virtual/reenadis2018.pdf>



- International Council for Education of People with Visual (ICEVI). (2003). *Concepto de ceguera y deficiencia visual. Patologías oculares*. [http://www2.ulpgc.es/descargadirecta.php?codigo_archivo=1798#:~:text=La%20baja%20visi%C3%B3n%20se%20asocia,t%C3%A9cnicas%20\(Corn%2C%201989\)](http://www2.ulpgc.es/descargadirecta.php?codigo_archivo=1798#:~:text=La%20baja%20visi%C3%B3n%20se%20asocia,t%C3%A9cnicas%20(Corn%2C%201989)).
- Jiménez, C. (2020) Impacto de la pandemia por SARS-CoV2 sobre la educación, *Revista electrónica Educare*, 24, 1-3. [www.revistas.una.ac.cr > EDUCARE > article > download Impacto de la Pandemia por SARS-CoV2 sobre la Educación](http://www.revistas.una.ac.cr/EDUCARE/article/download/Impacto%20de%20la%20Pandemia%20por%20SARS-CoV2%20sobre%20la%20Educaci%C3%B3n)
- Kikut, L. (2020) *Análisis de resultados de la evaluación de la virtualización de cursos en la UCR ante la pandemia por COVID-19: Perspectiva estudiantil*. https://www.cea.ucr.ac.cr/images/stea/Eval_Doc/Analisis_Virtualizacion_I-2020.pdf
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (s.f.) *Apoyos Educativos en III Ciclo y Educación Diversificada, orientaciones para aplicar la estrategia*. http://www.ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/servicio_de_apoyo_educativo_en_iii_ciclo_y_educacion_diversificada.pdf
- Ministerio de Educación Pública (MEP) (2020) *Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia*. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/orientaciones-proceso-educativo-distancia_0.pdf
- Montánchez, M. (2015) La educación como derecho en los tratados internacionales. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(2), 243-265 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5307824.pdf>.
- Naciones Unidas (2006) *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Naciones Unidas (2015) *Estudio temático sobre los derechos de las personas con discapacidad en virtud del artículo 11 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, relativo a las situaciones de riesgo y emergencias humanitarias*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10350.pdf>
- Naciones Unidas (2019) *Informe nacional presentado con arreglo al párrafo 5 del anexo de la resolución 16/21 del Consejo de Derechos Humanos*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G9/028/28/PDF/G902828.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas (2020) *Informe de políticas: La educación durante la Covid-19 y después de ella*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Organización de Estados Americanos (OEA). (2016). *Equidad e inclusión social: Superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas*. http://www.oas.org/docs/inclusion_social/equidad-e-inclusion-social-entrega-web.pdf

- Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE). (2016). *Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para uso educativo*. <https://creena.educacion.navarra.es/web/bvirtual/2018/09/26/guia-sobre-tiflotecnologia-y-tecnologia-de-apoyo-para-uso-educativo/>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *Informe mundial sobre la visión*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331423/9789240000346-spa.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). *El impacto del COVID-19 en la educación – información del panorama de la educación (Education at a Glance) 2020*. https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf
- Rosabal, S. y Solís, Y. (2020) La gestión curricular en centros educativos públicos en Costa Rica durante la pandemia del virus de la COVID-19. *Innovaciones educativas*, 22, 228-242. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3225/3982>
- Sainz, J. (2020) *El derecho a la educación en la agenda 2030. Una visita desde la pandemia*. San José: Universidad para la Paz. <https://www.upeace.org/files/Publications/Sainz%20Borgo,%20Juan%20Carlos-El%20derecho%20a%20la%20educacion%20en%20la%20Agenda%202030.pdf>
- Sebastián, M., Valle, I. y Vigara, A. (2011) *Guía de orientación en la práctica profesional de la valoración reglamentaria de la situación de dependencia: productos de apoyo para la autonomía personal*. Madrid: CEAPAT. <http://www.ceapat.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/guadeproductosdeapoyo.pdf>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A. http://books.google.co.cr/books?i-d=EQanW4hLHQgC&pg=PA11&lpq=PA11&dq=Introducci%C3%B3n+a+los+m%C3%A9todos+cualitativos+de+Sigaci%C3%B3n&source=bl&ots=9H5AFHgKY6&sig=WkbrZe-7_A6CsI_lag_1qkUKIusE&hl=es&sa=X&ei=uEFqUNnZA8XfyAHUwYHYCA&ved=0CDQQ6AEwAQ#v=onepage&q=Introducci%C3%B3n%20a%20los%20m%C3%A9todos%20cualitativos%20de%20Sigaci%C3%B3n&f=false
- UNICEF (2008) *Educación en situaciones de emergencias y desastres: guía de preparativos para el sector educación*. <https://www.eird.org/reunion-educacion/materiales-educacion/Educacion%20en%20Situaciones%20de%20Emergencia%20y%20Desastres,%20Guias%20de%20Preparativos%20para%20el%20Sector%20Educacion.pdf>
- UNICEF (2019) *Normas para la inclusión, protección y atención de las personas con discapacidad en las emergencias*. <https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org/lac/>

[files/2018-06/P.2.3.20Documento-Normas-Inclusion-Proteccion_13.08.2016-WEB.PDF](#)

Vélez, B. (2011) La escuela en tiempos de crisis: Puntos de fuga para re-instaurar la esperanza en contextos post-desastre. *Revista Folios*, 34, 1-12. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n34/n34a03.pdf>

Victoria, J. (2013) El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Revista de Derecho UNED*, 12, 817-833. <http://revistas.uned.es/index.php/RDUNED/article/viewFile/11716/11163>



Inclusión digital de la persona adulta mayor: Una revisión documental

Digital inclusion of the elderly: a literary review



Inclusão digital dos idosos: uma revisão documental

Jafet Darío Mora-Chavarría¹
Rodolfo Antonio González-Matamoros²

Resumen:

El presente artículo brinda un análisis del estado actual de la inclusión digital, la accesibilidad, y el uso de las herramientas tecnológicas por parte de las personas adultas mayores. Mediante una investigación documental, y un método de investigación de carácter cualitativo con diseño descriptivo donde se seleccionan diferentes estudios científicos para un conocimiento sobre el objeto de estudio. Dentro de los principales resultados, es posible rescatar que los recursos tecnológicos forman parte en el diario vivir del ser humano. Por ello se vuelve indispensable tomar en cuenta a las personas adultas tardías para una capacitación en el uso de dichos recursos, para que, de esta manera, puedan solventar y gestionar actividades necesarias en su vida cotidiana, es decir, que consigan utilizar aplicaciones en teléfonos inteligentes para lograr obtener diferentes oportunidades que se relacionan con servicios de distintas instituciones, acceso a empleo y educación. Además, se consigue identificar que la brecha digital en este conglomerado mantiene sus bases en el factor edad, lo que genera una división significativa entre personas nativas e inmigrantes digitales. Se concluye que el Estado y las instituciones públicas deben atender las necesidades y demandas de la población adulta mayor en materia de educación, así como en tecnologías de la información y la comunicación.

Recibido: 6-8-2021 - Aceptado: 5-10-2021

- 1 Estudiante de Bibliotecología/Orientación (UNA). Asistente del Instituto Regional de Estudios en Sustancias Tóxicas, Universidad Nacional de Costa Rica. Correo electrónico: jafet.mora.chavarría@est.una.ac.cr
 <https://orcid.org/0000-0002-7281-0489>
- 2 Estudiante de Bibliotecología (UNA)/Administración Pública (UCR). Asistente de la Biblioteca Especializada en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Costa Rica. Correo electrónico: rodolfo.gonzalez.matamoros@est.una.ac.cr  <https://orcid.org/0000-0002-0025-8998>



Palabras claves: Persona adulta mayor, inclusión digital, herramientas tecnológicas, accesibilidad.

Abstract

This article provides an analysis of the current state of digital inclusion, accessibility, and the use of technological tools by older adults. Through literary research, and a research method of qualitative character with descriptive design wherein different scientific studies are selected to gather knowledge about the object of study. Among the main results, it is possible to rescue that technological resources are part of the daily life of human beings. That is why it becomes essential to take into account the elderly for training in the use of these resources, so that in this way they can solve and manage necessary activities in their daily life, that is, so that they can use applications on smartphones to obtain different opportunities that are related to services from different institutions, access to employment and education. In addition, it is possible to identify that the digital divide in this conglomerate maintains its bases in the age factor, which generates a significant division between digital natives and immigrants. It is concluded that the State and public institutions must meet the needs and demands of the elderly population with regard to education, as well as in information and communication technologies.

Keywords: Elderly, digital inclusion, technological tools, accessibility

Resumo

Este artigo apresenta uma análise do estado atual da inclusão digital, acessibilidade e uso de ferramentas tecnológicas por idosos. Por meio da pesquisa documental, é um método de pesquisa qualitativa com desenho descritivo onde são selecionados diferentes estudos científicos para o conhecimento sobre o objeto de estudo. Dentre os principais resultados, é possível resgatar que os recursos tecnológicos fazem parte do cotidiano do ser humano. Por isso, torna-se imprescindível levar em consideração os adultos tardios para o treinamento no uso desses recursos, para que desta forma possam resolver e gerenciar as atividades necessárias ao seu dia a dia, ou seja, que possam utilizar aplicativos em smartphones para obter diferentes oportunidades que estão relacionadas a serviços de diferentes instituições, acesso ao emprego e educação. Além disso, é possível identificar que a exclusão digital neste conglomerado mantém suas bases no fator idade, o que gera uma divisão significativa entre nativos e imigrantes digitais. Conclui-se que o Estado e as instituições públicas devem atender às necessidades e demandas da população idosa na educação, bem como nas tecnologias de informação e comunicação.

Palavras-chave: Idoso, inclusão digital, ferramentas tecnológicas, acessibilidade

Introducción

A través del tiempo, la población adulta mayor ha sido considerada como un grupo vulnerable, debido a las características propias de la vejez. Por su parte, el envejecimiento poblacional es una realidad que enfrentan actualmente los países de América Latina, para 2050 se proyecta que la cantidad de personas adultas mayores se constituya como la cuarta parte de la población total mundial (Huenchuan, 2019). Para ese entonces, la sociedad envejecida será una problemática con muchas aristas por resolver, tanto para los Estados como para las organizaciones y la sociedad.

Además, el auge de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) toma mayor fuerza, dando paso a la sociedad digital y, por lo tanto, a la era del conocimiento. Ambas situaciones se acrecientan con el pasar de los años, lo que supone una brecha entre la población que posee conocimientos en TIC y aquella que debe adaptarse a estos cambios abruptos. Con el contexto anterior, este artículo de investigación tiene como objetivo general analizar el uso de las herramientas tecnológicas en la población adulta mayor para el conocimiento en relación con el acceso a la conectividad y la inclusión digital de estas personas en la sociedad.

Como objetivos específicos se pretende: a) Identificar, mediante la documentación científica, el uso de los recursos tecnológicos por parte de las personas adultas mayores para un análisis de la situación actual. b) Describir el acceso a la conectividad tomando en cuenta los factores de la brecha digital y los sujetos nativos e inmigrantes digitales para un contraste entre el uso de las herramientas tecnológicas y su accesibilidad. c) Verificar la inclusión digital de la población adulta mayor, que se encuentra en la etapa de envejecimiento, por medio de la inclusión educativa para la promoción de igualdad social.

Antecedentes

Los recursos tecnológicos como detonantes de aprendizaje en las personas adultas mayores han sido investigados por diversas autorías que validan y argumentan el tema con sus propias investigaciones, por lo tanto, se hacen diferentes consultas en distintas fuentes, lo cual permite profundizar en los saberes y la realidad en la que se centra este estudio. Corrales y Sánchez (2018), estudiantes de posgrado en Gerontología de la Universidad de Costa Rica, desarrollan una investigación titulada “*El aprendizaje cognioemocional en un grupo de personas mayores*”. El estudio tiene como objetivo ofrecer una mejor atención integral a las personas adultas mayores, así como un fortalecimiento de su vida desde el área cognitiva y por medio de diferentes redes de apoyo.



Es mediante la orientación, que se atiende a las personas de la tercera edad, con el apoyo de una fundamentación gerontológica. Su proyecto se basó en trabajar con 10 personas que pertenezcan a la comunidad estudiantil del Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor (PAIPAM) de la Universidad Nacional de Costa Rica. El área metodológica se basó en la disciplina orientadora. La argumentación teórica sobre las diferentes áreas del círculo de bienestar integral es el eje fundamental para el desarrollo y diseño de un curso que permitiese abordar la atención mediante la logoterapia, ludoterapia, risoterapia, abrazo terapia y la autoestima. Dentro de sus resultados y conclusiones, se brinda un fortalecimiento efectivo entre cada participante, del mismo modo logran obtener habilidades comunicativas y de expresión, por último, se potencia la autoestima y la autorrealización.

En el año 2019, Rivera y Urbina, en su tesis para optar por el grado de Licenciatura en Educación Comercial en la Escuela de Secretariado de la Universidad Nacional de Costa Rica, titulan su investigación como “Proceso de alfabetización tecnológica en los adultos y adultos mayores participantes del proyecto de extensión en manejo básico de oficinas de la carrera Educación Comercial”. Su objetivo de estudio se basó en analizar un proceso de alfabetización tecnológica como proyecto de extensión en manejo básico de oficinas, siendo un aporte significativo en las actividades de sus vidas cotidianas.

Su método de investigación fue cualitativo con diseño fenomenológico, el cual busca describir un fenómeno desde las experiencias y percepciones de los sujetos. Por otra parte, dentro de los instrumentos de recolección de datos que se utilizan está la entrevista, es mediante esta que logran obtener resultados para un objetivo de su estudio. La solución que se brinda en el estudio es mantener el proyecto activo para que, de esta manera, se siga alfabetizando y enseñando a más sujetos adultos mayores con competencias digitales, manteniendo el servicio sin fin de lucro para que pueda ser accesible a toda la población que muestre interés.

Posteriormente, en el año 2020, Flores desarrolla un estudio en la Universidad San Martín de Porres en Perú, titulado: “La alfabetización digital en el público adulto mayor: Un acercamiento desde la comunicación de las relaciones públicas en Perú”. Su principal objetivo se centra en identificar, conocer, entender y analizar cómo funciona la comunicación digital en los procesos comunicativos que se originan entre los seres humanos. En su marco teórico definen conceptos como la sociedad de la información, alfabetización digital y el público adulto mayor. La metodología del estudio se basó en un análisis documental de las instituciones del sector público del estado peruano. Las variables de análisis definidas son: “inclusión digital”, “alfabetización digital”, “educación virtual” y “personas adultas mayores”.

Los resultados arrojados en el estudio muestran que existe un incremento de la esperanza de vida a nivel mundial, por razón de los avances tecnológicos y la ciencia médica. Se denota que la ley de la persona adulta mayor no arroja ningún dato relacionado con la importancia que tiene la alfabetización digital en las personas adultas de la tercera edad, siendo el mismo resultado en el Plan Nacional para las personas adultas mayores. Por último, dentro de las conclusiones que se presentan en la investigación, se muestra que no existe una inclusión en la comunicación pública entre las organizaciones centrales y el público adulto mayor de Perú. Así mismo, alude que estas personas deben hacerse visibles, ya que son capaces de construir sus propios significados digitales y fortalecer, así, la inclusión.

Un estudio realizado en el año 2021 por Benavides y Chipana, titulado “Competencias digitales en adultos mayores y acceso a la justicia: Una revisión sistemática” con el objetivo de mostrar una visión del estado con base a las competencias digitales en la persona adulta mayor, así como la importancia de su inclusión digital. Se estudia la producción científica en revistas indexadas. Las bases de datos consultadas para la revisión documental fueron: Scopus, Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Scholar.

En el análisis de datos y discusión se menciona que algunas de las competencias básicas que presentan las personas adultas mayores son las competencias digitales, las cuales son necesarias para el desarrollo de actividades en su vida cotidiana. El Estado cumple, vela y promueve políticas públicas y leyes que atiendan la inclusión, la misma se muestra mediante programas de capacitación y estrategias para el desarrollo de competencias digitales en las personas que se ubiquen en la adultez tardía. En el artículo se concluye que el analfabetismo digital se relaciona con la escasez de competencias digitales que dificulta la accesibilidad a los servicios públicos. Sin embargo, el Estado de Perú debe seguir atendiendo el reto de la inclusión de las personas adultas mayores y dotarlas de competencias y conocimientos que favorezcan su participación, al igual que el resto de la sociedad.

Justificación

Este artículo de investigación es valioso en la medida en que se da a conocer, mediante la investigación de fuentes documentales, la forma en que la población adulta mayor está utilizando los recursos tecnológicos. Por otra parte, también se brinda un panorama general sobre conectividad e inclusión digital de este segmento poblacional en la sociedad. Es importante conocer este tipo de información, puesto que la Política Nacional de Envejecimiento y Vejez, en su cuarta línea estratégica, plantea una acción relacionada con “facilitar el acceso de las personas adultas mayores a aprender y usar las nuevas tecnologías de la información y la



comunicación” (Consejo Nacional de la Persona Adulta Mayor, 2013, p. 17). Por lo tanto, se daría a conocer si realmente el Estado está garantizando esta facilidad y si existe un aprovechamiento por parte de la población adulta mayor.

Debido a la naturaleza de la investigación, resulta factible y realizable. Se trata de un estudio de interés social, ya que brinda un acercamiento a la situación que viven las personas adultas mayores actualmente. En lo que respecta a su alcance, se espera determinar, de forma clara, la utilización que se está haciendo de los recursos tecnológicos, su conectividad y un breve análisis sobre la inclusión digital de esta población respecto a los demás grupos etarios.

Referente conceptual

Los recursos tecnológicos forman parte de los grandes avances tecnológicos que ha tenido que enfrentar la humanidad, por lo tanto, es muy importante hacer hincapié en su definición para que, de esta manera, se pueda comprender el contexto que tienen en el diario vivir de los seres humanos que las utilizan. Según Mandl, Schnurer y Winkler (2004, citados por Ruiz, 2015) “son instrumentos o acciones técnicas, mentales u organizacionales, que inician o apoyan un proceso de gestión del conocimiento, es decir, facilitan la fluidez de la información y el conocimiento en las organizaciones”.

A su vez, su impacto en la sociedad ha sido muy característico, por su apoyo en las actividades que se llevan a cabo en instituciones públicas y privadas, así como un medio de comunicación entre distintas personas a nivel nacional e internacional. Según Arias, Sandía y Mora (2012), “el empleo de las herramientas tecnológicas interactivas como soporte de la didáctica, ha generado demandas de estrategias que faciliten y orienten su uso en la educación interactiva a distancia” (p. 22). Por consiguiente, con el pasar de los años, la tecnológica va teniendo un fuerte impacto con singulares repercusiones en diferentes áreas, tales como la social, económica, educativa, cultural, entre otras.

Por otra parte, dentro de las herramientas digitales en las que se desarrolla este estudio está la computadora. Con el pasar de los años ha sido una herramienta esencial para labores empresariales y cotidianas de las personas, ya que les facilita el acceso a diferentes plataformas que ayudan a la gestión ordinaria. McLuhan (2013) las define como “una computadora es una máquina digital y sincrónica, con cierta capacidad de cálculo numérico y lógico, controlada por un programa almacenado y con posibilidad de comunicación con el mundo exterior” (p. 2).

Aunado a lo anterior, es evidente que las computadoras son una herramienta muy útil para los seres humanos, un instrumento que favorece la rapidez por medio de los servicios en línea o digitales. Las nuevas generaciones, en su educación, van teniendo un implemento de conocimientos basados en este aparato tecnológico, lo que les permite poderse desarrollar aún mejor en el mundo tan sublime en actualizaciones científicas y tecnológicas. Sin embargo, las personas adultas mayores también pueden aprender y utilizar estas herramientas, lo cual resultaría un aporte significativo para la comunicación con sus familiares, pares y amistades.

El celular o smartphone son herramientas que se han incursionado mediante las diferentes revoluciones industriales, forman parte de la vida de las personas en la actualidad. Es un instrumento que ha ido reemplazando diferentes objetos antiguos que en su momento fueron de mucha utilidad para el ser humano. Según Rodríguez, Hernández, Torno, García y Rodríguez (2005), “Los sistemas de telefonía celular son sistemas de comunicaciones móviles en los cuales la zona o territorio en que se brinda el servicio (área de cubrimiento) se divide en celdas (células) ...” (p. 4).

Su impacto ha sido fundamental para la comunicación de las personas en distintas áreas geográficas, pues es un aparato que permite realizar llamadas y diferentes funciones, y brinda una mayor eficacia en las gestiones rutinarias. En la antigüedad, las personas solían comunicarse por medio de epístolas que debían ser redactadas y enviadas con un debido formato. No obstante, con la llegada de los celulares, las personas suelen tener una comunicación más personalizada y rápida, esto mediante las llamadas de voz, videollamadas, mensajes de texto y mensajes de voz. Según el Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica Fitosanitaria de México (2011):

Los Smartphones, o teléfonos inteligentes, son pequeños dispositivos que integran funcionalidades de teléfono móvil con las funcionalidades más comunes de un PDA (asistente digital personal), además permiten a los usuarios almacenar información, enviar y recibir mensajes, E-mail e instalar programas. (p.3)

A pesar de que ser un beneficio para el ser humano, a su vez es desigual, por el motivo de que no todas las personas pueden acceder a este tipo de aparatos, con los avances en la tecnología y los procesos de desarrollo tecnológico y científico, las entidades comerciantes van creando variedades de herramientas con el fin de que puedan ser accesibles para la mayoría de las personas, sin embargo, lamentablemente, debido a las condiciones socioeconómicas de algunas personas, su posibilidad es nula.

La brecha digital es entendida por Ramírez y Sepúlveda (2018) “como la diferencia que existe entre aquellas personas que tienen acceso a las herramientas TIC y

aquellas que no” (p. 93). Es importante entender la brecha digital como una desigualdad en el acceso a tecnologías de la información y la comunicación que puede deberse a factores económicos, generacionales y geográficos que interfieren entre el individuo y la herramienta. Para el caso de este estudio, es necesario referirse a inmigrantes y personas nativas digitales.

Por su parte, la definición de persona nativa digital es entendida por Saavedra (2014) “un sujeto con capacidades para realizar procesos simultáneos de forma rápida, preferir el lenguaje gráfico al textual y con habilidades para maniobrar de forma ágil un amplio abanico de recursos tecnológicos” (p. 43). El término fue acuñado por Marc Prensky en 2001, lo utilizó para referirse a un individuo que ha experimentado gran acercamiento a las TIC, por el hecho de haber nacido en la era digital. Por otra parte, migrantes digitales son aquellas personas que se vieron en la necesidad de desarrollar competencias digitales para adaptarse al entorno actual.

Esto coloca a la población adulta mayor en la posición de inmigrante digital, es decir, quienes han debido adaptarse a un mundo donde la economía es digital y se encuentra basada en conocimiento, constituyéndose este último elemento como la mayor ventaja competitiva de que disponen las organizaciones. Lo anterior, producto de la transformación digital que invade todos los rincones profesionales, educativos, laborales, económicos y sociales de la actividad humana; direccionando el accionar de las personas y las organizaciones hacia un aumento significativo de su productividad.

Por lo tanto, resulta indispensable comprender el término “conectividad”. Plantea la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2020) que es necesario “Impulsar la conectividad y la adopción de internet es un primer paso para aprovechar las oportunidades de aprendizaje que aportan las nuevas tecnologías en América Latina” (p. 12). Básicamente la conectividad responde a la capacidad de un dispositivo para establecer una conexión con otro, en este caso, es mediante internet que se posibilita conectar los dispositivos tecnológicos con el mundo digital.

La inclusión digital es un concepto amplio y peculiar, algunos Estados lo están visualizando como una política pública dentro del marco jurídico, un derecho humano, por ello es trascendental definirlo para la comprensión de los saberes conceptuales de este estudio. Mori (2011, citado por Ribeiro, 2013) descubre diferentes rutas vinculadas con la inclusión digital y su concepto. La primera se relaciona con el “acceso”, la segunda con “alfabetización digital” y la tercera con la apropiación de las tecnologías.

Es decir, la inclusión digital comprende una extensión de variables necesarias para su definición, y cada una es un eje fundamental para que se pueda incluir a las personas en el mundo tecnológico.

Chacón, Ordoñez y Anichiarico (2017) plantean: “En este contexto emerge el concepto de inclusión digital, como una forma de inserción social imprescindible para el crecimiento de cualquier comunidad” (p.145). Por consiguiente, las personas de una comunidad o pueblo deben estar inmersas en temas y contenidos del área tecnológica, para que de esta manera sea una ventaja para el colectivo que habita la región.

En diferentes Estados a nivel internacional se tiene como política pública la inclusión digital, en Costa Rica se ha propuesto, aunque ha parecido quedar solo en papel. Chacón, Ordoñez y Anichiarico (2017) resaltan lo siguiente “se ha definido la inclusión digital como una política, o un conjunto de políticas que nacen del reconocimiento de la importancia de las TIC en la sociedad” (p. 145). Las tecnologías forman parte del mundo, así como la globalización, por lo que es un punto que se debe considerar como primordial para que las personas en las diferentes edades, específicamente con las personas de la tercera edad puedan tener su debido acceso.

Por su parte, mencionan Bisset, Grossi y Borsetti (2015): “En la Región de América Latina ... el acceso a las TIC’s resulta ... insuficiente, si tenemos en cuenta que más del 50% la población la mayoría de los países aún no tiene acceso estas tecnologías” (p. 52). Considerando que las tecnologías son el medio principal que ha permitido la continuidad de la vida cotidiana de las personas hoy día, la desigualdad social en cuanto a la exclusión digital se traduce en un retroceso en el desarrollo. Esta condición impacta directamente el bienestar de la población, en este caso particular, de un sector de la población que se estima aumente significativamente en los próximos 9 años.

En el caso de Costa Rica, a pesar de los esfuerzos conjuntos de parte del Ministerio de Ciencia, Innovación, Tecnología y Telecomunicaciones y el Gobierno de Costa Rica (2015) aún no se consolida la inclusión digital como una política pública que vaya más allá de las palabras que soporta un documento. En este sentido, es necesario tomar acción, inyectar capital, generar proyectos en esta vía y contar con voluntad política para asegurar que todos los sectores de la sociedad tendrán acceso a dispositivos tecnológicos y contarán con los conocimientos que les permitirán utilizarlos significativamente en sus vidas. Según el II Informe de estado de la situación de la persona Adulta Mayor en Costa Rica (ESPAM), “se detectan casos por la incorrecta implementación o falta de recursos tecnológicos que han vulnerabilizado el acceso a otros derechos” (pp. 98-97).



Las personas adultas mayores se están adentrando a una edad mucho más avanzada comparada con las personas que se encuentran en etapas anteriores, cuentan con características que las identifican como seres únicos e irremplazables. A su vez, adquieren variaciones en la parte física, psicológica e incluso social. La personas adultas mayores (en adelante AM), también conocidos como adultas tardías, según Mansilla (2000) son personas con aproximadamente 50 a 64 años, se ubican en el desarrollo biológico llamado climaterio. La mayoría de las personas dejan de trabajar y entran en la etapa de jubilación, por lo que en ese momento llegan a contar con tiempo disponible, así como con capacidad productiva existente.

Estas personas se encuentran en la etapa de envejecimiento, la cual es representada mediante diferentes aspectos que se proyectan en las personas que se aproximan a esta. De acuerdo con Papalia y Martorell (2017), la persona experimenta una serie de cambios durante esta etapa. En los físicos, la piel de la persona empieza a perder la elasticidad, palidecer y perder grasa, el cerebro los cambios pueden ser agudos, hacen poca diferencia en su funcionamiento, siempre y cuando las personas hayan tenido estilos de vida saludables. Algunas de las enfermedades que llegan a padecer son: cardiopatía, cáncer, apoplejía, diabetes, entre otras.

El área cognitiva es influenciada por la posición socioeconómica y el nivel educativo, asimismo la inteligencia psicométrica puede variar en cuanto a las condiciones que vivirán o han vivido las personas en la etapa adulta. Según Erikson, citado por Papalia y Martorell (2017), “el logro mayor de la adultez tardía es el sentido de integridad del yo, o integridad del sí mismo, un logro basado en la reflexión sobre la propia vida” (p. 529). A su vez, la misma autora menciona que las personas mayores necesitan evaluar y aceptar su vida para dar una apertura a la aceptación de la muerte.

Referente contextual

Estrategia Nacional del para un Envejecimiento Saludable

Por su parte, la Estrategia Nacional para un Envejecimiento Saludable se constituye como un esfuerzo de diversos ministerios públicos costarricenses, la Organización Panamericana de la Salud, la Organización Mundial de la Salud, así como la Universidad Nacional y la Universidad de Costa Rica, entre otras. Se trata de un documento en el cual se establecen las prioridades del Estado en relación con la población adulta mayor, en lo referente a garantizar sus derechos y la promoción de su bienestar. Persigue la mejora en la calidad de vida de esta población, así como el establecimiento de un modelo que promueva la salud y el envejecimiento saludable.

En lo que se refiere al asunto que ocupa este artículo, dicha estrategia nacional plantea en varias ocasiones la necesidad de brindar acceso a la comunidad adulta mayor costarricense a tecnologías de asistencia, para incrementar sus capacidades y autonomía. Es así como se puede apreciar en el eje n°. 2 llamado “entornos saludables que favorezcan el envejecimiento”, aquellos objetivos relacionados con el acceso a servicios tecnológicos para fomentar su autonomía, especialmente en lo que se refiere a los servicios públicos.

El rol de las universidades públicas

Las universidades públicas han desarrollado un rol elemental en cuanto al ejercicio de los derechos, por parte de la población adulta mayor. Así es como se puede destacar la labor del Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor (PAIPAM) de la Universidad Nacional (UNA). Este programa mantiene un enfoque inclusivo mediante el cual se imparten diversos cursos y proyectos de extensión que persiguen eliminar estereotipos negativos con respecto a la población adulta mayor, además se fomentan espacios de aprendizaje para el desarrollo integral de esta población.

Por su parte, la Universidad de Costa Rica (2017) realiza esfuerzos importantes por medio del Programa Institucional de la Persona Adulta y Adulta Mayor (PIAM). Se trata de un programa con más de 30 años de trayectoria, que ha llevado a cabo proyectos educativos, investigaciones, acción social y demás actividades para mejorar la calidad de vida de la población adulta mayor. Actualmente ofrece alrededor de 15 cursos orientados a esta población en lo referente a las tecnologías de la información y la comunicación, 11 cursos de idiomas, 18 cursos sobre movimiento humano y mucho más. Sus objetivos comprenden desde fomentar el diálogo intergeneracional, dotar de habilidades y competencias a la población adulta mayor, hasta la búsqueda de alianzas estratégicas para el mejoramiento de su calidad de vida.

También el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) posee el Proyecto Educativo para la Persona Adulta Mayor (PAMTEC). En este caso es ofrecido a personas de 55 años en adelante, y ofrece diferentes cursos que buscan que las personas de la tercera edad puedan disfrutar de un envejecimiento activo. Lo mismo sucede con la Universidad Nacional Estatal a Distancia (UNED) y la Universidad Técnica Nacional (UTN), instituciones de enseñanza superior que, a través de programas dirigidos a las personas adultas mayores, mejoran su calidad de vida y les proveen de capacidades para su diario vivir.



Metodología

La investigación se desarrolla desde el paradigma naturalista cualitativo, al respecto conviene decir que tiene una gran influencia con el tema de recursos tecnológicos para las personas adultas mayores. Desarrolla un análisis descriptivo desde diversos estudios. Para efecto de la presente investigación se va a trabajar desde el enfoque cualitativo.

Según Hernández, Fernández, y Baptista (2014) en este enfoque las personas investigadoras van a estar inmersas en el ambiente en el que se desenvuelve la población de interés. El estudio se llevará a cabo con diversas investigaciones relacionadas con las tecnológicas y las personas de la tercera edad. Los datos recolectados no serán basados en números, porcentajes o cifras, sino que el objetivo es explicar y describir el contexto en el que se desenvuelven estas personas con base en sus experiencias en cuanto a uso de las herramientas, mediante los datos arrojados en sus investigaciones científicas.

Mediante un diseño de investigación descriptiva (Hernández y Mendoza, 2018) se dan a conocer las características más elementales del fenómeno de estudio en el contexto actual. Además, se delimita el problema y su afectación en la población adulta mayor. De esta manera, mediante una investigación documental, se incluye información sobre los diversos elementos que componen el objeto de investigación y sus variables.

Para la producción de este artículo, se realizaron búsquedas de información en las bases de datos Ebsco Host de la Universidad Nacional y en la Revista Anales de Gerontología perteneciente a la Universidad de Costa Rica, así como búsquedas externas en repositorios de información de acceso libre tales como Kimuk, Kerwa, La Referencia, Latindex, Scielo, Redalyc, Dialnet, entre otras. Los datos estadísticos fueron obtenidos de fuentes primarias y secundarias.

Otros datos, de especial importancia, fueron tomados directamente del Ministerio de Salud de Costa Rica y cada uno de los sitios oficiales de los programas sobre envejecimiento que ejecutan las universidades públicas costarricenses. Una vez fue posible recolectar la información más atinente a la temática de esta investigación, se pudo analizar y así entender la dinámica actual. En total se analizaron 9 documentos de rigor científico.

Análisis e interpretación de datos

Tabla 1

Categorías de análisis

Categorías de análisis	Códigos	Títulos	Autores(as)	Descripción
Herramientas tecnológicas	Computadoras	Los adultos mayores y las redes sociales: Analizando experiencias para mejorar la interacción	Cardozo (2017)	Publicación científica que investiga la interacción de la población adulta mayor con las redes sociales a través de las computadoras; se analiza sus retos y oportunidades.
	Celulares	Personas adultas mayores y comunicación móvil. La importancia de la voz y los SMS en Montevideo	Fernández (2013).	Estudio direccionado en la adopción o el rechazo de la comunicación por medio de celulares (móviles) por parte de las personas adultas mayores.
Acceso a la conectividad	Smartphone	Aplicaciones móviles para personas mayores: un estudio sobre su estrategia actual	González y Fanjul (2018)	Investigación realizada en España, se basa en un análisis de los principales usos que les dan las personas adultas mayores a las aplicaciones móviles por medio de teléfonos inteligentes.
	Brecha digital	Las personas mayores de América Latina en la era digital: superación de la brecha digital	Sunkel y Ullmann (2019)	Artículo de la CEPAL que analiza la apropiación tecnológica de la población adulta mayor de América Latina y los factores que inciden en su interacción.
	Nativos e inmigrantes digitales	Cerrando la brecha entre nativos e inmigrantes digitales a través de las competencias informáticas e informacionales	Sánchez y Castro (2013)	Escrito con rigor científico que analiza las desigualdades entre la población nativa e inmigrante digital en lo que se refiere a competencias y habilidades digitales.
Conectividad	Mayores e internet: la red como fuente de oportunidades para un envejecimiento activo.	Mayor e internet: la red como fuente de oportunidades para un envejecimiento activo.	Llorente, Viñarás y Sánchez (2015)	Trata la utilidad del internet en la población adulta mayor y sus oportunidades para el disfrute una mayor calidad de vida y un envejecimiento activo saludable.



Categorías de análisis	Códigos	Títulos	Autores(as)	Descripción
	Adultos mayores	Concepción del adulto mayor	Abaunza, Mendoza, Bustos, Paredes, Enríquez y Padilla (2014)	Estudio de la persona adulta mayor, se enfoca en sus generalidades, antecedentes de la definición, datos estadísticos del envejecimiento en América Latina, entre otros aspectos necesarios para comprender el contexto de la coyuntura actual en la que vive la persona adulta mayor.
Inclusión digital	Envejecimiento	Vejez y envejecimiento	Rodríguez (2011)	Se estudia la etapa de envejecimiento en la cual se encuentra la persona adulta mayor, tomando en cuenta el ciclo vital, el desarrollo humano, enfoques del envejecimiento, etc.
	Inclusión educativa	Propuesta gerontológica para la inclusión educativa de la población adulta mayor. Estudio en el PAIPAM 2018-2019	Gambo, Hernández y Jiménez (2018)	Propuesta de inclusión educativa, nace de los docentes de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica, como reforzamiento en el tema de la gerontología desde una perspectiva como derecho humano.

Nota: Elaboración propia (2021).



Actualmente, los recursos tecnológicos se constituyen como los dispositivos preferidos para el acceso a la internet y, por tanto, a la información. Así lo entiende Cardozo (2017) en su obra titulada “Los adultos mayores y las redes sociales: Analizando experiencias para mejorar la interacción”. En una era digital, dominada por las TIC y en medio de una pandemia, el acceso a estos dispositivos toma un rol muy importante en cuanto a la calidad de vida de la población adulta mayor. Debido a lo anterior, el acceso a una computadora o teléfono inteligente significa la inclusión o exclusión de una sociedad que, desde hace tiempo, evolucionó mediante el uso de la tecnología.

Históricamente, las personas adultas mayores han sido consideradas como grupos vulnerables, es decir, que vivencian situaciones desventajosas debido a diversidad de condiciones y factores que los afectan con respecto a otros grupos sociales. En este sentido, el acceso a internet junto a la interacción del conglomerado adulto mayor, conforman un canal para generar bienestar en esta población. Hoy día, los recursos tecnológicos son la puerta al acceso a servicios y productos de una forma ágil y rápida.

Las redes sociales funcionan como medios de comunicación que permiten a esta población mantenerse actualizada, disfrutar de su tiempo de ocio, ejecutar operaciones mercantiles, aprender y mantener el contacto con amigos y familiares. Uno de los grandes desafíos se relaciona con el tema de la accesibilidad web, puesto que se hace necesario el desarrollo de aplicaciones y entornos digitales orientados a eliminar barreras de accesibilidad y que aseguren la integración de esta población.

Fernández (2013), en su estudio sobre “Personas adultas mayores y comunicación móvil. La importancia de la voz y los SMS en Montevideo” muestra un análisis sobre la repercusión que tienen los móviles en la persona adulta mayor. Es mediante la industria y las investigaciones académicas que este tema está siendo visible ante las diferentes ciencias y disciplinas científicas.

Los teléfonos inteligentes mayormente conocidos como (Smartphone) fueron investigados por González y Fanjul (2018) en su estudio “Aplicaciones móviles para personas mayores: Un estudio sobre su estrategia actual”. Este es elaborado en España, señalado como país con un envejecimiento activo, donde se estima que para el 2050 el 32 % de sus habitantes serán personas adultas mayores. Con el pasar del tiempo, la actualización e innovación de las tecnologías aumenta. En un tiempo determinado se llegó a tener teléfonos con difusión de mensajes y llamadas de texto, lo que aumentó la eficiencia de la comunicación. No obstante, los teléfonos de la actualidad contienen aplicaciones móviles que facilitan la vida cotidiana del ser humano.



Los datos arrojados muestran que las personas adultas mayores conocen la aplicación de WhatsApp. Mientras que, por otra parte, dentro de las aplicaciones relacionadas con la salud física de los españoles conocen el podómetro, e identifican qué es la aplicación de diabetes. Sin embargo, muchas de las aplicaciones que son dedicadas a la persona adulta mayor no son conocidas por la desinformación existente sobre el tema.

Por otra parte, señalan Sunkel y Ullmann (2019) en su artículo “Las personas mayores de América Latina en la era digital: Superación de la brecha digital” que, si bien es cierto, los países de América Latina presentan distintas intensidades en el proceso de envejecimiento poblacional, la brecha digital continúa avanzando. Para Sunkel y Ullmann (2019), esto implica “incrementos proporcionales en las demandas sociales, económicas, políticas y culturales” (p. 245). Lo cierto es que las TIC se instituyen como precursores de la innovación y el desarrollo, en este caso, como una herramienta para combatir las desigualdades sociales e impulsar el progreso.

La brecha digital tiene variedad de manifestaciones: desde la falta de dispositivos electrónicos en el hogar, pasando por la imposibilidad de compra de estos y el escaso acceso a la conectividad, hasta el desconocimiento de su usabilidad. Son solo algunos de los factores que interfieren entre la persona adulta mayor y los recursos tecnológicos. Es de esta manera como se manifiesta la desigualdad, se acrecienta la brecha digital y toma mayor fuerza la exclusión social.

Una dinámica similar sucede con el factor edad, aunado al grado de dominio de competencias digitales en la sociedad. De esa forma, es posible dividir a la sociedad según sus habilidades y destrezas en entornos digitales, dando paso a la clasificación descrita por Prensky en 2001: las personas nativas e inmigrantes digitales. Generalmente, para la niñez, jóvenes y para cierta población adulta que ha sido alfabetizada digitalmente, el uso de las TIC parece ser algo que se trae incorporado; su facilidad de interacción con la tecnología no pareciese considerarse un problema para su vida y su uso se convierte en un elemento cotidiano.

Caso contrario sucede con la población adulta mayor, que se ve forzada a trasladarse de un universo analógico hacia uno digital y cuyas interacciones son mayormente mermadas, con respecto a los sujetos nativos digitales. En ese sentido, plantean Sánchez y Castro (2013) que cerrar “la brecha entre nativos e inmigrantes digitales a través de las competencias informáticas e informacionales” que se ven afectados debido a las limitaciones para navegar, acceder a la información y relacionar el mundo físico con el virtual, son problemáticas frecuentes a las que se enfrenta la población adulta mayor. Así, la alfabetización digital toma un rol destacado en

aras a debilitar la desigualdad social y combatir la brecha existente entre personas nativas e inmigrantes digitales.

Por su parte, la conectividad a internet ofrece grandes oportunidades para esta población. Destacan Llorente, Viñaras y Sánchez (2015) en su obra “Mayores e internet” las siguientes: la red como fuente de oportunidades para un envejecimiento activo son la autosuficiencia, la autonomía, mejoras en procesos cognitivos y aspectos sociales. Es importante destacar que, a través del tiempo, entidades internacionales como las Naciones Unidas han intentado resolver esta situación, buscando la integración de todos los grupos sociales y fomentando así la cohesión social y productividad de los sectores más rezagados en esta área.

La población adulta mayor son el eje principal de este estudio, debido a que la idea principal es determinada por esta población. Abaunza, Mendoza, Bustos, Paredes, Enríquez y Padilla (2014) en su investigación titulada como “Concepción del adulto mayor” enmarcan que estas personas no se caracterizan por su edad, sino que se debe considerar el contexto de forma más analítica, es decir, tomar en cuenta los estilos de vida, la condición socioeconómica, los hábitos de vida saludables, entre otros.

El envejecimiento, según el estudio de Rodríguez (2011), titulado como “Vejez y envejecimiento”, hace referencia al ciclo de vida, donde se señala que es el desarrollo integral del ser humano, tomando en cuenta diferentes áreas como la social, psicológica, física y biológica. El ciclo de vida involucra las diferentes etapas por las que transcurre el ser humano, desde la infancia, adolescencia, vida adulta y la vejez. En los tiempos antiguos, Grecia y Roma consideraban la vejez como un aspecto negativo, debido a que la muerte joven era un detonante de virtud, mientras que, por otra parte, Platón y Cicerón definen la vejez como etapa de experiencias recabadas por el ciclo vital. Sin embargo, es necesario que exista una inclusión en la educación de las personas adultas mayores, para que de esta forma puedan ser más autónomas.

Por último, Gamboa, Hernández y Jiménez (2018) realizan una propuesta con el nombre de “Propuesta gerontológica para la inclusión educativa de la población adulta mayor. Estudio en el PAIPAM 2018-2019”. Se relata la importancia de un proceso colaborativo e incluyente para la persona adulta mayor. Su objetivo fue dar una herramienta para el personal facilitador del Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor de la Universidad Nacional de Costa Rica. Por lo tanto, lo anterior refleja una preocupación por parte de las universidades de educación superior por el deber de incluir a las personas adultas mayores en los procesos de enseñanza y aprendizaje.



Resultados y discusión

El presente artículo de investigación deja en claro que el acceso y el uso de los recursos tecnológicos son elementos determinantes para la inclusión digital del público adulto mayor. De poco sirve que las entidades, tanto nacionales como internacionales, se preocupen por esta temática, si no se van a crear políticas públicas que verdaderamente contribuyan a combatir esta situación.

Con el paso de los años, a nivel mundial, se espera que la cantidad de personas adultas mayores crezca rápidamente, lo que trae consigo mayores demandas para los Estados. En lo que respecta a la conectividad a internet, lo ideal sería que se reconozca como derecho humano, de manera que sea un bien asequible para todas y todos por igual. Esta condición beneficiaría directamente a las personas adultas mayores en mayor desventaja social, dotándolas de una herramienta que, a la larga, contribuiría con un envejecimiento activo y saludable.

En general, cada una de las investigaciones consultadas mantuvo un eje focal: la importancia de incluir a la población adulta mayor en la sociedad para generar bienestar. Es importante mencionar que los medios sociales son un excelente punto de partida con el cual alfabetizar a este segmento poblacional, puesto que ofrecen facilidades prácticas en su vida cotidiana.

Se debe recalcar que, conforme pase el tiempo, la brecha digital en la comunidad adulta mayor se reducirá debido a que serán las nuevas generaciones quienes envejecerán a tal punto que, en un futuro, serán los grupos nativos digitales de las generaciones actuales las personas adultas mayores del mañana. Lo que se mantendrá en constante cambio son las necesidades, demandas e intereses de la población, por lo que se recomiendan programas de alfabetización digital orientados a satisfacerlas periódicamente.

Por otra parte, actualmente no se involucran a todas las entidades que tienen los recursos de infraestructura, de equipo y de recursos humanos para combatir la brecha digital, como lo son las bibliotecas públicas de cada comunidad. Dichas entidades tienen el potencial para fungir como centros de alfabetización digital de los pueblos aledaños a los que atienden. Una política pública en este sentido, que incluyera a estas entidades, se constituirá como un gran apoyo a los problemas descritos en este artículo; además por la naturaleza de las bibliotecas públicas, que siempre han servido a la sociedad.

Las tecnologías aún siguen en constante actualización, aspecto importante para la totalidad de integrantes y ciudadanía de una región. En la época actual, los recursos

tecnológicos han tenido una fuerte incidencia en las actividades que realiza el ser humano, desde las domésticas, laborales e incluso de ocio. A su vez, han permitido aumentar la eficiencia en la comunicación entre las personas, sin importar el área geográfica. Dentro de los beneficios que enriquecen a las poblaciones están: medios de interacción social, facilidades ante la gestión de las diferentes empresas del mercado, facilidades para acceder a servicios *online* que brindan las instituciones públicas y privadas.

Sin embargo, es necesario que la accesibilidad sea para todas las personas por igual, incluyendo a las personas de la tercera edad. En las escuelas y los colegios, a nivel nacional e internacional, van implementando temas relacionados con los recursos tecnológicos, lo cual es una ventaja para las personas que se encuentran en la etapa de la infancia, niñez, adolescencia y adultez. Las intuiciones públicas y privadas se mantienen en una constante actualización durante todos los años para aprender sobre las diferentes herramientas novedosas que se lanzan en un mundo tan globalizado. Por lo tanto, se ha evidenciado en los diferentes documentos analizados en este estudio que el tema sobre el uso de los recursos tecnológicos está siendo estudiado e investigado.

Como se ha mencionado antes, la mayoría de los trámites en diferentes sectores institucionales son en línea, es decir, se requiere de acceso al internet y de un servidor para poder ser completado con éxito, ello representa una dificultad y vulnerabilidad para las personas de la tercera edad que no las saben utilizar, por lo que la inclusión educativa debe capacitar a estas personas para que se puedan dotar de conocimientos y aprendizajes que les pueda facilitar una adaptación ante la sociedad.

Los celulares son necesarios para una comunicación efectiva entre los seres humanos, a pesar de que no todas las personas pueden obtenerlos, las empresas especializadas en productos y servicios relacionados con estas herramientas intentan crear versiones que sean accesibles para todas las personas. Hace 20 años, aproximadamente, los primeros celulares tenían una singularidad, solo se utilizaban para mandar mensajes de texto y llamadas, lo que permitía que las personas que tenían familiares en el exterior se pudieran comunicar sin ningún problema.

En la actualidad, los celulares inteligentes son más eficientes y cuentan con sistemas que les permiten poder instalar diferentes aplicaciones que facilitan las tareas del diario vivir de las personas. La población adulta mayor, al igual que el resto de los miembros de la región, debe ser incluida en la era tecnológica para que logre obtener una mayor autonomía y comunicación con sus seres queridos. Por ejemplo, la Caja Costarricense de Seguro Social ahora cuenta con un expediente en línea,



el cual es nombrado “EDUS”, es mediante esta aplicación que la personas puede solicitar una cita, verificar los medicamentos, así como ver los registros médicos que se hacen a su nombre.

Aunado a lo anterior, si las personas adultas mayores fueran capacitadas en el uso de las herramientas tecnológicas, así como en el uso de las aplicaciones que son creadas para que todos los seres humanos a nivel integral, sin exclusiones, puedan utilizar y acceder a ellas, su vida sería mayormente sencilla.

La vejez no es una limitación para aprender, dependiendo del contexto en el que viven las personas adultas mayores, pueden ser formadas de manera eficiente con los recursos tecnológicos. Como se argumenta en los cambios físicos, psicosociales, psicológicos, entre otras, estas personas pueden tener un aprendizaje significativo y permanente que les permita poder crecer como seres humanos independientes e incluidos en una sociedad tan cambiante.

Conclusiones

Diferentes estudios han mostrado que es importante incluir a las personas adultas mayores en el nuevo mundo digital. Los recursos tecnológicos forman parte de la vida personal-social del ser humano, por lo que es indispensable que todas las personas a nivel integral puedan tener acceso a estas, así como brindar capacitaciones que sean fomentadas desde el Estado y las diferentes instituciones públicas y privadas, de modo que estas personas pueden tener una vida mucho más independiente, con una comunicación más eficaz e interactiva.

A su vez, es importante que no se denigre a la persona adulta mayor por su edad o deterioro físico y cognitivo, sino que se puedan atender como seres humanos de manera integral. Como lo demuestran diferentes estudios, las personas adultas mayores, con estilos de vida saludables y con buenos hábitos, tienen las capacidades de aprendizajes suficientes para que se les capacite. No obstante, si existiese alguna dificultad de discapacidad, también deben ser integradas e incluidas al igual que con los demás individuos, porque son seres humanos que cuentan con los mismos derechos que toda la ciudadanos y habitantes de un país.

La inclusión digital concebida como política pública en Costa Rica fue un tema que se trató en el Plan Nacional de Desarrollo de las Telecomunicaciones 2015-2021, sin embargo, parece quedar únicamente en palabras, puesto que las acciones orientadas a remediar la situación solo quedaron dentro del documento. Como respaldo de lo anteriormente dicho, el acto más reciente de la Asamblea, al no haber aprobado el Programa Nacional de Alfabetización Digital, lo que solo deja en evidencia que

los intereses políticos particulares privan por sobre todas las demás necesidades de la sociedad. También, esta investigación documental sirve para dilucidar que la población adulta mayor requiere de mayores oportunidades para conseguir incluirse satisfactoriamente en la sociedad actual, dominada por las tecnologías.

Tanto los antecedentes como el desarrollo del artículo exponen la realidad social que vive la población adulta mayor en materia de inclusión digital; expone, así, la importancia de cubrir las necesidades tecnológicas de este grupo social relacionadas a su acceso y uso para beneficiarlo con un envejecimiento saludable, inclusivo y activo. En este sentido, los grupos profesionales de las distintas áreas del conocimiento que se vean inmersas en este tema, están llamados a responder a las demandas propias de la cuarta revolución industrial con la intención de evitar dejar a alguno de los diversos grupos sociales en la exclusión. Finalmente, resulta oportuno mencionar que, si el Estado no es consciente de los beneficios de contar con altos índices de alfabetización digital en la población, se carece de voluntad política, así como de recursos financieros para dotar de acceso y uso a los recursos tecnológicos a la sociedad, lo ideal sería que al menos se sienten las bases para proyectos futuros en esta vía.

Referencias

- Abaunza, C., Mendoza, M., Bustos, P., Paredes, G., Enríquez, K. y Padilla, A. (2014). *Concepción del adulto mayor: Adultos mayores privados de la libertad en Colombia*. DOI: <https://doi.org/10.7476/9789587385328.0007>
- Arias, M., Sandia, B., Mora, E. (2012). La didáctica y las herramientas tecnológicas web en la educación interactiva a distancia. *Educere*, 16(53), 21-36. <https://n9.cl/xaqp>
- Banco Mundial. (2019). *Esperanza de vida al nacer, total (años) - Costa Rica*. <https://n9.cl/sh7r>
- Benavides, A. y Chipana, Y. (2021). Competencias digitales en adultos mayores y acceso a la justicia: Una revisión sistemática. *Revista de Derecho*, 6(1), 182-194. <https://doi.org/10.47712/rd.2021.v6i1.121>
- Bisset, E., Grossi, A. y Borsetti, S. (2015). Políticas públicas de inclusión digital: El caso de América Latina y Cuba. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*, (58), 42-53. <https://doi.org/10.5195/biblios.2015.203>
- Cardozo, C. (2017). Los adultos mayores y las redes sociales: Analizando experiencias para mejorar la interacción. *Informes Científicos Técnicos de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral*, 9(2), 1-29. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v9i2.244>



- Centro de Estudios Generales. (2015). Programa de Atención de la Persona Adulta Mayor (PAIPAM). <https://n9.cl/mlkh9>
- Chacón, Á., Ordóñez, J., Anichiarico, A. (2017). Hacia el reconocimiento de la inclusión digital como un derecho fundamental en Colombia. *Vniversitas*, (134), pp. 139-168. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.vj134.hrid>
- Consejo Nacional de la Persona Adulta Mayor. (2013). *Política Nacional de Envejecimiento y Vejez 2011 - 2021*. CONAPAM. <https://n9.cl/bnhjd>
- Corrales, I. y Sánchez, Y. (2018). El aprendizaje cognomoemocional en un grupo de personas mayores. *Anuales en Gerontología*, (10), 159-169. <https://n9.cl/4zq9n>
- Estado Actual de la Persona Adulta Mayor. (2020). *II Informe estado de situación de la persona adulta mayor en Costa Rica*. Universidad de Costa Rica. <https://n9.cl/3k1b>
- Fernández, M. (2013). Personas adultas mayores y comunicación móvil. La importancia de la voz y los SMS en Montevideo. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(33), 97-120. <https://n9.cl/2fmpw>
- Flores, L. (2020). La alfabetización digital en el público adulto mayor: Un acercamiento desde la comunicación de las relaciones públicas en Perú. *Revista ConHumanitas*, 11(2), 65-80. <https://doi.org/10.31207/rch.v11i2.239>
- Gamboa, D., Hernández, C. y Jiménez, H. (2018). *Propuesta gerontológica para la inclusión educativa de la población adulta mayor. Estudio en el PAIPAM 2018-2019* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional. <https://n9.cl/k9ad4>
- Gonzales, C. y Fanjul, C. (2018). Aplicaciones móviles para personas mayores: Un estudio sobre su estrategia actual. *Aula Abierta*, 47(1), 107-112. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.1.2018.107-112>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill Education.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Huenchuan, S. (2019). *Envejecimiento, personas mayores y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: Perspectiva regional y de derechos humanos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://doi.org/10.18356/19532890-es>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2011). Estadísticas demográficas. 2011 – 2025. Proyecciones nacionales. Población total proyectada al 30 de junio por grupos de edades, según provincia y sexo [Hojas de Excel]. <https://n9.cl/1ckkn>

- Llorente, C., Viñaras, M. y Sánchez, M. (2015). Mayores e internet: La red como fuente de oportunidades para un envejecimiento activo. *Revista Científica de Educomunicación*, 23(45), 29-36. <https://n9.cl/5behh>
- Mansilla, M. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de investigación en Psicología*, 3(2), 105-116. DOI: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v3i2.4999>
- McLuhan, M. (2013). Componentes básicos de una computadora. <https://n9.cl/jexg>
- Ministerio de Ciencia, Innovación, Tecnología y Telecomunicaciones y Gobierno de Costa Rica. (2015). *Plan nacional de desarrollo de las telecomunicaciones 2015 – 2021*. <https://n9.cl/77sn4>
- Ministerio de Salud de Costa Rica. (2018). *Estrategia nacional para un envejecimiento saludable basado en el curso de vida 2018 - 2020*. <https://n9.cl/9e50>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/ce2b1a62-en>
- Papalia, D. y Matorell, G. (2017). *Desarrollo humano*. (12. ed.). Editorial McGraw-Hill/ Interamericana.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On The Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/107481201110424816>
- Ramírez, L. y Sepúlveda, J. (2018). Brecha digital e inclusión digital: Fenómenos socio - tecnológicos. *Revista EIA*, 15(30), 89-97. <https://doi.org/10.24050/reia.v15i30.1152>
- Ribeiro, F. (2013). Inclusión digital como política pública: Disputas en el campo de los derechos humanos. *Revista Internacional de Derechos Humanos*, 10(18), 33-55. <https://n9.cl/6lr2p>
- Rivera, R y Urbina, B. (2019). *Proceso de alfabetización tecnológica en los adultos y adultos mayores participantes del proyecto de extensión manejo básico de oficinas de la carrera educación comercial, universidad nacional, periodo 2012-2016* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional de Costa Rica. Repositorio Institucional. <https://n9.cl/wvv1o>
- Rodríguez, K. (2011). Vejez y envejecimiento. *Doc. Inv. Esc. Med. Cs. Salud*, (12), 1-43. <https://n9.cl/tlrg5>
- Rodríguez, O., Hernández, R., Torno, L., García, L., Rodríguez Romero, Roland. (2005). Telefonía móvil celular: Origen, evolución, perspectivas. *Ciencias Holguín*, 11(1), 1-8. <https://n9.cl/t3pv>

- Ruiz, M. (2015). Herramientas tecnológicas como instrumentos para la gestión del conocimiento en las organizaciones cooperativas. *Estrategias*, 12(22), 6-15. <https://doi.org/10.16925/es.v12i22.960>
- Saavedra, C. (2014). Una mirada a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la UPTC desde la noción del nativo digital. *Revista Academia y Virtualidad*, 7(2), 41-52. <https://doi.org/10.18359/ravi.317>
- Sánchez, A. y Castro, D. (2013). Cerrando la brecha entre nativos e inmigrantes digitales a través de las competencias informáticas e informacionales. *Apertura*, 5(2), 1. <https://n9.cl/6r0sv>
- Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica Fitosanitaria de México. (SINAVEF). (2011). *Smartphone*. <https://n9.cl/f48yd>
- Sunkel, G. y Ullmann, H. (2019). Las personas mayores de América Latina: Superación de la brecha digital. *Revista de la CEPAL*, (127), 243-268. <https://doi.org/10.18356/db143bd3-es>
- Universidad de Costa Rica. (2017). Programa Institucional para la Persona Adulta y Adulta Mayor. <https://n9.cl/zzv7>





Vicisitudes en la presencialidad remota de los estudiantes de la carrera Gestión Empresarial del Turismo Sostenible del Campus Pérez Zeledón, Sede Regional Brunca, Universidad Nacional

Vicissitudes in the remote presence of the students of the *Business Management of Sustainable Tourism* program at the Pérez Zeledón Campus, Brunca Regional Headquarters, Universidad Nacional

Vicissitudes na presença remota dos alunos da carreira de *Gestão Empresarial do Turismo Sustentável* no Campus Pérez Zeledón, Sede Regional de Brunca, Universidad Nacional

MBA. Erick Roberto Madrigal Villanueva¹
Licda. Yoselyn Pamela Ugalde Jiménez²

Recibido: 18-5-2021 - Aceptado: 5-10-2021

- 1 Erick Roberto Madrigal Villanueva, Maestría en Mercadeo Empresarial, licenciado en Docencia, bachiller en Gestión Empresarial del Turismo Sostenible, docente en la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca, Costa Rica. Correo electrónico: erick.madrigal.villanueva@una.ac.cr.  <https://orcid.org/0000-0003-4317-3422>
- 2 Yoselyn Pamela Ugalde Jiménez, licenciada en Derecho, notaria, bachiller en Gestión Empresarial del Turismo Sostenible, asesora legal del Instituto de Desarrollo Rural, Costa Rica. Correo electrónico: yugalde@inder.go.cr.  <https://orcid.org/0000-0002-5801-9690>



Resumen

La presencialidad remota (virtualidad) trae una sumatoria de retos, inconvenientes, dificultades, desplazamientos y procesos de adaptación para alumnos, docentes y el sistema educativo. El objetivo del artículo es hacer visibles las diferentes vicisitudes que los estudiantes de tercer y cuarto año de la carrera Gestión Empresarial del Turismo Sostenible del Campus Pérez Zeledón, Sede Regional Brunca de la Universidad Nacional, han enfrentado a lo largo de más de un año en presencialidad remota. Esos estudiantes son, en su mayoría, de la zona rural de la Región Brunca y Pacífico Central; además, tenían ya un modelo de enseñanza y aprendizaje establecido y que de pronto cambia por la virtualidad, la tecnología, la comunicación a distancia, sin hacer ningún tipo de excepción en el nivel de conectividad o acceso a Internet. Esta investigación es de carácter cualitativo descriptivo, ya que se conoce las apreciaciones de cada uno de los participantes, a través del instrumento de encuesta; a partir de esta, se realizan comparaciones respecto a otros estudios llevados a cabo por la universidad con toda la población estudiantil. Algunos de los resultados encontrados han sido retos e inconvenientes en conectividad, sumados a una mayor carga de trabajos e incluso a la aceptación o percepción del tipo de clases que se reciben. Por último, esta indagación concluye que la virtualidad y la presencialidad, modalidades que han impactado la forma de enseñanza y aprendizaje, han revolucionado los sistemas educativos, modificando un sinnúmero de conductas y metodologías, con la finalidad de lograr el objetivo planteado: terminar la carrera universitaria.

Palabras clave: aprendizaje en línea, aprendizaje a distancia, educación universitaria, educación a distancia, tecnología educacional.

Abstract

The remote presence (Virtuality) brings a sum of challenges, inconveniences, difficulties, displacements and adaptation processes for students, teachers and the educational system. The objective of the article is to make visible the different vicissitudes that third and fourth year students of the *Business Management of Sustainable Tourism* program at the Pérez Zeledón Campus, Brunca Regional Headquarters of the Universidad Nacional, have faced over more than a year under the modality of remote presence. Students, mostly from the rural area of the Brunca and Central Pacific Region, who already had an established teaching and learning model, suddenly were exposed to changes due to virtuality, technology, distant communication, without there being any kind of exception at the level of connectivity or access to the internet. This research is qualitative and descriptive, since the appreciations of each of the students are known through the survey instrument and from there comparisons are made with respect to other studies carried out by the university to the entire student population. Some of the results found have been challenges and inconveniences in connectivity, added to a greater workload and even to the acceptance or perception of the type of classes they receive. Finally, this research concludes on how virtuality and in-person modalities have impacted the way of teaching and learning, and revolutionized educational systems, modifying a number of behaviors and methodologies in order to achieve the proposed objective: to obtain a university degree.

Keywords: Online learning, Distance learning, University education, Distance education, educational technology.

Resumo

A presença remota (Virtualidade) traz um somatório de desafios, incômodos, dificuldades, deslocamentos e processos de adaptação para alunos, professores e sistema educacional. O objetivo do artigo é tornar visíveis as diferentes vicissitudes que os alunos do terceiro e quarto ano da carreira de Gestão Empresarial do Turismo Sustentável do Campus Pérez Zeledón, Sede Regional de Brunca da Universidad Nacional, enfrentaram ao longo de mais de um ano em presença remota. Estudantes, maioritariamente da zona rural de Brunca e da Região do Pacífico Centro, que também já tinham um modelo de ensino e aprendizagem estabelecido que muda repentinamente devido à virtualidade, tecnologia, comunicação à distância, sem fazer qualquer tipo de exceção ao nível da conectividade ou do acesso à Internet. A pesquisa é qualitativa e descritiva, uma vez que as apreciações de cada um dos alunos são conhecidas por meio do instrumento de pesquisa e a partir dela são feitas comparações com outros estudos realizados pela universidade para toda a população discente. Alguns dos resultados encontrados têm sido desafios e inconvenientes na conectividade, somados a uma maior carga horária e até mesmo à aceitação ou percepção do tipo de aulas que recebem. Por fim, esta pesquisa conclui sobre como a virtualidade e a presencialidade, modalidades que têm impactado o modo de ensinar e aprender, revolucionaram os sistemas educacionais, modificando uma série de comportamentos e metodologias para atingir o objetivo proposto: terminar o curso superior.

Palavras-chave: Educação online, Educação a distância, Educação universitária, Educação a distância, tecnologia educacional.

Introducción y antecedentes

En el 2020, específicamente en marzo, se registró el primer caso de Covid-19 en Costa Rica y, con esto, se tomó en el país una serie de medidas de prevención. Estas cambiaron, de una manera quizá drástica, los modelos y metodologías de desarrollo que por muchos años se han llevado a cabo en todo tipo de industria y actividades de la sociedad en general.

La educación no fue la excepción del cambio necesario y obligatorio ante la crisis sanitaria generada, por tanto, fue acertado implementar un plan de contingencia emitido por la Rectoría de la Universidad Nacional, el 20 de marzo del 2020, para la “Modificación de las actividades académicas durante la situación de emergencia por COVID-19 en la Universidad Nacional” (circular UNA-VD-DIS-004-2020/UNA-R-DISC-007-2020). Este comunicado trajo consigo opiniones varias dentro de la comunidad académica, sobre todo entre el gremio estudiantil, el cual, en principio, alegaba problemas de conectividad y acceso (y es que la modificación mostró, en cuestión de semanas, las verdaderas carencias del alumnado en estos términos,



más que nada en su lugar de origen). Además, se revelaron las dificultades que los estudiantes con discapacidades podrían tener con el tránsito a la virtualidad, así como la crítica constante a que los programas de estudio no están diseñados para la modalidad virtual y a que el cambio repentino llevaría una marcada exclusión para aquellos educandos vulnerables.

Se podría creer que a los aprendices con dificultades de accesibilidad a Internet les es posible ingresar a un aula y hacer uso de la conexión para realizar y entregar trabajos, así como unirse a las sesiones sincrónicas u otras actividades curriculares, pero esto se esfumó con la circular UNA-R-DISC-027-2020 “Comunicación interna sobre la no presencialidad de estudiantes en las instalaciones de la UNA por el virus del covid-19”. Aun así, por parte de la universidad, se desarrollaron iniciativas como dotar de chips de telecomunicaciones y de equipo tecnológico a esos estudiantes con condiciones de vulnerabilidad de acceso y conectividad.

La Vicerrectoría de Docencia de la Universidad Nacional realizó un estudio, denominado “Valoración de la experiencia de llevar a cabo los procesos educativos en la Universidad Nacional en presencialidad remota con apoyo tecnológico por parte de la población estudiantil. I período 2020”, y entre los resultados más destacables están los siguientes:

Para analizar los resultados se han dividido los aspectos que se preguntaron en tres factores: institucionales, psicológicos y económicos-familiares. Los factores institucionales fueron los que más pesaron en el sentir de la población estudiantil, por ejemplo, la preocupación estudiantil en el rendimiento de los cursos (72,8%), sintió ansiedad del cómo iba terminar el curso (69,5%), se sintió desesperanzado por el sentimiento de incapacidad para hacer bien su trabajo (53%). No obstante, también experimentaron aspectos positivos ya que el 57,1% se mostró optimista sobre las nuevas formas de trabajo y aprendizaje y el 51,3% se siente sorprendido por los resultados inesperados de la experiencia.

Además, se le solicita a la población estudiantil que realicen una valoración general de la experiencia que ha tenido sobre las clases o actividades en entornos virtuales en comparación con los presenciales, al respecto el 54,0% considera que son inferiores a las clases presenciales, 38,1% manifiesta que son similares y el 7,9% que son superiores a las clases presenciales.

La valoración que hacen los estudiantes según el Campus en el que estudian, ubican a la población estudiantil del Campus Nicoya con una percepción más negativa sobre la enseñanza en los entornos virtuales, probablemente y como se ha demostrado en el transcurso del presente análisis, son los que han presentado condiciones más

adversas en el I período lectivo 2020. No obstante, es importante que más de una tercera parte en todos los Campus considera que la enseñanza en entornos virtuales se asemeja a la enseñanza en presencialidad. (p. 61-62)

Las valoraciones y conclusiones anteriores abordan un panorama amplio o generalizado de toda la comunidad estudiantil universitaria. Ante esto, el presente trabajo recopila, mediante el instrumento de la encuesta, la opinión producto de una serie de interrogantes que se le plantean a 47 estudiantes de tercer y cuarto año de la carrera Gestión Empresarial del Turismo Sostenible. Ello pretende no solo confirmar lo concluido en el informe antes mencionado; además, aborda inconvenientes y dificultades en torno a cómo ha influido la conectividad a Internet en las clases, las sensaciones al respecto y cuál es la preferencia entre virtualidad y presencialidad.

Asimismo, este documento muestra tablas comparativas y gráficos, acordes con las preguntas y respuestas que los 47 estudiantes brindaron, según sus apreciaciones y criterios. Eso permite tener un acercamiento más específico y logra contextualizar una realidad para un grupo de alumnos determinado, a diferencia del informe, que tiene un enfoque mucho más general, en el escenario de la comunidad estudiantil, en términos globales, en la Universidad Nacional.

Referentes conceptuales

La conectividad, especialmente enfocada en el acceso a Internet, distribuida de manera igualitaria, equitativa y justa para todos, es fundamental si se desea tener una educación de calidad, aun cuando las metodologías cambian y se reajustan, de acuerdo con el contexto y las coyunturas en un momento determinado.

La presencialidad remota o educación a distancia no debe poner en entredicho la calidad de la educación, sino que, mediante esta, se debe velar por lograr una enseñanza y un aprendizaje significativos.

Se considera que la educación es relevante en la medida que promueve aprendizajes significativos para las personas como individuos y también como integrantes de una sociedad. El desarrollo humano sustentable debe apuntar precisamente a fortalecer esta doble contribución de los seres humanos. Para dicho fin, es imprescindible potenciar el desenvolvimiento de las capacidades, habilidades cognitivas y socioafectivas, ayudar a las personas a extender sus actitudes, aptitudes y conocimientos, orientándoles en una toma de decisiones respetuosa y solidaria (Quirós, 2019, p. 54).

Ante lo previo, es fundamental, en el marco de una pandemia y las restricciones que ella trae para la educación, encontrar las fórmulas, modelos y caminos que permitan a las partes involucradas optar por una formación de calidad. Bajo el

contexto del covid-19, donde la presencialidad remota o educación a distancia es la única alternativa para que la educación continúe, resulta trascendental el acceso igualitario y equitativo al Internet, así como la buena conectividad, con el afán de que el ámbito educativo sea en verdad relevante y significativo para cada individuo y la sociedad.

Es a partir del Informe del Relator Especial de la ONU Frank La Rue (2011) que se considera el Internet como un derecho fundamental catalogado como de cuarta generación. Lo anterior, debido a que la conectividad le permite a la población no solo contar con libertad de opinión y expresión, sino que impulsa el progreso de la sociedad, ya que se convierte en un valioso instrumento para múltiples temas; en este caso, se recalca el de la educación y al respecto el informe menciona que el Internet:

Da acceso a una fuente de conocimientos amplia y en aumento, suplementa o transforma las formas tradicionales de enseñanza y, mediante iniciativas de “libre acceso”, pone a disposición de la población de los Estados en desarrollo oportunidades de investigación académica antes inasequibles. Además, los beneficios educativos derivados del uso de Internet contribuyen directamente al capital humano de los Estados (p. 18).

El derecho a la conectividad se puede analizar, entonces, desde una índole social y debe ser satisfecho por parte del Estado; así lo menciona Bonilla (2016), al expresar que, considerándose un derecho de la sociedad, este debe “ser satisfecho con prestaciones públicas, al igual que el derecho a la educación, de la salud y previdencia social” (p. 9). Tal privilegio se ha convertido en una necesidad real de la población en cuanto a conocimiento, inclusión y participación, como consecuencia de la acelerada globalización y de los cambios tecnológicos que se viven con el paso del tiempo.

Es por lo dicho que “en varios países desarrollados se está examinando la posibilidad de que el suministro de banda ancha sea obligatorio en todos los hogares para evitar que algunos habitantes queden excluidos de las ventajas sociales y económicas que ofrece” (Ezenhfer, 2020, p. 67). Latinoamérica y sus países no deberían estar alejados de esta necesidad, la cual garantice la accesibilidad, conectividad y equidad a la sociedad en general, buscando, de una manera u otra, eliminar, al menos, cierto grado de desigualdad en este rubro.

La pandemia del Covid-19 sacó a la luz y “puso en evidencia un nuevo tipo de vulneración de derechos, como el del acceso a la conectividad. En la sociedad, quienes quedan excluidos de la red, no gozan de los ventajas sociales y económicas

que ésta ofrece, como se aprecia en el caso puntual de la educación” (Ezenhfer, 2020, p. 67). Es por ello que esta crisis sanitaria, considerando las cosas positivas que podría dejar, mostró, inequívocamente, la disparidad entre personas y comunidades que no gozan de las mismas oportunidades respecto a quienes sí gozan de buena conectividad. Se revela, también, que la educación, como parte de su adaptación y cambio para incorporar la virtualidad, ha dejado a muchas personas en una posición desigual, complicada y con inconvenientes respecto a otros.

Por lo anterior, resulta necesario que la educación ponga en igualdad de condiciones a todos sus involucrados, tal como menciona Quirós (2019):

El enfoque de derechos humanos en la educación tiene como meta promover la inclusión sobre la base de que todas las personas son iguales en valor y dignidad. La entrada en vigor del derecho internacional sobre derechos humanos propicia que los sistemas educativos sean examinados, de modo que se eliminen los obstáculos en el acceso a la enseñanza y la inclusión educativa sea una realidad cada vez más palpable (p. 58).

Las instituciones, el Estado y la sociedad deben proveer condiciones, espacios y caminos que posibiliten, de modo imparcial, la accesibilidad a la educación, sin restricciones ni obstáculos que impidan garantizar el derecho a la educación de calidad, digna y con gran relevancia social. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26, expresa con claridad que “ Toda persona tiene derecho a la educación ” ya sea presencial, virtual, mixta o en cualquier otra modalidad.

Metodología

Esta investigación, es de carácter cualitativo, con un enfoque descriptivo, ya que buscó la percepción de 47 estudiantes de tercer y cuarto año de la carrera Gestión Empresarial del Turismo Sostenible, Campus Pérez Zeledón de la Universidad Nacional. Lo anterior se logró por medio de la aplicación de una encuesta constituida por 25 preguntas divididas en cuatro secciones:

- Sección 1: Aspectos generales de cada estudiante
- Sección 2: Las clases
- Sección 3: Los profesores
- Sección 4: La experiencia

En cada apartado, se realizaron interrogantes que permitieron describir lo que pensaba y sentía cada estudiante. La encuesta combinó preguntas abiertas y cerradas: las primeras recolectaron información que describía únicamente percepciones y

sensaciones; las segundas recopilaron datos que tenían un estrecho vínculo con la comparación entre los modelos de enseñanza (presencial remota y presencialidad).

Los fundamentos para seleccionar la población estudiada se basaron en la capacidad que tenían los estudiantes de poder comparar, de forma más certera, la presencialidad con la virtualidad, ya que tenían al menos dos o más años de recibir clases presenciales y al menos un año en virtualidad, lo que generó mejores criterios comparativos respecto a un modelo y otro.

Resultados

De los 47 estudiantes encuestados, 30 viven en Pérez Zeledón o han estado recibiendo las clases allí, distribuidos a lo largo de los distritos del cantón. Los restantes 17 alumnos son de 6 diferentes cantones de la provincia de Puntarenas, Buenos Aires, Osa, Quepos, Parrita, Golfito y Coto Brus.

Tabla 1

Distribución geográfica de los 47 estudiantes encuestados

Estudiantes	Provincia	Cantón	Distrito
7		Buenos Aires	Biolley, Boruca, Pilas, Buenos Aires, Potrero Grande
2		Osa	Bahía Ballena
2	Puntarenas	Coto Brus	Limoncito, Agua Buena
4		Quepos	Savegre, Naranjito
1		Parrita	Parrita
1		Golfito	Puerto Jiménez
30	San José	Pérez Zeledón	San Isidro, Daniel Flores, Rivas, La Amistad, El General, Pejibaye

Nota: Elaboración propia.

La tabla anterior pretende destacar, en el contexto general, que una gran cantidad de los estudiantes vive en lo que se denomina zona rural, donde no se podría asegurar que la conexión a Internet es mala. Sin embargo, se puede percibir que no se tiene la misma velocidad que en el área urbana, como el caso de San Isidro, que cuenta con un alto grado tanto de urbanismo como de comercio y se podría decir que la calidad de la conectividad, independientemente de la empresa proveedora de red, es alta o buena.

De los 47 estudiantes encuestados, 22 indicaron que debieron desplazarse a un lugar distinto al de su residencia permanente, al momento de recibir su clase sincrónica.

Tabla 2

Dificultades que han tenido en la presencialidad remota estudiantes quienes respondieron SÍ al desplazamiento a un lugar distinto al de su residencia

¿Cuáles han sido las mayores dificultades que ha tenido en la presencialidad remota?

La mala conexión.

No hay Internet, me tuve que ir para Pérez Zeledón.

Se va la luz y con esto el Internet y me saca de las clases y luego tengo que ver todo un video buscando la información que no escuché debido a esto.

Además de que el Internet que utilizo es muy bajo por lo que a veces se pega mucho y no entiendo bien la información de los profesores.

Con las lluvias se va el Internet. Se pone lento. Planes caros de Internet.

En la zona, el Internet por sí solo no es muy bueno y no pudimos gestionar con el ICE un Internet fijo, ahora lo hacemos con un *router* inalámbrico, pero aun así es difícil.

La falla de Internet y que se vaya la luz.

Al ser un lugar tan rural, no se puede poner el servicio de wifi, entonces solo es con datos del celular y en ocasiones se va la señal.

En la zona donde vivo, la señal del Internet no es muy buena y a veces la conectividad falla.

Que la zona donde vivo la conexión a Internet es pésima, al punto de que muchas veces ni existe.

En realidad, poca dificultad con respecto al Internet, ya que por ese motivo tuve que desplazarme a otro sitio.

Inestabilidad de la conexión del wifi.

La mala conexión de Internet, las dificultades de adaptación a las nuevas plataformas virtuales. La falta de consideración y poca igualdad a la hora de recibir los temas expuestos por los profesores. También, la falta de herramientas tecnológicas que obstruyen un óptimo aprendizaje.

Fallos de electricidad o Internet provocados por las lluvias.

Desplazarme para tener Internet y problemas ocasionales por la velocidad del Internet (cortos de la conexión).

No hay cobertura y el Internet brindado por empresas es de baja calidad, por lo cual tener una buena conexión es difícil.

La inestabilidad del Internet por las lluvias.

No poder conectarme a clases por la conectividad inestable.

Hasta este semestre logré poder adquirir un plan de conectividad.

Actualmente ninguna. A veces se dificulta porque se va la luz por un momento, pero por lo general regresa en menos de 10 minutos.

El Internet.

La inestabilidad y cuando ha habido averías duran mucho en arreglarlas y actualmente hay una avería masiva desde el 6 de mayo y no cuento con Internet en mi casa desde entonces.

Nota: Elaboración propia.



Tabla 3

Dificultades que han tenido en la presencialidad remota estudiantes que respondieron NO al desplazamiento a un lugar distinto al de su residencia

¿Cuáles han sido las mayores dificultades que ha tenido en la presencialidad remota?

A veces hay problemas de audio o de imagen, por lo que no se puede llevar el hilo completo de la clase o, cuando llueve, se pone en mal estado la conexión.
Al tener la computadora y el celular conectado, el Internet no da abasto.
Cuando la velocidad del Internet es insuficiente o se va la luz.
El Internet de mi casa falla muy a menudo, ahora por las lluvias muchísimo más.
Ya coloqué Internet en la casa y ahora todo está mejor.
La conectividad a Internet.
Primeramente, que no cuento con una computadora propia y, por ende, dependo completamente de si la universidad puede o no prestarme una.
En Boruca se va mucho la electricidad y, por ende, dificulta bastante la conexión, la cual, además, se estropea fácil con el mal tiempo.
Internet deficiente y pérdida de luz en el hogar.
A la hora de estar en clases, cuando el profesor está explicando, el Internet en varias ocasiones se le va la señal, por lo cual me saca automáticamente de la reunión y no puedo entender la clase en su totalidad. En otras ocasiones, no puedo estar en la mayor parte de la clase, por lo cual tengo que volver a ver la clase grabada.
Cuando llueve el Internet es más lento.
Debido a la velocidad de conexión baja que presento, he tenido ciertos retrasos o caídas de Internet.
Algunas veces se va la conexión o se pone lenta.
El Internet es muy inestable.
Mala conexión.
Fallas en la electricidad.
Tener que poner Internet porque en mi casa no había y la señal es muy mala.
Los errores que se presentan en aquellas páginas o espacios habilitados para subir trabajos, exposiciones, exámenes, etc.
La baja velocidad del Internet y la avería de una computadora.
La calidad del Internet.
Afecta las lluvias para la señal de Internet.
Se va la electricidad y me quedo sin Internet, mayoritariamente los días de lluvias
En tiempos de lluvias el Internet es muy inestable por la lentitud y que la señal se va más que todo cuando llueve algunas veces ha sido complicado.
Muy mala señal.
Que muchas veces me quedo sin señal cuando llueve.

Nota: Elaboración propia.

Las dos tablas anteriores muestran las respuestas de cada estudiante encuestado. De ellas se desprende que aquellos alumnos quienes no se desplazaron a un lugar

diferente al de su residencia tienen casi las mismas dificultades que quienes sí se vieron en la necesidad de movilizarse. Ello indica que los que tomaron la decisión de moverse de sitio, con la finalidad de tener mejor conectividad durante sus clases y para entrega de trabajos, no lograron el objetivo esperado, en particular, en cuanto a las clases asincrónicas. Solamente dos estudiantes de los que se valieron del desplazamiento aseguraron no haber tenido problemas de conectividad en las sesiones sincrónicas, o bien en la entrega de trabajos en plataformas virtuales.

Se les consultó a los estudiantes cuáles habían sido los problemas más habituales a la hora de recibir las sesiones sincrónicas, que suponen ser el momento más importante de intercambio y construcción de saberes. Se sintetizó las respuestas y se tabularon en rubros.

Tabla 4

¿Qué problemas o inconvenientes ha tenido durante las sesiones sincrónicas?

Problema presentado	Cantidad de estudiantes con el problema
Equipo en mal estado	1
Equipo no adecuado	2
Espacio	1
Mala conexión	31
Se va la luz	8
Ninguno	4

Nota: Elaboración propia.

De los cuatro que indicaron que no tuvieron ningún problema en las sesiones sincrónicas, dos fueron quienes se desplazaron, en busca de mejor conectividad, a un lugar diferente al de su residencia y los otros dos viven en San Isidro. Esto puede ser una señal de que, al ser el casco urbano del cantón de Pérez Zeledón, se tienen mejores condiciones de conectividad.

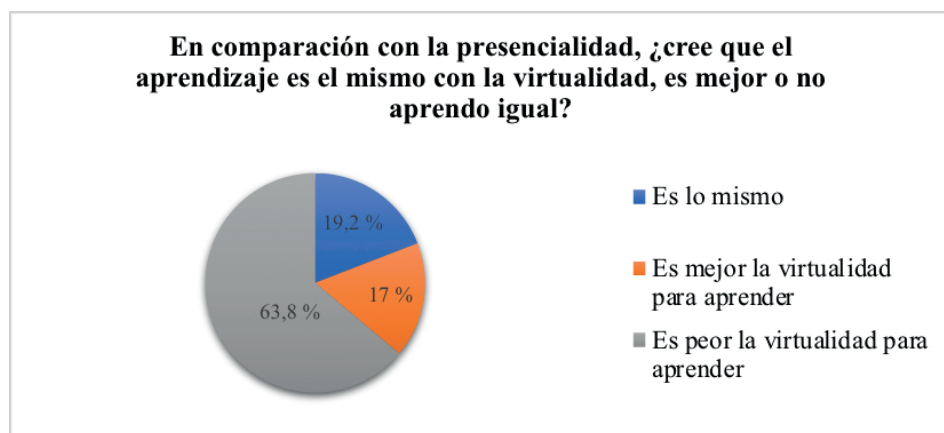
Es claro que la mala conexión se convierte en el problema predominante entre los estudiantes. Esto les causa dificultades e inconvenientes, no solamente en las sesiones sincrónicas, sino también en el acceso a las plataformas dadas por los profesores. Se resalta, de forma mayoritaria, el Aula Virtual Institucional, que no les permite subir los trabajos, tareas, foros y diferentes asignaciones, debido a la baja calidad de la conexión.

Los cortes en el fluido eléctrico son una de las razones por las cuales se pierde la conexión y, en gran medida, se entrelazan la falta de energía eléctrica y la mala conexión con las fuertes lluvias generadas en la época lluviosa. A esto se suma que esta última es la estación climatológica más larga del año y resulta que coincide con el ciclo lectivo.

Aprendizaje: virtualidad o presencialidad

Gráfico 1

Comparativa del aprendizaje respecto a la presencialidad



Nota: Elaboración propia.

Del gráfico anterior, es importante mencionar que los 30 estudiantes quienes consideran que la virtualidad es peor para aprender coinciden en su totalidad con todos los que tuvieron problemas de mala conexión. Se podría entender, entonces, que la conectividad deficiente genera malas sensaciones en relación con el aprendizaje.

Incluso, la carga excesiva de trabajos y actividades extraclase puede ser un aliciente para sentirse disconforme con la virtualidad en el aprendizaje, lo cual se refleja en el siguiente gráfico:

Gráfico 2

Comparativa de la cantidad de trabajos y asignaciones entre la virtualidad y presencialidad



Nota: Elaboración propia.

Lo anterior evidencia que la mala conexión a Internet y las dificultades que esto trae consigo, así como una mayor carga de trabajos, tareas y actividades extra-clase, generan un potencial rechazo a la virtualidad, en términos generales. Inclusive, los estudiantes fueron consultados sobre si creían que existe relación entre la cantidad de trabajos y el nivel de aprendizaje y un 58 % indicó que no consideraba positivo el efecto de tener más trabajos y tareas para un mayor aprendizaje. Y es que

La virtualidad se asocia, de forma recurrente, con un incremento de la carga lectiva, aspecto que denota la necesidad de revisar los procesos formativos y establecer indicadores y parámetros eficaces en este ámbito, con el objetivo de no saturar al alumnado de actividades extracurriculares que pueden ocasionar la deserción del mismo (Tejedor, Cervi, Tusa y Parola, 2020, p. 14).

Es importante mencionar que, de los 47 estudiantes, 45 aseguraron que la conectividad y la virtualidad han influido de manera negativa en su carrera profesional, promoviendo condiciones como frustración, cansancio, pérdida de lecciones y hasta problemas de salud como dolor del túnel carpiano, pérdida de visión y molestias de

espalda. Es común escuchar, entonces, casi de forma universal, el comentario de que “el paso de la presencialidad a la virtualidad ha sido considerado por la mayoría del alumnado como cambio negativo” (Tejedor, Cervi, Tusa y Parola, 2020, p. 7).

Los profesores, si bien no tienen control sobre la conectividad ni las dificultades de los estudiantes, juegan un papel sumamente trascendental en todo el proceso. Se les confiere la tarea de ser motivadores y cautivar a los estudiantes mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ellos también tienen su dosis de inconvenientes, los cuales no se abordan en este trabajo; no obstante, son un tema de relevancia por analizar en su debido momento.

A los estudiantes se les consultó si consideraban que las clases en presencialidad remota eran más aburridas, más entretenidas o iguales a las de la presencialidad y ello se compara con el deseo que ellos mismos tienen de volver a esta, quedarse en la virtualidad, o bien una combinación de ambas.

Tabla 5

Percepción del estudiante de la clase y preferencias entre virtualidad y presencialidad

Más aburridas	28		
Más entretenidas	9		
Igual a las de la presencialidad	10		
		Prefiero volver a la presencialidad	16
		Prefiero seguir en la virtualidad	7
		Mixto	24

Nota: Elaboración propia.

Es interesante que, a pesar de que los estudiantes consideran más aburridas las clases en virtualidad, no representan la mayoría quienes desean volver a la presencialidad. Aun con las vicisitudes que tienen, resaltan que un modelo mixto tiene sus beneficios. Esto podría entenderse como que, de alguna manera, el alumnado comprende que las herramientas tecnológicas y la virtualidad tienen aspectos positivos rescatables y merecedores de una adecuada implementación.

Ante lo anterior, se preguntó a los estudiantes: ¿Consideran que los profesores están preparados para dar clases en virtualidad? Un 67 % de ellos indica que *sí*, un 15 % que *no* y el grupo restante manifiesta que *tal vez*. Esto da a entender que los educandos, más allá de todas las dificultades del proceso, consideran, mayoritariamente, que los docentes logran prepararse para impartir un curso de

la mejor manera, a pesar de sus limitaciones tecnológicas y complejidades. Sin embargo, cargan el peso de que los contenidos no se transforman adecuadamente a la virtualidad, lo que produce que, en algunos casos, el alumno considere que la lección se torna más aburrida (ver tabla 5).

En su mayoría, los profesores se encontraron de golpe con un cambio en el método para impartir clases, lo que los sacó, de manera repentina y abrupta, de su zona de confort. Fueron sorprendidos con una nueva metodología, llena de retos, dificultades en todas direcciones y factores que salen de su control, que llegan a repercutir de algún modo en el estudiante.

Las dificultades evidenciadas en la modalidad de enseñanza implementada en las aulas virtuales se producen en diferentes momentos de la intervención docente:

En la planificación de la clase: cuando el profesor no pondera la cantidad de actividades propuestas a los alumnos en una clase y genera una demanda excesiva de producciones que abruma a los estudiantes.

En la gestión de la clase: cuando el docente no establece una articulación entre las actividades asincrónicas y las sincrónicas y se evidencia una brecha entre los diferentes tipos de actividades propuestas.

En el cierre de la clase: cuando se omite una actividad evaluativa que permita al estudiante expresar aquello que aún no ha logrado aprender y que desea conocer. (Vicenzi, 2020, p. 5)

A pesar de todo, el estudiante es consciente de que la presencialidad remota ha traído consigo un cambio total en el paradigma de la enseñanza y el aprendizaje. Se genera, así, una adaptación, bajo la existencia de rangos aceptables y medidas controlables que asumen tanto el profesor como el alumno, en el constante desarrollo de los cursos y clases.

Conclusiones

La conectividad como derecho humano y la pandemia como un fenómeno de cambio han descubierto la verdadera cara de la realidad que viven los estudiantes, en este caso, de la carrera de Gestión Empresarial del Turismo Sostenible. Se muestra que la conectividad no solamente se trata de tener conexión y ya, sino, más bien, de que esta sea de calidad, veloz y estable. Sin embargo, “solo la buena interacción alcanzada en la sociedad civilizada y un Estado fuerte podrá resistir el aislamiento social que vulnera una serie de derechos. Asimismo, solo una educación

democrática en todos los niveles podrá afrontar el futuro apocalíptico al cual se expone la humanidad” (Huanca, Supo, Sucari y Supo, 2020, p. 125).

La virtualidad llegó para quedarse, mas no para reemplazar la presencialidad; busca ser un apoyo al docente en los procesos de formación. Y es que, definitivamente, al instruir en la actualidad, omitir la tecnología como parte del proceso de enseñanza sería una gran pérdida para el procedimiento formativo, en ambos sentidos, ya que tanto el estudiante como el profesor estarían desaprovechando una gran herramienta metodológica.

El desafío que se potencia hacia una modalidad híbrida de la educación supone dejar atrás las modalidades formativas centradas en la divulgación de conocimientos y abrazar estrategias de enseñanza centradas en el diseño de experiencias de aprendizaje. Se aspira a una organización de los contenidos mediante una narrativa multimedia, gestionada a través de una secuencia de aprendizaje que jerarquice el trabajo colaborativo y la conformación de una comunidad de aprendizaje (Vicenzi, 2020, p. 7).

Para el estudiante, es fundamental que el docente logre encontrar metodologías didácticas y pedagógicas adecuadas, las cuales se adapten más allá de las dificultades que se presentan con la conectividad. Se pretende encontrar, así, los espacios oportunos para aprender, aun por encima de los inconvenientes que se enfrentan, con el afán lograr el objetivo de culminar su carrera universitaria de forma exitosa.

Es importante resaltar la voluntad de los estudiantes quienes, a pesar de lo que se podría catalogar como una “experiencia generalmente frustrante y cansada”, siguen dispuestos a aprender, mejorar y continuar con su carrera profesional. Esto aplica, sobre todo, en los alumnos de tercer y cuarto año de la carrera Gestión Empresarial de Turismo Sostenible, Sede Regional Brunca, Universidad Nacional, que se encuentran en la ruta final de su profesión, lo cual hace que prevalezca el esfuerzo, el interés y los deseos de culminar, de la mejor manera, sus estudios, más allá de lo retador del proceso.

Referencias

- Bonilla, H. M. (2016). El acceso a Internet como derecho fundamental. *Revista jurídica IUS Doctrina*, 9(15). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/iusdoctrina/article/view/27476>
- Departamento de Registro. (2020) *Valoración de la experiencia de llevar a cabo procesos educativos en la Universidad Nacional en presencialidad remota con apoyo tecnológico por parte de la población estudiantil. I periodo 2020*. https://www.registro.una.ac.cr/see/index.php/perfil-del-estudiante-primer-ingreso_2018/valoracion-de-la-experiencia-estudiantes
- Enzenhofer, P. (2020). *Educación en red en tiempos de pandemia. La conectividad como derecho humano. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Huanca-Arohuanca, J., Supo-Condori, F., Sucari-León, R. y Supo-Quispe, L. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. *Innovaciones Educativas*, 22(especial), 115-128. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3218>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización de Naciones Unidas. Asamblea General. (2011). *Informe del Relator Especial sobre la promoción y protección del derecho a la libertad de opinión y expresión Frank Le Rue*. /HRC/17/27 del 16 de mayo del 2011. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2015/10048.pdf?view=1>
- Quirós-Vargas, E. (2019). Derechos Humanos y Realidad Educativa. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 30(1), 47-60. <https://doi.org/10.15359/rldh.30-1.2>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Vincenzi, A. D. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. *Debate Universitario*, 8(16). <http://portalrevisciencia.uai.edu.ar/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/238>





NORMAS E INSTRUCCIONES PARA AUTORES Y AUTORAS

REVISTA LATINOAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS

ISSN: 1659-4304, EISSN: 2215-4221

Alcance y política editorial

La Revista Latinoamericana de Derechos Humanos publica diversos trabajos cuyo eje central son los derechos humanos desde diversas disciplinas y enfoques.

Periodicidad

La periodicidad de la publicación es semestral, el primer número comprende el periodo de enero a junio (se publica el 30 de junio) y el segundo número comprende de julio a diciembre (se publica el 30 de diciembre).

Idioma

Se reciben manuscritos en idioma español.

Código de ética y buenas prácticas

La revista tiene un “Código de ética y buenas prácticas” que se puede acceder en <https://drive.google.com/file/d/1pIU-tEpvDeybffiCfQnpUay0ORvqK4D7p/view>

Exigencia de Originalidad

Los textos postulados a la revista deben ser originales, no deben estar postulados

simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales, ni haber sido publicados.

Autoría

En la identificación de autores y autoras firmantes debe aparecer el nombre de las personas que han contribuido al desarrollo del trabajo.

Tipos de artículos

La Revista recibe artículos de investigación, revisión bibliográfica, de experiencias y propuestas educativas, así como ensayos.

Formato de publicación de manuscritos

La Revista publica textos formato HTML, PDF, EPub.

Uso de DOI

Esta Revista proporciona DOI (*Digital Object Identifier*) a cada artículo.



Uso de identificadores

La Revista solicita a los autores y autoras sus identificadores de ORCID (*Open Researcher and Contributor ID*). En el siguiente enlace se puede crear el ORCID: <https://orcid.org/>

Carta de originalidad y cesión de derechos

Las personas que postulen un trabajo a la revista deberán llenar, firmar y enviar el documento “*Carta de originalidad y cesión de derechos*” al momento de presentar el manuscrito.

Consejo Editorial

La revista tiene un Consejo Editorial y un Consejo internacional, además un grupo de personas especialistas que colaboran en el proceso de arbitraje.

Política de detección de plagio

La Revista solicita a los y las autoras la originalidad de los manuscritos y el compromiso de cumplir con las normas éticas nacionales e internacionales.

La detección de plagio (similitud) se realiza a través Google y de Turnitin.

Política de acceso abierto “Open Access”

Esta Revista provee acceso libre a su contenido bajo el principio de hacer disponible gratuitamente la investigación e información al público, lo cual fomenta un mayor intercambio de conocimiento

global, el derecho al acceso a la información y al conocimiento.

Las personas que colaboran con la Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, suscriben los principios del acceso abierto, los cuales procurarán resguardar y promover para garantizar el acceso rápido, universal, inclusivo, gratuito y democrático al conocimiento en cada una de las publicaciones de la revista, en atención y arreglo al respeto de los postulados de propiedad intelectual que cubren a las personas autoras.

Proceso de revisión por pares


La Revista ha establecido el sistema doble ciego para la revisión por pares externos. En todo momento se guarda la identidad de personas revisoras y autora, con el fin de procurar un proceso de dictamen objetivo. Las personas revisoras serán seleccionadas bajo los principios de idoneidad, pericia y experticia, según el contenido de cada manuscrito.

La decisión de publicar un texto corresponde al Consejo Editorial considerando las recomendaciones realizadas por las personas revisoras.

Gratuidad

La Revista no cobra por recibir textos, evaluarlos, publicarlos ni descargarlos. No hay cargos por procesamiento de artículos (APC). Los textos publicados son de acceso libre y gratuito bajo los términos de la licencia “Creative Commons” 3.0 Costa Rica (CC),

Licencia

1. *El material que se publica en esta Revista está bajo una licencia “Creative Commons” 3.0 Costa Rica (CC, Reconocimiento-No-Comercial-SinObraDerivada 3.0 Costa Rica (CC BY-NC-ND 3.0 CR) . Esto significa que el material publicado en la revista se puede compartir (copiar y distribuir) en cualquier medio o formato considerando que se debe reconocer de forma adecuada la autoría del material y la fuente, no puede utilizarse con fines comerciales y no se aceptan las obras derivadas (remezclar, transformar o crear a partir de el material).*

Sistema de preservación digital

La Revista Latinoamericana de Derechos Humanos participa en la iniciativa PKP-PN que permite el depósito y preservación de sus artículos en LOCKSS. Visite: The Keepers Registry.

De forma interna en el IDELA la revista almacena todos los textos en disco duro.

A nivel institucional todos los textos de la revista se depositan en el Repositorio de la Universidad Nacional, Costa Rica.

De acuerdo a la legislación costarricense (Ley de Imprenta, No. 32, 12 julio de 1902 y Ley sobre Derechos de Autor y Derechos Conexos No. 6683, 14 octubre, 1992, Art. 106) la revista se deposita en el Sistema Nacional de Bibliotecas (SINABI) en versión impresa y PDF.

Financiamiento de la Revista

La Universidad Nacional, Costa Rica financia esta publicación.

Patrocinadores

La Revista Latinoamericana de Derechos Humanos es un proyecto permanente de investigación del Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA) aprobado por la Facultad de Filosofía y Letras y la Vicerrectoría de Extensión. Además, tiene el respaldo del sello editorial de la Editorial de la Universidad Nacional (EUNA).

- Editorial de la Universidad Nacional
- Vicerrectoría de Investigación

Procedimiento para la aprobación de artículos

- a) El texto es recibido y será sometido a revisión de aspectos editoriales como el formato, la afinidad temática, el cumplimiento de los lineamientos establecidos y la revisión de similitud (a través de Turnitin y Google). Este proceso tiene una duración aproximada de 12 semanas.
- b) Al pasar esta primera etapa, los manuscritos recibidos que cumplan con el formato y la pertinencia temática serán sometidos a un proceso de evaluación por medio de revisión por pares externos (doble ciego). será sometido a un proceso de arbitraje por pares externos, las



personas evaluadoras revisarán el texto de acuerdo al documento usado para tal efecto “[Criterios para evaluación de manuscritos en la Revista Latinoamericana de Derechos Humanos](#)”. Los resultados de esta evaluación pueden ser los siguientes: se acepta para publicación, se devuelve para incorporar correcciones, se rechaza por no cumplir suficientemente con los criterios evaluados.

- c) Cuando en el dictamen se recomienden correcciones, la responsabilidad de realizarlas en el plazo establecido por la Revista (2 semanas) recae en el autor o autora.
- d) Cuando exista discrepancia entre los dictámenes de dos evaluaciones se puede recurrir a una tercera evaluación para que el Consejo Editorial tome la decisión final.
- e) La decisión final de publicar un artículo corresponde al Consejo Editorial, así como en caso de discrepancias o que surja algún conflicto con respecto al proceso de arbitraje.
- f) El proceso que inicia con la recepción del artículo hasta el dictamen final del Consejo editorial puede llevar un tiempo aproximado que oscila entre 3 y 12 meses.
- g) En caso de que una persona autora o coautora postule dos o más textos, de ser aprobados para su

publicación, se incluirán en números diferentes no consecutivos.

Envío de Manuscritos

Los manuscritos deben ser enviados al siguiente correo electrónico revistaderechoshumanos@una.ac.cr ecerdas@una.ac.cr, evelyncercer@yahoo.com

Aspectos formales para la presentación de manuscritos

Los textos enviados a la Revista deben tener las siguientes características formales:

- a) El autor o la autora deberá aportar un resumen biográfico no mayor a 5 líneas que incluya: nombre completo, profesión, cargo actual, afiliación institucional, nacionalidad, teléfono, dirección postal, electrónica y el ORCID (*Open Researcher and Contributor Identifier*).
- b) Incluir la autoría: el nombre completo de las personas autoras, en caso manuscritos escritos en colaboración o coautoría, este debe incluir el nombre y apellidos de todas las personas que han colaborado intelectualmente en su elaboración.
- c) Las personas que postulen un trabajo a la revista deberán llenar, firmar y enviar el documento “Carta de originalidad y cesión de derechos” al momento de presentar el manuscrito.

- d) Oscilar entre 12 y 30 páginas, incluyendo figuras, gráficos, anexos, y otros.
- e) Contener un título centrado y en negrita. Los subtítulos en negrita y sin numeración, ni letras.
- f) Todos los trabajos deben contener un resumen en español y en inglés de un máximo de 250 palabras, cada uno de los cuales deberá estar seguido de 4 palabras clave.
- g) Escritos en Word, letra Times New Roman 12, espacio 1, 5 con sangrías, con márgenes de 3 cm izquierdo y derecho y 2.5 inferior y superior.
- h) Emplear el formato American Psychological Association (APA) 7ma. edición, tanto en su estructura interna como en las referencias.
- i) Incluir referencias en formato APA 7ma edición al final del documento (todos los trabajos citados deben estar incluidos en orden alfabético).
- j) Las citas textuales inferiores a 40 palabras deben incluirse dentro del texto entre comillas, las superiores a 40 palabras deben estar separadas en un párrafo, con sangría izquierda todo el párrafo, sin comillas, ni cursiva. Las referencias de las citas se harán de acuerdo con el formato Psychological Association (APA) 7ma. edición al interior del párrafo.
- k) Las notas de pie de página no deben superar 4 líneas, deben ser explicativas, no más de 2 por página, identificadas con un número y sin paréntesis.
- l) La revista utiliza el software *Turnitin* para la identificación de similitud en los textos y se apoya en google, se recomienda su uso a las personas autoras para la revisión anticipada.
- m) Los autores o las autoras recibirán una copia del número impreso de la Revista donde se publica su trabajo cuando se imprimen los números.
- n) La Revista publica un trabajo por autoría en cada número y no publica trabajos de una misma autoría en números consecutivos, a menos que de manera excepcional sea por recomendación del Comité editorial dado su importancia y pertinencia temática.

Elaboración de referencias bibliográficas

Las referencias deben seguir el formato APA 7ma edición.

Elementos básicos de una referencia: autoría, fecha, título, fuente.

Ejemplos

Libro impreso

Apellido, Inicial nombre. (Ed.). (Año de publicación). *Título*. Editorial.



Zúñiga, M. (2006). *Cartografía de otros mundos posibles: El rock y reggae costarricense según sus metáforas*. EUNA.

Libro electrónico

Apellido, Inicial nombre. (Año de publicación). *Título*. URL o DOI.

Castelo, L., Perea, J. (2005). *Usos no normativos del lenguaje fotográfico*. <http://site.ebrary.com/lib/unacrsp/docDetail.action?docID=10083351&p00=fotografia+documental>

Capítulo de libro

Apellido, inicial nombre. (Año de publicación). Título del capítulo o entrada. En Editor A. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Editorial.

Vargas, S. (2009). Paz. En Solís, J. (Ed.) *Derecho a la paz* (pp. 25-50). EULA.

Revista

Apellido, inicial nombre (Año). Título del artículo. *Título de la revista*, volumen (número), página (as). DOI o URL.

Barrera, D. (2020). ¿Huir de la guerra para encontrar la paz? *Revista Latinoamericana De Derechos Humanos*, 31(1), 39-54. <https://doi.org/10.15359/rldh.31-1.2>

Artículo periodístico

Apellido, Inicial nombre (día mes año). Título del artículo. *Título del periódico*, página.

Oviedo, E. (11 de setiembre de 2009). UE presenta plan para financiar lucha climática en países pobres. *La Nación*, p. 23A.

Carey, B. (22 de marzo de 2019). ¿Podemos mejorar en el olvido? *The New York Times*. P. <https://www.nytimes.com/2019/03/22/health/memory-forgetting-psychology.html>

Leyes

Número y año de la ley. Asunto. Fecha de promulgación. Número en el Diario Oficial.

Ley 7600 de 1996. De igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. 29 de mayo de 2006. D. O. No. 102

Constitución

Nombre oficial de la Constitución [abreviación]. Artículo específico citado. Fecha de promulgación (País).

Constitución Política de Costa Rica [Const]. Art. 6. 07 de noviembre de 1949 (Costa Rica).

Otros aspectos

La Revista Latinoamericana de Derechos Humanos no necesariamente comparte las afirmaciones planteadas en los manuscritos que publica.

Información de contacto:

Revista Latinoamericana de Derechos Humanos

Instituto de Estudios Latinoamericanos
Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional, Campus Omar
Dengo Apdo. 86-3000. Heredia, Costa
Rica.

Telefax: (506) 2562-40-57

Correo electrónico: revistaderechoshumanos@una.ac.cr, ecerdas@una.ac.cr,
evelyncer@yahoo.com

Página Web: <http://www.revistas.una.ac.cr/derechoshumanos>





Impreso por el Programa de Publicaciones e Impresiones
de la Universidad Nacional, en el 2021.

La edición consta de 150 ejemplares
en papel bond y cartulina barnizable.

2522-21—P.UNA