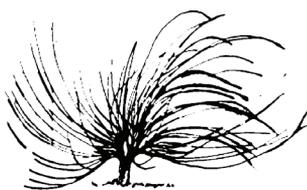






# Ensayos Pedagógicos

Volumen XI, número 2



Julio-Diciembre, 2016





Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)  
División de Educología

**Revista indizada en:** REDIB, Latindex e IRESIE

**Otras bases de datos:** Sherpa/Romeo, MIAR 2015, OEI, Journals for Free

---

**Rector**

Dr. Alberto Salom Echeverría

**Decana CIDE**

Dra. Ileana Castillo Cedeño

**Vicedecana**

M.Sc. Sandra Ovares Barquero

**Directora de la División de Educología**

M.Ed. Hermina Ramírez Alfaro

**Dirección de la edición**

Licda. Marlene Aguirre Chaves

**Directora**

Licda. Marlene Aguirre Chaves

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

maguirrech@hotmail.com

**Consejo Editorial Interno**

Licda. Marlene Aguirre Chaves

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

maguirrech@hotmail.com

Magíster Juan Pablo Zúñiga Vargas

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

juan.zuniga.vargas@una.cr

Lic. Jerry Murillo Mora

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

jermurillo@gmail.com

Dra. Susana Jiménez Sánchez

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

sujisa@gmail.com

M.Ed. Maura Espinoza Rostrán

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

mneliaesp@racsa.co.cr

M.Ed. Rita Arguedas Víquez

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

ritaarg@hotmail.com

M.Ed. Olga Guevara Álvarez

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

olga.guevara@gmail.com

M.Ed. Marvin Fernández Valverde

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

fermarvin@gmail.com

**Consejo Editorial Externo**

Marta Rojas Porras

Universidad de Costa Rica

San José, Costa Rica

merojasporras@yahoo.com

Jeison Alfaro Aguirre

Instituto Tecnológico de Costa Rica

Cartago, Costa Rica

jalfarao03@gmail.com

José Daniel Villalobos Gamboa

Universidad Estatal a Distancia

San José, Costa Rica

dvillalobos@uned.ac.cr

**Consejo Asesor Internacional**

Ph.D. Wanda Rodríguez Arocho

Universidad de Puerto Rico

Puerto Rico

wandacr@gmail.com

Ph.D. Ulises Mestre Gómez

Universidad de Las Tunas

umestre@ult.edu.cu

Ing. Alexis Medinilla Sarduy

Universidad de La Habana, Cuba

alexlester.medy@gmail.com

M.Sc. Flora Medina

Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Morazán

Honduras

floramedina24@hotmail.com

M.Sc. Huber Santiesteban Matto

Universidad Peruana Cayetano Heredia

Perú

hubersantiesteban@yahoo.es

Lic. Ricardo Jorge Baquero

Universidad de Buenos Aires

Argentina

rjbaquero@gmail.com

Ph.D. Miguel Dias

Escola de Educação de Torres Novas

Portugal

migdias@gmail.com

Ph.D. Javier Simonovich

The Max Stern Academic College of Emek Yezreel

Israel

javiers@yvc.ac.il

Ph.D. Alberto Ramírez Martinell

Universidad Veracruzana

Xalapa Ver., México

albramirez@uv.mx

**Consejo Editorial de la Universidad Nacional**

Sra. Maribel Soto Ramírez, Presidenta.

Sr. Gabriel Baltodano Roman

Sr. Erick Alvarez Ramirez

Sra. Shirley Benavidez Vindas

---

La editorial de la Universidad Nacional (EUNA), es miembro del Sistema editorial universitario Centroamericano (SEDUCA).

La corrección de pruebas y estilo es competencia exclusiva del Comité Editorial de la revista

---

UNIVERSIDAD NACIONAL  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y  
DOCENCIA EN EDUCACIÓN (CIDE)  
DIVISIÓN DE EDUCOLOGÍA



# Ensayos Pedagógicos

ISSN: 1659-0104

Vol. XI, N° 2  
Julio-diciembre, 2016

UNA  
UNIVERSIDAD NACIONAL  
COSTA RICA





## **Ensayos Pedagógicos**

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)  
División de Educología

**Ensayos Pedagógicos** es un proyecto editorial que pretende crear y difundir conocimiento mediante la producción, edición y divulgación de ensayos y artículos, integrados en una colección de libros y revistas que tienen en común los temas de la educación, la pedagogía y la didáctica, dirigida a un público amplio (incluye docentes, estudiantes y la comunidad nacional e internacional), en la que confluyen no sólo las reflexiones que han elaborado nuestros pensadores y pensadoras en el área educativa, sino que se abre a otras dimensiones y ámbitos del quehacer académico.

La revista *Ensayos Pedagógicos* es una publicación semestral de la División de Educología, Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), Universidad Nacional.

Las opiniones expresadas en esta publicación son responsabilidad exclusiva de sus autores y autoras. Se permite la reproducción de estos materiales, citando la fuente y enviando a nuestra dirección dos ejemplares de la obra donde sean publicados.

### **Traducción**

Magister Juan Pablo Zúñiga Vargas

### **Revisión filológica**

M.L. Marta Rojas Porras

### **Asistente**

Andrea Padilla Rojas

### **Diseño de Portada**

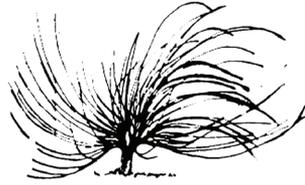
Érick Quirós Gutiérrez

### **Dirección Editorial**

Alexandra Meléndez, [amelende@una.cr](mailto:amelende@una.cr)

### **Revista Ensayos Pedagógicos**

División de Educología - CIDE  
Campus Omar Dengo  
Apartado 86-3000, Heredia, Costa Rica  
Tel. (506)2277 3428  
Fax 2277 3373  
Correo electrónico: [ensayosped@una.cr](mailto:ensayosped@una.cr)



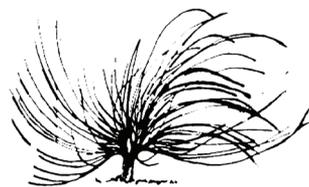
## Tabla de contenidos

PRESENTACIÓN.....	9
EDITORIAL .....	11
Fundamentos curriculares de un currículo crítico para el nivel preuniversitario en Costa Rica.....	17
César Toruño Arguedas	
El liderazgo académico, comunicación asertiva y la motivación .....	45
María Eugenia Ugalde Villalobos Alba L. Canales García	
El desarrollo de habilidades académicas y emocionales adquiridas por el estudiantado con discapacidad durante el proceso de formación universitaria.....	63
Roxana Rodríguez Araya	
<b>ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E INVESTIGACIONES .....</b>	<b>81</b>
La biografía escolar como instrumento para la reflexión de los conocimientos previos y construidos durante la formación docente en torno al “cómo enseñar”.....	83
María Jesús Zárate-Montero	
Ubicuidad y movilidad de herramientas virtuales abren nuevas expectativas formativas para el estudiantado universitario .....	99
María Luisa Sevillano-García María del Pilar González-Flores Esteban Vázquez-Cano Luis Rey Yedra	
El giro decolonial en el siglo XXI .....	133
Abdiel Rodríguez Reyes	

*Tabla de contenidos*

---

Evaluación de desempeño académico: La competencia léxica productiva como competencia con validez predictiva .....	159
Martín Gonzalo Zapico	
Workshop: Training for the Teachers of English at CEIC, in Alajuela, on Web 2.0 Tools that Can Be Used with their Students in Order to Promote the Use of English Outside of the Classroom, Focusing on the Oral Production (Speaking Skill).....	173
Johnny Antonio Mora González	
Normas de Publicación en la Revista Ensayos Pedagógicos .....	203
Guía de valoración para trabajos publicables en la Revista Ensayos Pedagógicos .....	207
Declaración de originalidad y cesión de derechos de autor .....	215



---

## PRESENTACIÓN

No es una sola la senda del aprendizaje, así como son diversas las maneras de cultivarse, también lo son las de enseñar. Este es el espíritu que inspira el trabajo de *Ensayos Pedagógicos*, un proyecto editorial de la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica.

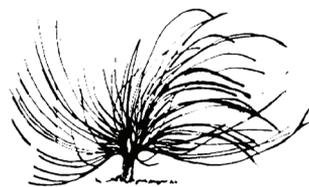
La revista *Ensayos Pedagógicos*, cuyo primer número se publicó en el año 2002, nació con el propósito de convertirse en un collage de voces y cosmovisiones, en un espacio en el que convergen experiencias de diferente índole educativa, pedagógica y didáctica que traspasan los muros de la Universidad y propios del país. Uno de los principales objetivos de nuestras revistas semestrales y publicaciones especiales es la difusión de artículos, ensayos e investigaciones que, desde una perspectiva crítica y emancipadora, analizan distintos aspectos de la realidad educativa y la cultura costarricense, latinoamericana y universal.

*Ensayos Pedagógicos* contribuye a la construcción conjunta del conocimiento y de discursos alternativos que nos estimulan para mejorar nuestras prácticas y realidades socioeducativas, pero sobre todo para transformar nuestra visión del mundo.

Además, buscamos la rehabilitación del ensayo que, en palabras del intelectual mexicano Alfonso Reyes, constituye el “centauro de los géneros, donde hay de todo y cabe todo, propio hijo caprichoso de una cultura que no puede ya responder al orbe circular y cerrado de los antiguos, sino a la curva abierta, al proceso en marcha, al ‘etcétera’ cantado ya por un poeta contemporáneo preocupado de filosofía”.

Las publicaciones de la serie *Ensayos Pedagógicos* están dirigidas al público de la comunidad universitaria nacional e internacional y a todas aquellas personas preocupadas por reflexionar críticamente sobre los debates educativos de nuestro tiempo. En ese sentido, busca ocupar un lugar de privilegio en las bibliotecas de docentes, estudiantes y de la ciudadanía interesada en conocer cómo se abordan los problemas aquí y más allá de nuestras fronteras.

**Revista Ensayos Pedagógicos**  
**Consejo Editorial**



---

## EDITORIAL

**L**a División de Educología, del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional, se complace en presentar a los lectores de la comunidad universitaria y educadores costarricenses, el Volumen XI, No.2 de la Revista Ensayos Pedagógicos.

Actualmente la Revista se encuentra indexada en varias bases de datos, las cuales, le atribuyen rigurosidad académica y confiabilidad para que nuestros autores puedan confiarnos sus publicaciones. Además, la Revista cumple satisfactoriamente con los estándares de calidad y con su periodicidad semestral, esta última, se logra con la publicación de esta edición. En esta oportunidad, la revista está conformada por varios ensayos y artículos, los mismos se caracterizan por brindar al lector una variedad de temáticas.

Así, César Toruño, en su ensayo los Fundamentos curriculares de un currículo crítico para el nivel pre universitario en Costa Rica, plantea a partir de un análisis pedagógico, psicológico y sociológico, la pertinencia y relevancia para la construcción curricular coherente con la pedagogía crítica, el currículo crítico y las demandas del progresismo pedagógico costarricense.

Por su parte, María Eugenia Ugalde y Alba Canales, nos hablan en su ensayo *El liderazgo académico, comunicación asertiva y la motivación*, de que éste es importante para mejorar el rendimiento académico, despertar el entusiasmo, la motivación y favorecer el trabajo en equipo, elementos importantes para una mejor gestión académica.

Roxana Rodríguez, en su ensayo denominado *El desarrollo de habilidades académicas y emocionales adquiridas por el estudiantado con discapacidad durante el proceso de formación universitaria*, ahonda en las habilidades emocionales y académicas que desarrolla el estudiantado con discapacidad durante el proceso de formación universitaria en la Universidad Nacional. La reflexión nace de la experiencia acuñada durante siete años de trabajar en un servicio de apoyo educativo ofrecido a esta población, así mismo se aborda las barreras de entorno a las que se enfrentan estos jóvenes.

María Jesús Zárate, en su artículo, *La biografía escolar como instrumento para la reflexión de los conocimientos previos y construidos durante la formación docente entorno al “cómo enseñar”*, nos ofrece mediante revisión bibliográfica, un análisis para la formación docente en términos de reflexión del cómo y para qué enseñar.

Los autores, María Luisa Sevillano, María del Pilar González, Esteban Vásquez y Luis Rey; en su artículo *Ubicuidad y movilidad de herramientas virtuales abren nuevas expectativas formativas para los universitarios*, hacen un planteamiento sobre el aprendizaje móvil como un campo de investigación y práctica en rápida expansión, a su vez, presentan los resultados de un estudio con el objetivo de conocer, identificar y valorar usos, frecuencia, beneficios y dificultades que presentan los dispositivos móviles para posibilitar los aprendizajes de los estudiantes universitarios.

Abdiel Rodríguez, hace una reflexión teórica, en su artículo *El giro decolonial en el siglo XXI*, trabajado por un grupo de heterogéneo de profesores intelectuales que conjugan teoría y práctica relacionadas con la crítica de la colonialidad del poder.

De igual manera, Martín Gonzalo, en su artículo *Evaluación de desempeño académico: la competencia léxica productiva como competencia con validez predictiva*; hace un planteamiento en términos de que el conocimiento léxico puede ser evaluado en términos de sinonimia como un factor que determinará el rendimiento académico.



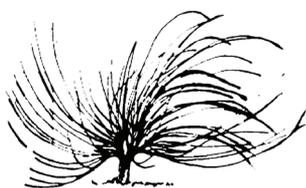
---

Por último, Johnny Antonio Mora, en su artículo *Workshop: Training for the Teachers of English at CEIC, in Alajuela, on Web 2.0 Tools that Can Be Used with their Students in Order to Promote the Use of English Outside of the Classroom, Focusing on the Oral Production (Speaking Skill)*, relata su experiencia en el diseño y puesta en práctica de una capacitación para docentes de inglés sobre el uso de herramientas web 2.0 en cursos de comunicación oral.

La Revista Ensayos Pedagógicos tiene como principal objetivo divulgar el conocimiento científico desde diversas miradas, y esta edición al igual que las anteriores, pretende abrir nuevas interrogantes, perspectivas e inquietudes al lector.

**Licda. Marlene Aguirre Chaves**  
**Directora**

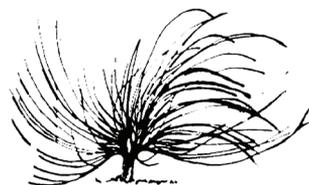




# ENSAYOS

---





---

# Fundamentos curriculares de un currículo crítico para el nivel preuniversitario en Costa Rica

*César Toruño Arguedas*  
CONESUP  
San José, Costa Rica  
cesartoruno@gmail.com

## Resumen

El ensayo realiza una propuesta de fundamentos curriculares para un currículo crítico en Costa Rica a nivel preuniversitario, aunque las premisas expuestas son extrapolables a alternativas curriculares que difieran del sistema tradicional. A partir de un análisis de contenido de documentos teóricos en diferentes disciplinas, se plantean los fundamentos pedagógicos (pedagogía crítica), psicológicos (aportes de Vigotsky), sociológicos (sociología de la educación) e histórico contextuales (interpretación del contexto en que se desarrolla la propuesta educativa). La reflexión permite establecer la viabilidad, pertinencia y relevancia de estos fundamentos para la construcción de una alternativa curricular coherente con la pedagogía



Recibido: 5 de abril de 2016—Aprobado: 22 de setiembre de 2016

- 1 Doctor en Ciencias de la Educación y Máster en Planificación Curricular. Asesor Nacional en Currículum, Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada. Ministerio de Educación Pública, Costa Rica. Coordinador Proyecto Sortilegios Educativos.

crítica, el currículo crítico y las demandas del progresismo pedagógico costarricense.

**Palabras clave:** Currículo, currículo crítico, pedagogía crítica, Costa Rica.

### **Abstract**

This essay drafts a proposal for the curricular fundamentals for a critical curriculum in Costa Rica at pre-college level. Still, the premises posed are extrapolated from curricular alternatives might differ from the traditional system. Based on a content analysis of papers in different fields, the pedagogical (Critical Pedagogy), psychological (Vigotsky's contributions), sociological (Education and Sociology), and historical contextual (interpretation of the context where this education proposal is built) fundamentals are stated. The reflection allows for establishing the viability, pertinence y relevance of these fundamentals for the construction of a coherent curricular alternative for Critical Pedagogy, Critical Curriculum, and the demands of Costa Rican pedagogical progressivism.

**Keywords:** curriculum, Critical Curriculum, Critical Pedagogy, Pedagogical Progressivism, Costa Rica

## **1. Introducción**

La construcción de una educación alternativa en Costa Rica exige una transformación de la reflexión y acción curricular, donde resulta relevante el debate de los pilares del diseño curricular del sistema educativo preuniversitario, a saber, los fundamentos curriculares, es decir, la “sustentación teórica dada por el contexto socio histórico del sistema educativo, que enmarcan el proceso de construcción curricular, principalmente, la creación de los perfiles de salida, selección cultural y su respectiva operacionalización” (Toruño, 2010, p. 8).

Por lo anterior, el presente ensayo expondrá una propuesta de reconceptualización de los fundamentos pedagógicos, psicológicos, sociológicos e histórico-contextuales para el currículo preuniversitario,



estableciendo limitantes epistemológicas, conceptuales y metodológicas para la construcción de un diseño curricular alternativo coherente con tendencias educativas críticas, los movimientos pedagógicos progresistas en Costa Rica y pertinente en el contexto de nuestro país.

## 2. Fundamento pedagógico: La pedagogía crítica

La pedagogía crítica es un área de estudio pedagógico producto del legado de la Escuela de Fráncfort y la *teoría crítica de la sociedad* con sus respectivos aportes (Domínguez y Lugo, 2013), desarrollada a partir de la década de 1950 y de las investigaciones y reflexiones realizadas desde la escuela marxista anglosajona, principalmente inglesa. Esta establece características del sistema educativo explícitas e implícitas propuestas por Marx, por ejemplo, productora y producto de las relaciones sociales, la necesaria transformación de la sociedad (mediante una acción revolucionaria) como antecedente al cambio estructural en el sistema educativo, una educación para la clase obrera y anticapitalista, educación gratuita, entre otras (Soares, 2012)

En la década de 1960, Pierre Bourdieu identifica la educación, y el centro educativo, como construcciones culturales donde se genera un “capital cultural” (Bourdieu, 1997) que visibiliza una violencia simbólica en procura de la conservación de la estructura dominante (Bourdieu y Passeron, 2001); a partir de esta conceptualización, la pedagogía crítica reestructura sus estudios desde el enfoque de la educación como espacio cultural como respuesta ante las visiones tradicionales de la educación como escenario natural, neutral y objetivo que invisibilizaban los conflictos que se daban en el sistema educativo (Giroux y McLaren, 1998), por tanto, el movimiento reivindica que “las escuelas no son ideológicamente inocentes” (Giroux, 2006, p. 205).

La nueva interpretación (capital cultural y los centros educativos -sistema educativo) permite, a la pedagogía crítica, asumir estos espacios con posibilidades para la lucha contra la dominación, la liberación del sujeto y la transformación social revolucionaria, para lo cual resultaron clave los aportes de Freire, al establecer la educación como espacio político (Freire, 1990), práctica de libertad (Freire, 1977) y dirigida a la liberación del oprimido (Freire, 2005), un “tiempo subjetivo concreto, comunitario y crítico, se descubre la realidad social como algo que está comenzando a ser, como algo que se está haciendo” (Fernández, 2011, p. 4).

A finales de los sesenta e inicios de los ochenta, la pedagogía crítica impulsó estudios que rechazaron la simplificación de la escuela como un sistema reproductor de las relaciones de poder y los intereses de los poderes dominantes (Giroux, 2006), reconociendo el sistema escolar como un escenario de confrontación entre intentos de implementación de proyectos ideológicos, socioeconómicos y culturales y, por otro lado, escenario de resistencias y producción de alternativas frente a la oficialidad y normalidad; es decir, hay relaciones pedagógicas que deben ser reconocidas como relaciones de poder y resistencias (Giroux; McLaren, 1998), para lo cual ha desarrollado alternativas metodológicas y de análisis (Cabello, 2003), con los cuales se develan el papel del Estado, los grupos de presión y la estructura política en la estructuración del sistema educativo (Giroux, 1997).

La pedagogía crítica incorpora conceptos nuevos para el análisis de la educación dentro de las estructuras sociales, como “la reproducción, el Estado, la legitimación, la acumulación, la contradicción, la hegemonía ideológica base/superestructura” (Apple, 1997a, p. 32); y una nueva visión de los sujetos educadores como intelectuales transformadores que “deben ser capaces de enfrentar cuestiones relacionadas con la función más amplia del currículum y de la escuela, así como manejar las relaciones entre cultura y poder” (Giroux y McLaren, 1998, p. 85).

Repensar los roles de los agentes educativos, las relaciones de poder, los contextos sociopolíticos y otros elementos invisibilizados constituyen aportes fundamentales de la pedagogía crítica a los análisis de la educación como institución social, ya que permite la construcción de análisis (y propuestas) integrales y pertinentes a las diversas realidades educativas sustentadas, implícitamente, por la premisa de Apple (1997b, p. 55) de que “hasta que no comprendamos los vínculos existentes entre las prácticas pedagógicas, los planes de estudio escolares y las estructuras ‘externas’ de dominación social, tendremos una explicación necesariamente incompleta”.

Para el caso costarricense, esos vínculos se establecen a partir de las estructuras externas como el modelo económico (neoliberal o Interventor) y los grupos de presión asociados (cámaras empresariales, intelectuales orgánicos, inversores, partidos políticos, sindicatos, organizaciones comunales, empresas nacionales de tamaño medio o pequeño, entre otros). Estas estructuras generan planes de estudio (perfiles



de salida, ciclos, ofertas educativas, división del tiempo pedagógico, asignaturas, entre otros), programas de estudio (enfoque, contenidos, actitudes, mediación y evaluación), visión ontológica, organización administrativa y sistema pedagógico concatenado con el modelo político-económico.

Tanto las estructuras externas como la estructura tácita del currículo (leyes, fundamentos, programas de estudio, organización administrativa pedagógica, etc.) pueden determinar la contextualización curricular; no obstante, esta última se condiciona, adicionalmente, por estructuras subjetivas y objetivas en una dinámica dialéctica que, en los términos de la pedagogía crítica, puede representar un espacio de resistencia contra el proyecto hegemónico que trata de ser implementado en el sistema educativo. Por lo tanto, desde una posición crítica y comprometida, correlacionada con la pedagogía crítica, la enseñanza no es “una técnica para conseguir metas en abstracto, porque esas metas no pueden ser cualquier fin y por los medios para conseguirlas operan en contextos inciertos, sobre seres humanos que imponen criterios a lo que se haga con ellos” (Gimeno, 1998, p. 53) y se realiza dentro de los rituales micro y macro llevados a cabo en nuestras aulas (McLaren, 1996; 1997; 1998).

Justamente, a partir de la comprensión de la enseñanza como acto cultural con trascendencia más allá de la acumulación-transmisión de conocimientos, se asumen los objetivos de los ciclos, las asignaturas y las unidades, como espacios políticamente diseñados, con una orientación cultural, económica y social y, por último, con un currículo oculto (Torres, 1998) de destrezas, actitudes y sensibilidades.

Los conocimientos son concebidos como una forma de capital cultural (Apple 1997a, 1997) y conocimiento oficial (Apple, 1996a) donde destaca del abordaje curricular de temas de etnias, clase y género; incluso Apple (1996b) indica que la política cultural de la educación no puede dejar de lado, además de lo indicado previamente, visiones acerca de la familia, la política cultural, diferencia e identidad y el papel del Estado. Esto debe ser complementado con el aporte de Giroux y McLaren (1998) en relación con la importancia del lenguaje en la construcción de la realidad y las subjetividades. Por su parte, las actividades de mediación son consideradas espacios para la construcción del diálogo, la democratización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la

creación de simbolismos enmarcados en la liberación, la resistencia y la esperanza.

La contextualización curricular, desde la pedagogía crítica, es analizada a partir de los materiales didácticos, principalmente desde los libros de texto por cuanto, como establece Apple (1996a, 1996b, 1997a y 1997b), estos materiales presentan un currículo operacional que conlleva intencionalidades que responden a grupos de interés externos así como, en determinados casos, un currículo oculto alejado de la política educativa oficial.

A nivel del perfil de ciudadanía y ser humano, a los que se aspiraría desde la pedagogía crítica, Gimeno (1998) establece valores que pueden ser aplicados desde la comprensividad o la pedagogía crítica:

En primer lugar, la atención a las necesidades individuales involucra la asimilación de cada estudiante como ser con sensibilidades y conocimientos, sujeto constructor activo de su aprendizaje, ser humano y ciudadano capaz de razonar, deliberar, argumentar y negociar.

En segundo lugar, la priorización de la integración comunitaria implica la comprensión del sistema educativo relacionado con la sociedad, la interacción centro educativo y su comunidad así como la integralidad del ser humano (tanto docente como estudiante) como producto y constructor de estructuras sociales y condicionantes que afectan los procesos de aprendizaje.

En tercer lugar, la inversión de recursos, por criterio de necesidad de estudiantes y centros educativos, permite la construcción de los principios de equidad y solidaridad como política de Estado en el área educativa. Asignar los recursos por necesidad permite ofrecer condiciones materiales (infraestructura, materiales, inmobiliario), humanos (personal docente, administrativo y equipo interdisciplinarios) y económico (subsidios y becas) para facilitar la integración de estos estudiantes, su movilidad social y la construcción de una legitimidad sociopolítica.

La cooperación entre escuelas y estudiantes es el cuarto factor y se convierte en un regulador conceptual y moral diferenciador del neoliberalismo, ya que desecha los principios de individualismo y competencia para dar paso y preponderancia a la colaboración, el trabajo en equipo, la solidaridad y la integración como ejes estructuradores de las relaciones y los procesos de aprendizaje.

Por último, la evaluación integral y valoración de la escuela, a partir del criterio de igualdad de condiciones, rompe con la visión



industrial extrapolada a la educación ligando el proceso educativo con la elaboración de un producto que puede ser fabricado igual sin sus circunstancias personales o sociales y que puede ser evaluado, tanto en sus etapas como en producción final, con criterios pseudoobjetivos y homogenizadores. Ante esta visión de evaluación tradicional, Santos (1995; 1999; 2003; 2010) desarrolla la conceptualización de la escuela a partir de su papel como espacios democráticos condicionados por el género; el ejercicio autoritario del poder; la limitación a la participación de minorías; marginación de grupos por origen étnico o clase social; la disparidad en edades; el papel (y peso) asignado a docentes, estudiantes y otros grupos participantes del centro escolar; la poca participación (real y efectiva) de representantes y sujetos representados, de padres y madres, y estudiantes; y las debilidades de los canales de información para asegurar una participación plena con información veraz y rápidamente divulgada.

Por tanto, la pedagogía crítica permite constituir una nueva propuesta curricular por cuanto “está sobre todo interesada en examinar cómo la estructura educativa y el currículo interactúan y dan forma al conocimiento” (Magendzo, 2003, p. 22).

### **3. Fundamento psicológico: Vigotsky y la incorporación de lo social en el debate epistemológico y pedagógico**

Al iniciar el siglo XX, Lev Vigotsky realizó una ruptura psicológica, epistemológica y pedagógica con la presentación de una serie de planteamientos y teorías sustentadas en el principio de que el pensamiento, aprendizaje y las funciones “psíquicas superiores” son un producto cultural, específicamente, diversas funciones cognitivas-neurológicas son producto de la interacción del individuo con la sociedad, priorizando la construcción y empoderamiento del lenguaje. El mismo Vigotsky (2001, tomo II, p. 15) señala esta ruptura al indicar que el análisis atomista y funcional “dio lugar a considerarse las funciones psíquicas de forma aislada y a elaborar y perfeccionar métodos de investigación psicológica aplicados al estudio de esos procesos aislados y separados entre sí”, posiciones que serían superadas en los trabajos del autor.

Para Vigotsky, según Chaves (2001, p. 62), “lo que determina el desarrollo ontogenético del ser humano tiene la siguiente estructura:

actividad colectiva y comunicación- cultura (signos)-apropiación de la cultura (enseñanza y educación)-actividad individual-desarrollo psíquico del individuo”, es decir, un proceso de interacción dialéctico (individuo-contexto) que permite la reconstrucción externa e interna del primero y posibles alteraciones del segundo. Vigotsky (2001, tomo II, p. 59) sintetizaba esta concepción al afirmar que la “verdadera dirección del proceso de desarrollo del pensamiento del niño no va de lo individual a lo socializado, sino de lo social a lo individual”.

La ruptura de Vigotsky y los aportes de sus investigaciones deben ser comprendidos en el marco de la influencia marxista; como afirman Barba, Cuenca y Rosa (2007, p. 5), revolucionó toda la teoría psicológica “desde las posiciones de la dialéctica materialista, hecho que le permitió aseverar que el desarrollo ocurre como resultado de la asimilación de la experiencia histórico-social y se produce gracias a la actividad y comunicación del niño con el medio social”. La introducción de marcos conceptuales marxistas queda plasmada al afirmar que:

Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convertirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social... Modificando la conocida tesis de Marx, podríamos decir que la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convertidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura. (Vigotsky, 2001, tomo III, p. 151)

Establecer dicha relación, y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje, significó una revolución en la psicología, epistemología y marco pedagógico en el siglo XX e implica, para el contexto costarricense al iniciar el siglo XXI, la posibilidad de interpretaciones, análisis y acciones pedagógicas coherentes con posiciones de la pedagogía crítica y el progresismo político, económico y cultural. Asimismo, sus postulados no pueden ser interpretados como deterministas “pues trasciende al biologismo, y se atreve a afirmar que lo que diferencia al cerebro humano del cerebro animal es la capacidad que tiene para organizar sus funciones superiores a partir de la interacción social” (Pineda,



2011, p. 224), y establece que “la peculiaridad fundamental del desarrollo infantil radica en el entrelazamiento de los procesos de desarrollo: el cultural y el biológico” (Vigotsky, 2001, tomo III, p. 41), por tanto, el análisis y las acciones educativas vinculadas a estos postulados siempre deberán responder al contexto específico, dotándolas de especificidad temporal y espacial que impide su implementación, en forma exacta, en otro contexto o tiempo.

Para Vigotsky, los procesos de conocimiento “se originan en la interacción social y son exclusivamente humanos. Ellos regulan la acción en función del control voluntario y durante su organización usan formas de mediación, particularmente la semiótica” (Pineda, 2011, p. 226), en el marco de los sistemas culturales semióticos, entendidos como “la superestructura simbólica que, juntamente con la dimensión histórico-económica, da cierta forma y organización a la actividad de los individuos” (Radford, 2004, p. 10). En este marco conceptual, Vigotsky (2001, tomo III, p. 150) concluye que:

Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el plano psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica.

Además, Vigotsky (2001, tomo III, p. 313) establece como principio generador de su teoría el hecho de que:

El desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño sólo es posible por el camino de su desarrollo cultural, tanto si se trata de dominar los medios externos de la cultura tales como el lenguaje, la escritura, la aritmética, como por el perfeccionamiento interno de las propias funciones psíquicas, es decir, la formación de la atención voluntaria, la memoria lógica, el pensamiento abstracto, al formación de conceptos, el libre albedrío, etc... el desarrollo cultural es la esfera más importante donde es posible compensar la insuficiencia. Allí donde el desarrollo orgánico resulta imposible, hay infinitas posibilidades para el desarrollo cultural.

Lo anterior se complementa con la introducción del término edad cultural, el cual obliga al investigador a que “no sólo nos debemos preguntar cuál es la edad real de cada niño, cuál es su edad intelectual, sino también en qué nivel de desarrollo cultural se halla” (Vigotsky, 2001, tomo III, p. 315). Esta concepción implica una vinculación directa del análisis pedagógico con elementos sociales, económicos, culturales y sociales, permitiendo la inclusión de elementos como proyectos hegemónicos, desigualdades sociales y económicas, capital cultural, resistencias y otras unidades de análisis propuestas desde otras áreas disciplinares y reivindicadas desde la pedagogía crítica.

Paralelamente, Vigotsky (2001, tomo IV, p. 189) introduce un principio que será compartido por la pedagogía crítica, según el cual “no todo contenido puede incluirse en cualquier forma. El contenido no es indiferente ante la forma del pensamiento, no la colma de modo puramente externo mecánico como llena el líquido recipiente”, reestructurado por Freire (2005) como sistema bancario, o los estudios de Apple (1996a, 1997b) sobre las implicaciones de los contenidos en los libros de textos y como parte del proyecto hegemónico, así como McLaren (1995) sobre los contenidos en una contenida global. El contenido facilita la construcción de conocimientos para la libertad (Freire, 2001), por cuanto:

Sólo el concepto eleva el conocimiento de la realidad, le hace pasar del nivel de vivencia al nivel de entendimiento de la realidad, le hace pasar del nivel de vivencia al nivel de entendimiento de las leyes. Y sólo esa comprensión de la necesidad, es decir, las leyes, subyace en el libre albedrío. Vigotsky (2001, tomo IV, p. 200)

Todo lo anterior permite afirmar que los postulados del socioconstructivismo son coherentes y referentes para una propuesta de transformación del currículo costarricense, pues establece cambios epistemológicos sobre la comprensión de la construcción del aprendizaje (en relación dialéctica con el contexto) y las posibilidades para la reflexión-acción del currículo como producto cultural en interacción con un contexto cultural (política, economía, sociedad, arte, etc.) con grupos de presión, currículo oculto e intereses tácitos de un proyecto hegemónico.

La introducción de la cultura como elemento determinante en el desarrollo cognitivo, los procesos de aprendizajes y la socialización



enmarcada en los sistemas educativos formales implica, como principios operacionales, la inclusión de áreas disciplinares como la sociología, antropología, lingüística, economía y política en los estudios educativos, donde resultan de especial importancia los aportes de la denominada sociología educativa o sociología de la educación, por cuanto permiten establecer las características del contexto, reinterpretar las características y posibilidades de la educación como sistema formal y expanden las interpretaciones-posibilidades de los análisis de la persona, tradicionalmente vinculados con la psicología.

A nivel regulatorio, la inclusión del socio constructivismo exige una transformación curricular para la reconstrucción del perfil de entrada y salida de estudiantes por ciclo, la inclusión explícita del socio constructivismo como parte de los fundamentos psicológicos-filosóficos, los procesos de selección y organización de contenidos (comisión de reforma de cada plan de estudio, integrantes, metodologías e insumos), una reestructuración de la malla curricular de las ofertas educativas para establecer las vinculaciones culturales y, finalmente, una transformación del rol docente.

Con respeto al papel del personal docente, no puede omitirse el hecho de que, en la realidad de la contextualización curricular, ha sido reducido a una labor técnica de reproducción de contenidos (propia del conductismo) con ligeros matices de constructivismo; no obstante, en el socio constructivismo los cuerpos docentes son responsables de “diseñar estrategias interactivas que promuevan zonas de desarrollo próximo, para ello deben tomar en cuenta el nivel de conocimiento de las y los [sic] estudiante, la cultura y partir de los significados que ellos poseen en relación con lo que van a aprender” (Chaves, 2011, p. 63), sin obviar la demanda desde la pedagogía crítica para convertirlos en intelectuales transformadores y transformadoras (Giroux y McLaren, 1998).

#### **4. Fundamento sociológico: Sociología de la educación**

El reconocimiento del aprendizaje como producto sociocultural (Vigotsky y socioconstructivismo) así como la reivindicación de la educación como hecho cultural en el marco de interacciones de poder-resistencia de proyectos hegemónicos (pedagogía crítica) se enriquece a partir de los aportes teóricos de la sociología y la subárea de la

sociología de la educación, en tanto introduce el reconocimiento de la importancia del contexto para la interpretación del sistema educativo, es pionero el estudio de Durkheim (1975, 46), al establecer que:

Si la educación romana hubiese llevado el sello de un individualismo comparable al nuestro, Roma no hubiese podido mantenerse; la civilización latina no hubiese podido gestarse ni, más adelante, tampoco nuestra civilización moderna, que procede en gran parte de ella... ¿de qué puede servirnos el imaginar una educación que resultaría funesta para la sociedad que la pusiese en práctica?

Con esta afirmación, Durkheim establece una ruptura con las interpretaciones dominantes de la época en las que, consciente o inconscientemente, se asumía la posibilidad de comparar sistemas educativos de diferentes espacios temporales y geográficos; con esta premisa, el autor restablece la importancia del contexto, al punto de afirmar que, si se preguntase por la educación ideal “haciendo caso omiso de toda condición de tiempo y lugar, es que, implícitamente, se admite que un sistema educacional no tiene nada de real por sí mismo” (Durkheim, 1975, p. 46).

En síntesis, Durkheim conceptualiza la educación a partir de que tiene “por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que ésta especialmente destinado” (Durkheim, 1975, p. 53), conceptualización que será ampliada (relación con la sociedad y postura crítica) durante el siglo XX y los estudios de la sociología educativa marxista posteriores a la década de 1960. Paralelamente a esta premisa, Durkheim (1945, p. 96) establece que la educación es “ente eminentemente social, tanto por sus orígenes como por sus funciones, y que, por ende, la pedagogía depende de la sociología más estrechamente que de cualquier otra ciencia”, con lo cual promueve la ruptura del dominio de la psicología en la interpretación y reflexiones pedagógicas, punto referencial para la renovación pedagógica desde interpretaciones críticas, en tanto, como afirma Masjuan (2003, p. 69), “las sociologías de la educación transformadoras analizan las escuelas que reproducen las desigualdades



sociales e incluso las aumentan y las escuelas y actuaciones educativas que contribuyen a superarlas”.

Además, la sociología permitió la integración del sistema educativo en la burocracia, entendía esta como:

Tareas y cometidos regulados de manera oficial, sujetas a una división funcional de trabajo, ordenada según una jerarquía de oficinas, regulada mediante normas de procedimiento y ocupada por funcionarios expertos y pagados que habrían ganado su puesto en virtud de los méritos contraídos. El aparato en cuestión estaría regido por normas impersonales y de una racionalidad calculada, de modo que los funcionarios desempeñaran sus cometidos con independencia de las personas. (Weber, 1968, p, 975, citado por Tyler, 1996, p. 48)

Junto a los aportes de Durkheim, Weber y la reivindicación del papel de la sociología como disciplina fundamental para el análisis y transformación del sistema educativo, Louis Althusser (1989, p. 193) establece que “el aparato ideológico del estado que ha quedado en posición dominante en las formaciones capitalistas maduras –después de violenta lucha de clase, política, ideológica, contra el antiguo aparato ideológico dominante- es el aparato ideológico escolar”, comprendidos los aparatos ideológicos del Estado con una función ideológica...

pero secundariamente de modo represivo, aunque sea sólo en casos extremos y suave, disimuladamente e incluso simbólicamente. (No existe un aparato puramente ideológico). Las iglesias y las escuelas “educan” con métodos apropiados y con sanciones, exclusiones, selecciones, etc. También la familia y también el aparato ideológico del estado cultural (la censura, por ejemplo, para no mencionar otra cosa). Althusser (1989, p. 94)

El concepto de aparato ideológico del Estado sitúa la educación como un sistema integrante de un proyecto hegemónico con la función social de forjar la legitimidad que permita la paulina disminución, o al menos la necesidad, de los aparatos represores. Esto adquiere relevancia en el contexto costarricense, por cuanto, desde la fundación de la Segunda República y la abolición del ejército, el Estado y los grupos

hegemónicos asignaron una importancia estratégica al sistema educativo para la consolidación del modelo político, económico, cultural y social; incluso Althusser (1989, p. 191) afirma que: “ninguna clase puede detentar durablemente el poder del estado sin ejercer al mismo tiempo su hegemonía sobre y en los aparatos ideológicos del estado”.

Althusser (1989, p. 94) sintetiza correctamente la importancia del sistema educativo al afirmar que este:

Recibe a los niños de todas las clases sociales desde los jardines infantiles y desde ese momento – tanto con nuevos como en viejos métodos- les inculca durante muchos años -los años en que el niño es más ‘vulnerable’ y está aprisionando entre el aparato ideológico familiar y el escolar- ‘saberes prácticos’ tomados de la ideología dominante (el idioma materno, el cálculo, la historia, las ciencias, la literatura) o simplemente ideología dominante en estado puro (moral, educación cívica, filosofía).

Los centros escolares y el sistema educativo en general, como aparatos ideológicos del Estado “pueden no sólo ser la piedra de toque, sino también el lugar de la lucha de clases y, a menudo, de formas encarnizadas de lucha de clases” (Althusser, 1989, p. 191), lo que introduce una variable dinámica para los estudios pedagógicos al tiempo que refuerza la superación de la concepción lineal y reproduccionista a la que había sido reducida la educación desde interpretaciones conservadoras, tanto de derecha como de izquierda. Es posible el análisis desde tres niveles: “estructural (formalización de reglas y procedimientos, jerarquía, especialización), comportamental (objetividad, formalismo, precisión e impersonalidad) y funcional (formas de adjudicación de plazas, remuneración y promoción de funcionarios)” (Tyler, 1996, p. 48).

En este contexto, resulta necesaria la explicitación de la premisa de que los centros educativos “existen en cuanto a organizaciones, no porque estén integradas en sentido estructural, sino porque encarnan determinados mitos legitimadores que se expresan en forma ceremonial y ritualizada” (Tyler, 1996, p. 85), elemento esencial para la formación de los Estados Nacionales, la consolidación de los proyectos hegemónicos y la reconfiguración de los Estados Nacionales dentro del proceso de globalización.



Con respecto a la labor docente, se le conceptualiza como una labor cotidiana que se explica “como instrumento de transmisión cultural más compleja y no sólo se modela con los criterios puramente didácticos, sino que tiene sus orígenes en la dinámica social” (Fernández, 2003, p. 20), es decir, el personal docente es más que un grupo técnico aplicador de actividades didácticas para convertirse en un ente técnico reproductor o intelectual transformador, en el marco de una estructura social, proyecto hegemónico y finalidades educativas.

El conocimiento escolar es una categoría de análisis que ha adquirido relevancia en estudios posteriores a la década de 1970, en la cual, siguiendo a Fernández (2003), la sociología permite entenderlo como producto cultural que busca la dominación o liberación del individuo, la institución escolar como institución para la reproducción y legitimación social capitalista, con procesos de selección injustos en el tanto responden a procesos ocultos, el alumnado es un ser social en un determinado contexto, el aprendizaje escolar como las experiencias totales que vive el estudiantado y un sistema dirigido a la inculcación ideológica y domesticación en el marco de relaciones de poder y dominación.

A nivel regulatorio, las funciones del sistema educativo se conciben, según Granados (2003), como guardia y custodia de las generaciones más jóvenes, cohesión social y de construcción de identidades nacionales y formación para el trabajo y distribución de las posiciones sociales. Al respecto, Tyler (1996, p 38) establece que la función de “mantenimiento cultural (es decir, la interiorización de compromisos y capacidades) es fundamental para la comprensión del lugar que la escuela ocupa en el sistema social”.

Lo anterior permite develar la importancia de la sociología de la educación no solo como generadora de marcos conceptuales para el análisis e interpretación de las realidades educativas sino, además, como área disciplinar que aporta técnicas y metodologías enriquecedoras para los procesos de investigación en el área educativa.

## **5. Fundamento histórico: Evolución del currículo en perspectiva contextual**

La educación, manifestada en el sistema educativo como institución cultural, es una construcción histórica y contextualmente estructurada, motivo por el cual su desarrollo práctico se encuentra en una

relación dialéctica con proyectos hegemónicos en áreas políticas, culturales y económicas, y las resistencias y contraproyectos provenientes de los grupos dominados y excluidos, es decir, es un escenario de construcción cotidiana donde confluyen los más diversos, y muchas veces antagonicos, grupos de presión para asegurarse espacios de incidencia en el proyecto cultural.

El sistema educativo costarricense puede ser estudiado, históricamente, desde la división propuesta por Molina (2007), a saber: municipal-eclesiástico (1821-1885), el centralizado-secular (1886-1939) y el universitario-pedagógico (1940 en adelante). Este último periodo puede ser dividido en tres momentos no asumidos por el señor Molina.

Un primer momento ligado al proceso reformista (década de 1940) que logró la expansión de la proporción de niños y niñas de entre 7 y 12 años que asistía a la escuela, la cual pasó de 66,1 % en 1938 a un 85,9% en 1950 (Molina, 2007, p. 259) y la inclusión de niños y niñas con discapacidad, mediante la escuela fundada por Fernando Centeno Güell.

Un segundo momento, que podemos denominar como el modelo pedagógico socialdemócrata (MPS), el cual estuvo ligado al proyecto económico intervencionista impulsado por el Partido Liberación Nacional y el cual puede caracterizarse como:

El modelo educativo implementado en Costa Rica posterior a la guerra civil (1948), ligado políticamente al Partido Liberación Nacional, sustentado en los preceptos de la Constitución (1949) y la división por ciclos y Fines de la Educación establecidos en la Ley Fundamental de Educación (1957), que asume la educación como instrumento de movilización social y distribución de la riqueza, con una función de educación integral (acercamiento a la cultura universal y desarrollo de una persona emocional y socialmente plena, según se puede inferir de los Fines de la Educación) y ligado al nuevo modelo económico mediante la formación de mano de obra especializada (colegios vocacionales, colegios técnicos, inclusión de asignaturas como Mecanografía en el currículo de colegios académicos y el Instituto Nacional de Aprendizaje).



El MPS se operacionalizó mediante el aumento de la inversión en educación, la conceptualización del dinero dedicado a educación como inversión, la ampliación de la cobertura en secundaria (objetivo de inclusión social, movilización y construcción de legitimidad del proyecto político-económico), una nueva organización del Ministerio de Educación Pública (extrapolación empresarial del enfoque curricular técnico, correspondiente con la visión fragmentada y dirigida a maximizar el control-evaluación del producto educativo), el aumento de la estructuración de los procesos educativos (programas de estudio, materiales didácticos y otros), la fragmentación del conocimiento por asignaturas, programas de equidad (para la inclusión y permanencia de estudiantes de estratos económicos medio-bajo y bajo) y la ampliación de la oferta académica según necesidades del nuevo modelo económico. Toruño (2015b, pp. 13-14)

El modelo pedagógico socialdemócrata sufre las consecuencias de la crisis de 1978-1982 y el debilitamiento del Estado interventor-empresario, lo cual se traduce en el tercer momento de la educación costarricense posterior a 1940, el ajuste pedagógico neoliberal, el cual está intrínsecamente relacionado con la implementación del neoliberalismo como modelo político y económico, cuyos orígenes conceptuales se remontan a la década de 1970 en la escuela de Chicago liderada por Milton Friedman.

Siguiendo a Villarreal (1986), podemos caracterizar las implicaciones políticas del neoliberalismo, o monetarismo friedmaniano (en términos del autor), en primer lugar por cuanto los precios y salarios son perfectamente flexibles por lo que “el Estado no debe establecer ningún tipo de regulación de mercado ni de control de precios” (Villarreal, 1986, p. 97), a diferencia de Keynes y los neokeysianos, que consideraban el desempleo y la concentración del ingreso como los principales problemas del capitalismo, para la escuela de Chicago el problema residía en la inflación pródiga por el exceso de dinero producto del intervencionismo estatal.

Se parte del supuesto de que el Estado es ineficiente, por lo que se deben recortar sus gastos; lo cual se complementa con la visión de limitar los impuestos, pues el sector privado puede redirigir esos dineros a áreas más rentables para la sociedad. Todo esto asume que “el Estado

debe ser un Estado ‘guardián’ o ‘policía’ que vigile que operen ‘libremente’ las leyes del mercado (Villarreal, 1986, p. 99).

Esta teoría tienen un mayor impacto en la Costa Rica posterior a la crisis económica de 1978, para lo cual Vargas (2002) establece cuatro lineamientos identificables en su aplicación, principalmente en relación con los programas de ajuste estructural. Estos son: a) desregulación, b) reducción del tamaño del Estado, c) apertura de la economía costarricense a los flujos internacionales de comercio y capitales y, d) redescubrimiento del mercado externo como motor para el desarrollo económico a largo plazo.

Dentro de este proceso de reforma económica y política, paulatinamente los neoliberales trasladarán su proyecto a las esferas socioculturales de la sociedad costarricense, para lo cual implementan el ajuste pedagógico neoliberal que replanteó los marcos conceptuales con la reconceptualización de la “Educación”, sustentado en la premisa de la educación como una mercancía que, en términos de Torres Santomé (2007), se visibiliza en los procesos de descentralización (delegación de poderes y funciones, desregulación, deszonificación y colegialidad competitiva), privatización, favorecimiento de credencialismo y de la excelencia competitiva y, por último, la naturalización de lo individual recurriendo al innatismo; lo cual se traduce en una transformación de las funciones del sistema educativo para centrarlo en un adaptador social del ser humano, reproductor de las relaciones de poder social y económico, homogenizante cultural, preparador para inserción laboral de cada ciudadano o ciudadana, entre otros.

Es imperativo comprender el ajuste pedagógico neoliberal como una consecuencia de lo que Miranda (2007) denomina crisis de legitimación ya que, expone el autor, la crisis de racionalidad administrativa del capitalismo regulado (1978) se traduce en crisis de legitimación; esto genera que la crisis se traslade al sistema sociocultural, en donde el sistema educativo toma un papel determinante ya que se revalora desde: a) modificación de los determinantes del proceso de valorización de capital y, b) proceso de legitimación del proyecto hegemónico de la nueva derecha. Como afirma Miranda (2001), el desplazamiento del sistema educativo durante la crisis estructural, del modelo socialdemócrata al neoliberal, ha tenido, como centro, “las funciones económicas de la educación en la reproducción de la fuerza de trabajo (selección y asignación de la fuerza de trabajo activa y del ejército de reserva) y en



la inculcación de una disciplina acorde con la economía de mercado” (p. 30). Dicho desplazamiento, sumado a los valores éticos y socioculturales impulsados por el proyecto hegemónico neoliberal, se pueden apreciar en la transformación del proyecto de ciudadanía y los fundamentos curriculares que la sustentan (Toruño, 2010, 2011).

Resulta pertinente denominar a este período como un ajuste pedagógico neoliberal, en tanto no implicó, como en otros países latinoamericanos, la desintegración del modelo interventor en educación (en el caso de Costa Rica ligado con la socialdemocracia); por el contrario (Toruño, 2015b), durante la última década se ha consolidado el modelo pedagógico socialdemócrata, sin embargo, el ajuste pedagógico neoliberal incluyó elementos reguladores como inversión vs gasto, intento de formación de consumidores y la transformación de la concepción del “ser humano y la ciudadanía” en relación con sus roles como agente productivo (en las áreas laborales y de consumo) en una sociedad de mercado.

En el marco de esta reconfiguración, se da un cambio en el “concepto de docente” para asignársele un rol técnico en la aplicación de estrategias didácticas para aumentar la productividad en la adquisición y uso de los conocimientos asumidos como válidos por los programas de estudio, dentro de una lógica capitalista y postfordista (Robertson, 1994); sus funciones se centran en supervisar los procesos de aprendizaje, repremir conductas no deseadas ni asumidas como legítimas, intermediar entre los conocimientos oficialmente reconocidos y lo aprendido por el estudiantado. Por su parte, el “proceso educativo” se visualiza como un sistema fabril en donde se darán una serie de acciones para convertir la materia prima (estudiante) en un producto (ciudadano y ciudadana-ser humano-obrero y obrera) que cumpla con las expectativas prediseñadas por el sistema educativo y el sector dominante.

Todo lo anterior implicó un replanteamiento de los principios operacionales, iniciando con el análisis del presupuesto en educación como gasto, costo por estudiante que se gradúa, aumento de eficiencia y efectividad, redirección a áreas estratégicas. Se continúa con una diversidad en la oferta académica, con un impulso estratégico a los colegios técnicos o vocacionales y la creación de los colegios científicos y los colegios experimentales bilingües, así como una desregulación a la creación de centros educativos privados

Paralelamente, se da una verificación de la transformación de la materia prima en el producto deseado mediante la restauración de las

pruebas nacionales de bachillerato y la inclusión de las pruebas nacionales de sexto grado y noveno año. Además, la estructura administrativa y pedagógica se especializa con la profundización del modelo de departamentos académicos en cada institución, una marcada división entre las áreas técnicas y académicas dentro de una misma institución. A esto se suman las nuevas funciones y atribuciones de las gerencias educativas con nuevos perfiles de funciones y potestades de mandos medios, direcciones regionales, direcciones de instituciones, coordinaciones académicas y técnicas, comités de evaluación, coordinación de departamentos y docentes.

En este período se desarrollan nuevos métodos de control directo con la incursión de la *boleta* (reporte escrito de una falta cuya sanción en la nota de conducta se traduciría en una rebaja en los puntos finales) a inicios de la primera década del siglo XXI y la reconceptualización de la nota de conducta, ya no como una sanción moral-social sino como una nota académica que tendría impacto en las posibilidades de aprobar o reprobar un curso lectivo. Este proceso responde a lo que Apple (1996a, 1996b) ha denominado el ascenso del conservadurismo, el cual tiene una agenda de control simbólico, así como la instauración de una formación ciudadana de conocimientos fragmentaria, acrítica, sin contenidos problematizadores ni espacios para la autodeterminación; todos elementos rescatados desde la pedagogía crítica.

A partir del año 2006, y hasta la actualidad, se desarrolla el ajuste pedagógico progresista, el cual encuentra sus raíces en las preocupaciones expresadas por Leonardo Garnier Rímolo en el periódico *la Nación* entre el año 2002 y 2006 y las reformas implementadas entre el 2006-2014; además, estos principios fueron introducidos en el V Congreso Ideológico del Partido Liberación Nacional (Toruño, 2015).

Las reformas realizan una ruptura con el ajuste pedagógico neoliberal, al tiempo que muestran premisas, conceptos, habilidades y destrezas indicadas por la agenda progresista. En el área académica se presenta un revitalización de la formación ciudadana desde la integridad, en evaluación se realiza una ruptura del sistema tradicional y en los programas de estudio se operacionalizan los principios constructivistas de la política educativa hacia el siglo XXI, todo esto continuado durante la presente administración de la actual ministra Sonia Marta Mora Escalante. Por tanto, se puede concluir que el escenario para la implementación de un proyecto educativo alternativo proveniente



desde la pedagogía crítica u otro postulado del progresismo pedagógico no requiere un escenario de ruptura con el sistema educativo actual, sino un proceso de profundización posible desde la reflexión crítica del currículo.

## 6. Conclusiones

El sistema educativo costarricense se encuentra en un contexto nacional de ascenso de movimientos progresistas (tanto en la organización comunal-nacional como en las organizaciones políticas) y con la implementación de un ajuste pedagógico progresista que permite construir escenarios curriculares alternativos o críticos en escala local (centro educativo), regional (direcciones regionales) o nacional. En este contexto, es posible la construcción de diseños curriculares alternativos y críticos que consoliden las rupturas con el sistema tradicional y favorezcan las condiciones para la implementación de una contextualización curricular integral, crítica, pertinente y relevante.

Lo expuesto en el presente ensayo permite concluir que es posible la construcción del diseño curricular crítico a partir de los fundamentos de la pedagogía crítica (fundamento pedagógico), los insumos de Vigotsky (fundamento psicológico), la sociología de la educación (fundamento sociológico) y la interrelación dialéctica sistema educativo y el contexto socioeconómico, político y cultural (fundamento histórico). Específicamente, al asumir los siguientes fundamentos para el diseño curricular:

1. La educación y el sistema escolar son instituciones culturales que exigen un estudio sociológico para determinar su papel como aparato ideológico del Estado (1989), transmisor-reproductor cultural (Fernández, 2003) y funciones para el mantenimiento o transformación cultural (Tyler, 1996). Esto implica que los diseños curriculares en Costa Rica deben construirse desde la conciencia de estas premisas y la necesidad de asumir una posición (mantenimiento o transformación) frente al proyecto hegemónico.
2. El sistema educativo costarricense debe ser comprendido desde una nueva visión histórica que permita visibilizar, analizar y evaluar las características durante el modelo pedagógico socialdemócrata, el ajuste pedagógico neoliberal y el ajuste pedagógico

- progresista. La nueva perspectiva de análisis histórico de nuestro sistema implica que la construcción del currículo se realice desde posiciones complejas para la comprensión de la interacción de elementos disimiles; pero propios de la estructura pedagógica elaborada en el contexto nacional.
3. El sistema escolar como institución cultural responde a proyectos hegemónicos por lo que no son espacios neutrales, objetivos e inocentes (Apple, 1996; Giroux, 2006; Giroux y McLaren, 1998). Ante esta premisa, el diseño curricular costarricense debe realizarse desde la conciencia del rol de poder del currículo y de curriculistas, los intereses manifiestos y latentes, las presiones internas y externas y los agentes mediadores (docentes, editoriales y otros) y su influencia determinante en la contextualización curricular.
  4. El currículo debe tener un compromiso con la liberación del ser humano (Freire) y una serie de principios éticos, ontológicos y metodológicos directamente vinculados a nueva sociedad. Por tanto, el currículo debe contemplarse como una plataforma pedagógica que permite (o no) el desarrollo de determinadas actitudes, sensibilidades, conocimientos, habilidades y destrezas; así como una herramienta cultural para la lucha de cambios en las realidades del contexto costarricense.
  5. El contenido del currículo es un capital cultural (Bourdieu, 1997; Apple 1997a, 1997b); por tanto, objeto acumulable y reproducible en el marco de estructuras, visibles e invisibles, que determinan la distribución de ese capital y el mantenimiento o expansión de brechas de desigualdad académica. Esto exige comprender los programas más allá de un listado de contenido; es decir, contemplar los procesos individuales del estudiantado y los procesos sociales del centro educativo, comunidad y país que se encuentran vinculados con la construcción del significado de cada contenido.
  6. La enseñanza como acto cultural (Torres, 1998) vincula este proceso con elementos del papel cultural, la estructura económica y social y subjetividades. Incorporar esta premisa permite construir y deconstruir el currículo más allá del reduccionismo didáctico y la vivencia del aula.



7. El aprendizaje es un hecho cultural construido dentro de sistemas culturales semióticos que permiten el desarrollo de funciones psíquicas superiores del estudiantado en el marco de su desarrollo cultural (Vigotsky, 2001). El diseño curricular costarricense requiere estructurar la propuesta educativa en línea con esta premisa, lo cual exige un rediseño de los ciclos educativos, las formas de medición del rendimiento académico, transformación de las actividades de mediación y la vivencia del aula, transformación de los materiales y un proceso de transformación de los roles de educadores y educadoras.
8. La evaluación es un proceso de diálogo (Santos, 1995), comprometida con un proceso democrático (Santos, 1999, 2003 y 2010), lo que equivale a una ruptura determinante con la visión reduccionista centrada en la medición pseudoobjetiva. A partir de esta visión, el currículo debe establecer la flexibilidad necesaria para la contextualización curricular y el cambio de la normativa vigente para permitir e impulsar la creación de las evaluaciones integrales, alternativas y relevantes.
9. El educador y la educadora se conciben como intelectuales transformadores (Giroux, 1990; Giroux y McLaren, 1998) capaces de comprender y transformar las realidades visibles e invisibles que determinan, o al menos pretenden determinar, los procesos de aprendizaje y la contextualización curricular. En este aspecto, el currículo costarricense requiere realizar procesos de diálogo con las instituciones formadoras del personal formador para asegurar coherencias entre el diseño crítico y las características de docentes que aportan al país.

La definición de los fundamentos para un currículo crítico permite la apertura de nuevos escenarios para la investigación educativa, entre ellos: la construcción de un perfil de ser humano y nuevos perfiles de ingreso-salida a cada ciclo educativo, transformación de los procesos de selección y organización de contenidos así como de las actividades de mediación y evaluación, reorganización pedagógica-administrativa para la democratización del centro educativo y la incorporación de disciplinas de las ciencias sociales para el análisis del fenómeno educativo.

## Referencias

- Althusser, L. (1989). *La filosofía como arma de la revolución*. México D.F: Siglo XXI.
- Apple, M. (1996a). *El conocimiento oficial*. España: Paidós.
- Apple, M. (1996b). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Apple, M. (1997a). *Educación y poder*. España: Paidós.
- Apple, M. (1997b). *Teoría crítica y educación*. España: Niño y Dávila Editores.
- Barba, M., Cuenca, M., y Rosa, A. (2007). Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(7), 1-12.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Popular.
- Cabello, M. J. (2003). Imaginar e instituir la educación globalizada. En J. Martínez (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación*. Madrid: GRAO.
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
- Domínguez, J. y Lugo, A. (2013). La ciencia social crítica y la escuela de Fráncfort. *Revista Visión Electrónica*, 7(2), 205 – 213.
- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. España: Península.
- Fernández, F. (Coord.). (2003). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Fernández, F. (2003). El estudio sociológico de la educación. En F. Fernández (Coord.), *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Fernández, I. (2011). Intervención pedagógica desde un marco ético-crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57(1), 1-8. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4443Fdez-Moujan.pdf>
- Freire, P. (1977). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. España: Paidós.



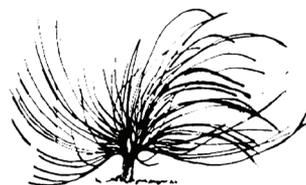
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna*. México, D.F: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia en educación*. México, D.F: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando los límites: Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H y McLaren, P. (1998). Lenguaje, escolarización y subjetividad: Más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia. En H. Giroux y P. McLaren (1998), *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Dávila Editores.
- Granados, A. (2003). Las funciones sociales de la escuela. En F. Fernández (Coord.), *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2(2), 19-27 Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1624/019-027.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Masjuan, J. (2003). ¿Qué es sociología? Algunos conceptos básicos. En F. Fernández (Coord.). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Educación.
- McLaren, P. (1998). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. En H. Giroux y P. McLaren (1998), *Sociedad, cultura y educación*. España: Niño y Dávila Editores.
- McLaren, P. (2003). Pedagogía crítica en la época de la resignación. *Revista de Reflexión Socioeducativa*, 2, 8- 12.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. España: Paidós.
- McLaren, P. (1996). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina: Aique Editores.
- Miranda, G. (2007). Política curricular, crisis de legitimación y hegemonía neoliberal. Una visión desde la sociología de la educación crítica. *Revista de Ciencias Sociales*, 115, 13-34.
- Miranda, G. (2001). Capitalismo global y cambio educativo. Los fundamentos estructurales e ideológicos de la política educativa neoliberal. *Revista Educare*, 4(7), 13-42.

- Molina, I. (2007). Educación y sociedad en Costa Rica: De 1821 al presente (una historia no autorizada). *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 8(2), 149-356. Recuperado de <http://historia.fcs.ucr.ac.cr/articulos/2007/vol2/7vol8n2imolina.pdf>
- Pineda, W. (2011). La teoría de la mente en la educación desde el enfoque socio-histórico de Lev Vigotsky. *Educación y Humanismo*, 13(20), 220-233.
- Radford, L. (2004). Semiótica cultural y cognición. Conferencia plenaria en la *XVIII Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa*. Universidad Autónoma de Chiapas. Chiapas.
- Robertson, S. (1994). “New Production Concepts” and the Reconstruction of Teacher Education: a Post-Fordist Critique. *Australian Journal of Teacher Education*, 19 (2), 50-59. Recuperado de <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1249&context=ajte>
- Santos, M. (2010). El proyecto de centro: Una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido. En J. Gimeno (Comp), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Santos, M. (2003). *Arte y parte: Desarrollar la democracia en las escuelas*. España: Homo Sapiens.
- Santos, M. (1999). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En P. Manzano (Coord.), *Volver a pensar la educación* (Vol. I). Madrid: Morata.
- Santos, M. (1995). *La evaluación: Un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Madrid: Aljibe.
- Soares, C. (2012). A educação a partir das barbas de marx. *Praxis Filosófica*, 34, 671—1765.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos del neoliberalismo*. España: Morata.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Sexta Edición. España: Morata
- Toruño, C. (2015). Reformas curriculares 2006-2014: Del ajuste pedagógico neoliberal a la reinstauración del modelo pedagógico socialdemócrata. *Revista Rupturas*, 52(2), 21-48. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/rupturas/article/view/881/789>
- Toruño, C. (2011). La configuración de la ciudadanía en los programas de estudio de la Educación Cívica al iniciar el siglo XXI: El caso del elemento político de la ciudadanía. *Actualidades*



- Investigativas en Educación*, 11(2), 1-30. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/453/452>
- Toruño, C. (2010). Los fundamentos curriculares de la ciudadanía en un Estado neoliberal: El caso del sistema educativo costarricense. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-25. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/408/407>
- Tyler, W. (1996). *Organización escolar*. Madrid: Morata.
- Vargas, L. (2002). *Costa Rica, 1985-1997: Liberalización y ajuste estructural o la autodestrucción del neoliberalismo*. Costa Rica: EUNED.
- Villarreal, R. (1986). *La contrarrevolución monetarista: Teoría, política económica e ideología del neoliberalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vigotsky, L. (2001). *Obras escogidas* (Tomos I, II, III y IV). Madrid: Machado Libros.





---

## El liderazgo académico, comunicación asertiva y motivación

*María Eugenia Ugalde Villalobos*<sup>1</sup>  
Universidad Nacional  
Heredia, Costa Rica  
mgaldee@yahoo.com

*Alba L. Canales García*<sup>2</sup>  
Universidad Nacional  
Heredia, Costa Rica  
acanales25@gmail.com

*La clave de un buen liderazgo está en su capacidad de convocar, de integrar voluntades, de escuchar y de abrir nuevos caminos. (Marchesi y Martín 2014, p. 231)*

### Resumen

Este ensayo destaca que el liderazgo es importante para mejorar el rendimiento académico, despertar el entusiasmo, la motivación, la comunicación asertiva y favorecer el trabajo en equipo, el cual lo forman docentes, estudiantes y la dirección. Además, se define cómo se ejerce el



Recibido: 20 de enero de 2016—Aprobado: 22 de setiembre de 2016

- 1 Académica e investigadora en la Escuela de Secretariado Profesional de la Universidad Nacional, Costa Rica. Trabajó como profesora de Español en el Ministerio de Educación Pública y correctora de estilo en el periódico La Nación. Bachiller en Filología Española de la Universidad de Costa Rica. Magister en Educación con énfasis en Docencia Universitaria, Universidad Nacional.
- 2 Académica e investigadora en la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación, de la Universidad Nacional de Costa Rica. Licenciada en Educación Comercial, Magister en Educación con énfasis en Docencia Universitaria, Universidad Nacional. Experta en E-learning de la Fundación FATLA.

liderazgo actualmente, por qué es importante, cuál es su relación con el contexto educativo y cómo se relacionan la comunicación asertiva, la escucha y la motivación con el liderazgo académico, elementos importantes para una mejor gestión académica.

**Palabras clave:** Liderazgo académico, motivación, comunicación asertiva, escucha, contexto educativo, trabajo en equipo.

**Abstract**

This essay emphasizes that leadership is a key factor for improving academic performance. This is so because leadership sparks excitement, motivation, assertive communication, and it fosters teamwork among teachers, students, and the principal. Further, this essay explains how leadership is currently provided, why it is important, and how it relates to the educational context. Finally, it explains how assertive communication, listening, and motivation are related to academic leadership as these key elements for an improved academic management.

**Keywords:** academic leadership, motivation, assertive communication, listening, educational context, teamwork

**Introducción**

El siguiente ensayo contiene los temas comunicación asertiva, escucha, motivación y liderazgo académico, los cuales son aspectos fundamentales del liderazgo. De acuerdo con Gross (2013):

El liderazgo es el resultado de personas con un conocimiento y un talento determinado, que se ven impulsadas por la visión de lo que quieren que la organización sea, no obstante, de herramientas educativas que les permitan mejorar lo que ya poseen y adquirir los que le complementa. (p.15)

Asimismo, las herramientas por contemplar más adelante son la motivación y la comunicación dentro del ámbito educativo. Por otra parte Luna (s. f.) plantea:



Los líderes son efectivos solo cuando cuentan con el apoyo de personas que comparten sus ideas y se comprometen a trabajar para el cambio de la realidad; los cambios propuestos por el mismo deben trascender a la persona que lidera incluso a la organización a la que pertenece, alcanzando de igual manera a las personas a quienes está dirigido al servicio que presta la organización. (p.1)

Según la cita anterior, el líder es una persona que trabaja para cambiar la realidad, por lo tanto, se refleja en el educador o educadora dentro del aula, dentro de la institución y dentro de la sociedad. Lo mismo sucede con el director o directora de un centro educativo, quien debe ejercer un liderazgo sobre todo a nivel de motivación, escucha y comunicación asertiva para que se vea el cambio.

### **Comunicación asertiva y liderazgo**

En el siglo XXI, el asunto de la comunicación asertiva es un desafío fundamental para que un equipo trabaje de la mejor manera. Si esta situación no se cumple, siempre habrá grandes conflictos dentro de la institución educativa, por ejemplo, si el personal académico estuviera en desacuerdo con las propuestas de la dirección. Por eso, la comunicación es esencial en el contexto educativo.

Por otra parte, la comunicación es un elemento importante del liderazgo para que haya respeto, tolerancia, integridad, con el fin de apoyar a las demás personas en la institución educativa y debe estar presente en el personal docente y estudiantes; entre el dirección, docentes y estudiantes para un mayor éxito en el quehacer académico de la institución. Actualmente, el liderazgo está distribuido en la comunidad educativa, con el propósito de acompañar, orientar, mejorar el centro educativo, es decir, todo el personal trabajando para un mismo fin. Docentes en el aula frente a su alumnado y el director o la directora deben ser líderes para docentes y para el estudiantado. Sin embargo, a veces esas premisas no se cumplen.

Elizondo, (1999) plantea:

La asertividad es la habilidad de expresar tus pensamientos, sentimientos y percepciones, de elegir cómo reaccionar y de hablar por

tus derechos cuando es apropiado. Esto con el fin de elevar tu autoestima y de ayudarte a desarrollar tu autoconfianza para expresar tu acuerdo o desacuerdo cuando crees que es importante, e incluso pedir a otros un cambio en su comportamiento ofensivo. (p.17)

Según Llorente (2016 p.1), “la habilidad para interactuar con los demás tiene algunos trucos, como el elogio, la petición de respeto, expresar sin herir, cuando la otra persona insiste, cuando la otra persona nos ha agredido sin mala intención y cuando nos ataca”. Por ejemplo, es importante que personal docente y directivo se interesen por sus estudiantes con frases como: *se siente bien, cómo siguió su mamá..., me gustó mucho su presentación, muy buen trabajo*, etc. A veces se olvida elogiar el esfuerzo y señalar los detalles positivos. Sin embargo, a toda persona le gusta que le digan palabras agradables y que le valoren el trabajo realizado.

Según el periódico Al Día, del 2 de julio del 2010, en Costa Rica sucedió un caso drástico en un centro educativo: el asesinato de una directora por parte de un estudiante. Si hubiera habido un ambiente de confianza, respeto, valor por la vida, la motivación, la buena comunicación, la realidad hubiera sido otra. De lo anterior se deduce que quien enseña influye de manera tanto positiva como negativa en la formación integral de las futuras generaciones y esto le compromete de manera definitiva.

La relación de liderazgo con el contexto educativo se presenta en varios ámbitos. En primer lugar, está el docente y estudiante. Owens (1976, citado por Elizondo, 1999) enfatiza:

Los años de formación son para el estudiante un reto constante y presentan un sinnúmero de tareas y cuestionamientos. Seres que actúan de manera fundamental en el planteamiento de dichos retos y en el cumplimiento de los objetivos, son cada uno de los maestros que interactúan con el alumno y le transmiten conocimientos y experiencias. (p. 32)

Lo anterior se relaciona con el liderazgo académico, porque el personal docente debe ser un líder en el proceso de formación del alumnado, en donde se oriente y se compartan experiencias fundamentales para el buen desenvolvimiento estudiantil. Eso se logra, según Elizondo (1999), a través de conductas asertivas como sentirse libre de



manifestarse a través de palabras y actos que declaren: “este soy yo”, “de esta manera siento y pienso”. Poder comunicarse con personas de todos los niveles dentro del ambiente educativo (compañeros y compañeras de clase, personal asesor, docente y tutor), en una forma abierta, directa y franca.

Como lo indica Civil, en *Liderazgo y educación* “... el liderazgo moral está caracterizado por un espíritu de servicio, solidaridad y respeto, lo que contribuye al enriquecimiento de todas y todos” (2013, p. 129). Es decir, al haber una buena relación entre docente y alumnao habrá mejor comunicación, rendimiento, eficiencia, responsabilidad, motivación en un proceso de enseñanza aprendizaje en donde se manifiesta al ente docente como una persona que trabaja por el bienestar de sus estudiantes. El liderazgo educativo está netamente relacionado con la eficiencia y eficacia del centro educativo.

Por ejemplo, una de las autoras desarrolló una actividad en la cual un grupo de estudiantes realizó una gira a un colegio rural, en setiembre de 2015: allí se observó que mientras esperaban que iniciara la clase, se pusieron a jugar dominó en el pasillo. La impresión fue interesante, porque se consideró que aprovechaban el tiempo en una actividad sana, en donde podían compartir, se divertían mientras llegaba la hora de la clase; asimismo, en algunas aulas se veía a docentes revisando trabajos, algunos casos en compañía de estudiantes, mientras el resto del grupo esperaba su turno, comentaba acerca de la materia u otros temas. El escenario parecía entusiasta, saludable, estudiantes “buenos y buenas”, en el sentido de que no se escuchaban malas palabras ni falta de respeto hacia las demás personas, había tranquilidad; lo mismo sucedía en los pasillos o en las zonas verdes donde descansaban o esperaban que llegara la hora de ingresar a otras clases. Sin embargo, al llegar a Heredia se reflejó un escenario contrario a la zona rural: por una acera venían unos alumnos y el lenguaje que utilizaban era de malas palabras y una percepción de aburrimiento.

Una verdadera misión justifica un gran esfuerzo, un gran trabajo docente como líder en la clase, con su ejemplo de acompañamiento, solidaridad, incluso un gran sacrificio personal o de un equipo. No importa que sea pequeño, pero sí que se perciba como relevante. Por ejemplo, una de las suscritas trabaja con estudiantes quienes deben llevar cursos de redacción y la docente todas las semanas invierte gran cantidad de tiempo revisando sus escritos con el fin de que haya aprendizaje, porque

si el estudiantado no redacta ni la docente revisa, entonces ninguna de los dos partes sabrá si hubo o no aprendizaje.

Sin embargo, ella no ve el trabajo como sacrificio, porque se preocupa por el buen rendimiento de sus estudiantes, quienes le responden con las redacciones porque el escribir es un proceso de práctica, sin escribir no se aprende. En este caso, la satisfacción más grande para la docente, es que sus estudiantes le digan: “profesora como he mejorado mi redacción”. El hecho de que a un estudiante le cueste mucho redactar, pero con la práctica supere el problema, constituye una satisfacción que no tiene precio para la docente, aunque las revisiones le hubieran implicado gran cantidad de tiempo.

Además, para que haya liderazgo académico, el personal docente debe estar convencido de que el trabajo que realiza con sus estudiantes es una labor fructífera y debe hacerla lo mejor posible: se debe pensar en que se trabaja por vocación y no por un salario. Cada docente debe estar al servicio de sus estudiantes y de la sociedad. Los educadores y las educadoras deben ser personas que se sientan satisfechas con su trabajo.

Sin embargo, no solo debe haber una comunicación asertiva entre docente y alumnado sino también entre el director o directora, docente y alumnado. Si esta relación se cumple a cabalidad, habrá mejores relaciones interpersonales entre el cuerpo docente, el administrativo y el estudiantado.

Marchesi y Martín (2014) manifiestan que una de las situaciones que acompañan ahora al alumnado es la crisis económica en sus hogares, por lo que es necesario tomar en cuenta las demandas, sus expectativas y sus exigencias, dado a que muchas veces se pretende cambiar la escuela, sin escuchar y atender sus mensajes.

El personal directivo o docente es un líder porque debe promover nuevas soluciones a los problemas que aquejan a su alumnado y velar por mantener una estabilidad dentro del aula, de tal manera que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea significativo y ofrezca mayores oportunidades para la vida de las nuevas generaciones.

Otro aspecto importante por tomar en consideración es la comunicación asertiva; cuando existe interés entre el sujeto receptor y el sujeto emisor se produce la empatía y el rendimiento, tanto de la parte docente como de la estudiantil, mejora. Además, si se suma la asertividad del director o directora se logra un trabajo en equipo de calidad. La asertividad es la actitud que tiene una persona al expresar su punto



de vista de un modo claro y de una forma totalmente respetuosa ante la persona interlocutora.

Si se relacionan con el liderazgo académico, en quien se dedica a la educación debemos encontrar esas mismas características, porque la profesión docente es sobre todo una vocación, como se mencionó anteriormente. Una vocación de ayuda, orientadora, social y capaz de llenar de sentido a cualquier docente. El ejercicio del liderazgo, en esa vocación docente, es un aprendizaje (García, 2005).

De acuerdo con García (2005), el profesorado competente habla de conocimientos pero sobre todo de habilidades didácticas de comunicación, de entusiasmo, de motivación, de interacción con la clase y con cada estudiante y de autoridad moral. Según la cita anterior, si el personal docente posee entusiasmo e interactúa con el estudiantado se ubica dentro del liderazgo transformacional, el cual está muy relacionado con el académico, porque las características tanto de uno como de otro son esenciales en un centro educativo.

Actualmente, el nuevo profesorado, bien liderado por una buena dirección del centro, comparte una vocación y una misión educativa valiosa, y es la única alternativa razonable para una educación significativa. Marchesi y Martín (2014), indican que:

las administraciones educativas... han de velar para que los profesores cumplan con sus obligaciones y mejoren sus enseñanzas pero también deben comprender la situación de cada uno y respetar su autonomía pedagógica; han de promover la colaboración y el trabajo en equipo en ambientes donde prima el individualismo y la falta de tradición para la cooperación; han de ampliar la participación de la comunidad educativa y de otros sectores sociales... han de buscar mantener el ánimo, la moral y la iniciativa de la comunidad educativa, en estos tiempos de recortes económicos, de presión hacia el profesorado y desánimo generalizado. (p. 205).

El mismo autor indica:

El liderazgo instruccional es el que produce efectos más positivos, es decir, mayor colaboración entre los profesores, mayor reconocimiento de la participación en el desarrollo profesional

de los docentes y de sus prácticas innovadoras; tendencia a desarrollar programas de formación para los profesores menos competentes; y mejores relaciones entre los profesores y los estudiantes. (p. 222)

## **Escucha y liderazgo**

Según Elizondo (1999):

En la comunicación asertiva, la habilidad de escuchar es básica para el éxito del proceso comunicativo, y para el desarrollo armonioso de las relaciones interpersonales. Dentro del salón de clases, permitirá determinar aspectos como las dudas concretas, las inquietudes, los elementos que generan discusión, los temas que causan conflicto y las posibles formas de solución al mismo, etc. fuera del salón de clases la actividad de asesoría e incluso de un tutorío de calidad. (p. 103)

Lo anterior se relaciona con el liderazgo, ya que para que haya comunicación asertiva se debe saber escuchar. La comunicación se presenta solo si hay escucha. La mayoría de conflictos se resuelven, si se escucha detenidamente a la otra persona. En este caso, puede ser una estudiante, un docente, una directora, un padre de familia o un miembro de la comunidad y se presenta en todos los niveles: materno, preparatoria, primaria, secundaria y universitario. Se debe escuchar para ser empático.

Roberto Bell (1987, citado por Elizondo, 1999) argumenta:

La empatía es multifacética, involucrando lo cognitivo (pensamiento), lo afectivo (sentimiento) y los componentes de la comunicación. Cognoscitivamente, la persona empática toma la perspectiva de otra persona, y al hacer esto se esfuerza para ver el mundo desde otro punto de vista. Afectivamente, la persona empática experimenta las emociones de la otra; él o ella siente las experiencias del otro. Comunicativamente, el individuo empático muestra comprensión e interés a través de claves verbales y no verbales. (p. 108)



Todos los elementos que se mencionan en la cita anterior son indispensables en la actividad de escuchar, por consiguiente, el liderazgo académico está relacionado con la escucha y la empatía.

Por ejemplo, un docente debe escuchar cuidadosamente a sus estudiantes, comprender sus sentimientos, estar interesado en lo que dicen y ser sensitivo a sus necesidades. Es importante aclarar que no siempre se va a estar de acuerdo con el estudiantado, verbigracia, un estudiante que no presentó la tarea por razones fuera de su control, y que continúa con la misma explicación en otras tareas, durante el ciclo, se le debe comunicar que no puede seguir con la misma situación, pues tuvo el tiempo estimado para entregar las asignaciones. Todas esas características están relacionadas con el liderazgo transformacional, el cual se asemeja al que se debe ejercer en el centro educativo cuando el director o directora se relaciona con el personal docente o en el aula cuando este escucha a sus estudiantes.

### **Motivación y liderazgo**

Para que haya buena calidad educativa, debe haber una relación muy estrecha entre motivación y liderazgo. Según Cortés (2004), en investigaciones precedentes se ha logrado determinar que existe una relación muy directa entre el liderazgo y la motivación de los trabajadores y las trabajadoras. Por eso, este vínculo entre ambos factores parece prevalecer sobre otro tipo de variables (entre estas se encuentran, por ejemplo, las condiciones ambientales o sistemas de incentivos y su respectiva en relación con la motivación).

Se puede comprender que la motivación laboral está asociada con el liderazgo que se ejerce sobre esa persona, pues el estilo de liderazgo es el que va a proveer el ambiente propicio para la elección personal, sin que existan coerciones o castigos posteriores. Cuando se habla de coerciones y castigos, se refiere al liderazgo transaccional. En un centro educativo no debe haber este tipo de actitud, porque eso amina el rendimiento académico, la motivación y la comunicación.

Según Cano (1998, citado por García, 2005), uno de los factores fundamentales para el logro de una educación de calidad es el liderazgo del equipo directivo de la institución. Es necesario un liderazgo visible de la dirección, un liderazgo eficaz basado en el compromiso con la calidad, cultura en la que el líder ha de hacer partícipe a todos los

miembros de la comunidad educativa. Por eso, para que esa situación se cumpla debe haber motivación del alumnado, hábitos y actitudes ante el trabajo intelectual, actitudes intelectuales, nivel del profesorado, modelo de enseñanza, trabajo en equipo, clima institucional, lo cual conlleva a la satisfacción estudiantil.

Así mismo, Cano plantea que se debe cambiar para tener una preparación académicamente en forma y para ser más eficaces en el logro de los objetivos como personas, comunidades e instituciones. Además, dice:

No es con excusas, arguyendo falta de condiciones óptimas, lo que va a mejorar la educación costarricense, sino la actitud positiva y el liderazgo efectivo de cada uno de nosotros. Los que hemos tenido la oportunidad de laborar en las aulas de este país allende nuestras fronteras en zonas urbanas y rurales, en todos los niveles del sistema educativo, sabemos que nunca vamos a tener esas condiciones óptimas, por eso debemos escudarnos en este tipo de excusas para negarnos la oportunidad de tener éxito. (p. 17)

Por otra parte, están aspectos como las relaciones humanas, la escucha, atención de quienes conforman el salón de clases y la institución en general, fuentes como docente y estudiante, que puedan convivir y salir adelante. Si en el muchacho que le disparó a una directora hubiera habido motivación, no hubiera sido capaz de realizar ese acto delictivo porque hubiese pensado en las consecuencias negativas que esa actitud le traería a él, a la familia, a la institución, a los compañeros y compañeras y a la directora.

Por consiguiente, en el rol docente se debe trabajar no solo el área de los conocimientos, las habilidades, las destrezas, las actitudes, sino también aspectos como la motivación y la comunicación, pilares fundamentales para que haya buenas relaciones interpersonales no solo en un centro educativo sino también dentro de la sociedad.

Lo anterior da pie para que mucho personal de educación se queja del ambiente laboral, de los sueldos, de la cantidad de estudiantes, de su mal comportamiento, del director o directora, de que el Ministerio de Educación Pública no le da capacitación, de que no hay equipo tecnológico, de falta de material didáctico, del desinterés del estudiantado, entre otros aspectos. Sin embargo, no se hace nada por mejorar algunas de las situaciones.



Por ejemplo, en una experiencia de una de las autoras en un curso virtual, un grupo de docentes se quejó de que ahora el estudiantado, por medio de mensajes de texto, escribe muy mal y nadie hace nada para mejorar esa situación. Entonces, en una de las participaciones se hace énfasis en que es tarea de todo el profesorado buscar alternativas, velar porque sus estudiantes puedan ir corrigiendo esas faltas, tomar la iniciativa de insistirles en que en los exámenes, los trabajos extraclase y en el cuaderno se debe escribir correctamente. Por eso, cuando se les permite usar frases incompletas y con errores ortográficos, se les hará costumbre y se perderá el buen uso del lenguaje. Por otra parte, no solo el personal docente de Español debería apoyar más esta situación, sino todos y todas; pero a conciencia. No deben esperar a que el Ministerio de Educación Pública los inste a velar por el tema de la redacción y ortografía. Cada quien debe velar por hacer su trabajo lo mejor posible, aunque haya con pocos recursos. Si al estudiantado se le exige de una manera asertiva, da buen rendimiento.

Gutiérrez (2005) plantea que actualmente se debe aspirar a una educación que, como lo afirma la escritora Lidia Clara Román, nos eduque para entender que: “Con dinero podemos comprar una cama, pero no el sueño. Libros, pero no cultura. Comida, pero no belleza. Una casa, pero no un hogar. Medicinas, pero no salud. Lujos, pero no simpatía. Diversiones, pero no felicidad. Un crucifijo, pero no un Salvador. Una iglesia, pero no el cielo. Una educación que nos recuerde permanentemente que ‘lo que el dinero no puede comprar, Dios lo da diariamente sin cobrar’” (p. 18).

Actualmente, la tecnología invade a muchos y muchas estudiantes, quienes quieren tener el último modelo de teléfono celular, lo que muchas veces los lleva a hacer grandes gastos, sin pensar en que pueden existir aspectos más importantes que tener un teléfono último modelo. Otra alternativa en donde el estudiantado puede aportar a la sociedad y, por ende, en su crecimiento personal, son los proyectos educativos como las giras, trabajos de bien social, visitar un asilo de personas adultas mayores, un colegio rural, una comunidad indígena, un grupo de adultos y adultas mayores, entre otros. En esas experiencias, el estudiantado sentirá que puede apoyar con sus iniciativas, los conocimientos adquiridos en la universidad. De esa forma, se va creando conciencia, valores, trabajo colaborativo, lo cual les hace mejores personas. El personal de educación siempre debe cultivar, en sus estudiantes, el

servicio hacia las demás personas, porque las mayores satisfacciones se adquieren con comunicación, escucha y motivación ante los retos que se presentan a lo largo de la vida.

Los educadores y educadoras son líderes porque tienen la responsabilidad de formar las futuras generaciones constructoras de la nacionalidad costarricense, no las destructoras de los esfuerzos e ideales del resto. Destruir es fácil. Construir es mucho más difícil. Para lograrlo no hay que tener miedo, pero sí carácter (Gutiérrez, 2001).

Para ilustrar la cita anterior, una de las suscritas vivió una situación un poco desmotivante cuando una docente dijo en la sala de profesores: “háganle bastantes boletas a ‘fulanito’ para que se quede”. Ahí se nota la falta de vocación de esa persona, ya que en vez de ayudar más bien lo que trajo como consecuencia fue que el muchacho desertara del sistema educativo. De esa manera, no se construye a nadie más bien se destruye. No se motiva, sino que se desmotiva. En esa “educadora” no hay liderazgo porque el líder ayuda, transforma, motiva, forma personas críticas para la sociedad.

También se dan casos en los cuales los profesores y profesoras motivan a sus estudiantes. Cuántas veces se ha escuchado en estudiantes que dicen “por esa o ese profesor estoy estudiando, por él o ella soy lo que soy”. Lo anterior se puede relacionar con una experiencia que le comentaron a una de las autoras acerca de una profesora que trabajó en el colegio Los Guidos de Desamparados y un grupo de estudiantes tenía un vocabulario cuyo argot era propio de la delincuencia, otra parte llegaba sucia a la clase, pero la docente fue colaborando para que cambiaran, por eso cuando se acercó el día de la graduación, un estudiante le dijo que no iría y ella le preguntó por qué: él le contestó que no tenía ropa para ponerse ese día. Dicha profesora tenía dos hijos de esa misma edad, pensó que la ropa de uno de ellos le serviría, por lo tanto, el muchacho muy contento le agradeció y pudo asistir.

De lo anterior, se puede rescatar que un buen líder, además de motivar, se interesa por sus estudiantes, se preocupa por su bienestar, busca soluciones y apoya.

Plantea el *Informe sobre desarrollo humano* (PNUD, 2015, p. 2), que “son las personas las que cuentan, hay que influir en el proceso de desarrollo que determine sus vidas, de manera positiva, el crecimiento económico es un medio importante, pero no es la meta última”.



En consecuencia, no solo en el plano educativo se plasma el liderazgo y la motivación, por ejemplo, muchas veces, algunas personas se preocupan por el bienestar de otras, tal es el caso de cuando surgen desastres naturales como terremotos, inundaciones o derrumbes.

La motivación está relacionada con el liderazgo académico, porque el personal docente es el precursor de conseguir la calidad en todos los ámbitos. Además, si motiva, se le hace más fácil facilitar del aprendizaje. Si hay motivación, habrá calidad.

Por otra parte, “debemos tener presente al hablar del costo de la educación que el fracaso y frustración de nuestros jóvenes puede salir más caro que la excelencia, por eso debemos tener presente como lo hicieron nuestros antepasados, que invertir en una educación inclusiva de calidad no es gasto sino una inversión en el desarrollo del país” (Gutiérrez, 2005, p. 19).

Si se trabaja con liderazgo, se tiene en cuenta que en momentos de crisis es necesaria la energía, la fuerza, el amor, los principios, el respeto, la solidaridad. El amor es acción. Es ayuda, es esfuerzo y dedicación y eso implica el liderazgo. Es cooperación. No es desear el bien sino ayudar. Es aplicarle un examen a un estudiante sin la necesidad de pedirle un dictamen médico porque tal vez ese día no tenía dinero para los pasajes. Es integridad física, social y espiritual. Todo ello se consigue cuando se trabaja con dedicación, compromiso, motivación y esfuerzo.

La motivación es un desafío del siglo XXI no solo en un centro educativo sino también para docentes, personal directivo y estudiantes, porque se vive en una sociedad llena de violencia, drogas, corrupción, problemas económicos y de comunicación que afectan al estudiantado. Si este está motivado, se creará un ambiente respetuoso, comprensible y con gran disposición para estar en el aula.

Cuando se presenta una actitud de motivación, esta se contagia. Por ejemplo, una de las autoras vivió una experiencia en un centro educativo, hace dos años: un grupo de estudiantes se inscribieron en un torneo futbolístico a nivel nacional cuyas personas ganadoras irían a Brasil. Entonces, contaban a sus docentes “vamos para Brasil”. Lo anterior indica que tenían mucha motivación por el torneo futbolístico.

Otro requisito importante, durante una lección, es tener presente el currículo oculto, el cual tiene mucha relación con la motivación y algunos valores. Como experiencia de una de las autoras, una vez un muchacho en un centro educativo perdió todo por causa de los fuertes

aguaceros, el río aumentó mucho su caudal y arrastró una casa con todo lo que tenía adentro. Esa casa era de muy mala calidad porque estaba construida en un precario y la familia quedó sin nada, inclusive sin uniformes ni cuadernos. Por consiguiente, cuando la profesora explicó la situación, su grupo le trajo víveres para ayudarlo, por lo que reinó el espíritu de servicio, solidaridad y compañerismo.

El tema del liderazgo académico encierra muchos factores no solo para el profesorado o maestros y maestras, sino también para directoras y directores. Gutiérrez (2001) apunta:

Tengan presente que el líder sirve de guía, promueve la confianza, el entusiasmo y la cooperación de tal manera que aúna esfuerzos con sus colaboradores y los hace partícipes de su visión y compromiso por hacer realidad conjuntamente la misión y los objetivos institucionales. En este sentido, cuando hay errores, no busca culpables, sino que corrige esos errores sin atacar personas; su meta es resolver problemas y superar obstáculos. No define a sus subalternos como tales, sino como colaboradores y seguidores. (p. 42)

Por otra parte, Bennis (citado por Gutiérrez, 2005, p. 42) dice:

El reto del liderazgo es crear la arquitectura social de las ideas, las relaciones humanas, y la aventura florezca... Las ideas son la base para el cambio, para la reinención, y para el capital intelectual... Las relaciones humanas tienen que ver con gente sobresaliente trabajando en armonía y apertura, donde todos se sienten empoderados, donde todos los colaboradores se sienten partícipes, competentes, significativos y en el centro de los acontecimientos. Y la aventura tiene que ver con el riesgo, con un prejuicio hacia la acción, con curiosidad y coraje.

Sobre el impacto del liderazgo para mejorar el rendimiento del estudiantado, Alemán (citado por Argos y Ezquerro, 2013, p.196) plantea que:

...para ejercer un buen liderazgo escolar se debe poseer una serie de valores y cualidades personales y humanas relacionadas con



la flexibilidad, la institución, la facilidad para la negociación, la diplomacia, don de gentes, empatía y asertividad, inteligencia emocional, actitud positiva, disponibilidad, espíritu de sacrificio, vocación de servicio, capacidad de análisis y de síntesis, autodisciplina y dominio del estrés.

Las citas anteriores se relacionan con el liderazgo y la motivación, porque si se quiere una educación de calidad para la niñez y juventud, se debe trabajar con humanismo, solidaridad, ética, innovación, creatividad y criticidad. Cada uno de los aspectos citados se logra cuando se trabaja con motivación. Cuando este aspecto se presenta, se tendrá una visión de un centro educativo de excelencia, se tendrá como meta principal el aprendizaje del estudiantado y el del mismo personal docente porque el aprendizaje es mutuo. El segundo siempre aprende algo nuevo. La motivación despierta los valores éticos que son importantísimos para construir el bienestar de la sociedad. Se crea la reflexión y criticidad para afrontar los diferentes problemas sociales. Se produce la realimentación entre el dirección, docente y estudiantes.

### **Consideraciones finales**

Para finalizar, se hará una recapitulación con las preguntas que se plantearon al inicio. El liderazgo se debe ejercer en el siglo XXI con comunicación asertiva, escucha y motivación. Las tres son condiciones indispensables para llevar a cabo un buen trabajo y van concatenadas con una infinidad de aspectos como habilidades, destrezas, conocimientos, valores y actitudes. Todo en forma positiva para el beneficio de la educación, del desarrollo humano y de la sociedad.

La segunda pregunta se refiere a los desafíos que hay que vencer. En realidad, son los mismos: la asertividad, la escucha y la motivación. Si en un centro educativo entre estudiantes, directores o directoras, docentes, padres y madres de familia y la comunidad en general se presentan esas características, la calidad educativa sería excelente. Claro, esas condiciones de comunicación, escucha y motivación no siempre se cumplen, pero si se llegaran a cumplir sería un gran reto para no solo a nivel educativo sino a nivel de empresa u organización.

¿Por qué el liderazgo académico es importante en el siglo XXI? Ese el tercer cuestionamiento que se planteó al inicio de este ensayo.

A lo largo del desarrollo de estas páginas, se recalca que el liderazgo académico es importante porque mejora el rendimiento académico, despierta el entusiasmo, la motivación, la comunicación asertiva, hay un mejor trabajo en equipo, el cual lo forman docentes, estudiantes y dirección. Si esta estrategia se logra, se creará un ambiente agradable no solo para el centro educativo, sino para el país porque se están formando las futuras generaciones constructoras de la nación.

Cuando se habla de liderazgo académico se refiere al sistema educativo que se inicia desde materno, pasa por el kínder, continúa con la escuela, la secundaria y finaliza con la universidad.

Después, la relación del liderazgo con el contexto educativo tiene mucha semejanza con los planteamientos citados. Si hay liderazgo, la educación será de mejor calidad, habrá mayor motivación, comunicación asertiva, reflexión y entusiasmo; en otras palabras, habrá un mejor proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual implica un mejor desarrollo humano, social y educativo.

Por último, entre desafíos del siglo XXI está poder hacerle frente a los problemas de comunicación asertiva y a la motivación no solo en el centro educativo sino a nivel de familia, organizaciones, Gobierno y la sociedad en general. Si se lograra trabajar de mejor manera, esos temas, los problemas de violencia, corrupción, drogas, rendimiento académico, relaciones interpersonales en el aula, mejorarían en gran medida en todos los ámbitos, ya que las situaciones que nacen en el seno de la familia, a veces, continúan en los centros educativos.

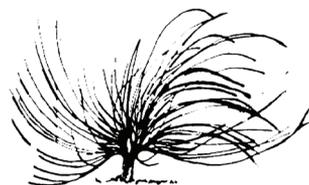
## Referencias

- Calderón, M. (2010). Estudiante le dispara a directora en la cabeza. *Periodico al Día*. Recuperado de [http://www.aldia.cr/ad\\_ee/2010/julio/02/nacionales2432032.html](http://www.aldia.cr/ad_ee/2010/julio/02/nacionales2432032.html)
- Civila, A. (2013). El ejercicio de liderazgo de los delegados/as de clase. En J.Argos y P. Ezquerro (Coords.), *Liderazgo y educación* (p.129-131). España: Editorial Universidad de Cantabria.
- Cortés, A. (2004). Estilos de liderazgo y motivación laboral en el ambiente educativo. *Revista Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*, 106, 213.



- Elizondo, M. (1999). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. México: Editorial Trillas.
- García, J. (2005). Liderazgo y educación. *Revista del Humanismo Euroamericano*, **18**, 35-69.
- Gutiérrez, M. (2001). El administrador educativo como líder académico. *Revista Educare*, **1**, 37-49.
- Gutiérrez, M. (2005). Liderazgo visionario y calidad de la educación en una época de retos y oportunidades. *Revista Aportes*, **1**, 16-20.
- Luna, M. (s. f.). *El papel de líder en los procesos de cambio* (Monografía). Recuperado de [www.monografias.com/trabajos83/papel-lider-procesos-cambio/papel-lider-procesos-cambio.shtml#liderazgo](http://www.monografias.com/trabajos83/papel-lider-procesos-cambio/papel-lider-procesos-cambio.shtml#liderazgo)
- Llorente, E. (2016). *6 formas de ser más efectivo. Emociones básicas*. Recuperado de <http://emocionesbasicas.com/2016/03/14/6-formas-de-ser-mas-assertivo/>
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Editorial Alianza.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Informe sobre desarrollo humano*. Recuperado de <http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/2015-human-development-report.html>





---

# El desarrollo de habilidades académicas y emocionales adquiridas por el estudiantado con discapacidad durante el proceso de formación universitaria

*Roxana Rodríguez Araya*<sup>1</sup>  
Universidad Nacional de Costa Rica  
Heredia, Costa Rica  
rodri156@gmail.com

## Resumen

Este ensayo ahonda en las habilidades emocionales y académicas que desarrolla el estudiantado con discapacidad durante el proceso de formación universitaria en la Universidad Nacional. La reflexión nace de la experiencia acuñada durante siete años de trabajar en un servicio de apoyo educativo ofrecido a esta población, así mismo se aborda las barreras de entorno a las que se enfrentan estos grupos de jóvenes. Por otra parte, se presentan los cambios que se requieren tanto en el ámbito de políticas institucionales como en la organización administrativa y curricular para hacer efectiva la inclusión social y educativa de esta población en la Universidad Nacional.



Recibido: 22 de marzo de 2016—Aprobado: 22 de setiembre de 2016

- 1 Maestría Académica de la Universidad de Minnesota, certificado en Desórdenes del Espectro Autista de la Universidad de Minnesota. Actualmente labora como académica en la Universidad Nacional, en la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional, Costa Rica

**Palabras clave:** Educación inclusiva, discapacidad, universidad, servicios.

### **Abstract**

This essay refers to the social and academic abilities developed by the students with disabilities during their university years. Reflecting on the subject is part of the experience gained while working on an educational in-service program for this group of students at the *Universidad Nacional*, Costa Rica; at the same time, this essay aims to talk about the barriers these students encounter while at the university and the political and structural changes the university needs to do to make effective the social and educational participation of these students.

**Keywords:** inclusive education, disability, university, services

## **Introducción**

El proceso de inserción al contexto universitario implica que el estudiantado realice una serie de cambios y adaptaciones a sus estilos de vida; lo cual implica el desarrollo de destrezas y habilidades para alcanzar la autonomía en sus ambientes comunales y familiares; asimismo para adquirir el sentido de responsabilidad que le permita enfrentarse a la dinámica universitaria con una carga académica con mayor exigencia.

Este proceso no es diferente para el grupo de estudiantes que presentan una condición de discapacidad; por el contrario, los retos en el ámbito personal y social se unen a otros que tienen que enfrentar en el contexto universitario, tales como las condiciones de accesibilidad en el espacio físico y en la infraestructura, en los procedimientos administrativos, en el ámbito curricular, en el acceso a la información y la comunicación, entre otras situaciones cada vez más complejas.

La capacidad de enfrentar estas situaciones depende, en primera instancia, de su propio autoconcepto. En este sentido, la literatura identifica que el autoconcepto es un elemento importante, entendido “como la percepción que el individuo tiene sobre sí mismo, basada directamente en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo



hace de su conducta” (Shavelson, Hubner y Stanton, citados por Polo y López, 2011, p. 88). Así mismo, el autoconcepto puede ser visto de manera multidimensional; es decir “se divide en académico y no académico estando constituido este último por componentes emocionales, sociales y físicos” (Elexpuru et al., 1992; García y Musitu, 2001, citado por Polo y López, 2011, p. 88).

En el trabajo desplegado en el proyecto *UNA Educación de Calidad*, se ha comprobado que el desarrollo de habilidades, tanto académicas como socioemocionales de la población con discapacidad, es esencial para la permanencia y finalización de los estudios en la Universidad Nacional. En esta línea, se entiende por habilidades socioemocionales como:

Un conjunto de capacidades, conductas y estrategias, que permiten a la persona construir y valorar su propia identidad, actuar competentemente, relacionarse satisfactoriamente con otras personas y afrontar, de forma positiva las demandas, retos y dificultades de la vida, lo que posibilita su ajuste y adaptación, su bienestar personal e interpersonal, y vivir una vida más plena y satisfactoria. (Monjas, 2002, p. 37)

Es importante indicar que el desarrollo de las habilidades emocionales durante la formación universitaria es un elemento determinante para alcanzar el éxito tanto en el ámbito académico como en el social, la cual va a permitir una futura inserción laboral. Este, en el caso de la persona con discapacidad, es un tema importante, pues tal como lo menciona el Plan Nacional de Inserción Laboral para la Población con Discapacidad en Costa Rica (MTSS, 2012, según el Décimo Séptimo Informe del Estado de la Nación, 2011, con base en la ENAHO 2010), “el 63,7% de las personas con discapacidad se encuentran inactivas laboralmente” (p.19).

La formación universitaria y las habilidades sociales que el estudiantado desarrolle van a potenciar futuros procesos laborales que, sin duda alguna, serán esenciales para esta población. Sin embargo, dentro de la diversidad de este grupo de estudiantes, existe un conglomerado significativo compuesto principalmente por estudiantes con discapacidad de primer ingreso, que se enfrentan por primera vez a situaciones en las que deben tomar decisiones y autogestionar las formas de apoyo

y seguimiento que requieren. Estas experiencias, si bien algunas veces complejas y estresantes, les permiten construir su identidad personal de adulto joven; mejorar su actitud hacia los retos y adaptarse positivamente a la dinámica universitaria y, consecuentemente, en otras áreas de la vida.

Ahora bien, no solo el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales es necesario, el estudiantado con discapacidad se enfrenta a un sistema educativo que exige de ellos y ellas resultados académicos, por lo cual es necesario desplegar nuevas estrategias cognitivas y metacognitivas para el aprendizaje específico de su área profesional, que les permita avanzar en sus carreras. Por otra parte, se requieren las destrezas básicas de lectura y escritura del idioma español (redacción, síntesis, análisis entre otras) y del uso de recursos tecnológicos para un mejor desempeño.

Este ensayo pretende reflexionar sobre las habilidades socioemocionales tanto como las académicas, desarrolladas por estudiantes en condición de discapacidad en el contexto de la Universidad Nacional de Costa Rica, durante su formación profesional. También, se procura presentar las barreras del entorno a las que se enfrentan estos grupos de estudiantes; además, pretende dar orientaciones en el ámbito de políticas institucionales y en la organización administrativa y curricular, para lo cual considera los principios humanistas que han identificado a esta casa de enseñanza, requerimiento al realizar acciones concretas para garantizar no solo el acceso, sino la permanencia y graduación de este grupo de la diversidad estudiantil.

## **Reflexión en torno al acceso del estudiante con discapacidad a la Universidad Nacional**

El acceso de estudiantes con condición de discapacidad o con necesidades educativas ha venido en aumento en la Universidad Nacional; al respecto, en el año 2012 se matricularon 86 estudiantes. En el 2013, 70 estudiantes, en el 2014 la cifra aumentó a 110 y en el 2015 fueron 117. Estas cifras incluyen estudiantes con discapacidad y necesidades educativas.

El aumento responde a un fenómeno que se ha dado en múltiples universidades, en las cuales se han reportado incrementos importantes en las matrículas de esta población (Alcedo, Aguado, Real, González



y Rueda, 2007; Guillamón y Rodríguez, 2010). Posiblemente, esto responde a un proceso social de reconocimiento de la discapacidad y de los derechos educativos de estas personas, aunque también existen cuestionamientos sobre la tasa de permanencia y culminación de los estudios superiores. Si bien, estos temas son importantes de analizar, el objetivo de este ensayo no va en esta línea, sino en reflexionar acerca de los aprendizajes de estudiantes con discapacidad que sí permanecen en la universidad.

En relación con el ingreso de la población con discapacidad a la universidad, se han desarrollado una serie de servicios de apoyo para el estudiantado. Estos servicios juegan un papel muy importante al ofrecerles un espacio de orientación y acompañamiento. En el caso de Europa y Estados Unidos, existen servicios generales (dirigidos a la población total) y específicos (los cuales responden a las características específicas del individuo) (Abad, Álvarez y Castro de Paz (s. f.). En relación con los servicios específicos, los autores referidos anteriormente los describen como:

Un servicio o programa destinado a la atención de estudiantes con discapacidad, que se encarga de proveer una estructura de apoyo, coordinar los servicios prestados, apoyos, accesibilidad, recursos...que estos alumnos necesitan. (p. 8)

La Universidad Nacional de Costa Rica, al igual que otros centros de enseñanza superior del país, desarrolla desde 1998 el proyecto *UNA Educación de Calidad* que ofrece un servicio de apoyo educativo directo a esta población estudiantil con discapacidad, el cual incluye tanto servicios generales como específicos; tales como apoyo a académico, apoyo en el acceso a la información y al espacio físico, trabajo de pares, búsqueda de materiales, entre otros. Nuestra experiencia nos indica que parte del apoyo consiste en proveer un espacio para la socialización, el compartir y el sentir del estudiantado. Por eso es común tener espacios informales para conversar y, de esta forma, orientarles, comprendiendo no solo su situación estudiantil, sino su realidad social y personal.

Aunado al ingreso de estos grupos de estudiantes en los contextos universitarios y a los servicios que se ofrecen en las universidades, específicamente los proveídos por el proyecto mencionado, surge la

necesidad de identificar las habilidades desarrolladas por la población durante su proceso de formación y las barreras del entorno que limitan la participación dentro de la universidad. En esta línea surgen interrogantes como las siguientes:

1. ¿Cuáles habilidades personales (académicas y emocionales) desarrolla el estudiantado con discapacidad durante sus años en la universidad?
2. ¿Cómo apoyar el desarrollo de habilidades y destrezas (académicas y emocionales) en este estudiantado para asegurar la permanencia y éxito de sus procesos de aprendizaje?
3. ¿A cuáles barreras del entorno se enfrentan durante su desarrollo profesional?

Al indagar sobre estos cuestionamientos con estudiantes con discapacidad se han identificado luchas personales, así como con las barreras que el entorno continúa manteniendo, entre estas: visiones de sus familiares sobre la condición de discapacidad y sus tendencias a la protección o al irrespeto de sus decisiones, falta de apoyo de sus docentes y un entorno social y académico que no siempre se adapta a sus condiciones personales, tales como inaccesibilidad en los sistemas universitarios asociados al aula virtual, sistemas de becas, entre otros. Con el afán de superar estos retos, sobresalen entre otras cualidades personales la flexibilidad, la autogestión y el esfuerzo.

Para ejemplificar estas experiencias, se les solicitó a un grupo de quince estudiantes que narraran en un grupo focal y en conversaciones posteriores sus vivencias pasadas y actuales con respecto a la experiencia en la universidad. Así mismo, completaron una entrevista que ahondaba en este tema. Algunas palabras que surgen de la reflexión de cuando iniciaron su proceso universitario son: *estrés, difícil, adaptación, ilusión, emoción, locura, temor, incertidumbre, cansancio, tristeza, desesperación, lucha*. Estas palabras en su mayoría reflejan emociones o experiencias negativas, más que positivas, que responden a las necesidades de adaptarse a un entorno nuevo y autogestionar sus vidas tanto a nivel personal como académico. Sin embargo, al preguntarles sobre sus experiencias actuales, las palabras se han transformado en emociones o experiencias positivas, entre estas resaltan: *logros, transiciones, grandes sueños, satisfacción, apertura a nuevos aprendizajes*,



*motivación, estrés y frustración, ser más fuerte, sentirse profesional, segura de sí misma y compromiso.* Como puede verse, los estudiantes van cambiando la mayoría de sus percepciones sobre la experiencia inicial, estos cambios son atribuidos a sus propias luchas, a la experiencia del proceso de adaptación y aprendizaje del contexto de la universidad; y finalmente al gran deseo de desarrollar su potencial profesional.

En muchos casos, la universidad es la primera experiencia de autonomía, e independencia para estos grupos de estudiantes. Como personas adultas deben enfrentar retos que anteriormente eran sus padres o madres quienes los asumían; el alejarse de su familia (geográficamente o simbólicamente), les permite reencontrarse consigo y desarrollar su identidad personal. La siguiente narración es un ejemplo de esto:

Es duro adaptarse cuando uno viene de una zona rural, en especial dependiendo de la familia. Tres años después, sentirse bien, estar aquí quita la vergüenza, y los miedos. No hay palabras para expresar lo que uno siente. Tomar la decisión y que nadie se meta. No hay palabras... En lo académico, mi carrera no es lo que quiero, pero poder tomar la decisión de cambiarme sin la presión de mi familia, es increíble, por fin puedo luchar solo. (Comunicación personal, octubre 25, 2015)

Al escuchar esta y otras experiencias del estudiantado se visualiza lo valioso que es el reconocimiento de esta población dentro de un marco social o de derechos humanos, donde se conciben como personas autónomas, individuales y poseedoras de derechos. Hace 30 años, pensar en estudiantes con discapacidad que participaran de la vida universitaria era en muchas medidas imposible; sin embargo, estos cambios surgen de la lucha de la población con discapacidad para que exista un verdadero reconocimiento de sus derechos humanos. Estos esfuerzos fueron iniciados por organizaciones de personas con discapacidad en la década de los años 70 y desde entonces los cambios paradigmáticos han evolucionado desde concepciones basadas en el déficit hasta la visión social actual enfocada en el reconocimiento de la diversidad y las barreras del entorno que definen, en gran medida, la condición de discapacidad (Fontana, Vargas y Quirós, 2015).

El cambio de visión de la discapacidad influyó grandemente en la atención educativa que se le ofrece a esta población, la cual

gradualmente ha venido evolucionado desde una visión rehabilitadora, centrada en el déficit y que buscaba el abordaje educativo desde la experticia de especialistas, hacia una visión de educación inclusiva que centra sus esfuerzos en reconocer al ser humano; sus derechos, intereses, potencialidades y necesidades. Así mismo, busca identificar en el ambiente educativo y social las barreras para minimizarlas; y de esta forma promover la participación de la población en equidad de condiciones.

En esta línea han surgido propuestas sobre el modelo de centro educativo y los principios que deben regir el accionar educativo. Estos principios fueron ratificados en la Declaración de Salamanca, los cuales son:

- a. Que todos los miembros del centro se sientan partícipes del mismo, aceptados, seguros y bienvenidos.
- b. Aumentar la participación de todos para que logren el máximo aprendizaje y desarrollo personal y social, entre otras cosas, identificar las barreras presentes en la organización del centro y del currículo, así como asumir el compromiso de su eliminación progresiva.
- c. Dedicar una atención especial a grupos e individuos con mayor riesgo de exclusión.
- d. Crear culturas inclusivas en el sentido de construir una comunidad segura, acogedora y estimulante y colaboradora, en la que cada docente es considerado como el fundamento primordial para que todo alumno alcance mayores niveles de logro.
- e. Elaborar políticas inclusivas que tienen que ver con la línea estratégica que cada centro decide, planifica y organiza para regular la vida del centro con el objetivo que mejore el aprendizaje y la participación de todos los componentes. (Jiménez, 2007, p. 30)

Estos principios orientadores tienen, en esencia, la intencionalidad de que cada organización gestione cambios en un marco de respeto a la diversidad humana y que los aprendizajes se desarrollen desde este reconocimiento. El impacto social es grande, pues retoma ideales como la participación, la construcción de una sociedad segura, inclusiva y colaboradora. Para todos los centros educativos existen retos diferentes en la forma en que estos principios pueden ser operacionalizados en su propia cultura organizativa, y los centros de educación superior no



se escapan de esta realidad. Sin embargo, la experiencia acuñada ha demostrado que la comunicación, participación y democratización de las conversaciones sobre discapacidad y accesibilidad son necesarias para lograr una visión conjunta y un servicio educativo que responda a lo que estos grupos de estudiantes desean y necesitan.

### **Habilidades desarrolladas por estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional**

Aprender a ser y aprender a convivir se convierten en competencias cada día más relevantes. La vida misma y las experiencias que en ella tenemos, son las que nos permiten, como seres humanos, convivir de una forma pacífica y plena en sociedad. La comprensión del sentir del individuo tiene implicaciones significativas en los contextos de la vida en los que se relaciona, tales como procesos de formación y el quehacer profesional. Por esto cada día se vuelve más importante la reflexión sobre la inteligencia emocional, entendida como:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de pensar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de deferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera en nuestras facultades racionales. (Goleman, 1995, p. 26)

Dentro del concepto de la inteligencia emocional, se conciben las habilidades emocionales, sean estas intrapersonales (autoconocimiento, autoestima) como las interpersonales (habilidades sociales, empatía) como elementos que componen el concepto.

Las habilidades intra e inter personales se desarrollan a lo largo de la vida, por medio de procesos vividos en los contextos familiares, educativos y sociales. Sin embargo, para las personas con discapacidad, el perfeccionamiento de estas habilidades emocionales para enfrentar retos, construir su identidad y enfrentar dificultades de la vida toma connotaciones diferentes, pues están mucho más expuestos a la sobreprotección y a sus consecuencias; por lo tanto, puede que estas se desplieguen en un momento posterior al resto de la población. La sobreprotección de la población con discapacidad no es un tema nuevo, la

bibliografía apunta a este fenómeno que se plasma en muchas ocasiones en los contextos familiares. En esta línea, García y Fernández (2005) hacen una reflexión sobre la inclusión de las personas con discapacidad que se polariza entre la igualdad y la diferencia, y mencionan sobre la sobreprotección que:

se constituye en una respuesta a las condiciones sociales que históricamente han constituido el ambiente en que las familias y las personas que presentan discapacidad han debido desenvolverse. Su conformación se constituye como consecuencia de una construcción históricamente modelada, esto se explica porque la sociedad se ha relacionado con el mundo de la discapacidad negando su existencia. ... (Al interior del mundo de la discapacidad la negación de la persona aparece como una distinción compartida. Esta negación toma diferentes formas entre ellas todas las formas de discriminación, invalidación y exclusión social). (p. 242)

La cita anterior apunta a una experiencia compartida de la familia entorno a la discriminación, invalidación y exclusión social, por lo tanto, la sobreprotección en muchas ocasiones surge como una respuesta de protección que, aunque bien intencionada, puede limitar en gran medida el desarrollo de habilidades sociales y personales de las personas con discapacidad. Al ser el contexto universitario un espacio que promueve la independencia de la totalidad de estudiantes de sus contextos familiares, es común ver que paulatinamente y a través de los años estudiantes con discapacidad consiguen desarrollar un empoderamiento personal; lo que permite que se visualicen como personas responsables de las decisiones de sus vidas, con mayores habilidades emocionales y académicas que les facilita continuar sus procesos educativos. Tanto las habilidades emocionales como las académicas son autoconstruidas, probadas y adaptadas por el estudiantado con discapacidad en la universidad. Al conversar con jóvenes sobre el desarrollo de estas durante su proceso universitario, resaltan las siguientes:



---

## Habilidades emocionales

- Paciencia, tolerancia (porque tengo que lidiar con las personas)
- Inteligencia emocional
- Escucha a las demás personas
- Positividad
- Asertividad con los otros seres
- Lucha por mis ideales
- Mejora de la autoestima
- Mejora de mis relaciones interpersonales
- Enfrentamiento a cosas nuevas

## Habilidades académicas

- Mayor capacidad para analizar las cosas a nivel académico, pienso en otras formas de resolver las cosas
- Autogestión, proactividad; por ejemplo, me comuniqué con mis docentes desde antes del inicio del semestre. Yo les envié correos y les dije qué necesitaba. No esperé el mismo día de la clase, sino que desde antes sabían y podían asumir el reto. Así no dependo de nadie
- Mejora en la redacción de documentos
- Orden
- Más responsabilidad en mis labores

Continuando con la conversación sobre cuáles experiencias les han permitido desarrollar estas habilidades, mencionan; entre otras

- “enfrentarse a situaciones nuevas y desconocidas”
- “el deseo de aprender y superarse”
- “vivir de manera independiente y tener mayor autonomía”
- “al independizarme de mi familia”
- “las vivencias en la universidad y las consecuencias de esas experiencias”
- “los diversos altibajos me ha enseñado y ayudado a mejorar para salir adelante” (comunicación personal, 27 de octubre, 2015)

Al tratar de interpretar las habilidades desarrolladas, se evidencia que la vida universitaria las ha potenciado. Al conversar con esta población es claro que existe una conciencia sobre la importancia de estas habilidades para lograr una permanencia dentro de la universidad.

En esta línea, los estudios apuntan que los estados emocionales tienen una estrecha relación con los procesos cognitivos (García, 2012; Goleman, 1995), por lo cual la oportunidad de participación en la universidad, en sí misma, produce un efecto positivo y sostenido en la vida de las personas en condición de discapacidad y, consecuentemente, en muchos casos les permite potenciar aquellas habilidades académicas que requieren ser mejoradas para lograr su permanencia.

Pues bien, si la participación en el ambiente universitario produce un efecto positivo en la población con discapacidad, se requiere, entonces, identificar las barreras del entorno y tomar acciones, especialmente desde las líneas estratégicas de la universidad. Cada vez se hace más necesario crear una política inclusiva que realmente visualice las necesidades y potencialidades de la población estudiantil con discapacidad. No basta con ajustes en el examen de admisión y aumentar la matrícula de estudiantes con discapacidad, deben existir acciones concretas que estimulen la permanencia y conclusión de sus estudios. Esta postura es congruente con lo que indica el Estatuto Orgánico en el apartado de principios que rigen el quehacer universitario, más específicamente el principio de inclusión que plantea “La inclusión de los sectores menos favorecidos por razones económicas, culturales o por discapacidad, se garantiza mediante una oferta académica, políticas de admisión y programas de becas especialmente dirigidos a esos grupos” (Universidad Nacional, Estatuto Orgánico, Principios, 2015).

### **Las barreras del entorno y la respuesta universitaria**

Desde la promulgación de la Convención de los Derechos Humanos para las personas con discapacidad en el 2006, se visualizan las barreras del entorno como un elemento importante en la definición de la discapacidad, y se definen como aquellas condiciones actitudinales o de acceso que obstaculizan la participación de las personas con discapacidad en los contextos sociales. La identificación de las barreras en el entorno constituye un elemento muy importante de análisis, pues permite realizar cambios conscientes en nuestras decisiones políticas,



metodológicas y actitudinales orientadas a realizar acciones para la auténtica participación de la población con discapacidad en la comunidad.

Al reflexionar sobre los tipos de barreras identificados por estudiantes que comentaron sus experiencias, las barreras actitudinales son mucho más frecuentes e impactan en mayor escala las vivencias; incluyen los ambientes tanto familiares como universitarios. Entre ellas están:

### **Actitudinales**

- “La comunicación con la profesora es difícil, pues es muy estricta y cree que siempre tiene razón”.
- “Mala actitud de algunos compañeros que se expresan de forma negativa sobre uno. En los trabajos en grupo, a veces es incómodo pues no hay sensibilización de la gente”.
- “En mi casa me dicen ‘usted porque toma decisiones solo, si usted no ve’ entonces, como uno va a hacer las cosas solo con ese apoyo”.
- “A veces en su afán de protegerme, se meten en la toma de decisiones (familia)”.
- “Mi mamá me dice que guarde el bastón, que yo veo” (comunicación personal, 30 de octubre, 2015)

### **Acceso al entorno**

“La información no es accesible, especialmente en las referencias. Es difícil citar APA”.

“El aula virtual no es accesible”.

“El sistema de matrícula no nos favorece y realmente somos personas interesadas”. (comunicación personal, 30 de octubre, 2015)

### **Metodológicas**

- “Hay retos y uno se la va jugando, ningún profesor se sienta a decirme esto o lo otro para mejorar”.
- “No hay una claridad de cómo evaluarlos”.
- “El método de estudio es todo auditivo y a veces eso cansa”. (comunicación personal, 30 de octubre, 2015)

A raíz de las barreras encontradas y de otras que existen, surge la interrogante sobre los apoyos que este grupo de la diversidad requiere para mejorar su inserción y permanencia en la universidad. Considerando la experiencia acumulada con los años de trabajar con esta población en la UNA, se considera que se requiere desplegar acciones para alcanzar una educación inclusiva.

**Política universitaria:** se requiere la construcción de una política universitaria en la cual la discapacidad, al igual que el enfoque de género, se convierta en un eje transversal que incida en todo el quehacer académico. Debe existir una agenda institucional que promueva y visibilice la diversidad de la persona con discapacidad como un ente activo de la comunidad universitaria. Vinculada a la política, es necesaria una agenda que, entre otros puntos, inicie un proceso de concienciación de la comunidad universitaria sobre la inclusión y permanencia de la población con discapacidad desde el enfoque de derechos.

**Quehacer universitario:** desde la docencia, la investigación y la extensión se requiere que el eje de discapacidad sea parte de la formación de personas en múltiples disciplinas. Estas nuevas profesiones necesitan ser conocedoras de los derechos de esta población. Por ejemplo, se requieren personal de bibliotecología que sepa atender a los sujetos usuarios de los centros de documentación en comunidades, secretarías que puedan atender a personas con discapacidad en sus funciones laborales, personal de las comunicaciones sociales que tenga voluntad de cambiar las visiones de lástima o de superhéroes; que muchas veces es la tónica en la que las noticias presentan la discapacidad. Para construir una sociedad que reciba y visualice a las personas con discapacidad como ciudadanos y ciudadanas, se requiere calar desde el quehacer y acción social universitaria.

**Gestión organizacional:** se requiere la construcción de un programa institucional que desde el enfoque de Derechos Humanos apoye la permanencia de estudiantes en condición de discapacidad y que maximice los recursos existentes, tanto desde el componente pedagógico como desde el administrativo. Este programa debe articular de una forma adecuada los múltiples esfuerzos que actualmente se realizan para atender a la población. Por otro lado, se demanda una orientación vocacional que oriente a estos grupos de jóvenes hacia carreras que potencien sus habilidades y deseos profesionales.



**Vida estudiantil:** se requiere la promoción de la participación en espacios relacionados con la vida estudiantil; tales como en las asociaciones de estudiantes, ferias estudiantiles, voluntariados, entre otros.

**Investigación:** se requiere analizar, entre otros datos, los obtenidos durante el proceso de admisión de a la universidad e identificar el porcentaje de permanencia de esta población con el fin de tomar medidas que promuevan la culminación de sus estudios. Así mismo, es necesario apoyar la docencia universitaria guiada desde los resultados que la investigación pueda arrojar. Finalmente, como ente social, la investigación universitaria en discapacidad, retomando los referentes teóricos más actualizados sobre el tema, debe promulgar acciones orientadas al respeto y reconocimiento al derecho a la participación social de esta población.

Para que existan todos estos cambios que permitan enfrentar las barreras del entorno, es necesaria una actitud inclusiva, positiva y responsable. Ninguno de los planteamientos hechos hasta ahora se consiguen de la noche a la mañana, pero así como hace algunos años la población que tenía acceso a la educación superior era pequeña y ha ido lentamente aumentando, así los esfuerzos que se inicien en el presente pueden dar frutos significativos a futuro. Estos cambios se necesitan para que la sociedad perciba y potencie las habilidades de las personas con discapacidad en múltiples contextos sociales.

Los aspectos mencionados con respecto a los cambios por realizar a nivel universitario para que exista, verdaderamente, una educación inclusiva, son congruentes con los retomados por Vargas, Fontana y Quirós (2015, citando a Lissi et al., 2009) al mencionar que se requieren las siguientes condiciones para que la universidad pueda ser considerada inclusiva:

- a. políticas al interior de la universidad que promuevan la inclusión, así como con normativas y reglamentos;
- b. acceso a los programas de estudio y desarrollo de actividades de sensibilización sobre la inclusión y la equidad de estudiantes con discapacidad;
- c. orientación y asesoría a las y los docentes sobre las necesidades y adecuaciones requeridas;
- d. incorporación de la temática de discapacidad en la malla curricular de las distintas carreras que se ofertan;

- e. aspectos en relación con la infraestructura, la accesibilidad física a todos los servicios y apoyos tecnológicos;
- f. adaptaciones para la participación estudiantil en la vida universitaria;
- g. programa de pares estudiantiles de apoyo;
- h. aspectos relacionados con la investigación para optimizar las intervenciones. Dichos aspectos deben darse con “una mirada de la discapacidad en que las personas son valoradas y reconocidas como cualquier otro miembro de la comunidad universitaria”. (p. 12)

Si bien es cierto, las posiciones presentadas son recurrentes a las que la teoría aporta, las necesidades siguen existiendo, las respuestas a estas inquietudes no se han resuelto completamente. Sin embargo, la población matriculada sigue incrementando; por lo tanto, continúa siendo relevante y necesaria esta reflexión.

Al trabajar con la población con discapacidad, se ha mostrado que la inclusión y participación es la mejor forma de que las personas con discapacidad puedan crecer como individuos. Hemos visto estudiantes evolucionar y ser personas más responsables consigo mismas y con las demás, más conocedoras de sus derechos y responsabilidades, más empoderadas y felices. Si la experiencia al trabajar con esta población ha enseñado algo, es que vale la pena apostar por una educación inclusiva, pues los resultados en el desarrollo de habilidades sociales y académicas son superiores a cualquier expectativa. El estudiantado con discapacidad no es especial como muchas veces las construcciones sociales lo han establecido, son personas con virtudes y aspectos por mejorar que requieren que abramos los espacios y que se les permita reencontrarse con sus vidas. Este es el principal reto y la gran oportunidad.

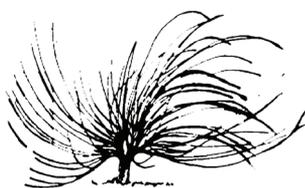
## Referencias

- Abad, M., Alvaréz, P., Castro de Paz, J. (s. f.). *Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: Algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. Universidad de la Laguna*. España.
- Alcedo, M., Aguado, A., Real, S., González, M. y Rueda, B. (2007). Una revisión actualizada de la situación de estudiantes con



- discapacidad en la universidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 3, 7-18.
- Elexpuru, I., Garma, A., Marroquín, M. y Villa, A. (1992). *Autoconcepto y educación*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones.
- García, A. y Fernández, A. (2005). La inclusión para las personas con discapacidad: La igualdad y la diferencia. *Revista Ciencias de la Salud*, 3(2), 235-246.
- García, J. (2012). La educación emocional: Su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Guillamón, J. y Rodríguez, V. (2010). Atención y orientación a los estudiantes con discapacidad en la UNED. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2) 391-400.
- Jiménez, M. (2007) Propuestas curriculares para responder a la diversidad del alumnado de primaria desde contextos inclusivos. *Contextos educativos*, 10, 29-44.
- Fontana, A., Vargas, M. y Quirós, M. (2015). Construcciones sobre discapacidad y necesidades educativas e implicaciones en la respuesta educativa del estudiantado de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). *IX Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, España. Recuperado de <http://sid.usal.es/ficheros/revista-siglo-cero-2015-anejo-1.pdf>
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. (2012). *Plan Nacional de inserción laboral para la población con discapacidad en Costa Rica*. San José: PNUD.
- Polo, M. y López, M. (2011) Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 87-98.
- Universidad Nacional. (2015). *Estatuto Orgánico*. Gaceta extraordinaria N 3-2016.
- Vargas, M. Fontana, A. y Quirós, M. (2015). Necesidades de actualización de la población académica para la atención a estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional, Costa Rica. *IX Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, España. Recuperado de <http://sid.usal.es/ficheros/revista-siglo-cero-2015-anejo-1.pdf>

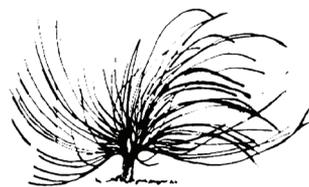




**ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E  
INVESTIGACIONES**

---





---

# La biografía escolar como instrumento para la reflexión de los conocimientos previos y construidos durante la formación docente entorno al “cómo enseñar”

*María Jesús Zárate-Montero*<sup>1</sup>  
Universidad Nacional  
Heredia, Costa Rica  
mariajez@gmail.com

## Resumen

Este artículo es una revisión bibliográfica, cuyo propósito es analizar la narrativa como dispositivo de formación docente para el estudiantado universitario, por medio de la descripción y análisis de su biografía escolar, reflexione en torno a qué significa ser docente y al cómo y para qué enseñar. Los estudios consultados concluyen que esta tarea de aprendizaje puede desarrollarse con estudiantes que inician su carrera y con quienes realizan su práctica docente al finalizarla. La acción clave que se promueve es tomar conciencia de las concepciones construidas a lo largo de la vida sobre el papel y quehacer docente,



Recibido: 2 de noviembre de 2015—Aprobado: 22 de setiembre de 2016

- 1 Educadora Musical y Máster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional. Autora y coautora de artículos y ponencias relacionados con educación, educación musical, didáctica de la investigación, juegos cooperativos y acreditación de carreras universitarias. Académica e investigadora de la UNA desde 2007.

y cómo estas pueden influir, en el actuar de las futuras y futuros educadores.

**Palabras clave:** Formación docente, dispositivos pedagógicos, narrativa, biografía escolar.

### **Abstract**

This article is a literature review, which aims at analyzing narrative as a teacher training device for university students, which through the description and analysis of their school biography, reflects on what it means to be a teacher and how and what to teach. The consulted authors conclude that this task of learning can be developed with students starting their major and those doing their teaching practicum at the end of it. The key action to be promoted is being aware of conceptions built throughout life in the role and work of a teacher and how these can influence the actions of future educators.

**Keywords:** teacher training, pedagogical devices, narrative, school biography

### **Introducción:**

Para iniciar este artículo, vale la pena tomar unos segundos y reflexionar sobre esta premisa:

Como afirmó Novak hace ya algún tiempo, muchos problemas educativos podrían resolverse mejor si pudiéramos comprender de manera fundamental cómo aprenden los niños, no es menos cierto que muchos problemas de la formación del profesorado podrían resolverse también mejor si comprendiéramos con mayor profundidad cómo aprenden profesores y profesoras a enseñar. (Montero, citado por Sanjurjo, 2012, p. 11)

Muchas veces, al iniciar un curso de formación docente, se suele preguntar al estudiantado sobre sus expectativas y conocimientos previos sobre el curso, pero pocas veces se les pregunta: ¿Por qué están estudiando para ser docentes?, y cuando se hace, la mayoría de las veces



alguno o alguna levanta la mano y dice: “-Estoy en este curso mientras logro ingresar a la carrera que me gusta”.

Pese a esta respuesta llena de sinceridad, conforme avanzan en los cursos, deciden quedarse y descubren la enseñanza de “x” disciplina es lo suyo. En este caso, terminan felizmente su formación y, junto con colegas que siempre soñaron con ejercer, se inician en esta aventura.

En otros casos, el estudiantado manifiesta un gran interés por la docencia, pero al avanzar y tener contacto con la población de primaria o secundaria, concluye que este trabajo no es lo que espera, lo cual puede ser contradictorio; pero resulta más provechoso cambiar de dirección a tiempo que convertirse en un sujeto profesional más, que antes de empezar su labor se siente frustrado o frustrada.

En los casos descritos, su historia de vida antes y después de ingresar a la universidad fue determinante para decidir quedarse o cambiar de rumbo. Esto, porque a partir de las vivencias y aprendizajes en la familia y en el sistema educativo preuniversitario, tomamos decisiones sobre qué carrera deseamos estudiar y en el caso de la docencia iniciamos nuestros estudios con una idea sobre lo que significa enseñar y cómo enseñar, porque tenemos el recuerdo de aquellos y aquellas docentes que impactaron en nuestras vidas, ya fuera por sus buenas enseñanzas o por las que a nuestro parecer no fueron las más pedagógicas, didácticas o justas.

Es decir, la formación y quehacer docente están permeados de estos recuerdos y aprendizajes que se enriquecen y perfeccionan, siempre y cuando se reflexione sobre estos; de lo contrario, se corre el riesgo de reproducir aquello que no queremos.

Por esta razón, el narrar estas experiencias de nuestra biografía escolar resulta una experiencia de aprendizaje muy enriquecedora, porque permite contrastar nuestras concepciones con los conocimientos pedagógicos que vamos aprendiendo y a la vez reflexionar sobre cómo los estamos llevando a la práctica, para así tomar conciencia sobre si estamos ayudando a aprender o si seguimos replicando metodologías memorísticas y mecánicas.

De ahí que el propósito del presente trabajo es analizar la narrativa como dispositivo de formación docente para que el estudiantado universitario, a través de sus biografías escolares, reflexione sobre sus conocimientos previos y los que está construyendo en torno al ser docente y al cómo y para qué enseñar.

## **Estrategia para la búsqueda y selección de la información**

Para la presente investigación se establecieron las siguientes temáticas claves: dispositivos pedagógicos para la formación docente, narrativa y biografía escolar. Se consultaron libros y artículos de revistas académicas, los cuales fueron localizados mediante el catálogo del Sistema de Documentación de la Universidad Nacional (SIDUNA), Google académico y las bases Dialnet, Ebscohost, Scielo y Dipòsit Digital. La información recopilada fue revisada, seleccionada y organizada en los subtítulos que se desarrollan a continuación.

## **Formación de docentes reflexivos**

En los planes de estudio de las carreras de formación docente, se contemplan una serie de conocimientos, destrezas y competencias que se espera desarrolle el estudiantado a lo largo de su formación.

Las actividades de aprendizaje que elijan sus profesores y profesoras deben tener como meta el comprender determinados contenidos para luego tomar decisiones y proponer posibles soluciones a los problemas educativos que estudian, en cada curso, con el fin de prepararles para los espacios de práctica docente en los que aplicarán sus conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares al planear y desarrollar una clase.

Esta experiencia de empezar a enseñar le permite al profesorado en formación acercarse a los centros educativos, conocer sus realidades y comprender las dificultades propias del enseñar algo y el cómo se pueden mejorar sus prácticas para su desempeño futuro.

Para este proceso de preparar, ejecutar y revisar lo realizado, es decir, la reflexión de lo actuado, es necesario contar con dispositivos que orienten los aprendizajes que parten de la teoría, se lleven a la práctica y se analicen para generar nuevos conocimientos, de manera que se vayan perfeccionando.

Al respecto, Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, citadas por Schwartzman, Eder y Roni (2014) explican que:

Un dispositivo de formación docente es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan



---

en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción. (p. 187)

En este sentido, quienes formamos docentes necesitamos indagar y aprender más sobre estas herramientas pedagógicas, con el fin de trabajarlas en nuestras clases, de manera que el estudiantado pueda tomar conciencia de sus concepciones previas sobre qué es ser educador o educadora, cómo enseñar, cómo evaluar o cómo mediar en el grupo.

Resulta necesario, entonces, revisar sus experiencias a lo largo de su vida, en especial aquellas vinculadas con su paso por el sistema educativo formal, es decir, describir y analizar eventos que forman parte de sus biografías escolares.

### **La narrativa**

Sanjurjo (2012) plantea que la narrativa, al igual que otros dispositivos (investigación cualitativa, taller y ateneos didácticos), promueve el análisis y “el aprendizaje de una actitud reflexiva que posibilite un ejercicio permanente de compromiso, de revisión, de apertura” (p. 11).

Por esta razón, y tal como lo explica Ricoeur (2003, parafraseado por Caporossi, 2012), la narrativa reflexiva es un dispositivo que:

Al responder a un proceso metacognitivo, posibilita la interpretación de las acciones pedagógicas propias y públicas, psíquicas y culturales y a la par, explicitan el deseo de ser y el esfuerzo por existir que nos constituye como docentes.

En este sentido, es que sostenemos que la narrativa en la enseñanza y en el aprendizaje recupera la producción del sujeto, del que narra sobre su propia práctica de enseñanza y de aprendizaje frente a la imagen de reproducción o de pasividad. Es decir, que posibilita la recuperación de la autoría de las prácticas, el reconocimiento del proceso de construcción del conocimiento profesional docente y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. (Caporossi 2012, pp. 112-113)

Como puede observarse, a lo largo de su ejercicio profesional, el personal educativo construye y reconstruye saberes y, al narrarlos, puede tomar distancia para mirarlos desde diferentes perspectivas. Por esto, es primordial establecer tareas que ayuden al estudiantado, para que, de manera consciente, reflexione sobre los aprendizajes que está construyendo en sus prácticas docentes, por esta razón el profesorado que tenga a cargo dicho curso debe proponer:

Dispositivos de construcción del conocimiento profesional docente en los cuales los residentes puedan hablar de sus experiencias, compartirlas observarlas a *posteriori*, hacer preguntas, comprender por qué no comprenden, vivenciar el miedo a la exposición de la propia historia. (Cifali, citado por Coporossi, 2012, p. 121)

De igual manera, además de solicitar al estudiantado que narre sus experiencias y aprendizajes es importante que se abran espacios en la clase para releer, reflexionar, reconstruir y socializar lo aprendido en los procesos de práctica docente, de tal manera que se puedan obtener recomendaciones para futuras experiencias en las aulas.

### **Biografía escolar, un dispositivo para aprender y reflexionar**

A continuación, se describen acciones realizadas por diferentes autores y autoras en las que trabajaron la biografía escolar con sus estudiantes de carreras de formación docente. Sus sugerencias son muy valiosas para quienes deseen implementar este dispositivo en sus cursos.

Pero antes de profundizar en estas propuestas es importante recordar que

la biografía escolar es un relato que refiere a los aprendizajes incorporados en el paso por la escolaridad, en todo ese trayecto en el que como sujetos estamos insertos en las instituciones educativas. En nuestras experiencias escolares, además de aprender los contenidos curriculares, interiorizamos otros saberes referidos a pautas de comportamientos, a cómo se aprende, cómo se estudia, cómo se enseña. O sea que, como producto de nuestra historia de alumnos, nos hemos apropiado de teorías, creencias, supuestos y



---

valores sobre el conocimiento profesional docente. (Caporossi, 2012, p.113)

Estos saberes se constituyen en referentes tan fuertes como los estudiados durante la formación universitaria, de tal manera que se visibilizan en las decisiones y acciones del profesorado, tal y como lo explica Alliaud “uno puede aprender distintas corrientes pedagógicas, asumir incluso posturas dentro de las discusiones que existan en el campo del pensamiento didáctico, pero a la hora de enfrentar situaciones prácticas, concretas en el aula... sale lo que el cuerpo aprendió” (Citada por Caporossi, 2012, p. 115).

Por esta razón, la reconstrucción y análisis de estas experiencias es un punto de partida para aprender y desaprender aquellas concepciones sobre el quehacer docente.

Ahora bien, respecto a la implementación de este dispositivo, Fernández y Ramírez (2006) explican que en la cátedra Didáctica General del Centro Regional Universitario Bariloche:

[Se] solicita a los alumnos que reconstruyan una clase vivida en cualquiera de los niveles del sistema educativo, que resulte por alguna razón de interés, placentera o tensionante y que la describan detalladamente, desarrollando un relato escrito. Con los relatos individuales, se construye un texto colectivo que se utiliza como material de trabajo a lo largo del curso. (p. 1)

Estas investigadoras agregan que, por medio de esta tarea de aprendizaje, se genera un texto colectivo que al ser estudiado por el grupo promueve la metacognición en sus participantes, porque “objetiva el pensamiento de cada uno y lo hace público y discutible” (p. 3), es decir, el recuerdo se materializa en el escrito y este a su vez se convierte en tema de dialogo. Por ejemplo, entre las situaciones que suelen ser más frecuentes en las narraciones del estudiantado se encuentran:

- El clima afectivo de la clase y el vínculo docente-estudiante, como elementos constitutivos de la enseñanza que favorecen o entorpecen la tarea en el aula.
- El compromiso y la ética del profesorado con respecto a su tarea, vinculado con la motivación del alumnado que aprende.

- La distribución y el uso del espacio como facilitadores u obstaculizadores de la enseñanza y el aprendizaje.
- La relación poder-conocimiento, asumida y otorgada por docentes y estudiantes.
- La relación teoría-práctica fragmentada, ocupando momentos bien diferenciados en las clases.
- Aspectos metodológicos vinculados con cuestiones ideológicas y con el concepto de currículo oculto.
- Dimensión socio-política de la enseñanza poco considerada o al menos escasamente explicitada.
- Enfoques de enseñanza, reconocimiento de los elementos de cada uno de ellos. (Fernández y Ramírez, 2006, p. 4).

Como segundo ejemplo, Leite y Rivas (2013) describen que utilizan las biografías escolares del estudiantado de su facultad como punto de partida “para convertirlas en currículum de formación; esto es, el relato autobiográfico se convierte en el contenido de estudio colectivo para construir conocimiento y saberes educativos. Así, desde el compartir y relatarse mutuamente los relatos, la experiencia particular se convierte en conocimiento público, mediante el proceso de análisis e interpretación correspondiente” (p. 251).

Estos académicos parten de una pregunta central y el estudiantado, al estudiar sus respuestas, concreta dos caminos: uno interpretativo y otro conceptual. En el caso del primero “los alumnos y las alumnas van avanzando paulatinamente sobre las biografías, transformándolas a partir de los avances en el proceso de comprensión, y elaborando respuestas sobre la pregunta central que se apoyan en los sucesos biográficos” (pp. 253-254). En el segundo, “el proceso intenta buscar explicaciones acerca de los fenómenos que aparecen en las biografías, desde las tradiciones científicas y académicas correspondientes y la toma de postura ante ellas” (p. 254).

De esta manera, la tarea de aprendizaje “consiste en un continuo ir y venir entre ambos caminos con el ánimo de poder dar respuesta a la pregunta central y sobre la que tendrán que adoptar una posición teórica, práctica e ideológica” (p. 254).

En su artículo, Leite y Rivas (2013) describen ampliamente las fases para desarrollar su propuesta, la cual de manera resumida consiste en:



1. Redactar las biografías anotando sus recuerdos más significativos.
2. Formar y trabajar en grupos para reflexionar y construir conocimientos.
3. Cada grupo contrasta sus biografías y se extraen temas que a su vez se comparan con los demás subgrupos de trabajo para elaborar de manera conjunta una nueva lista.
4. Sobre esta lista se plantean interpretaciones referentes a un concepto clave de la pregunta central.
5. Se categorizan y reducen las respuestas para estructurar un contenido que será un núcleo temático.
6. Con dicho núcleo se regresa a las biografías para extraer nueva información.
7. Cada estudiante reescribe su biografía desde una perspectiva crítica considerando las explicaciones que se generaron en la tarea.
8. Cada grupo realiza un trabajo para contestar la pregunta central.

Otra propuesta, similar a la anterior, es la descrita en la ponencia de Márquez et al. (2013), quienes explican la metodología que desarrollan como parte del proyecto “La biografía escolar como herramienta de aprendizaje, reflexión y crítica en la formación inicial del profesorado de educación primaria: BIOEDUCAMOS” (p. 1), en el que participan docentes y estudiantes que se forman como docentes de educación primaria, dicha “experiencia se desarrolla desde las asignaturas de organización de centros e instituciones educativas, investigación educativa en educación primaria, practicum I y III” (p.1).

En estos cursos, los grupos docentes participantes solicitan al estudiantado relatos sobre su biografía escolar antes de ingresar a la universidad, que luego serán analizados de manera grupal con el propósito de hacer una “confrontación de experiencias, sucesos, vivencias” (p. 3) que dan paso a:

... la búsqueda e identificación de ejes, núcleos o focos significativos que orientarán nuevas búsquedas de sentido hacia otros textos, teorías, perspectivas y experiencias que trascienden la experiencia escolar individual y grupal para avanzar hacia núcleos de sentido más profundos y a perspectivas de contexto más complejas. La experiencia busca la reconstrucción teórica y las

teorías se convierten en herramientas posibles y diversas para la comprensión. (p. 3)

Los autores explican que en el proceso de análisis se utilizan diferentes estrategias para generar aprendizajes colaborativos que son presentados en formatos distintos “para dejar emerger otras narrativas sobre la escuela: dibujos, vídeos, representaciones, blogs, raps, comic, poemas, cuentos, pinturas” (p. 3), lo cual permite al estudiantado comunicar sus conclusiones en relación con ese ir y venir respecto al papel de la escuela y al qué significa ser docente.

Al respecto, Márquez et al. (2013) explican que este profesorado en formación realiza “análisis de diarios de clases, trabajo colectivo en wikis, para cada grupo y para la totalidad del grupo-clase, talleres de lectura de textos específicos, video fórum y seminarios sobre algunos focos o ejes de interés para el alumnado” (p. 3). En relación con los ejes mencionados, estos se originan “del análisis de los relatos [que] son analizados e interpretados una y otra vez desde diversos ‘textos’, diálogos, conceptos, teorías, perspectivas y poco a poco se van construyendo nuevos relatos sobre la escuela” (p. 3).

Como puede observarse, el analizar sus biografías escolares permite a estos grupos de docentes del futuro “repensar la escuela vivida y también la escuela deseada, la escuela en que quisieran trabajar, la escuela que les gustaría habitar” (p. 3).

Al concluir el curso, se consulta al estudiantado: “¿cómo valoran el proceso vivido?, ¿qué procesos de aprendizaje consideran que han transitado?, ¿con qué dificultades se han encontrado?, estos interrogantes constituyen algunas de las preguntas que se lanzan al final de la asignatura para continuar retroalimentando el proceso y para generar nuevas inquietudes” (pp.3-4).

Por otra parte y a diferencia de las experiencias descritas anteriormente, Delorenzi y Ruíz (2009) explican una metodología aplicada con estudiantes de un grupo de de la carrera Profesorado de Inglés (segundo año) y otro de Ciencias Biológicas (cuarto año) que realizaron su práctica docente. En ambos, compartieron la investigación educativa como un eje vertebrador, el cual se trabajó desde núcleos problemáticos:



- El Profesorado de Inglés trabajó “su biografía escolar, y el impacto de ésta en la construcción de hipótesis para la futura práctica” (p. 4).
- El Profesorado de Ciencias Biológicas se concentró en “la biografía escolar, y el impacto de ésta en la construcción de la práctica durante el período de residencia” (p. 4).

Ahora bien, para el registro y análisis de los aprendizajes construidos en estos cursos se utilizó la biografía escolar como estrategia para “compartir la construcción de un relato y la argumentación teórica del mismo, el trabajo colaborativo, y el proceso de deconstrucción ideológica, teórica y práctica de los sujetos” (pp. 4-5) y el diario de cada docente como recurso que sirvió de “guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia” (Porlán, citado por Delorenzi y Ruíz, 2009, p. 5).

Respecto al procedimiento desarrollado en los cursos, en el caso del Profesorado de Inglés, el estudiantado escribió sus biografías al inicio del curso, estas se analizaron y socializaron concentrando la atención en “aquellas enseñanzas implícitas que afloraron en las biografías” (Delorenzi y Ruíz, 2009, p. 5). Posteriormente, el grupo realizó una observación de aula y retomó las biografías para la elaboración de una hipótesis sobre “cómo implementar propuestas didácticas en la materia inglés en Educación Primaria Básica” (p. 5), para dicha tarea, además se elegir contenidos, “debían realizar una selección fundamentada de técnicas, estrategias, recursos didácticos y tecnológicos, y elaborar además propuestas de evaluación de los aprendizajes” (p. 5).

[Por su parte, el grupo de] profesorado en Ciencias Biológicas escribieron su biografía al comenzar el Espacio de la Práctica, y el diario del profesor al terminar cada una de las clases durante el período de residencia. El análisis de las biografías efectuado por el docente formador se socializaba por parejas de prácticas, y se contrastaba con lo escrito por cada alumno /a practicante, en la etapa pos activa de la residencia. Es decir, al culminar la residencia pedagógica, cuando cada pareja pedagógica realiza el proceso de deconstrucción de la práctica. (p. 5)

Como consigna para ambos grupos, se estableció que para su biografía escolar narraran los “hechos del pasado escolar que los y las [*sic*] perfilen como sujetos escolares en los diferentes niveles educativos, incluso de la formación docente” (p. 6).

Además, a estudiantes de Ciencias Biológicas se les indicó que para la redacción del diario de clase describieran y analizaran lo acontecido en cada sesión; en dicho trabajo debían considerar “aspectos referidos a cómo enseñaron, cómo aprendieron los alumnos, cómo evaluaron, estrategias, material didáctico, lugar del practicante en el aula, cuestiones normativas, disciplina, entre otros” (p. 6).

De esta experiencia, Delorenzi y Ruíz (2009) concluyen que en el caso del grupo de Inglés, las biografías escolares evidencian “enseñanzas implícitas sobre qué entienden por enseñar, aprender y evaluar” (p. 6), lo que a su vez influyó en la preparación de la hipótesis que realizaron. Esta situación también se observó con el estudiantado de Ciencias Biológicas, tanto al planear cómo desarrollar sus clases (las cuales fueron expositivas, sin participación de los aprendientes y con una evaluación memorística), y por medio del diario de clase se constató su dificultad para problematizar su propia práctica pedagógica.

Como propuesta similar, Caporossi (2012) plantea que al estudiantado residente de su facultad, es decir, los grupos que realizan su práctica docente, se les solicitan dos trabajos reflexivos, uno al iniciar y el otro al concluir dicha práctica; además, con el propósito de facilitar el recuento cronológico y dar coherencia a la narración, desarrollan dos guías, las cuales se presentan a continuación.

### **Trabajo práctico N.º 1**

Elaborar un relato biográfico “integrado” sin diferenciar cada aspecto solicitado. Las dimensiones intentan captar las referencias constitutivas del recorrido biográfico personal. Fundamentar los comentarios:

- Dimensión personal. Datos biográficos generales.
- Dimensión institucional: a) Escolaridad. b) Profesión (para quienes son docentes).
- Dimensión socio-política.
- Dimensión proyectiva.



## Trabajo práctico N.º 2

Realizar una narrativa personal teniendo en cuenta los siguientes ítems, ayudándose con la lectura del trabajo práctico N.º 1.

¿Cómo cree que influyó su biografía escolar en su práctica docente realizada en la residencia? ¿Cómo cree que influye en su formación general? ¿Cree que su biografía lo ayuda a construirse como docente de Ciencias de la Educación? En caso de respuesta afirmativa: ¿De qué forma? ¿Puede identificar algunas cuestiones de su biografía escolar que aparecieron en el desarrollo de sus clases como residente, tanto potenciadoras como obturantes? ¿Cuáles? ¿Ha detectado actitudes puestas en acto en su práctica preprofesional que no pudo modificar y que tienen una relación directa con los modelos internalizados de su biografía escolar? Proponga estrategias para modificar las dificultades que surgieron en sus clases, producto de los modelos internalizados acriticamente. (p. 117)

De este proceso reflexivo, el estudiantado construye nuevos aprendizajes para su futura labor docente, por ejemplo, las narraciones que elaboran se analizan en subgrupos dirigidos por sus docentes “haciendo asociaciones, recordando detalles olvidados, reconociendo y antes y un después” (p. 121). Es así como el estudiantado reconoce “el impacto que tienen las situaciones escolares y los modelos docentes internalizados durante su trayectoria escolar en la manera de pensar, mirar y resolver situaciones de su experiencia de residencia” (p. 121).

Para cerrar este recuento de propuestas metodológicas relacionadas con la biografía escolar como dispositivo pedagógico para la formación de docentes, es importante destacar que esta como estrategia metacognitiva dirige al profesorado en formación a reflexionar sobre: ¿cómo planea su clase y la desarrolla?, ¿cómo interactúa con sus estudiantes?, ¿cómo evalúa sus aprendizajes?, ¿qué aprende de cada clase?, ¿cómo se mira a sí mismo o a sí misma?, ¿qué temores tiene?, ¿cómo se siente?, ¿qué desaprende?, ¿qué sigue reproduciendo?

Justamente por esta última inquietud, resulta indispensable que este ejercicio reflexivo se pueda considerar como un eje en la formación de docentes, porque el tomar consciencia de los saberes y concepciones

sobre el “cómo enseñar” puede ser un medio para que este estudiantado comprenda que tiene en sus manos el conocimiento y el poder para generar oportunidades de aprendizajes críticos, creativos y significativos para las personas que ayudará a aprender o que, lastimosamente, puede convertirse en un ente reproductor acrítico de los modelos que vivió antes de formarse como docente.

### **Conclusiones**

La preparación profesional de un personal docente reflexivo requiere de la implementación y seguimiento de tareas de aprendizaje que propicien espacios de reflexión y diálogo, que partan de un análisis guiado de las experiencias personales que influyeron en su decisión de estudiar una carrera vinculada a la docencia.

Las propuestas analizadas en este artículo concluyen que la narrativa es un medio para reconstruir la biografía escolar, la cual puede trabajarse en todos los niveles de las carreras de formación docente. Sugieren, además, procedimientos para trabajar este dispositivo de la mejor manera posible, por ejemplo, iniciar con un relato individual sobre los “saberes pedagógicos” que construye cada estudiante antes de ingresar a una carrera de enseñanza, del cual surgen sus concepciones sobre lo que significa enseñar, aprender y ser docente, entre otras.

De esta primera etapa se debe pasar a la reflexión colectiva para contrastar estos conocimientos con los del resto del grupo, del profesorado y la teoría que se estudia en los cursos. Esto, aunado a experiencias de práctica pedagógica en instituciones educativas, obliga al estudiantado a reflexionar nuevamente sobre su aprendizaje, primero en solitario y luego con sus pares y docentes.

Este ir y venir se trata de un desaprender para aprender, con el propósito de lograr una congruencia entre nuestras acciones, creencias, conocimientos y valores.

En este camino, estamos llamados a sopesar nuestro actuar para identificar modelos internalizados acríticamente que, pese a los años de formación, se resisten a ser modificados y se siguen reproduciendo mecánicamente, aunque no son los más adecuados.

Tanto en nuestra práctica de formar educadoras y educadores, como el estudiantado que participa de este proceso tenemos que tomar conciencia de esto, para proponer cambios en nuestro quehacer pedagógico de tal manera que las nuevas generaciones puedan recordar docentes con

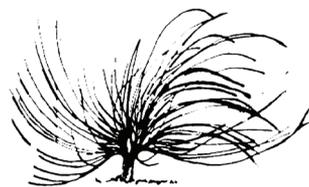


actitudes críticas y creativas que, con su discurso y sus acciones, evidenciaron que enseñar es ayudar a aprender de manera significativa.

## Referencias

- Delorenzi, O. y Ruiz, M. (2009). Narrativa y construcción de la práctica: Un modo de analizarla y redefinirla. En L. Porta, Z. Álvarez, M. Sarasa y S. Bazán (Comps.), *Actas de las “V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: Docentes, narrativas e investigación educativa”*. Recuperado de [http://www.mdp.edu.ar/humanidades/cienciasde la educacion/jornadas/profesorado2009/final/comunicaciones/2\\_narrativas/2a/2a\\_09.pdf](http://www.mdp.edu.ar/humanidades/cienciasde la educacion/jornadas/profesorado2009/final/comunicaciones/2_narrativas/2a/2a_09.pdf)
- Caporossi, A. (2012). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En L. Sanjurjo, *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homos Sapiens Ediciones.
- Fernández, M. y Ramírez, P. (enero 2006). Los relatos de experiencias escolares en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(4). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1131Fernandez.pdf>
- Leite, A. y Rivas, J. (2013). La biografía escolar en la formación del profesorado. En A. Lopes, F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Coords.), *Histórias de vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/47252>
- Márquez, M., Rivas J., Leite, A., Cortés, P., Prados, E. y Padua, D. (2013). Los relatos escolares en la formación inicial: Procesos, paradojas y desafíos. En *Simposio internacional: Aprender a ser docente en un mundo en cambio*, 21 – 22 de noviembre. Recuperado de <http://som.esbrina.eu/aprender/docs/6/ MarquezGarcia-MariaJesusPradosMegiasEstherPaduaArcosDaniela.pdf>
- Sanjurjo, L. (Coord.). (2012). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homos Sapiens Ediciones.
- Schwartzman, G., Eder, M. y Roni, C. (septiembre - diciembre 2014). Formación docente en y para la universidad: Dispositivos y prácticas en ciencias de la salud. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 179-201. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/700>





---

# Ubicuidad y movilidad de herramientas virtuales abren nuevas expectativas formativas para el estudiantado universitario

*María Luisa Sevillano-García*<sup>1</sup>  
Universidad Nacional de Educación  
a Distancia Madrid, España  
mlsevillano@edu.uned.es

*María del Pilar González-Flores*<sup>2</sup>  
Universidad Veracruzana  
Veracruz, México  
pgonzalez@uv.mx

*Esteban Vázquez-Cano*<sup>3</sup>  
Universidad Nacional de Educación  
a Distancia Madrid, España  
evazquez@edu.uned.es

*Luis Rey Yedra*<sup>4</sup>  
Universidad Veracruzana  
Veracruz, México  
lyedra@uv.mx

## Resumen

El aprendizaje móvil es un campo de investigación y práctica educativa en rápida expansión, por lo que se hace necesario conocer su potencial en la educación y el aprendizaje; en este trabajo se presentan resultados de un estudio con los objetivos de conocer, identificar y valorar



Recibido: 12 de abril de 2016—Aprobado: 22 de setiembre de 2016

1. Catedrática de Didáctica y Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED.
2. Profesora-investigadora del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana. Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
3. Profesor asociado del Departamento de Didáctica Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Doctor en Ciencias de la Educación UNED.
4. Profesor-investigador de la Facultad de Pedagogía y del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana. Doctor en Orientación y Desarrollo Humano por la Universidad Iberoamericana-Ciudad de México. CE:

usos, frecuencia, beneficios, dificultades que representan los dispositivos móviles para posibilitar los aprendizajes ubicuos y móviles del estudiantado universitario. Por medio de cuestionarios y protocolos de historias de vida se accedió a una muestra intercontinental en la que participaron 875 estudiantes de 8 países. Los principales hallazgos muestran que, sobre el teléfono móvil, el ordenador portátil sigue teniendo preferencia para el acceso a internet, así como para realizar actividades académicas: elaboración de trabajos, el estudio, búsqueda de información, intercambio de apuntes y trabajos grupales. Sin embargo, el teléfono móvil va aumentando aceptación entre estudiantes para lograr el aprendizaje.

**Palabras clave:** Educación superior, formación en línea, ambientes virtuales de aprendizaje, aprendizaje virtual, estudiantado universitario, aprendizaje ubicuo.

#### **Abstract**

Mobile learning is a field of research and educational practice that is rapidly expanding, so it is necessary to know its potential in education and learning. In this paper, we report on the results of a study with the objectives of knowing, identifying, and assessing applications, frequency, benefits, difficulties that mobile devices represent to enable ubiquitous and mobile learning of college students. Through questionnaires and protocols of life histories, an intercontinental sample with the participation of 875 students from eight countries was accessed. The main findings show that the laptop still is preferred for Internet access over the mobile phone, as well as for academic activities: preparation of work, study, search for information, exchange of notes and group work. However, the mobile phone is increasing its acceptance among students to achieve learning.

**Keywords:** higher education, online training, virtual learning environments, virtual learning, university, ubiquitous learning



## 1. Fundamentación teórica. Una situación nueva en el aprendizaje universitario

Las reformas en la universidad, generadas, provocadas y urgidas por la implantación de estudios siguiendo el denominado Plan Bolonia, han propiciado una situación nueva, hasta revolucionaria. En la actualidad, los dispositivos móviles han modificado el espacio fijo, lo cual conlleva a que el proceso formativo pueda efectuarse desde cualquier punto: ciudad, carretera, restaurante, ámbito local, internacional. *Wifi gratis* vemos anunciado en los quioscos, bares, hoteles. El 13 de enero de 2012, el diario español El Mundo publicaba en su sección Tribuna una reflexión titulada: Un modelo universitario para el siglo XXI. Entre otras observaciones se podía leer:

Tenemos que empezar a utilizar las plataformas tecnológicas que permitan que en tiempo real profesores y estudiantes del mundo entero interactúen, haciendo que la distancia y el tiempo no sean obstáculos y todos, con independencia de su horario laboral y su ubicación en el mundo reciban los nuevos conocimientos universitarios. Hemos de establecer plataformas que con el mínimo coste permitan que todo el caudal de sabiduría y buen hacer de nuestros mejores docentes se pueda comercializar de forma privada en el resto del mundo.

La tecnología ha revolucionado la vida del ser humano y está también presente en el ámbito educativo. La evolución de los dispositivos móviles ha sido veloz y universal, pero apenas ha permitido reflexionar sobre su integración sistemática y formativa en el ámbito educativo. Actualmente, estos recursos multiplican sus aplicaciones y abren múltiples posibilidades educativas, también favorecen acciones socializantes e inclusivas en personas con necesidades especiales. “La formación de la ciudadanía, escribimos en 2011 (Vázquez-Cano, Sevilla-García, Méndez-Pérez, 2011, p. 183), -requiere actualmente una atención específica en la adquisición de los conocimientos necesarios para tomar decisiones en el uso de objetos y procesos tecnológicos, resolver problemas relacionados con ellos” y utilizarlos para aumentar la capacidad de saber actuar y servirse de estos mismos en la búsqueda y consecución de un mejor aprendizaje.

La rápida evolución de las tecnologías informáticas va pareja a la universalización de su uso, y es destacable el caso de los dispositivos móviles, que se incorporaron a la vida de las personas como una herramienta indispensable en toda actividad cotidiana. En México, la Asociación Mexicana de Internet (2015) reporta el uso de laptop (ordenador portátil) para conectarse a internet por un 68% de la población general y el uso de teléfono móvil (Smartphones) con el mismo fin por 58%. El Centro de Estudios Especializados en Trastornos de la Ansiedad informaba (CEETA, 2015) que el uso de las diferentes aplicaciones consume hasta el 86% del tiempo de ocupación de la población. Del mismo modo, se puede ver que en España el 29% de jóvenes entre 18 y 24 años aseguran no poder vivir sin el teléfono móvil (Diario ABC.es, 2015). Este hecho nos debe llevar, desde la educación, a buscar caminos, estrategias y contenidos para utilizar e integrar este dispositivo debidamente en la vida académica estudiantil. La complejidad, variedad y dinamismo evolutivo de estos equipos ha dificultado hasta la fecha un sosegado análisis de los efectos en las distintas áreas donde puede tener impacto su utilización. Es innegable su presencia en el ámbito educativo, aunque se hace preciso un análisis de su evolución en los últimos años y una descripción de las posibilidades tecnológicas y formativas que aportan el nuevo desarrollo del software y hardware portátil.

Creemos que los procesos actuales de transformación, en su esencia, se pueden caracterizar por un cambio hacia un nuevo paradigma de aprendizaje colaborativo, conectivo y heterárquico, lo que implica profundas modificaciones:

- Desde la perspectiva del estudiantado, los factores clave para la innovación de la educación serán la necesidad de competencias nuevas e implementar las necesidades de movilidad para una educación superior global y no delimitadas a unas fronteras.
- Desde la perspectiva del profesorado, tendrá lugar una redefinición del equilibrio entre enseñanza, aprendizaje e investigación hacia el desarrollo de la innovación y la competencia. El aprendizaje se reorientará a lo largo de paradigmas de colaboración, reflexión e interacción.

Especialistas y profesionales de la academia creen que la innovación permanente es el paradigma que coherentemente caracteriza los



cambios necesarios en el panorama de la educación superior, como reflexiona Trillo (2015); por su parte, Quicios (2015) describe las formas en que esta transformación es demandada por el estudiantado y que sus usos formativos no están tan generalizados como se quiere hacer creer, en parte debido a la resistencia al cambio instructivo. Asimismo, no se debe dejar de lado la revolución que ha significado para la vida del ser humano el avance de la tecnología, particularmente en el ámbito educativo en el que abren múltiples posibilidades (Sevillano, 2015). Hay que preparar al alumnado para un futuro digital que ya es presente. La tecnología nos permite estar en diferentes lugares al mismo tiempo y el concepto de ubicuidad trae aparejada una profunda convergencia tecnológica entre todos los medios y la coexistencia de lo real con lo virtual, además de disponibilidad de la información a cualquier hora, desde cualquier parte y con cualquier dispositivo. Este tipo de interacción entre distintos dispositivos y medios sociales ha de modificar la manera como experimentamos el mundo y cómo enseñamos. Las dimensiones de un aprendizaje ubicuo parecen ser la continuidad en el tiempo y la interrelación contextual, que ayudan a cerrar brechas temporales y espaciales. Se constata una revolución en los procesos, los contenidos, los agentes, los recursos y los espacios en la enseñanza-aprendizaje. Entre los aspectos de este nuevo aprendizaje podríamos destacar la exploración, discusión, argumentación, colaboración y reflexión.

El aprendizaje ubicuo representa un nuevo paradigma educativo que en buena parte es posible gracias a los nuevos medios digitales. La convergencia de tecnologías y la proliferación de nuevos servicios basados en audio y video permiten que la educación actual esté disponible en todo momento, en cualquier lugar, en cualquier medio social y, lo más importante, usando cualquier dispositivo. En los planteamientos del aprendizaje ubicuo con herramientas móviles se ha de considerar el trinomio *información, comunicación y conocimiento*. Y en torno a estos tres ejes, se articularían las siguientes cinco macrocompetencias básicas: buscar, comunicar, organizar, producir, publicar.

Si bien podemos constatar que las nuevas generaciones crecen con una cierta y nueva sensibilidad y habilidades, esto les lleva, con frecuencia, a infrutilizar herramientas virtuales y a desencadenar procesos de abandono o pasividad. Personas adultas y mayores, por otra parte, encuentran resistencia inicial y, más que profundizar en las posibilidades manifiestas y latentes de estas herramientas, adquieren

ciertas destrezas, más bien mecánicas que creativas e investigadoras. Como consecuencia, con cierta frecuencia, nos encontramos ante grandes inversiones en tecnologías de la información y la comunicación en los centros de formación y poca utilización por carencia en el dominio de estrategias pertinentes.

Las personas mayores, en el uso del tiempo libre (como posibilidad de entretenimiento, culturización y también transferencia del conocimiento), podrían encontrar en estas herramientas un cauce de autosatisfacción y participación madura en la conformación de la sociedad del conocimiento. Todos los sectores de la sociedad, jóvenes y adultos en busca de un empleo, en la administración, en el hogar, en la participación ciudadana, en su formación permanente y a distancia, en su experimentación de vida total, pueden verse muy beneficiados por estas herramientas que posibilitan un aprendizaje móvil y ubicuo.

Enseñar y aprender en las situaciones creadas por las nuevas tecnologías exige flexibilidad, espacio y tiempo personal y en grupo, menos contenidos fijos y procesos abiertos de investigación y comunicación. La construcción de conocimiento, a partir de las tecnologías impregna a las personas de una mayor motivación e interés hacia el aprendizaje, además de facilitar la interacción entre estudiante-docente, docente-estudiante, así como del alumnado entre sí y docentes entre sí. Asimismo, posibilita el desarrollo de la autonomía en el proceso de aprendizaje y su autorregulación.

La herramienta ubicua está concebida como un instrumento complementario en la formación, permitiendo al personal docente ofrecer contenidos formativos a sus estudiantes en diferentes horarios, facilitando el desarrollo de actividades educativas recomendadas para horario extracurricular. Su principal aliciente es lograr un ambiente educativo ágil, que pueda adaptarse a los cambios que la sociedad moderna exige, con actores –directivos, docentes y estudiantes– que participen activamente en comunidades virtuales educativas, donde se desarrollen prácticas en forma colaborativa, con mejor y mayor interacción con el contexto sociocultural, aligerando la fluidez del manejo informacional con otras instituciones y los participantes que en ellas se encuentran.

La educación ubicua se centra en cómo sacar provecho de la enorme cantidad de información al alcance de todas las personas y la posibilidad de disponer de esta misma en cualquier momento y lugar. Lo más grandioso de este fenómeno es la posibilidad de aprender en



cualquier situación o contexto, aprender en, con, de y desde el entorno en sentido restringido y amplio. Algunos estudios sostienen que las herramientas virtuales posibilitan que prácticamente cualquier persona puede producir y diseminar información, de modo que el aprendizaje puede tener lugar en cualquier momento y en cualquier lugar.

A partir del aprendizaje *m-learning* o móvil, y la posibilidad de aprender a través de dispositivos móviles, las instituciones de formación tienen que explorar nuevas metodologías de enseñanza. Desde esta nueva realidad es necesario asumir la transformación de la educación, concibiendo al alumnado como participante creativo y comunicativo del proceso de aprendizaje. El personal docente puede crear aulas virtuales que se correspondan con las asignaturas que tengan a su cargo. La eficacia de los entornos educativos ubicuos descansa en la posibilidad de integrar, dentro de un mismo diseño instruccional, una serie de principios y bases pedagógicas adecuadas a las metas de aprendizaje, junto con las tecnologías de mediación que cumplan con esas bases y todo ello en el marco de un escenario de práctica donde puedan ensamblarse los elementos anteriores. Para que los aprendizajes en situaciones de ubicuidad sean efectivos, el uso de los dispositivos de mediación ha de responder a metodologías adecuadas y apoyarse en las herramientas necesarias que propicien la adquisición de conocimientos. Esto sitúa el centro de interés en el diseño de escenarios socio-técnicos que den cabida a experiencias prácticas y situaciones donde el aprendizaje se desarrolle de un modo fluido.

El aprendizaje ubicuo hace referencia al desarrollado en cualquier momento o lugar a través de dispositivos móviles. Este nuevo concepto abre un espectro de posibilidades técnicas y conceptuales para integrar las nuevas tecnologías en la enseñanza. El significado de la palabra ubicuo es sinónimo de omnipresente, estar en todas partes. En cualquier lugar del mundo se puede acceder/obtener y difundir información gracias a la evolución tecnológica, así como a la generación móvil, sin olvidar la capacidad de evolución humana.

La introducción del concepto de ubicuidad deriva de la computación ubicua, la cual se entiende como la integración de la informática en el entorno del individuo, de forma que los dispositivos no se perciban como objetos aislados. Debido a que la tecnología ha experimentado un gran avance en los últimos años, podemos disponer de una gran cantidad de información en cualquier parte y en cualquier momento. El

extraordinario desarrollo de los dispositivos digitales, en los últimos tiempos, hace que el aprendizaje ubicuo no sea ya tan solo una posibilidad práctica, sino un imperativo social (Cope y Kalantzis, 2009).

El aprendizaje móvil es un campo de investigación y práctica educativa en rápida expansión. Sin embargo, existe todavía poco trabajo teórico y conceptual con el que explicar la compleja relación entre las características de la evolución tecnológica rápida y, a veces revolucionaria, su potencial de educación y aprendizaje, así como su integración en la vida cotidiana de los usuarios y las usuarias. La dimensión antropológica en la correlación de aprendizajes entre oportunidades, deseos y capacidades se encuentra en el desarrollo de la competencia para la autoorganización y autonomía del proceso de aprendizaje, lo que implica, cuando se trata del aprendizaje ubicuo, una formación y capacitación en orden a concienciar al estudiantado sobre las posibilidades de los dispositivos móviles y la elección de contenidos y estrategias más pertinentes. El aprendizaje mediante dispositivos móviles se rige por una relación triangular entre las prácticas culturales, las estructuras sociales y la acción de estudiantes en el proceso educativo.

## **2. Diseño científico del estudio**

### **Objetivos**

1. Valorar los usos, frecuencia, beneficios, dificultades que los dispositivos ordenador portátil y teléfono móvil en sus dimensiones de posibilitadores de aprendizajes universitarios ubicuos y móviles representan para el estudiantado actual.
2. Identificar tendencias actuales en jóvenes estudiantes de universidad a utilizar el teléfono móvil y el ordenador portátil en relación con su formación.
3. Verificar habilidades y competencias que estiman necesarias y que practican en el uso de las herramientas.

### **Muestras**

Nos servimos de una muestra intercontinental de 875 estudiantes provenientes de diversas universidades de España (Complutense de Madrid, Vigo, Oviedo, Granada y Universidad Nacional de Educación



a Distancia), Alemania (Otto-Friedrich-Universität Bamberg Bamberg), Italia (Freie Universität Bozen Brixen), Chile (Universidad del Libertador Bernardo O'higgins), Perú (Universidad Nacional Hermilio Valdizán-Huánuco), Colombia (Universidad de Cartagena, Fundación Universitaria Tecnológico de Comfenalco de Cartagena), Panamá (Universidad Pública de Panamá) y México (Universidad Veracruzana-Xalapa), distribuidos de la forma siguiente (tabla 1):

**Tabla 1**

*Distribución de la muestra intercontinental*

País	Número de estudiantes
España	451
Alemania	19
Italia	21
Chile	98
Perú	42
Colombia	110
Panamá	29
México	105
Total	875

*Nota:* Elaboración propia (2015).

## **Instrumentos**

*Cuestionario.* Elaborado y validado por el sistema de personas expertas se utilizó un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas cuya fiabilidad, según Alfa de Cronbach, es de .920 y fue aplicado por el equipo que presenta esta investigación en las diversas universidades. Para este estudio hemos seleccionado algunas de las preguntas relacionadas y pertinentes con los objetivos pretendidos.

De las opciones de respuesta *Nada, casi nada, de vez en cuando, a menudo y siempre*, para el análisis de los resultados en este artículo

nos hemos inclinado por considerar las dos primeras como negativas conformando la categoría *casi nada* (o *no lo usan*) y las tres siguientes positivas que conforma la categoría *a menudo* (*lo usan*), esta última es la que estaremos registrando para la presentación de los datos.

*Protocolos de historias de vida.* Con el propósito de conocer las dinámicas socioculturales que soportan el uso de dispositivos móviles y conseguir algunos elementos dinámicos, vivenciales, existenciales e importantes para comprender el uso que se da por parte de los universitarios y las universitarias a los dispositivos analizados, se realizaron historias de vida que ofrecen formulaciones que, aunque no responden de forma literal a las concepciones teóricas, sí permiten conocer la realidad de sus competencias y habilidades en el manejo de estos.

A lo largo de la descripción de los resultados de este estudio se incluyen algunas unidades de registro para contextualizar las percepciones personales de los sujetos usuarios de los dispositivos digitales móviles, las cuales pueden revelar yuxtaposiciones de los diversos contextos a través de experiencias individuales, en un principio desconocidas.

### **3. Resultados e interpretación**

#### **3.1. Cuestiones exploratorias**

Un interés inicial estriba en conocer los medios que utilizan el estudiantado universitario para realizar su conexión a internet, para lo cual se hizo una pregunta expresa.

En la tabla 2 se observa una tendencia homogénea en el estudiantado universitario de los diversos países para el uso del ordenador portátil. Panamá presenta el porcentaje más bajo para hacer su conexión a internet por este medio. En cambio, acceder a internet mediante el teléfono móvil presenta una distribución más variada: Panamá y Chile son los que muestran porcentajes más elevados. Así, en general, se observa que el ordenador portátil sigue siendo el dispositivo más usado para conectarse a la red.

Sin embargo, para el caso de México hay poca diferencia entre una forma de acceder y otra, esto resulta en un acceso superior a lo reportado por Carlos Ponce de la Asociación Mexicana de Internet, quien señala que para la población en general, en 2014, 49% ingresó vía el teléfono móvil (Smartphone), para 2015, 58% lo hizo así; lo que



**Tabla 2**  
*Medios para conectarse a internet*

	Ordenador portátil %	Teléfono móvil %
España	98.8	79.5
Italia	100	61.9
Alemania	100	84.2
Chile	93.4	91.2
Perú	87.8	59.0
Colombia	98.2	84.0
Panamá	84.6	92.9
México	89.5	85.7

*Nota:* Elaboración propia (2015).

contrasta con el dato para estudiantado universitario de este estudio que corresponde a 85.7%.

*La conexión a internet me permite buscar todo tipo de fuentes para poder luego citarlas en mis artículos y solucionar todas las dudas que tengo (protocolo 8).*

**Tabla 3**  
*El costo económico le dificulta o impide conectarse a internet*

	Ordenador portátil %	Teléfono móvil %
España	6.2	67.0
Italia	-	-
Alemania	-	100
Chile	7.4	40.7
Perú	18.2	45.5
Colombia	5.7	43.4
Panamá	6.7	40.0
México	12.5	70.0

*Nota:* Elaboración propia (2015).

Los costos implicados para la conexión a través de dispositivos móviles como el teléfono pueden ser una dificultad para usar internet tal como se puede apreciar en la tabla 3, cuando se reportaron de este modo en países como Alemania, México y España. En cambio, para el uso del ordenador portátil el país que presenta esta situación, y en menor porcentaje, es Perú, en donde también hay alguna dificultad para hacerlo, tanto a través del móvil como del ordenador portátil.

### 3.2. Utilidades académicas

El uso de dispositivos móviles en las actividades académicas incluye principalmente la elaboración de trabajos, el estudio, búsqueda de información académica, intercambio de apuntes y la realización de trabajos con compañeros.

La tabla 4 muestra que el ordenador portátil ocupa puestos más altos en su empleo para elaborar trabajos académicos, y son Alemania, México y España los países con mayor puntuación, en contraste con el teléfono móvil que presenta valores menores, solo destaca Colombia que, cerca de la mitad de los sujetos encuestados (47.6%) lo utiliza para realizar sus trabajos. Conviene resaltar la relación que se observa entre el uso menos frecuente del teléfono móvil para esta actividad y el costo que implica la conexión a internet; así, se observa que los países que presentaron los puestos más bajos en este aspecto son aquellos que señalaron que el costo de conexión era un impedimento para su uso frecuente.

*En horario escolar utilizo el ordenador portátil para realizar las prácticas y ejercicios de las asignaturas (protocolo 341).*

Colombia, Chile y Perú aparecen como los países en los que sus estudiantes utilizan más a menudo para estudiar el teléfono móvil, pero siempre con valores menores a los registrados en relación con el ordenador portátil, dispositivo empleado para el estudio con altos valores por todos los sujetos encuestados. Es significativo el caso de Alemania con el 100% de uso para el ordenador portátil.

*Para llevar a cabo mi estudio empleo los apuntes y temario dado en clase y recogido en el ordenador portátil y a veces en el móvil,*



**Tabla 4**  
*Empleo de los dispositivos móviles para actividades académicas*

	Trabajos académicos		En el estudio		Búsqueda información		Intercambiar apuntes		Trabajos grupales	
	Ordenador portátil	Teléfono móvil	Ordenador portátil	Teléfono móvil	Ordenador portátil	Teléfono móvil	Ordenador portátil	Teléfono móvil	Ordenador portátil	Teléfono móvil
España	96.7	8.2	81.1	11.5	94.4	27.5	81.7	16.7	56.5	11.8
Italia	94.7	7.1	94.7	42.8	88.9	8.3	68.4	7.7	72.3	7.7
Alemania	99.5	--	100	53.0	99.9	41.2	58.7	5.9	66.7	5.9
Chile	95.3	25.9	97.7	66.7	97.7	67.9	92.7	53.8	68.9	23.4
Perú	84.2	39.4	79.5	62.8	91.6	48.5	77.0	50.0	54.0	40.5
Colombia	95.3	47.6	96.3	68.6	97.0	73.6	85.3	72.4	78.0	43.6
Panamá	96.4	33.4	92.9	47.7	88.0	65.0	83.3	50.0	70.9	40.9
México	97.1	20.3	91.2	28.9	95.9	48.9	76.2	34.7	70.3	15.2

*Nota:* Elaboración propia (2015).

*que suelo completar con información obtenida de internet para resolver mis dudas (protocolo 62).*

*El ordenador portátil lo utilizo en mi casa, para buscar la información que pueda necesitar para realizar los trabajos para mis clases, para pasar a limpio los apuntes que hasta principios de este año escribía a bolígrafo en clase (protocolo 199).*

Conviene destacar que México y España son los países que arrojaron valores más bajos en el uso del teléfono móvil para el estudio.

Respecto de la búsqueda de información, el ordenador portátil sigue siendo la herramienta más utilizada; la información académica que implica becas, calificaciones, exámenes, apuntes, recibe altos porcentajes de usos con el ordenador portátil por parte de todos los grupos encuestados. Se incrementa el uso del teléfono móvil; sin embargo, Italia y España siguen teniendo porcentajes bajos (8.3% y 27.5% respectivamente); para México esto representa el 48.9%.

*A la hora de hacer trabajos, muchas veces he utilizado el móvil tanto para recopilar información de forma instantánea dada su velocidad e incluso para ayudarme de sus aplicaciones para hacerlos (protocolo 92).*

Para el intercambio de apuntes y el trabajo grupal no se privilegia tanto el uso de los dispositivos móviles; sin embargo, se observa una marcada preferencia por el ordenador portátil en contraste con el teléfono móvil, a pesar de que en los últimos años está siendo incrementado su uso. Tal vez, la frecuente insistencia en la competitividad lleva a no intercambiar el producto académico.

*El teléfono móvil lo utilizo para ver y enviar apuntes entre mis compañeros, profesores y yo. Lo utilizo para cualquier urgencia que tenga que ver con lo académico; de hecho lo tengo siempre conectado y aunque lo ponga en silencio estoy siempre a disposición (protocolo 100).*

El trabajo colaborativo lleva inculcándose como una dimensión enriquecedora de la personalidad y los trabajos académicos en la formación desde hace algún tiempo; se observa, sin embargo, un uso



menor de los dispositivos para esta tarea en contraste con el que se les da para otras actividades. El teléfono móvil encuentra menor aplicación en general; los países que más reportaron que *no lo usan* son Alemania (94.1%), Italia (92.3%) y España (88.2%) lo que resulta interesante, ya que en estos países particularmente se hace hincapié en este tipo de actividades de colaboración.

*Cuando llego a casa utilizo el ordenador portátil que es más cómodo que el móvil y puedo realizar con él trabajos y hacer una lectura más pausada de lo que tenga que buscar o leer (Protocolo 146).*

*Utilizo el teléfono móvil para concertar citas con mis compañeros de facultad a la hora de hacer trabajos, así como para el intercambio de información de cualquier tipo (Protocolo 80).*

*El ordenador portátil, nos da independencia para poder movernos de un lado a otro nos permite coger apuntes en la universidad, hacer trabajos de grupo sin necesidad de estar en un recinto cerrado. Lo utilizo para leer la prensa, completar apuntes, estar informada, conseguir apuntes colgados en la página web de la universidad (campus virtual) (protocolo 3).*

### 3.3. Nuevos espacios para el aprendizaje

Estudiamos en este apartado, en primer lugar, los espacios preferidos, vinculados a la institución académica para el estudio. Es importante resaltar que los dispositivos empleados permiten, sin necesidad de conexión, la movilidad.

Así, en la tabla 5 se aprecia que el teléfono móvil tiene mayor uso en los diversos espacios escolares, a diferencia del ordenador portátil, el cual llega a tener un uso más frecuente en las aulas y la biblioteca; en el caso de México, ambos dispositivos presentan valores más homogéneos que para los demás países.

La cafetería no es lugar de referencia con el ordenador portátil, salvo en el caso de Colombia, con 66.0 % para el portátil y 83.9 % con el teléfono móvil. Este dispositivo sí experimenta mayor utilización en todos los países, salvo en el caso de Italia, que representa solo al 25.1%.

Al reportar el uso de los dispositivos en los pasillos de la facultad, los datos de la tabla 5 muestran que este no es el espacio donde

**Tabla 5**  
*Lugares preferidos para el uso de los dispositivos móviles*

	Cafetería de la facultad		Pasillos de la facultad		Aulas		Biblioteca de la facultad	
	Ordenador portátil %	Teléfono móvil %	Ordenador portátil %	Teléfono móvil %	Ordenador portátil %	Teléfono móvil %	Ordenador portátil %	Teléfono móvil %
España	21.1	64.8	21.5	72.8	43.2	59.9	58.0	56.4
Italia	11.8	25.1	35.3	61.1	66.7	82.4	28.6	40.0
Alemania	18.8	58.8	18.8	88.2	35.3	94.0	58.8	76.5
Chile	45.9	80.2	23.9	88.6	47.9	86.9	61.8	66.7
Perú	23.4	60.0	4.3	82.4	50.0	79.5	40.0	60.0
Colombia	66.0	83.9	57.9	89.3	72.9	77.2	72.1	68.0
Panamá	35.7	68.9	25.0	75.0	62.5	53.6	31.3	12.6
México	42.5	55.7	44.9	71.7	73.7	71.8	49.0	41.8

*Nota:* Elaboración propia (2015).



más se utiliza el ordenador portátil; sobresale el caso de Colombia con el nivel de preferencia más alto en ambos instrumentos 89.3% para el móvil y 57.9% para el ordenador. Obsérvese que en este caso el móvil se presenta con mayores puntajes en la categoría *lo usa*, tal vez debido a la facilidad de movilidad que representa.

El uso en las aulas es un tanto similar para el ordenador como para el teléfono. Presentan mayor diferencia en el uso de uno y otro Alemania con un 94.0% para el móvil en contraste con 35.3% para el ordenador y, Chile con 86.9% para el teléfono y 47.9% para el ordenador.

La biblioteca tampoco resulta ser el espacio de gran preferencia, salvo en el caso de Alemania con el 76.5% para el teléfono y Colombia con el 72.1% para el ordenador; para el resto de los países se presentaron porcentajes con pocas diferencias de preferencia entre uno y otro dispositivo.

*Los lugares en los cuales utilizo los dispositivos móviles son variados y según las circunstancias, de esta forma el teléfono móvil lo uso en cualquier sitio que me encuentre siempre que las circunstancias me lo permitan, el ordenador lo utilizo fundamentalmente en casa, en la universidad o en cualquier lugar con zona wifi (protocolo 445).*

Los tiempos pasados en espacios extraacadémicos como lugares de ocio, la casa o el medio de transporte son incorporados mediante los dispositivos móviles a la ampliación del tiempo y oportunidad de estudio (tabla 6). Globalmente el teléfono móvil es el preferido: Alemania 82.4%, España 75.2% e Italia 73.3% destacan por aprovechar el tiempo que pasan en los transportes públicos con el teléfono móvil.

En este espacio el ordenador portátil registra pocos usos académicos. Cuando se refieren a las actividades en casa ambos instrumentos registran una alta utilización. En los lugares de ocio vuelve a ser el teléfono móvil el instrumento preferido: destaca Chile con un 86.6 %.

### **3.4. Funciones atribuidas y usos practicados**

Es de nuestro interés conocer acerca de las funciones del teléfono móvil y del ordenador portátil que identifican así como del uso que les dan; se les proporcionaron varias alternativas de respuesta como:

**Tabla 6**  
**Espacios extraacadémicos para el uso de dispositivos móviles**

	Lugares de ocio		En casa		En el medio de transporte / autobús, metro, tren	
	Ordenador portátil	Teléfono móvil	Ordenador portátil	Teléfono móvil	Ordenador portátil	Teléfono móvil
	%	%	%	%	%	%
España	25.8	79.9	95.8	87.7	8.5	75.2
Italia	-	75.1	42.5	100	7.1	73.3
Alemania	12.5	70.5	88.9	88.9	17.6	82.4
Chile	24.0	86.6	80.5	84.5	4.4	67.9
Perú	39.3	78.3	73.3	91.3	22.2	71.4
Colombia	56.3	83.9	82.3	88.1	14.4	34.5
Panamá	54.5	80.0	92.3	80.8	4.2	55.5
México	43.0	80.6	90.2	87.8	7.2	67.4

*Nota:* Elaboración propia (2015).



*entretenimiento, expresiva, motivadora, informativa, instructiva, colaboradora, comunicativa, ilustrativa e innovadora.*

Respecto de las funciones que identificaron en el móvil sobresalieron *comunicativa* y *entretenimiento* con 629 y 566 impactos absolutos respectivamente (de un total de 3,255); todos los países registraron en estas las puntuaciones más altas. En cambio, la función *instructiva*, con 155 impactos es la función menos valorada, lo que llama nuestra atención, dada la población a la que está dirigido el estudio (tabla 7).

Es observable que los sujetos participantes identifican más las funciones de *comunicación* al referirse al teléfono móvil y, al referirse al uso que le dan, sobresalen la comunicación *vía mensajes o llamadas, escuchar música, uso para redes sociales y para jugar*. En cambio, el uso para cuestiones más académicas no es muy identificado por los grupos participantes al haber recibido un bajo número de impactos *tareas de tipo académico* (182) y todavía en menor cantidad *organizar información* (114). Debe destacarse que su uso es más reconocido que sus funciones al haber obtenido más impactos absolutos (4,400) como se observa en la tabla 8 en comparación con las funciones atribuidas (3,255; ver tabla 7).

En cuanto al ordenador portátil, las funciones que sobresalieron por el número de impactos para todos los países fueron la *informativa* con 647, *instructiva* con 535 y *comunicativa* con 531 de un total de 4,121 impactos como se aprecia en la tabla 9. En México, también destacan la función *colaboradora* como segunda elección.

Al hacer referencia a la preferencia de uso que dan al ordenador portátil, se observa en la tabla 10 que los impactos totales obtenidos globalmente (6,784) son muy superiores que para el caso del teléfono móvil y destacan usos más académicos. Así, se destacan: *buscar información* (656), *recibir y contestar e-mail* (644), *organizar información* (631) y *tareas de tipo académico* (628) como las más identificadas.

**Tabla 7**  
*Funciones asignadas por los participantes al teléfono móvil*

Funciones del teléfono móvil	España	Italia	Alemania	Chile	Perú	Colombia	Panamá	México	Total
Entretención	f	259	12	8	73	29	84	23	566
	%	17.2	27.3	18.6	17.8	18.6	16.4	20.0	16.5
Expresiva	f	188	4	4	42	19	61	14	393
	%	12.5	9.1	9.3	10.2	12.2	11.9	12.2	12.9
Motivadora	f	108	2	0	28	13	48	11	245
	%	7.2	4.5	.0	6.8	8.3	9.4	9.6	7.4
Informativa	f	203	6	4	54	18	56	10	410
	%	13.5	13.6	9.3	13.1	11.5	11.0	8.7	12.5
Instructiva	f	64	0	1	23	13	34	5	155
	%	4.3	0	2.3	5.6	8.3	6.7	4.3	3.2
Colaboradora	f	114	4	6	32	13	49	11	271
	%	7.6	9.1	14.0	7.8	8.3	9.6	9.6	8.9
Comunicativa	f	303	16	17	80	28	78	17	629
	%	20.2	36.4	39.5	19.5	17.9	15.3	14.8	19.0
Ilustrativa	f	109	0	0	29	7	40	12	228
	%	7.3	.0	.0	7.1	4.5	7.8	10.4	6.6
Innovadora	f	154	0	3	50	16	61	12	358
	%	10.3	.0	7.0	12.2	10.3	11.9	10.4	13.1
<b>Total</b>									<b>3255</b>

Nota: Elaboración propia (2015).



**Tabla 8**  
*Usos practicados con el teléfono móvil*

Usos del teléfono móvil	España	Italia	Alemania	Chile	Perú	Colombia	Panamá	México	Total
Jugar	f	185	6	7	65	26	18	61	428
	%	9.3	7.8	6.7	10.7	13.5	10.4	11.0	
Buscar trabajo	f	46	1	0	22	8	6	5	117
	%	2.3	1.3	.0	3.6	4.1	3.5	.9	
Leer la prensa	f	105	3	6	48	9	4	23	238
	%	5.3	3.9	5.8	7.9	4.7	2.3	4.2	
Ver videos	f	135	2	3	38	14	12	36	290
	%	6.8	2.6	2.9	6.2	7.3	6.9	6.5	
Crear videos	f	53	4	6	10	9	2	5	106
	%	2.7	5.2	5.8	1.6	4.7	1.2	.9	
Hacer grabaciones	f	208	11	15	42	12	12	56	413
	%	10.5	14.3	14.4	6.9	6.2	6.9	10.1	
Escuchar música	f	239	8	11	48	20	21	71	497
	%	12.0	10.4	10.6	7.9	10.4	12.1	12.8	
Participar en foros	f	66	5	3	17	8	3	2	123
	%	3.3	6.5	2.9	2.8	4.1	1.7	.4	
Participar en redes sociales	f	213	9	15	55	17	18	72	469
	%	10.7	11.7	14.4	9.0	8.8	10.4	13.0	

Usos del teléfono móvil	España	Italia	Alemania	Chile	Perú	Colombia	Panamá	México	Total
Tareas de tipo académico	f 74 % 3.7	2 2.6	2 1.9	37 6.1	9 4.7	32 4.5	8 4.6	18 3.2	182
Buscar información	f 146 % 7.4	4 5.2	9 8.7	60 9.9	15 7.8	63 8.9	14 8.1	46 8.3	357
Organizar información	f 36 % 1.8	0 .0	2 1.9	22 3.6	5 2.6	26 3.7	9 5.2	14 2.5	114
Recibir y contestar e-mail	f 162 % 8.2	7 9.1	8 7.7	59 9.7	11 5.7	70 9.9	18 10.4	49 8.8	384
Realizar llamadas o mensajes	f 316 % 15.9	15 19.5	17 16.3	86 14.1	30 15.5	94 13.3	28 16.2	96 17.3	682
<b>Total</b>									<b>4400</b>

*Nota:* Elaboración propia (2015).



**Tabla 9**  
*Funciones asignadas por los sujetos participantes al ordenador portátil*

Funciones del ordenador portátil	España	Italia	Alemania	Chile	Perú	Colombia	Panamá	México	Total
Entretención	f	252	8	11	62	12	62	9	480
	%	12.6	11.8	11.3	13.1	8.6	10.5	6.4	10.4
Expresiva	f	181	3	4	35	16	55	8	351
	%	9.1	4.4	4.1	7.4	11.4	9.4	5.7	8.0
Motivadora	f	164	2	3	34	11	51	7	316
	%	8.2	2.9	3.1	7.2	7.9	8.7	5.0	7.1
Informativa	f	308	17	17	67	24	93	25	647
	%	15.4	25.0	17.5	14.2	17.1	15.8	17.7	15.6
Instructiva	f	251	11	18	62	15	82	24	535
	%	12.6	16.2	18.6	13.1	10.7	13.9	17.0	11.7
Colaboradora	f	218	9	14	54	16	64	18	467
	%	10.9	13.2	14.4	11.4	11.4	10.9	12.8	12.0
Comunicativa	f	257	10	14	62	17	71	16	531
	%	12.9	14.7	14.4	13.1	12.1	12.1	11.3	13.6
Ilustrativa	f	214	5	11	51	14	56	22	445
	%	10.7	7.4	11.3	10.8	10.0	9.5	15.6	11.7
Innovadora	f	154	3	5	45	15	54	12	349
	%	7.7	4.4	5.2	9.5	10.7	9.2	8.5	9.9
<b>Total</b>									<b>4121</b>

Nota: Elaboración propia (2015).

**Tabla 10**  
*Usos practicados con el ordenador portátil*

Usos del ordenador portátil	España	Italia	Alemania	Chile	Perú	Colombia	Panamá	México	Total
Jugar	f	160	7	6	35	11	43	41	309
	%	4.9	5.3	3.4	4.7	4.0	4.3	2.5	4.3
Buscar trabajo	f	221	9	17	59	22	97	26	503
	%	6.8	6.9	9.8	8.0	7.9	9.7	10.7	5.4
Leer la prensa	f	253	13	16	65	25	93	18	543
	%	7.8	9.9	9.2	8.8	9.0	9.3	7.4	6.3
Ver videos	f	293	11	17	65	22	83	22	603
	%	9.0	8.4	9.8	8.8	7.9	8.3	9.1	9.4
Crear videos	f	184	1	5	38	23	47	19	375
	%	5.6	.8	2.9	5.1	8.3	4.7	7.9	6.1
Hacer grabaciones	f	91	1	2	22	18	29	7	201
	%	2.8	.8	1.1	3.0	6.5	2.9	2.9	3.2
Escuchar música	f	257	6	13	52	16	67	8	494
	%	7.9	4.6	7.5	7.0	5.8	6.7	3.3	7.8
Participar en foros	f	202	10	9	36	16	69	20	411
	%	6.2	7.6	5.2	4.9	5.8	6.9	8.3	5.1
Participar en redes sociales	f	288	12	16	62	20	84	19	590
	%	8.8	9.2	9.2	8.4	7.2	8.4	7.9	9.3



Usos del ordenador portátil	España	Italia	Alemania	Chile	Perú	Colombia	Panamá	México	Total
Tareas de tipo académico	f 310 % 9.5	13 9.9	18 10.3	73 9.9	26 9.4	72 7.2	25 10.3	91 9.5	628
Buscar información	f 311 % 9.5	15 11.5	17 9.8	70 9.5	22 7.9	98 9.8	23 9.5	100 10.5	656
Organizar información	f 296 % 9.1	9 6.9	17 9.8	72 9.8	23 8.3	97 9.7	24 9.9	93 9.7	631
Recibir y contestar e-mail	f 309 % 9.5	15 11.5	15 8.6	72 9.8	21 7.6	94 9.4	22 9.1	96 10.0	644
Realizar llamadas o mensajes	f 89 % 2.7	9 6.9	6 3.4	17 2.3	13 4.7	28 2.8	3 1.2	31 3.2	196
<b>Total</b>									<b>6784</b>

Nota: Elaboración propia (2015).

Respecto de las competencias necesarias para el uso de los dispositivos móviles, seis eran sobre las que tenían que discernir: *Conocimiento del software; competencia digital; capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías; interés; manejo del paquete Access, y capacidad para buscar información.*

Para cada una de ellas, la primera opción se trataba a nivel conceptual de las que consideraban imprescindibles. En la segunda opción, aquellas que utilizaban.

Los resultados reflejan que la competencia más señalada (a nivel global 29.6%) como imprescindible para manejar de forma adecuada el ordenador portátil es el *conocimiento del software*, donde es México el país que más lo mencionó (47%); en cambio, Perú, lo indica solo el 5.0%, pero reconoce una necesidad de *competencia digital* (35%) este es el país que más la indicó, la cual obtuvo globalmente un valor de 20.3%; España la señala 27.4% y México 14.5%. El resto de las competencias obtuvieron porcentajes menores.

*Se debería fomentar y facilitar el aprendizaje sobre ciertos programas de ordenador; de hecho creo que deberían tener los alumnos una asignatura donde aprender al menos lo básico para adquirir mayores destrezas y competencias (protocolo 100).*

Asimismo, seis eran las competencias según su grado de utilización que tenían que jerarquizar para determinar el grado en que las utilizaban: *Conocimiento del software; competencia digital; interés; capacidad para buscar y manejar información; navegar por internet; rapidez*, y otras diversas. Esta opción se relaciona con la práctica.

Respecto del ordenador portátil, la *competencia digital* es globalmente la opción más destacada con un 18.5% en promedio del total de países, destaca México con el 35.9%. El *conocimiento del software* correspondiente con un 17.8% es la segunda competencia más utilizada, seguida de la *capacidad para buscar y manejar información* (6.1%), Chile es el país que más lo señala con 22.2% en ambas competencias. Todos los valores son menores que los indicados en el nivel conceptual.

*Con el uso del ordenador portátil he aprendido mecanografía, escribir mejor y más rápido. He aprendido a utilizar programas que no sabía ni que existían como el Excel, Access y Publisher; a*



*navegar rápida y eficazmente por Internet. Y algo que me gusta mucho sobretodo y de lo que he aprendido muchísimo son los programas de edición de música y vídeo, algo que hago en mis ratos libres. En general desarrollar competencias informáticas y ofimáticas que me sirven y ayudan en mi día a día para resolver problemas o hacerlo todo más fácil y rápido (protocolo 116).*

Las competencias imprescindibles en el manejo del teléfono móvil sobre las que tenían que discernir eran: *Conocer herramientas y funciones; capacidad de adaptación a las nuevas tecnologías; conocer terminología básica; saber realizar llamadas y recibirlas; saber enviar mensajes* y otras diversas. En esta opción se trataba a nivel conceptual de aquellas que consideraban imprescindibles.

*Para saber utilizar este tipo de teléfonos, es necesario tener cierto conocimiento de informática, ya que es un ordenador en miniatura (protocolo 144).*

El comentario anterior se ve reforzado por los resultados obtenidos en el cuestionario que muestran que para el teléfono móvil las competencias que consideran imprescindibles son en mayor proporción el *conocimiento de herramientas y sus funciones* (32.0%); México con el 46.2% y España con el 31.6% son los países que más la destacan. *Saber realizar llamadas y recibirlas* es el segundo lugar de opciones (16.5%) Italia con un 50.0% es el país que más la destaca. Le siguen en el orden: *Capacidad de adaptación a las nuevas tecnologías* (4.5%); *saber enviar mensajes* (2.4%) y *conocer terminología básica* (1.9%).

### **3.5. Aprendizajes y beneficios buscados y encontrados**

Un punto de interés importante respecto del uso de los dispositivos móviles es el relacionado con los aprendizajes que se pueden buscar y lograr a través de ellos. Se trató de identificar, por una parte, las necesidades en cuanto al aprendizaje y, por otra, lo que sus usuarios y usuarias reportan haber encontrado por estos medios. Así, se quiere verificar si existe o no una consistencia entre lo demandado y lo que los dispositivos móviles pueden ofrecer.

Los dos aprendizajes que buscan con el ordenador portátil y que fueron más señalados: *Ayudas para realizar trabajos* recomendados según programas de las disciplinas regladas y *documentación* para ampliar estudios o tareas son una preocupación de la mayoría de participantes en todos los países considerados, con un 44.2% y 36.0%, respectivamente, en relación con el ordenador portátil.

Al contrastar estos datos con los obtenidos ante el cuestionamiento acerca de cuáles realmente consiguen, el 28.4% y 41.3% manifiesta que sí encuentra esos aprendizajes. La existencia y hallazgo de documentación supera las expectativas de forma homogénea en todos los países. Destacan, sin embargo, Panamá con el 77.8% y Perú con el 71.4%.

*El uso de un ordenador portátil me ahorra muchísimo tiempo, puedo enviar trabajos desde cualquier parte y en cualquier momento, gestionar la información de que dispongo y buscar nueva sin necesidad de hacer malabares con un montón de folios y otros tantos libros; tengo la actualidad informativa al alcance de la mano en todo momento* (Protocolo 201).

La *información* y la *comunicación académicas* buscadas por medio del teléfono móvil llega al 46.3% y la *documentación* al 9.0%. La encontrada se mantiene un poco más baja, pero casi en los mismos niveles: la *información y comunicación académicas* encontradas llega al 41.7% y la *documentación* al 8.3%.

Nos interesa conocer, también, el tipo de satisfacciones académicas que recibe el estudiantado en relación con los dos dispositivos analizados considerando: *comodidad; rapidez; satisfacción académica y social; entretenimiento; ayuda académica, información e incremento de contactos sociales*.

Sobre el ordenador portátil la *satisfacción académica y social* con un 26.6 % de impactos promedio es la más alta para la totalidad de los países, son México (35.1%) y España (34.5%) los países más destacados. La *información académica* (becas, notas, conferencias, etc.) le sigue con un 16.8% promedio de aceptación, Colombia es el país donde más satisfacción se encuentra (27.3%) seguido de Panamá (26.3%).

Con respecto del teléfono móvil, el *incremento de contactos académicos y sociales* con el 25.1 % promedio para la totalidad de los países es la más alta, seguida de la *comodidad* (22.7%). Se debe destacar que su



satisfacción relacionada con la *ayuda académica* es poco valorada (solo 1.3% en promedio), con los porcentajes más bajos conseguidos por España (0.5%) y México (2.9%); sin embargo, conviene aclarar que esta categoría no fue siquiera considerada por Italia, Colombia ni Panamá.

Los beneficios que manifiestan haber obtenido mediante el uso de estos dispositivos constituyen un crisol de resultados. De los cinco indicados (*entretenimiento; ayuda en el aprendizaje; realización de trabajos; contactos sociales* [chat, redes sociales] e *información*) para poder señalar los más valorados, se destaca que justo los dos menos académicos (el *entretenimiento* y los *contactos sociales*) fueron los menos estimados con una amplia diferencia del resto (3.0% y 5.9%) respectivamente. La *información académica* tanto institucional como de docentes, administración y compañeros y compañeras recibe, en el caso del ordenador portátil, una valoración global de 43.8 %, donde destacan Panamá con 56.5%, Italia con 50.0% y México con 46.9%. La *realización de trabajos* académicos con 17.1%, Panamá con el 30.4 % ocupa un primer lugar en su aceptación, seguido de Colombia (23.0%) y de México (20.8%).

Para el teléfono móvil, los comportamientos son similares. *Entretenimiento* es la variable peor valorada con 5.2% de los impactos globales, seguida de *acceso a internet* con 6.5%. Las mejor valoradas son *accesibilidad a las personas* con 41.6% de forma global, en donde se destacan México (66.7%), Panamá (64.0%) e Italia (60.0%).

Es importante también conocer el grado de utilización de estos dispositivos para el aprendizaje universitario en donde se encontraron resultados interesantes en el sentido de que para el estudiantado universitario de algunos países como Italia (para ambos dispositivos) y Alemania (el teléfono móvil) estos dispositivos no se destacan como preferentes para actividades de aprendizaje (tabla 11). En cambio, para los otros países, el ordenador portátil es altamente valorado como forma de aprendizaje. Lo mismo ocurre con el teléfono móvil, aunque en un menor porcentaje; sin embargo, se deja ver que en algunos países como Panamá, Chile, Colombia y México se va posicionando como un dispositivo útil para lograr el aprendizaje.

**Tabla 11**  
*Grado de utilización para el aprendizaje universitario*

	Ordenador portátil %	Teléfono móvil %
España	96.8	52.5
Italia	-	-
Alemania	50.0	6.3
Chile	94.1	80.3
Perú	70.0	63.1
Colombia	96.0	80.0
Panamá	96.4	82.2
México	96.1	66.9

*Nota:* Elaboración propia (2015).

#### **4. Discusión y conclusiones**

La investigación planteada, realizada y en parte preparada para esta revista representa una innovación de interés social, familiar, académico, metodológico y didáctico. Los resultados muestran que, en todos los países estudiados, las tendencias son más o menos homogéneas con algunas variantes. Estas están relacionadas con la situación económica, como es el caso de Perú, que a veces convierte en inviable la conexión al dispositivo móvil por los altos costes en relación con el índice de vida. En otros casos, el tiempo prolongado que emplean en el transporte público y como ocurre en España, singularmente en Madrid, es aprovechado para centrarse especialmente con el teléfono móvil y realizar tareas académicas. El caso de Colombia es paradigmático en relación con los pasillos de la Facultad, espacio preferido por sus estudiantes para conectarse y resolver singularmente vía ordenador portátil, tareas de estudio.

Existe, se constata empíricamente, una dualidad entre las competencias que manifiestan ser necesarias y las que luego emplean. Nos encontramos ante generaciones nativas digitales que entienden el manejo de estos dispositivos como algo intuitivo y que, además, con el tiempo y el mucho ejercicio llegan a adquirir.

Los resultados representan, a nuestro entender, una triple urgencia y demanda. La primera afectaría a las entidades propietarias de las



telecomunicaciones para que, en aras de ir aminorando la brecha digital y favorecer los usos académicos e instruccionales de las modernas tecnologías móviles y ubicuas, ofrezcan tarifas más reducidas a estudiantes (como segmento débil en capacidad adquisitiva, principalmente en aquellos países en los que se han convertido en las casi únicas herramientas para acceder al conocimiento), ya que los libros impresos son pocos, costosos económicamente y no fáciles de adquirir comercialmente. Se ha dado el salto al universo digital, pero su acceso sigue siendo limitado por los altos costes de conexión, uso y mantenimiento.

La segunda instancia estaría en el profesorado universitario. Los usos frecuentes y crecientes, por parte de estudiantes, piden que sus docentes contemplen más contenidos curriculares en las redes y no solo y especialmente informaciones, aunque sean académicas. Si bien el intercambio de apuntes o trabajos se acredita como frecuente y útil, es menester propiciar una mayor información docente sobre los recursos digitalizados ya existentes en todas las áreas de conocimiento, para que el estudiantado, desde sus móviles, accedan a estos. En esta situación digital no podemos tener esos inmensos repositorios de recursos fosilizados por falta de conocimiento, tiempo o carencia de preparación o interés profesoral. El propio consorcio Erasmus, por ejemplo, está diseñando un gran portal multilingüe entre las más de 4000 instituciones que lo integran para la difusión de cursos masivos con el objetivo de interconectar conocimiento, investigación y transferencia de resultados entre las universidades y donde el formato audiovisual ubicuo y móvil será uno de los prioritarios (Vázquez Cano, 2013, p. 90).

La tercera instancia a la que nos llevan los resultados de este estudio es a mirar al propio estudiantado. De forma análoga a como durante mucho tiempo se cultivó una actitud y práctica analítica y crítica en relación con los mensajes y contenidos de toda naturaleza mediados por los medios impresos y audiovisuales, periódicos o no, cultivando una metodología específica, ahora entendemos que es menester diseñar un sistema de análisis tanto para la producción, como la explotación de los recursos a los que se puede acceder a través de los dispositivos móviles, como el teléfono y el ordenador portátil, cada vez más presentes en la sociedad mundial y en la vida académica de estudiantes, docentes e instituciones superiores de estudio como son las universidades. Estos nuevos medios “posibilitan y urgen una nueva forma de organizar, representar y codificar la realidad”. En consecuencia, es necesario

desarrollar elementos de análisis crítico y de una formación del estudiantado que le permitan utilizar esa información de manera adecuada (Sevillano García, 2014, p. 297).

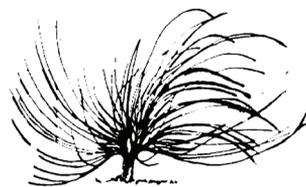
## Referencias

- Asociación Mexicana de Internet. (2015). *11º estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2015*. Recuperado de [https://amipci.org.mx/images/AMIPCI\\_HABITOS\\_DEL\\_INTERNAUTA\\_MEXICANO\\_2015.pdf](https://amipci.org.mx/images/AMIPCI_HABITOS_DEL_INTERNAUTA_MEXICANO_2015.pdf) el 26, 06, 2015
- Centro de Estudios Especializados en Trastornos de Ansiedad. (2015). *Hiperconectados: Adictos a la tecnología*. Recuperado de <http://www.ceeta.org/2015/06/14/hiperconectados-adictos-a-la-tecnologia/> el 19, 09, 2015
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Estados Unidos: University of Illinois Press.
- Diario ABC.es. (2015). La “nomofobia”, o el miedo a salir de casa sin el “Smartphone”, afecta ya al 75% de los españoles. *ABC TECNOLOGÍA*. Recuperado de <http://www.abc.es/tecnologia/noticias/20150804/abci-adictos-smartphone-jovenes-201508041542html> el 25, 08, 2015
- Quicios, M. P. (2015). Los dispositivos digitales móviles en educación superior: Usos y experiencias. En E. Vázquez-Cano, & M. L. Sevillano, (Edits.), *Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo*. Madrid: Narcea.
- Sevillano-García, M. L. (2014). Formación con información en la sociedad del conocimiento. En M. L. Sevillano García, Profanter Annemarie, M. C. Salgado Santamaría & E. Vázquez Cano, *Espacio europeo de educación, inicial, media, superior y permanente*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Sevillano-García, M. L. (2015). El contexto socioeducativo de la ubicuidad y la movilidad. En E. Vázquez-Cano, & M. L. Sevillano García (Edits), *Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo*. Madrid: Narcea.
- Tribuna. (13 de enero de 2012). Un modelo universitario para el siglo XXI. *Diario El Mundo*.



- Trillo, M. P. (2015). Principios pedagógicos del aprendizaje ubicuo. En E. Vázquez-Cano, & M. L. Sevillano (Edits.), *Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo*. Madrid: Narcea.
- Vázquez-Cano, E. (2013). El videoartículo: Nuevo formato de divulgación en revistas científicas y su integración en MOOCs. *Comunicar* 41, 83- 91 DOI:<http://dx.doi.org/10.3916/C41.2013.08>
- Vázquez-Cano, E, Sevillano García, M. L. & Méndez Pérez, M. A. (2011). *Programar en primaria y secundaria*. Madrid: Pearson





---

# El giro decolonial en el siglo XXI<sup>1</sup>

*Abdiel Rodríguez Reyes*<sup>2</sup>

Universidad de Panamá

Panamá

abdiel.rodriguezreyes@up.ac.pa

## Resumen

Este artículo analiza lo que es el giro decolonial en el siglo XXI. La reflexión teórica sobre el giro decolonial es reciente, está vinculada a la población latina en universidades norteamericanas. Aún no hay una definición exacta al respecto ni una comunidad homogénea que se circunscriba estrictamente a ello. Este es un concepto en desarrollo. Es trabajado por un grupo heterogéneo de docentes e intelectuales que conjugan teoría y práctica para darle sentido a una serie de preocupaciones que comparten relacionadas con la crítica de la colonialidad del



Recibido: 24 de abril de 2016—Aprobado: 22 de setiembre de 2016

- 1 Este artículo es producto de largas discusiones con el *Grupo de Feminismo Decolonial*, en el que nos reunimos todos los meses en la librería KaXilda (Gipuzkoa - País Vasco). Agradezco a Nelson Maldonado – Torres por sus comentarios y haberme facilitado parte de la bibliografía.
- 2 Investigador en la Universidad de Panamá. Estudió Filosofía y Ética en la Universidad de Panamá, Ciencias Sociales en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/ Panamá). Candidato a Doctor en Filosofía por la Universidad del País Vasco.

poder. Dada la amplitud del tema, me limitaré a mencionar algunos temas, autores y autoras, y bibliografía para tener una idea al respecto.

**Palabras clave:** Pensamiento, colonialismo, filosofía, cultura dominante, América Latina.

### **Abstract**

This paper analyzes the Decolonial Turn in the XXI century. The theoretical reflection on the Decolonial Turn is recent and is linked to Latinos at North American universities. There is still no accurate definition for it or a homogeneous community that can be strictly circumscribed to it. This is a developing concept, which is worked out by a heterogeneous group of professors and intellectuals who combine theory and practice to make sense of a series of serious concerns related to the criticism of the coloniality of power. Given the breadth of the subject, I will just mention a few topics, authors, and literature to get an idea about it.

**Keywords:** thinking, Colonialism, Philosophy, dominant cultures, Latin America

## **Introducción**

Vamos a indicar los antecedentes y los tópicos que trata el giro decolonial. Para empezar, podemos decir que un giro significa un cambio de dirección, un golpe de timón; el prefijo (de) significa disociación. A lo largo de la historia hubo diversos giros, como por ejemplo: el copernicano y el pragmático, que supusieron cambios significativos en la forma de comprender el mundo. En tanto, el giro decolonial es un cambio de dirección en la comprensión de la modernidad. Dada la amplitud del tema y la variedad de enfoques con que se ha tratado esta misma cuestión, es imposible no decir que el giro decolonial es una propuesta problemática y divergente con las diversas formas de comprender la modernidad.

El giro decolonial va acompañado de prácticas decoloniales, estas últimas siempre han existido; son un resistirse al orden impuesto



desde 1492 con la llegada de España al continente de *Abya Yala*, fecha en que Colón pudo dominar al indígena y hacerse de sus tierras; empezando así una nueva era mundial, la colonialidad. La cual podemos definir como:

Uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial / étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. (Quijano, 2000, p. 342)

Teniendo en cuenta la definición de Quijano (2000), el giro decolonial es una crítica a la colonialidad. Como reflexión teórica es reciente, surge con los pensadores y pensadoras latinas en Estados Unidos (Dussel, et al., 2011), que incorporan nuevos elementos de reflexión transversalmente y se alimenta de otras matrices teóricas y núcleos problemáticos, que veremos más adelante. Es frecuente también utilizar el concepto decolonialidad como sinónimo de giro decolonial, pero este posee más bien connotaciones prácticas de resistencia, en ese sentido tiene al menos quinientos años de existencia, desde 1492 con la implementación de la colonialidad como patrón mundial, ya que desde el encuentro se impuso un sistema de dominación, con dos salidas: asimilación o exterminio. Por ejemplo: los pueblos mexicas vieron como la conquista española destruyó su mundo (León Portilla, 2005).

La crítica no es un reduccionismo de que los grupos indígenas eran buenos y los españoles eran malos, sino, que la organización del Nuevo Mundo para los grupos españoles se hizo en función de las necesidades e intereses colonizadores, no fue una relación recíproca. Tanto así que se modificó la gestión gubernamental de España, ya que se tenía que “obtener una autentica información... sobre la geografía, el clima, la producción y los habitantes de las posiciones españolas en América” (Elliot, 2015, pp. 67-68). Esto demuestra lo importante que era lo que podían extraer. Se tenía que obtener información precisa de los recursos, en particular de los metales preciosos, que escaseaban en Occidente y eran necesarios para pagar las deudas y la acuñación de monedas, pieza crucial en lo que sería la configuración del estatus de superioridad

européa. Así se fueron creando nuevas relaciones de poder, donde las españolas quedaron mejor posicionadas. La nueva relación entre indígena y el sujeto extraño español planteaba la paradoja de *dominación – liberación* (Dussel, 1974).

La crítica al orden colonial es antiquísima, podría remontarse a Bartolomé de las Casas como el primer crítico de la modernidad (Dussel, 2007). Pero la crítica del giro decolonial no es al colonialismo solamente, en el sentido de que los grupos españoles se establecieron y mantuvieron sus colonias; la crítica es a la paradoja *dominación – liberación* que nos plantea Dussel (1974) y a la *colonialidad del poder* que nos plantea Quijano (2000), esto último como un nuevo patrón de poder mundial con base en la explotación/dominación/conflicto que se mundializa a partir de 1492 y se mantiene hasta la actualidad con considerables variaciones, pero con el mismo telón de fondo.

## Antecedentes

Hacer un recuento total de los antecedentes del giro decolonial resulta imposible para un artículo. Sin embargo, hay algunas cuestiones que no se pueden pasar por alto. Pasaremos revisión a los antecedentes claves que son el sustento teórico del giro decolonial; podemos decir que es una empresa interdisciplinaria, por lo que no se puede limitar a un solo saber, toma aspectos de varias disciplinas y diversos enfoques. Por lo amplio del tema, solo consideraremos algunos puntos claves que se pueden tomar como antecedentes, donde tema tras tema se va entroncando con otro. El giro decolonial irá tomando aspectos de cada uno de estos antecedentes.

## La filosofía de la liberación

La filosofía de la liberación surge a finales de la década del sesenta. No es un movimiento filosófico unitario. En 1976 Dussel (2011) escribió un libro de ideas sentenciosas cuyo título fue *Filosofía de la liberación*, donde expresó pioneramente la necesidad de una filosofía posmoderna, no en el sentido de Lyotard, de solo debilitar la razón moderna, sino como un intento de superación de la filosofía moderna; en esta ocasión no me referiré a esta problemática. Hay otros libros anteriores de Enrique Dussel que fueron marcando los núcleos problemáticos



que queremos resaltar aquí como antecedentes, por ejemplo: *Historia de la iglesia en América Latina. Coloniaje y liberación 1492 / 1973* (Dussel, 1974). Es un libro poco citado, pero sumamente interesante. En el texto podemos enumerar varios aspectos, parte de la historización de la primera institución en el Nuevo Mundo, lo que brinda información del hecho histórico, en particular de la contraposición *dominación – liberación* que surge a partir de este, en tres niveles: geo-político, erótico y pedagógico. A nivel geo-político, igual que las teorías latinoamericanas de la dependencia, concibe la organización del mundo en centro y periferia, que consiste en exportar metales preciosos para Occidente, lo que permitió la acuñación de monedas que escaseaban, esto significó un trampolín para el desarrollo de Europa. Con el “descubrimiento” del Mar del Sur, se completará el mercado mundial, lo que fue importante para el desarrollo del capitalismo, en donde tener el control de la ruta de tránsito entre el Pacífico y el Atlántico traía beneficios que no eran precisamente para los pueblos indígenas. A nivel erótico, analiza la nueva realidad interpersonal a partir del encuentro, se impone una sociedad patriarcal con doble moral; la libido impulsa al varón español a tener sexo con la indígena (por su desnudez) obligándola (violación) y nada se lo impide; pero a su esposa le pide castidad, que esté en la casa; esta es la dominación a nivel erótico (sexual) de la mujer. A nivel pedagógico, España colonizó al indígena, lo dominó con las armas y le impuso su cultura, la forma de pensar española occidental se interiorizó en el yo personal y social indígena. Un último punto interesante que está a lo interno es el «yo conquisto» que se puede interpretar como el “yo pienso” del sujeto conquistador español ante el conquistado que no piensa porque es un bárbaro.

### **Análisis de sistemas – mundo**

El fundador de esta perspectiva o movimiento intelectual es Immanuel Wallerstein, y el epicentro de difusión fue el *Fernand Braudel Center* de la Universidad Estatal de Nueva York. Esta perspectiva parte también como las teorías de la dependencia (Dos Santos, 2002), de la existencia del centro y la periferia, incluyendo, además, la semiperiferia; así se configuró el moderno sistema mundial con este esquema. El texto central es el tomo I del *Moderno sistema mundial* de Wallerstein (1974), que parte del siglo XVI cuando se formó la economía mundial

con el “descubrimiento” de *Abya Yala* y, consecutivamente, la constitución del capitalismo como sistema global.

Otra cuestión que integra es la geocultura como marco cultural del moderno sistema mundial que consiste en que la ciencia y el conocimiento *sui generis* son productos europeos y norteamericanos. Desde esta perspectiva se rescata también el estudio de los fenómenos a nivel civilizatorio en clave braudeliana de larga duración, lo que brinda una visión y crítica histórica de los cambios y las crisis civilizatorias. Esto da, a la misma vez, una visión amplia y abstracta, pero se concreta en los estudios de las periferias y semiperiferias y las regiones en particular (estudios de caso aplicando esta perspectiva), midiendo, entre otras cosas, el uso de las materias primas y el trabajo de los países dependientes, y las relaciones asimétricas entre estados. A nivel social se constituye también el racismo, la etnicidad y el sexismo; lo que trae como consecuencia la discriminación. Ante las diversas manifestaciones en contra del sistema, la perspectiva de análisis de sistemas-mundo acuña el concepto de “movimientos antisistémicos”, para dar cuenta de la serie de movimientos y movilizaciones que no solo buscan llegar al poder etc.... si no, propuestas que están en contra del sistema (como el EZLN), lo que acuerpa aquel lema del Foro Social Mundial: “otro mundo es posible”.

## Estudios chicanos

El movimiento de la población chicana emerge a partir de la segunda mitad del XX. Pero no nos referiremos a todo lo relativo a este movimiento. Sino, más bien, a sus puntos claves que nos ayuden a saber cómo se va formando lo heterodoxia en las practicas intelectuales latinas en Estados Unidos, que muy bien retoman el giro decolonial. Un elemento cohesionador de los diversos movimientos (negros, latinos, *hippies* y otros más), fue la guerra contra Vietnam, esto nos da una pista de que diversos movimientos pueden converger por una causa, en el caso citado, contra la guerra. En cuanto al movimiento chicano propiamente, varios elementos confluyen para que se active un movimiento de esta naturaleza, tanto en el plano político (activismo y militancia) como en el intelectual; podríamos decir que la discriminación racial, las enormes adversidades que tienen que enfrentar, y la creciente tendencia demográfica de los grupos mexicanos en Estados Unidos despertó en



la sociedad conservadora norteamericana un sentimiento de xenofobia; donde Donald Trump es la expresión más clara de ello. Un resistirse a eso, es el movimiento chicano. Y, a esto que se resiste no solo afecta a su población, sino a la población migrante sin recursos (latinoamericana, india, africana, oriental) que tiene como destino a Estados Unidos en busca de un mejor futuro (*american dream*). Los grupos chicanos pelearon por sus ideas, entre las cuales caben destacar que estaban en contra del asimilacionismo, es decir, que su cultura sea subsumida por la cultura hegemónica norteamericana. Esto llevó al movimiento a optar por su propia dinámica educativa, a rescatar su historia, a que en los programas educativos se reflejara su experiencia, sus conocimientos y su vivencia; todo ello en el marco de una sociedad tan contradictoria como la norteamericana. Peticionar que se abrieran espacios para los estudios chicanos propiamente es uno de los pilares centrales del movimiento (Salas y Valle, 2002). Estas reivindicaciones simultáneamente darían paso a la necesidad, en términos macros, de abrir espacios más amplios, los cuales se lograron a partir de las insurgencias estudiantiles; de allí nacen los estudios étnicos (Grosfoguel, 2007). Esto quiere decir que no son ningún privilegio, estos departamentos nacen al calor del tropel de estudiantes que buscan espacios académicos que respondan a sus propios núcleos problemáticos. No es coincidencia que quienes inician el giro decolonial sean profesores y profesoras de departamentos precisamente de estudios étnicos (de las universidades norteamericanas), como Ramón Grosfoguel y Nelson Maldonado-Torres, entre otros.

### Estudios poscoloniales

Antes de analizar las tesis de los estudios poscoloniales, es necesario mencionar que los *estudios subalternos* (Guha y Spivak, 1988) y los estudios culturales son el motor de arranque de los estudios poscoloniales. La razón es muy sencilla; son los grupos pensadores indios en universidades angloparlantes que se identificaron en un primer momento con los estudios subalternos, los que posteriormente integrarían lo que se conoce como estudios poscoloniales. Partiendo del sujeto subalterno, el que es como un ser humano de menor rango, así como en la jerarquía militar; evidencia el carácter político de los estudios subalternos (Chakrabarty, 2008), donde el sujeto subalterno siempre está en tensión. Sin embargo, este carácter político – según los críticos como Ella

Shohat por ejemplo – se desdibuja en los poscoloniales, porque no está la tensión que estaba muy clara en los subalternos. Como hemos señalado, tuvo su acogida principalmente en universidades angloparlantes, en los departamentos de Estudios Culturales y Literatura Comparada. En estos estudios se puede constatar la enorme influencia de fuentes filosóficas francesas. Este es uno de los aspectos a contrastar con el giro decolonial, ya que, siguiendo a Mignolo:

El pensamiento decolonial se diferencia de la teoría poscolonial o de los estudios poscoloniales en que la genealogía de estos se localiza en el posestructuralismo francés más que en la densa historia del pensamiento planetario decolonial. (Mignolo, 2007, p. 661)

También hay que tomar en cuenta la heterodoxia de los estudios poscoloniales que desentrañan en la literatura “universal” los ribetes de colonialismo. Como, por ejemplo, las clases en Harvard de H. Bhabha van en esa dirección, en donde la literatura juega un papel importante en el imaginario de integrar, en una red global, las diversas culturas, en el contexto del imperialismo. Un conocimiento de esta naturaleza tiene un efecto crítico para una comprensión de la modernidad diferente, en donde el colonialismo es la mano derecha del imperialismo y, la literatura se instrumentaliza como herramienta de difusión y legitimadora de este mismo. Cabe resaltar, aquí, algunas diferencias y similitudes con el giro decolonial. Los estudios poscoloniales surgen de otro contexto, aunque con el mismo telón de fondo. Parten, en un primer momento, de la experiencia india. Pero ya va más allá la crítica, ya no solo está en el contexto de la India, ni solo de la diáspora hacia universidades norteamericanas e inglesas (también en Australia como el caso de Dipesh Chakrabarty y Ranajit Guha que tenían estancias en universidades australianas). Lo neurálgico hoy de estos estudios es que centran la atención en el anverso y reverso del sistema colonial, como sus consecuencias. Como diría Stuart Hall:

[Los estudios poscoloniales] nos está[n] obligando a reinterpretar la propia forma binaria en la que se ha representado durante tanto tiempo el encuentro colonial. Nos obliga[n] a reinterpretar las divisiones binarias como formas de transculturación, de traducción



cultural, abocadas a perturbar para siempre las divisiones binarias culturales del aquí y el allí. (Hall, 2008, p. 128)

Es decir, que no es un problema local, sino global, y que los análisis del entronque cultural simplistas binarios se caen sobre su propio peso. De lo que se trata, y eso es uno de los meritos de los estudios poscoloniales, es de ver cuestiones que antes no se veían o no se tomaban en cuenta (más adelante resaltaremos algunos ejemplos) –Charles Taylor diría sobre un libro de Chakrabarty (2008) que su merito es sacar a la palestra todo aquello que normalmente se pasaba por alto–, agregaría que sacar a la palestra lo que no forma parte de los núcleos problemáticos del pensamiento canónico. La crítica no es estar en pro o contra del colonialismo o colonialidad, sino la interacción de las culturas en el contexto de la expansión colonial de los imperios (en el transcurso de la historia) y las consecuencias de esto. En cuando a las similitudes, tanto en lo decolonial como en lo poscolonial confluye la crítica del dominio y el discurso colonial establecido por los imperios. Con la diferencia de que parten de experiencias concretas distintas.

### **Marxismo y feminismos negros**

Es muy importante que los propios sujetos afectados tomen la palabra y enuncien su propia crítica. Los movimientos sociales despiertan movimientos intelectuales; ambas cuestiones van de la mano, son interdependientes. Esto es una realidad poco objetable, en la que quien sufre alguna afección tiene derecho a enunciar una crítica desde su particular situación, así las críticas situadas se deben integrar para dar forma al discurso crítico, ya con la diversidad de críticas integradas, pero sin perder su especificidad en el campo material de la vida social y política. Como hemos visto con otros ejemplos, Estados Unidos es el país de las contradicciones. Es donde habita el Imperio, es donde encontramos riqueza y pobreza al extremo. En cuando al surgimiento de diversos pensamientos negros, no es la excepción. Solo hay que recordar los trabajos pioneros y la praxis política de Angela Davis, que tienen una fuerte carga de filosofía (estudio con Marcuse y Adorno), entrecruza la raza, la clase y el género (Davis, 2005); y cómo el complejo carcelario industrial (Davis, 2016) se convierte en un dispositivo de castigo racial entre otras cosas.

Pero particularmente queremos resaltar primero el trabajo de Robinson (2000) de marxismo negro y segundo el trabajo de Hill (2000) de feminismos negros. En cuanto la raza, se convirtió en un elemento de segregación racial. Robinson, que escribió *Black Marxism* en 1983, señaló que el capitalismo es racial, es decir, que la segregación racial es constitutiva del capitalismo como forma de organización de la sociedad. Lo que representó la explotación (esclavitud) de la población negra, la segregación (*apartheid*) y la marginalización a determinadas zonas, en gran parte sin seguridad social garantizada. En otros términos, la raza determinó la clase social de esta parte importante de la población humana.

En cuanto a los feminismos negros, habría que decir que aportan miradas de las propias afectadas por su condición de raza y género. Esto tiene que ver como muchos de los temas tratados aquí, con una insurgencia epistémica, un estar en contra de los saberes hegemónicos; en este sentido, las feministas negras toman distancia del feminismo producido en la academia (feminismo hegemónico) que no puede encarar o no comprende los problemas particulares de raza y clase, sino que solo se centra en la cuestión de género. Este es un proceso que se va afianzando, y como bien señala Hill (2000) que en momentos parecerá difuso, pero con el andar y que es un feminismo que responde a un problema en concreto, tendrá sentido, además de enunciar su crítica de lo que viven, articulándose con otros sectores o movimientos sociales contra-hegemónicos.

Los feminismos negros (Jabardo, 2012) plantean el tema de que no solo hay un feminismo sino varios; esto también lo veremos en las *Epistemologías* (De Sousa Santos y Meneses, 2014) y *Filosofías del sur* (Dussel, 2015); la constante es apelar a la diversidad, antes que a la unidad abstracta universal de un (único) discurso. Una de las cuestiones de mayor peso de esto que hemos visto es la posibilidad de diversidades de discursos críticos que se articulan analógicamente entre sí.

## Epistemologías del sur

El principal teórico de la *Epistemología del sur* es Boaventura de Sousa Santos. En la actualidad, el proyecto *Alice* materializa esta epistemología, con escuelas de verano, conferencias, coloquios, conversaciones alrededor del mundo con intelectuales y activistas que dan cuenta de diferentes perspectivas. Se publicó un libro con el título de



este epígrafe hasta el 2009, pero ya con anterioridad Boaventura venía trabajando los temas que componen lo que es Las epistemologías del sur. De forma innovadora Boaventura articula ideas en un primer texto: *Una epistemología del sur*, pero brevemente en un compendio lo hace en plural: *Epistemologías del sur* (Santos y Meneses, 2014), dando cuenta de que no solo existe una epistemología del sur, sino varias. Este es un punto muy importante; recientemente Dussel (2015) publicó en la misma línea: *Filosofías del sur*. Otra idea interesante que desarrolla Boaventura, es la de *sur global*, que son todas las periferias de las antiguas colonias, e incluso la ida de sur llanamente denota menor desarrollo que el norte (por ejemplo, el norte de América está más desarrollado que el sur, como también en Europa pasa lo mismo, los países del Norte gozan de mayor bienestar). A partir de estas tensiones, se articulan preocupaciones epistemológicas y sociales que son fuentes de conocimiento no siempre tomadas en consideración; lo que nos lleva a plantearnos que no se puede hablar de justicia social sin la epistémica, esto último es uno de los aspectos más brillantes en Boaventura y las epistemologías del sur.

En esta misma línea, la ecología de los saberes problematiza la idea de un saber universal supra. Parte más bien de la existencia de otros saberes que son invisibilizados, esto es una crítica a lo llamado la monocultura y el rigor científico, en donde estos otros saberes quedan al margen del conocimiento universal supra; pero, en la ecología de los saberes, son validos igual que los occidentales; el problema consiste en que como son ignorados, da la sensación de no tener validez, como sí la tiene el conocimiento científico occidental, que es difundido por las universidades canónicas. La ecología de los saberes cuestiona la preeminencia de un solo saber ante la multiplicidad de saberes, por eso opta por el pluralismo epistemológico. Hay que tomar en consideración que las epistemologías del sur también es un proyecto político emancipador que busca reinventarse el poder. Por eso el acompañamiento de Boaventura a los movimientos sociales anti-globalización como un intelectual de retaguardia.

## Sobre el giro decolonial

Con este breve recuento de los antecedentes del giro decolonial, hemos visto cómo todas estas teorías y perspectivas le confieren

preponderancia a la diversidad, a la heterogeneidad y a que los campos de estudio tengan un impacto en lo social y político. Este es un punto fundamental del cual no se tiene que prescindir. La crítica no solo es teórica, sino también contempla un cambio social y político. El giro decolonial está muy vinculado a la población latinoamericana en Estados Unidos. Como concepto propiamente, es introducido y desarrollado por Maldonado-Torres en el artículo titulado “*Césaire’s Gift and the Decolonial Turn*” que apareció en el 2006 en la *Radical Philosophy Review*. Esto no se puede analizar desasociado de la gran ascendencia del movimiento latino en la agenda política estadounidense; son más de 50 millones de personas latinas en Estados Unidos y aproximadamente el 50 % está registrada para votar en las elecciones.

Al igual que los grupos pensadores indios, los latinos tienen presencia en las universidades norteamericanas de mayor prestigio. Hay que ver la cartografía de la diáspora (Brah, 2011) donde se verá mucho el movimiento de pensadoras y pensadores de India y Latinoamérica en universidades de Estados Unidos, no exclusiva, pero sí significativamente. El giro decolonial *sui generis* está relacionado con una red heterogénea de pensadoras y pensadores que se está ampliando cada vez más, fundamentalmente en universidades y escenarios angloparlantes; así, Estados Unidos e Inglaterra llevan un paso adelante en este campo de estudio con respecto al resto de las universidades. No es casualidad – según el Ranking Web de Universidades – que las “mejores” universidades del mundo se encuentran en Estados Unidos e Inglaterra. Es desde estas grandes universidades que los grupos pensadores latinoamericanos lanzan lo que se conoce como el giro decolonial, cuestión que ya no solo se limita al ámbito institucional universitario, también tiene un impacto en el activismo político: Lo que podríamos llamar las prácticas políticas decoloniales.

Quiero llamar la atención sobre dos textos (compilaciones) centrales para comprender lo que es el giro decolonial. Son el resultado de encuentro en el norte de América (Canadá y Estados Unidos), ambos textos articulan las preocupaciones que van a ser constantes en este giro. Si bien no se agotan aquí, es necesario resaltar que son de los textos que explícitamente responden, articulan y desarrollan la problemática de la “dominación – liberación” planteada por Dussel (1974) y la colonialidad como uno “de los elementos constitutivos y específicos del



patrón mundial de poder” de Quijano (2000, p. 342); además de estar en diálogo con los antecedentes que ya vimos en epígrafes anteriores.

El primer texto es *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (Lander, 2000). Esta compilación tenía como núcleo problemático medir el impacto del eurocentrismo en las ciencias sociales, para así analizar la relación con el colonialismo. Fue el resultado de un simposio titulado: *Alternativas al eurocentrismo y colonialismo en el pensamiento social latinoamericano contemporáneo* en el marco del Congreso Mundial de Sociología en Montreal en 1998. El texto analiza el desarrollo de la colonialidad y el papel que está jugando en la actualidad el neoliberalismo; teniendo en cuenta el presente estado de cosas que oculta la colonialidad del poder:

Esta fuerza hegemónica del pensamiento neoliberal, su capacidad de presentar su propia narrativa histórica como el conocimiento objetivo, científico y universal y a su visión de la sociedad moderna como la forma más avanzada -pero igualmente normal- de la experiencia humana, está sustentada en condiciones histórico culturales específicas. El neoliberalismo es un excepcional extracto, purificado y por ello despojado de tensiones y contradicciones, de tendencias y opciones civilizatorias que tienen una larga historia en la sociedad occidental. Esto le da la capacidad de constituirse en el sentido común de la sociedad moderna. (Lander, 2000, p. 12)

Al constituirse de esta manera la sociedad moderna en la que vivimos, es muy difícil cuestionarla, ya que esta en nuestra *psique* la idea que este es el único mundo posible y que transformarlo es una chapucería. El pensamiento neoliberal garantiza este estado de cosas autenticando los saberes coloniales que son funcionales al capitalismo. Los textos que integran esta compilación son una reflexión histórica que responde prospectivamente. Nuestra forma de comprender y actuar hoy es el resultado de la colonialidad del poder, el saber, la vida, incluso hasta lo espiritual se configuró en torno a ello.

El segundo texto *Giro decolonial* (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) fue el resultado de otro encuentro, también en Estados Unidos. No es casualidad que la mayoría de los encuentros se desarrollen en Estados Unidos (Duke, Binghamton, Berkeley), sin duda, es el país de

las contradicciones desde donde se puede desarrollar un pensamiento de esta naturaleza. La competitividad de estas universidades y el impacto que tienen a nivel global ayudaron a dar a conocer las preocupaciones del giro decolonial. Las universidades que no se ocupen de esta temática quedarán fuera del debate del pensamiento crítico global. En la actualidad las inmigraciones masivas, el racismo y la desigualdad siguen aumentando indiscriminadamente; el giro decolonial estudia estos fenómenos que nos carcomen como consecuencia de la colonialidad del poder.

Se da por sentado que con el fin del colonialismo estándar se acabarían los problemas. Lo cierto es que ocurre todo lo contrario, en esta nueva etapa la que el colonialismo se quedó sin legitimidad (aunque aún persiste concretamente), se articulan nuevas formas de dominación extra-territorial. Y, ser dependiente del Imperio, que es el que puede colonizar, no necesariamente trae beneficios, por ejemplo: El Estado Libre Asociado de Puerto Rico vive una profunda crisis económica que además intenta arrodillar las intensiones soberanistas. Otro ejemplo es Panamá que puso fin al enclave colonial con el Tratado Torrijos–Carter, pero aún tiene otro, el Tratado Concerniente a la Neutralidad Permanente y Funcionamiento del Canal de Panamá a perpetuidad, en el que Estados Unidos puede intervenir militarmente cuando la neutralidad del Canal se vea expuesta, es decir, persisten las formas de mantener el control en los antiguos espacios coloniales. Así, consecutivamente, se puede ver que la colonialidad del poder no baja la guardia, más bien afina sus dispositivos para mantener el control.

En la actualidad, en nombre del progreso y los discursos oficiales se dan muchas cosas por solucionadas o aisladas, pero no es así:

La división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial. (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 13)



La colonialidad global es cuando en todas partes del mundo se viven injusticias, por ejemplo: la indigencia y la pobreza aumentan, mientras que la riqueza se concentra en el 1% de la humanidad. Aún la periferia está subordinada social, cultural y epistémicamente a los países del centro industrializados. Dada la complejidad de la afectación de la colonialidad del poder, las nomenclaturas utilizadas cada vez son más extensas para dar cuenta de todas las atrocidades cometidas. La barbarie del siglo pasado re-aparece con una nueva careta. Hay poca diferencia entre un judío en un campo de concentración nazi y un inmigrante en un campo de refugiados en Turquía. Los derechos humanos se desvanecen en el aire.

El concepto (en construcción) propiamente de giro decolonial es desarrollado, como hemos dicho, por grupos latinoamericanos, no exclusivamente, en parte por vivir la experiencia material por varios siglos de estar bajo un sistema colonial, igual que gran parte de Asia, Oriente y África, lo que permite tener una visión concreta de la cuestión. Así como hay intentos de liberación, es necesario tener en cuenta que la colonialidad tendrá su contraofensiva en todas las dimensiones de dominación; que tratará de re-acomodarse en el siglo XXI; por lo que las respuestas también deben ir en la dirección de poder contrarrestarla.

En el texto *Giro decolonial* está concentrada gran parte de las tesis de este enfoque interdisciplinario. A partir de este texto ya se menciona al pie de la letra este concepto (en construcción). Mignolo (2007), en una pequeña historia de *El pensamiento decolonial* hace referencia a la relación modernidad/colonialidad como elementos insoslayables; además añade elementos de la instrumentalización (teoría crítica). Aquí habría que añadir que el giro decolonial no tiene que renunciar a un diálogo con la teoría crítica (Insausti, 2015), lo que habría que preguntarse es hasta qué punto estarán abiertos al diálogo. Siguiendo con Mignolo, explica la cuestión del giro como cambio de dirección para comprender e interpretar el mundo en diferentes momentos. En este sentido, la idea de colonialidad del poder expuesta por Quijano (2000) abrió paso a ese giro. La idea de desprenderse de la episteme que surgió con el proceso colonial hacia una apertura, a una verdadera intercomunicación entre culturas, es el proceso que “está en marcha” (Mignolo, 2007, p. 45).

En esta misma línea de ideas, Maldonado-Torres (2011) señala:

Utilizaremos los conceptos de giro descolonial y de giros descoloniales para dar cuenta del carácter internacional y del significado

de formas de pensamiento que se inspiran simultáneamente en la crisis del pensamiento y del proyecto de civilización europeo por un lado, y en la afirmación de posibilidades de ser, de poder, y de conocer que superan los límites constitutivos de la modernidad eurocéntrica, por otro. Así como ha habido giros copernicanos, pragmáticos, lingüísticos, y posmodernos, de forma análoga se puede identificar un giro descolonial o giros descoloniales, conceptos que se refieren a cambios fundamentales en las coordenadas básicas del pensamiento. (Maldonado-Torres, 2011 p. 683)

Nótese que también se plantea la cuestión en plural, por el pluriverso de giros que se pueden ir dando en función del rechazo de la razón colonial unívoca. A la par de todos estos elementos teóricos, están las prácticas decoloniales, que rompen con el *status quo*, por ejemplo: las poblaciones inmigrantes piden respeto, las mujeres piden semejanza, las parejas del mismo sexo piden el reconocimiento civil de su unión. Se hacen diversas *performance* muy creativas que expresan de forma innovadora las afecciones de estos movimientos. El giro decolonial articula teóricamente lo que en la práctica luchan miles de personas, no de la misma forma, tampoco con la misma intensidad, pero sí compartiendo analógicamente el hecho material de ser víctima de un sistema perverso.

### **Crítica a la colonialidad del poder**

Como hemos señalado, el giro decolonial es un fenómeno relativamente reciente que se podría interpretar, como hemos visto, como una crítica a lo que Quijano (2000) llamó la colonialidad del poder; planteamiento que cuestiona las relaciones de poder y la clasificación social; centrando la atención en la explotación/dominación/conflicto principalmente en la “producción social del género” y “las diferencias fenotípicas de la categoría de raza” (Quijano, 2000, p. 373), entre otras cuestiones. Esto fue planteado a finales del siglo pasado y en el siglo XXI necesita ser re-planteado; empero, sin olvidar su matriz histórica. El propio Quijano sigue haciendo esfuerzos significativos para explorar las nuevas formas de colonialidad del poder. Pero para los fines de este artículo, resaltaré tres críticas ([a la colonialidad del] saber, género y ser). Aquí crítica en su sentido estricto, de estudio de la cuestión.



## La colonialidad del saber

La crítica a *la colonialidad del saber* de Lander (2000), que compiló un texto muy sugerente al respecto que podríamos considerar como uno de los primeros esfuerzos colectivos que se ocuparon de la cuestión propiamente. Centra la atención en que los saberes modernos se articularon para legitimar la organización y las relaciones de poder, en la actualidad con el neoliberalismo como su forma coyuntural de organización societal; este se presenta como un elemento omnipresente, natural e irrefutable. Lander (2000) considera que también es necesario cuestionar la serie de conocimientos que conforman las ciencias sociales que son instrumentalizados a los intereses económicos del orden vigente.

La crítica a la colonialidad del saber o saberes coloniales consiste en evidenciar que estos saberes se articulan con la organización del poder para legitimar cualquier forma de dominación y oprimir cualquier intento de liberación. Como gran parte de las cuestiones tratadas en el Giro decolonial parte del encuentro con España, acontecimiento histórico que fundó por un lado la organización del mundo, pero también simultáneamente “la constitución colonial de los saberes” (Lander, 2000, p. 16). El mundo colonial se industrializó en el siglo XVIII y la ciencia en general y las sociales en particular se constituyeron a partir de esta realidad, fue entonces desde los países liberales europeos desde donde emergieron las ciencias sociales; lo que conocemos como el conocimiento científico con validez universal, a pesar de que respondiera al naciente proceso de industrialización de la Europa central y no necesariamente del mundo en general.

## La colonialidad del género

En cuanto a las cuestiones de género, la crítica a *la colonialidad del género* de Lugones (2008) concentra la atención sobre la violencia de género en la colonialidad del poder. Propone cuestionar desde la misma constitución del sistema colonial, “la reducción del género a lo privado, al control sobre el sexo y sus recursos y productos” (Lugones, 2008, p. 93). El proyecto civilizatorio de la conquista también representó una transformación del modo de vida de la indígena. La nueva organización social del mundo colonial como proceso de racionalización y sexualización también incluía a la indígena como objeto de dominación

en cuanto a su raza y su sexo. Metodológicamente, es necesario integrar la otredad y la diferenciación colonial para la investigación en feminismo decolonial (Curiel, 2015). La colonialidad del género, al estudiar la transversalidad de la raza, clase y género, focaliza la triple dimensión que la indígena en cuanto a su raza es invisibilizada, explotada en cuanto a su clase, y como mujer era inferior, según el estereotipo del mundo moderno occidental. Deconstruir esto no es aislado de la misma deconstrucción de la colonialidad del poder. La crítica a la colonialidad del género tiene intrínseco un componente práctico que debe conducir integralmente a la liberación de la mujer.

### **La colonialidad del ser**

Otra propuesta interesante es la crítica a *la colonialidad del ser* de Maldonado-Torres (2007). Esta es la crítica ontológica. Contrapone la ontología de Levinas con la de Heidegger. La ontología y el proyecto heideggeriano se comprometió aceptando el rectorado en la Universidad de Friburgo (Heidegger, 1989) con el líder – Hitler – en la conducción de un pueblo que sería el auténtico ante el resto que no lo era; para esto, que ya tiene su antecedente en la colonización de América, en cuanto la vida del otro no tiene valor alguno, era imperante una ontología que saliera de este esquema (instrumental) y tomara en cuenta la cosmología de los pueblos colonizados.

Si la ontología de Heidegger se vinculó al poder, entonces habría que recurrir a una ontología de la víctima del poder, en el humanismo del otro una (Levinas, 2005), por ejemplo. Para Maldonado-Torres la clave para entender la crítica decolonial o a la colonialidad del ser es el *Cogito ergo sum* de Descartes y la autenticidad de Heidegger:

Tanto en la filosofía de Descartes como en la de Heidegger. Si el *ego cogito* fue formulado y adquirió relevancia práctica sobre las bases del *ego conquiro*, esto quiere decir que “pienso, luego soy” tiene al menos dos dimensiones insospechadas. Debajo del “yo pienso” podríamos leer “otros no piensan”, y en el interior de “soy” podemos ubicar la justificación filosófica para la idea de que “otros no son” o están desprovistos de ser. (Maldonado-Torres, 2007, p. 144)



La crítica ontológica es la más difícil por los niveles de abstracción; una lectura invertida de la ontología del canon occidental sería develar su lado oscuro, por ejemplo, la lectura de Maldonado- Torres sobre la máxima cartesiana traería a colación una negación del ser indígena, eso es “la ausencia de “ser” en sujetos racializados” (Maldonado-Torres, 2007, p. 145). Como el negro esclavo, como el indígena ante el colonizador, como el judío en un campo de concentración. El pensamiento moderno occidental no criticó al colonialismo sino que lo vio como adherente a su proyecto de emancipación, sin medir el coste humano, donde la discriminación ontológica es la más profunda. Como el propio Maldonado- Torres señala, esta crítica esta en desarrollo, por lo que requiere una lectura de la tradición filosófica occidental en clave decolonial para develar su lado oscuro ontológico. No en el sentido de que quienes se dedican a la filosofía son una especie de Darth Vader, sino que muchas veces sus formas de pensar son develadoras por un lado; pero por el otro, ocultan superioridad y dominación.

### **Pedagogía decolonial**

Después de ver los antecedentes, los rasgos propios del concepto giro decolonial y la crítica a la colonialidad del poder; ahora nos podemos pasar al tema de cómo seguir aprendiendo y como compartir. Este epígrafe bien podría llamarse metodología y pedagogía decolonial, pero ambas cuestiones, si bien son relacionales, tienen su propia dinámica; en cuanto, a lo metodológico podríamos cuestionar el cómo investigamos, para lo que es clave, y en eso concuerda Catherine Walsh y Nelson Maldonado-Torres, el cambio de actitud. Creo que eso es fundamental, si todavía tenemos la actitud arrogante de que el conocimiento que surge del giro decolonial es inferior o trillado con respecto al conocimiento moderno “universal”, poco se avanzará y se aprenderá de este, porque la actitud determina nuestro accionar; en el caso que sea negativa, entonces, se manifiesta como un rechazo al giro decolonial. La cuestión metodológica es importante, y ya hace algunos años se viene trabajando en esta dirección, como la metodología de los grupos oprimidos (Sandoval, 2000), o también, en esta dirección, una descolonización de las ciencias sociales (Bautista, 2012), y una descolonización de la metodología (Tuhiwai, 1999).

Por el momento nos queremos concentrar en el cambio de actitud pedagógica. Después de pasar una revisión mínima a lo que es giro decolonial, es necesario plantearse la cuestión a nivel pedagógico, así como la *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1992). Ahora bajo las nuevas y sofisticadas formas de dominación en el siglo XXI; el *Big Brother* de Orwell se hizo realidad y los mecanismos *psico* de dominación son cada vez más eficientes (Han, 2014). Nos controlan desde una compleja red de información que exterminó la privacidad y nos desnudó ante el mercado. Ante esa realidad inconmensurable de deshumanización, es necesario pensar nuevamente a nivel pedagógico. En su momento, Freire lo hizo en contraposición a la concepción bancaria de la educación, donde se planteaba que hay que trabajar:

En tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará. (Freire, 1992, p. 41)

En el giro decolonial, la pedagogía parte del sujeto oprimido como en Freire, pero con la particularidad de estar en contra de la concepción colonial de la educación. Muy bien anotó Freire que se necesita una pedagogía del sujeto oprimido en un sistema capitalista; pero la crítica es más amplia, sí la hacemos en el marco de la colonialidad; a esto apunta la pedagogía decolonial:

La pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (Walsh, 2014, p. 13)

El significado estándar de que la pedagogía se ocupa de la enseñanza, educación y la trasmisión de conocimiento no funciona para el giro decolonial. Más bien hay que reinventarse una nueva pedagogía para nuevos tiempos. Por eso hay que partir del sujeto oprimido (Freire, 1992)



que busca la liberación (Dussel, 1980). Con este horizonte, entonces, entretrejer alternativas decoloniales; una pedagogía o pedagógica latinoamericana como diría Dussel (1980) con el propio actor, el sujeto, el ser humano, con las colectividades en su accionar liberador. No solo basta transmitir conocimiento, sino cuestionarlo desde su propia génesis.

Esta muy bien la crítica del giro decolonial y la producción del conocimiento en esa dirección. Pero también es necesario compartir ese conocimiento y seguir aprendiendo de la praxis de la gente, de las colectividades, para eso es lo pedagógico, no puede haber un divorcio entre ambas cosas. La pedagogía decolonial trata de “subvertir la colonialidad” (Walsh, 2014, p. 18). La univocidad del pensamiento moderno y la colonialidad del poder matan la pluriversidad epistémica y anulan el conocimiento que surge de las praxis. Esto no lo excluye ni anula el sector político “profesional” conservador del *status quo*, el cual se encarga de recortar y no apoyar esto, que es lo que generalmente pasa. El propio conocimiento moderno produce, en su interior, un dispositivo que mantiene al margen lo que atente contra su superioridad, para eso Bautista (2012) señala que hay que emprender un largo viaje de descolonización de las ciencias sociales y también de la filosofía. La alternativa tiene que subvertir esta condición con un cambio de dirección pedagógica hacia una relación más activa, comprometida y de reciprocidad entre la reflexión teórica con la praxis.

### **A modo de conclusión: Viejos problemas que persisten**

Como esto es una discusión reciente, aún no hay nada definitivo, todo está en desarrollo, en movimiento. Lo que sí está claro es que es necesaria una crítica a *la colonialidad del poder* en todas sus dimensiones. Esto de crítica tiene que entenderse bien; hay al menos dos problemas que la rodean. Primero, la particularidad de ir a contrapelo de lo convencional, lo que la hace doblemente difícil, para criticar algo es necesario conocerlo a profundidad, con esto quiero decir que el objeto de crítica es lo que mejor debemos conocer; no es rechazarlo, es comprenderlo para criticarlo, esto cuesta, porque parece que se hace lo contrario, se critica rechazándolo. El otro problema es que el giro decolonial es atacado por los sectores más conservadores de la academia y del *establishment* que se amparan en el positivismo; lo interesante sería un debate confrontando perspectivas, pero estos más bien hacen

mofas de los enunciados y tesis del giro decolonial, a pesar de que los problemas que se tratan desde esta perspectiva son los referentes a las diversas afecciones que sufren los seres humanos por una determinada forma de organizar la vida en el planeta.

Ya hemos pasado lista brevemente a algunos de los aspectos relevantes, no queriendo decir que los hemos agotado todos, pero sí para dejar una idea de lo que es o trata el giro decolonial, un concepto aún en construcción. Hay que hurgar hasta el fondo como la labor de arqueología para encontrar nuevas formas de cuestionar sobre los viejos problemas que persisten.

No se pueden negar los aportes del pensamiento europeo y norteamericano en los estudios de esta naturaleza, el giro decolonial no tiene que ser una negación total de todo lo moderno - occidental, sino una invitación a leerlo con mayor atención. Hay que leer en clave decolonial los textos canónicos, así es más enriquecedor que el simple hecho de condenarlos por ser eurocéntricos y cosas como esa que no aportan mucho. En tiempos difíciles, de convulsiones globales lo que nos queda es:

Saldar cuentas con nuestro pasado es como abrir las puertas hacia nuestro propio futuro hasta ahora inconcluso, es como liberar las fuerzas del pasado en el que el presente, para que nos abra hacia otros futuros radicalmente distintos y auténticamente nuevos. Es como inaugurar otro tiempo, otro futuro, es decir, otro mundo en que todos puedan vivir dignamente. (Bautista, 2014, pp. 252-253)

Estas serían, entre otras cuestiones, las tareas del giro decolonial en el siglo XXI.

## Referencias

- Bautista, J. J. (2012). *Hacia la descolonización de la ciencia social latinoamericana. Cuatro ensayos metodológicos y epistemológicos*. La Paz: Rincón Ediciones.
- Bautista, J. J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Madrid: Akal.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.



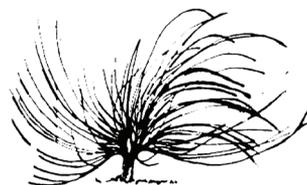
- Bidaseca, K. (2016). *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente*. Buenos Aires: UNSAM / IDAES / CLACSO.
- Boidin, C. y Hurtado López, F. (2010). La philosophie de la libération et le courant décolonial. *Cahiers des Amériques latines*, 62, 17-22.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueño.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / IESCO-UC / Pontificia Universidad Javeriana.
- Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa. El pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Barcelona: Ensayo Tusquets.
- Chakrabarty, D. (2008). La historia subalterna como pensamiento político. En S. Mezzadra (Ed.), *Estudios poscoloniales. Ensayos fundamentales*, (pp. 145-166). Madrid: Traficantes de sueños.
- Colón, C. (1997). *Textos y documentos completos. Nuevas cartas*. (C. Varela, y J. Gil, Edits.) Madrid: Alianza.
- Curiel, O. (2015). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En *Otras formas de (re) conocer* (pp. 45-60). Gipuzkoa: UPV / HEGOIA / SIMRF.
- Davis, A. (2005). *Mujer, raza y clase*. Madrid: Akal.
- Davis, A. (2016). *Democracia de la abolición. Prisiones, racismo y violencia* (1ª ed.). Madrid: Trotta.
- De Sousa Santos, B. y Meneses, M. P. (2014). *Espistemologías del sur (Perspectivas)*. Madrid: Akal.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO / Siglo XXI.
- Dos Santos, T. (2002). *La teoría de la dependencia: Balance y perspectivas*. México: Plaza & Janés.
- Dussel, E. (1974). *Historia de la iglesia en América Latina. Coloniaje y liberación 1492 / 1973* (3ª ed.). Barcelona: Nova Terra.
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, E. (2007). El primer anti-discurso filosófico de la modernidad: La crítica de la expansión colonial europea por Bartolomé de las

- Casas. En *Política de la liberación. Historia mundial y crítica* (199-205). Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. México: Akal.
- Elliot, J. (2015). *El viejo y el nuevo mundo (1492-1650)* (3ª ed.). Madrid: Alianza.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Grosfoguel, R. (2007). Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: Multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales. *Universitas Humanística*, pp. 35-47.
- Grosfoguel, R. (2016). What is Racism?. *Journal of World-Systems Research*, 22, 9-15.
- Guha, R. y Spivak, G. (1988). *Selected Subaltern Studies*. New York: Oxford University Press.
- Hall, S. (2008). ¿Cuándo fue lo postcolonial? Pensar al límite. En S. Mezzadra (Ed.), *Estudios postcoloniales Ensayos fundamentales* (pp. 121-144). Madrid: Traficantes de Sueño.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica*. (1ª ed.). Barcelona: Herder.
- Hanna, M., Harford, J. y Saldívar, J. (2016). *Junot Díaz and the Decolonial Imagination*. Durham: Duke University Press .
- Heidegger, M. (1989). *La autoafirmación de la universidad alemana. El rectorado, 1933-1934. Entrevista del Spiegel*. Madrid: Tecnos.
- Hill, P. (2000). *Black Feminist Thought* (2ª ed.). New York and London: Routledge.
- Hurtado López, F. (2010). Pensée critique latino-américaine: de la philosophie de la libération au tournant décolonial. *Cahiers des Amériques latines*, 62, 23-34.
- Insausti, X. (2015). Ideas para una filosofía crítica en el siglo XXI. En X. Insausti, M. Nogueroles y J. Vergara (Edits.), *Nuevos diálogos de pensamiento crítico* (pp. 119-131). Madrid: UAM / UPV / RIPC.
- Jabardo, M. (2012). *Feminismos negros. Una antología*. Madrid: Traficantes de Sueño.



- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (1era ed.). Buenos Aires: CLACSO / UNESCO.
- León Portilla, M. (2005). *Visión de los vencidos: Relaciones indígenas de la conquista*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Levinas, E. (2005). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.
- Maldonado-Torres, N. (2006). Césaire's Gift and the Decolonial Turn. *Radical Philosophy Review*, 9(2), 111-138.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Edits.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre Editores / IESCO-UC / Pontificia Universidad Javeriana.
- Maldonado-Torres, N. (2008). *Against War: Views from the Underside of Modernity*. Durham: Duke University Press.
- Maldonado-Torres, N. (2011). El pensamiento filosófico del "giro decolonizador". En E. Dussel, E. Mendieta y C. Bohórquez (Edits.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" 1300-2000* (pp. 683-697). México: Siglo XXI.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores / IESCO-UC / Pontificia Universidad Javeriana.
- Mignolo, W. (2014). *Género y descolonialidad. Argentina*. (2ª ed.). Buenos Aires: Ediciones del Signo / Duke University.
- Moraña, M., Dussel, E. y Jáuregui, C. (2008). *Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate*. Durham: Duke University Press.
- Pulido, L. (2016). Problematizando al eurocentrismo en la época transnacional: El tutelaje y la teoría de la decolonialidad. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 13, 111-134.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 1(2), 342-386.

- Robindson, C. (2000). *Black Marxism*. Chape Hill & London: The University of North Carolina Press.
- Salas, M. y Valle, E. (2002). Cultura, poder e identidad; la dinámica y trayectoria de los intelectuales chicanos en los Estados Unidos. En D. Mato (Ed.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sandoval, C. (2000). *Methodology of the Oppressed*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press.
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno?. *Orbis Tertius*, 6, 175-235.
- Tuhiwai, L. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. London & New York: Zed Books Ltd / University of Otago Press.
- Wallerstein, I. (1974). *The Modern World System I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. New York: Academic Press.



---

# Evaluación de desempeño académico: La competencia léxica productiva como competencia con validez predictiva

*Martín Gonzalo Zapico<sup>1</sup>*

Universidad Nacional de Mar del Plata  
Instituto Nacional de Formación Docente Continua  
Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina  
athenspierre@gmail.com

## Resumen

El desempeño académico en el nivel superior, específicamente la posibilidad de predecirlo, es un tema de enorme profusión en términos tanto de teoría como de práctica. Hay un acuerdo entre quienes investigan de que, dentro de lo difícil que es establecer factores predictivos, tres tienen un grado moderado, pero no concluyente de correlación: el desempeño previo, la motivación y el juicio crítico. La hipótesis de este trabajo es que el conocimiento léxico productivo de un sujeto, que puede ser evaluado en términos de sinonimia, es un factor que determinará el rendimiento académico. Para dicho propósito se realizó una comparación cuantitativa en el desempeño obtenido



Recibido: 21 de mayo de 2016—Aprobado: 22 de setiembre de 2016

- 1 Martín Gonzalo Zapico es Profesor en Letras recibido en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Actualmente se desempeña como docente-investigador en las cátedras de Lengua I y Lengua y Literatura y su Didáctica I. Ha publicado variedades de artículos en las áreas de lingüística, educación y psicología, y asistido a numerosos congresos de dichas disciplinas.

por un grupo de estudiantes de la materia Didáctica de la Lengua y la Literatura del Profesorado en Letras del IFDC, a los cuales previamente se les había administrado un test de sinónimos. Los resultados sugieren que el conocimiento léxico productivo, evaluado en términos de sinonimia, es un factor que permite predecir el rendimiento académico.

**Palabras clave:** Evaluación, desempeño académico, vocabulario productivo.

### **Abstract**

Academic performance in higher education, specifically the ability to predict it, is an issue of enormous profusion in terms of both theory and practice. There is an agreement among researchers on how difficult it is to establish predictors, three have a moderate but inconclusive correlation degree: past performance, motivation and judgment. The hypothesis of this paper is that the productive lexical knowledge of a subject, which can be evaluated in terms of synonymy, is a factor that will determine academic performance. For this purpose, a quantitative comparison of the performance obtained by a group of students of Teaching of Language and Literature Teacher from the Language Professors of the IFDC, whom previously had been administered a test of synonyms, was performed. The results suggest that productive lexical knowledge, assessed in terms of synonymy, is a factor that predicts academic performance.

**Keywords:** evaluation, academic performance, productive lexical

## **Introducción**

La siguiente investigación surge en el marco del Instituto Nacional de Formación Docente Continua (Argentina, San Luis) como proyecto orientado a la mejora de la calidad educativa en términos de formación del profesorado, para lo cual se busca obtener recursos basados en investigaciones radicadas en la propia institución.



En este marco, la propuesta de buscar factores de rendimiento en términos de predicción surge como respuesta a una situación que, si bien sucede en la institución, es una tendencia a nivel nacional y cada vez se profundiza más: la alta tasa de fracaso y deserción en los niveles de educación superior. Más allá de las hipótesis que pueden establecerse para explicar este fenómeno, resulta más interesante y operativo observar y analizar cuáles son los factores que parecen orientar un buen rendimiento en términos de éxito (aprobar las diversas instancias de evaluación) para proponer algún lineamiento que ayude a mejorar el desempeño general del alumnado.

Así, la experiencia como investigador y docente, sumada a las observaciones de colegas que se desempeñan en materias de primer año, me llevó a investigar las competencias de lecto-escritura más generales, puesto que la mayor cantidad de reclamos por parte del personal docente es que el alumnado llega al nivel superior sin competencias léxicas básicas. La sinonimia fue elegida como parámetro a partir de la necesidad de emplear un test sencillo, pero contundente en términos de conocimiento de la lengua, atendiendo al hecho de que el lenguaje orienta asuntos como el pensamiento, la comunicación y es una herramienta fundamental para afrontar una carrera de nivel superior.

## **Estado del arte**

Hablar de desempeño académico es hablar de un tema absolutamente complejo tanto en términos de problemáticas que comprende la deserción en los distintos niveles escolares (Rodríguez, Pita y Torrado, 2004; Tejedor y Repiso, 2007; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994), la tasa de finalización de carrera (Díaz y Blanco, 2016), los problemas en torno a la motivación (Pozo, Álvarez, Contreras y Reséndiz, 2008), las relaciones entre desempeño y contexto (Meerbeke y González, 2005), definiciones sobre lo que es evaluar y qué es el desempeño -las distintas formas de evaluación (Arribas, 2012), las críticas a la evaluación (Méndez 2001; Pérez, 2001), etc.-, precisar qué es un buen desempeño o uno malo (Navarro, 2003), metodologías de investigación -estudios cuantitativos longitudinales (Jiménez, Izquierdo y Blanco, 2000), estudios de cohorte (Kohan, Solano y Renault, 2001), seguimiento, análisis de entrevistas y percepciones (Vargas, 2007), etc.- y hasta campos de

aplicación (investigar para desarrollar políticas educativas, para sanear una situación concreta, para obtener un panorama de la cuestión, etc).

Por eso, ante todo, es pertinente acotar qué es exactamente aquello que estamos investigando: la posibilidad de predecir el desempeño en términos de éxito académico a partir de conocer la competencia léxica productiva de un sujeto. Diversos estudios (Benitez, Giménez y Osicka, 2000; Carvajal, 2013, Lozano y Lozano, 2015; Garaigordobil y Torres, 1996; Lugo, Villatoro, Medina-Mora y García, 1996; Pérez, 2002; Pozo, Álvarez, Contreras y Reséndiz, 2008) muestran que son fundamentalmente tres los parámetros que tienen una alta tasa de fiabilidad para predecir el desempeño académico: el desempeño previo (estudiantes que en el nivel secundario han tenido una alta tasa de éxito y han concluido con un buen promedio suelen sostener el rendimiento y adaptarse sin problemas al primer año de una carrera), la motivación (estudiantes que estudian carreras que han elegido como primera opción, con altas expectativas sobre el futuro y optimismo, con baja ansiedad, suelen tener alta tasa de éxito en el primer año) y el juicio crítico (estudiantes que puntúan alto en los test de pensamiento crítico, es decir, que poseen una capacidad de comprensión lógica alta, suelen tener un buen desempeño).

Aún así, en esas mismas investigaciones se aclara que otros estudios han realizado investigaciones donde muestran resultados que parecen contradecir lo planteado en el párrafo anterior. Esto pone de manifiesto que los tres parámetros señalados no son suficientemente fiables como para hablar de una correlación alta entre ellos y el desempeño académico.

La idea de que el conocimiento léxico podría llegar a perfilarse como un predictor fiable del desempeño académico surge a partir de investigaciones previas (especialmente Zapico, 2016) donde se mostró la importancia de las competencias generales para llevar adelante un buen rendimiento. El vocabulario como gran constructo puede ser analizado en dos planos diferentes: el de la recepción y el de la producción. El de la recepción tiene que ver con las competencias de un sujeto para interpretar un texto codificado mediante un sistema simbólico cualquiera (en lo que compete a educación, el idioma en el cual se comunican docente-alumnado así como de los textos) a partir del reconocimiento de los relaciones sintagmáticas y paradigmáticas fundamentales que rige la gramática de una lengua. Por otro lado, el vocabulario productivo se



refiere a la capacidad de un sujeto de producir enunciados que se adecuen a las normas de una lengua (en este ámbito entran la redacción, la capacidad de expresión verbal, la argumentación, entre otras). Si bien es cierto que en todo proceso comunicativo se requieren ambas, diversos test (Casso 2010) ponen de manifiesto que el vocabulario productivo subsume al receptivo, es decir, que es más fácil para un hablante o incluso un aprendiz leer un texto que producirlo.

Estrictamente, el conocimiento léxico en términos de vocabulario productivo como competencia general (Casso, 2010) puede ser comprendido en términos de sinonimia a partir de investigaciones sobre la distancia semántica (Zapico y Vivas, 2014; Zapico y Vivas, 2015 y Zapico, 2015) donde se observó que a mayor indiferenciación de los significados (mayor grado de sinonimia) hay una mayor capacidad léxico-productiva en el sujeto, puesto que es capaz de dar una mayor cantidad de descriptores para conceptos similares lo que pone, así, de relieve las diferencias de significado.

De la unión de los dos grandes conceptos (la predicción del desempeño y la competencia léxica) es que se postula la hipótesis de que un mayor grado de competencia léxica debería redundar en un mayor desempeño, puesto que se estaría en posesión de capacidades de comprensión, análisis, síntesis y comunicación, que son necesarias para el afrontamiento de cualquier texto o trabajo.

Para poner a prueba dicha hipótesis se llevó a cabo un estudio cuantitativo de carácter correlacional-descriptivo, puesto que se busca observar posibles correlaciones entre dos variables: competencia léxico-productiva (evaluada en términos de sinonimia) y desempeño académico; a partir de la hipótesis de que ambas varían en un sentido positivo (a mayor grado de competencia léxico-productiva mayor desempeño académico).

## Metodología

La investigación se dividió en dos partes. En la primera se obtuvo información sobre la competencia léxico-productiva de los sujetos de la muestra en cuestión. En la segunda se observó el rendimiento académico de dichos sujetos a la luz de las puntuaciones obtenidas.

*Materiales:* Para la elaboración del Z-Test de sinónimos se tomaron las *Normas de producción de atributos semánticos en castellano*

*rioplatense* (Vivas, Comesaña, García Coni, Vivas y Yerro, 2013), a partir de las cuales se obtuvieron 80 palabras de alta frecuencia que poseen sinónimos según WordReference diccionario de sinónimos (2016). Luego, a través de la comparación con la base CREA de las 1000 palabras más frecuentes de la Real Academia Española (2016) y el juicio de pares especialistas en el área, se llegó a una lista final de 40 palabras. La prueba consiste en dar al menos un sinónimo de cada palabra y emplearla en una oración gramaticalmente correcta donde la palabra y su sinónimo sean intercambiables. Por cada acierto se suma un punto, con un mínimo de 0 y un máximo de 40. Para el análisis de datos se utilizó el software de análisis Statistic Pack for Social Sciences (SPSS).

*Muestra:* 40 estudiantes que cursaron la materia Didáctica de la Lengua y la Literatura en el año 2015, proporción de hombres y mujeres balanceada entre 18 y 30 años de edad, del Profesorado de Lengua y Literatura del Instituto de Formación Docente Continua.

*Procedimiento:* Una vez obtenido el consentimiento oral que fue posteriormente respaldado por su versión escrita, se procedió a la administración del Z-Test. Este se llevó a cabo de manera individual en el espacio de trabajo del docente-investigador, en condiciones óptimas de iluminación y sonido, sin distractor alguno. El tiempo de administración fue de treinta (30) minutos, aunque ningún sujeto superó dicha medida.

A partir del conjunto inicial de 40 sujetos y sus puntuaciones en el test de sinónimos se delimitaron cuatro grupos: A(>30 Alta competencia léxica) B(20>30 Buena competencia léxica) C(10>20 Regular competencia léxica) y D(<10 Baja competencia). Una vez definidos los grupos se observó su desempeño en dos evaluaciones escritas (EE1 y EE2) y una evaluación oral (EO)

*Análisis de datos:* Se realizó una comparación de éxito en el curso a través de la comparación porcentual de estudiantes en un sentido general (la aprobación o no de la curso) y particular (las tres instancias evaluativas). Además se realizó una comparación de medida de tendencia central (media) para los resultados obtenidos en: EE1, EE2 y EO, correlacionadas con los grupos A,B,C y D de desenvolvimiento léxico.



## Resultados y discusión

A continuación se muestran y discuten los resultados de la experiencia, empezando por el éxito en el curso de los grupos A,B,C y D.

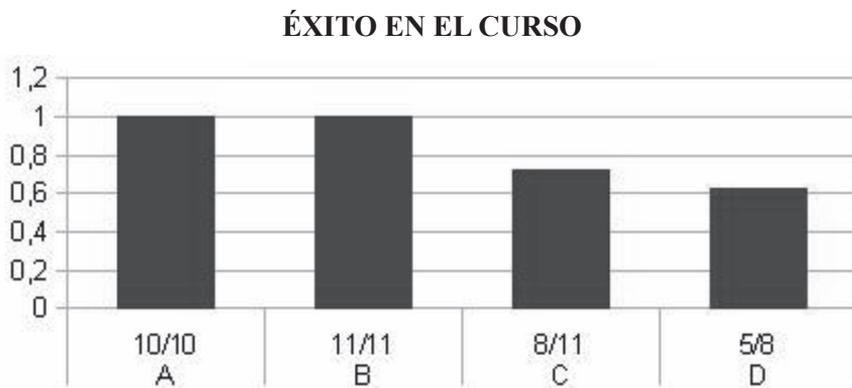


Figura 1. Diferencias entre estudiantes de los distintos grupos conformados respecto a la finalización del curso.

En la figura 1 se observa el porcentaje de éxito en el curso para cada uno de los grupos. En el caso del grupo A y B, los grupos de mayor desenvolvimiento léxico, un 100% de quienes empezaron completaron el curso. La baja en el éxito se registra a partir del grupo C, desenvolvimiento regular, con un 72% y registra su número más bajo en el D donde solo concluyeron un 62%. Esto parece indicar que hay una correlación entre el desempeño académico y el grado de competencia léxica en el alumnado. La inferencia está construida a partir de la intuición de que la realización de prácticos, la resolución de consignas de diversa índole y todos los procesos de organización de ideas a través del lenguaje requieren competencias óptimas de léxico productivo, lo cual da una amplia ventaja a los grupos A y B que, si bien no registran diferencia entre sí, marcan una diferencia notable con los otros dos grupos donde empiezan a marcarse los problemas para relacionarse con la planificación, organización y producción de textos académicos como respuesta a diferentes consignas. Parece ser que un mayor dominio del léxico permite afrontar, de manera más idónea, los desafíos que supone un curso de nivel superior, perfilando sujetos activos, que no solo son

capaces de resignificar el saber, sino que también gozan de una mayor competencia comunicativa, lo que les permite un mejor intercambio con sus docentes y con sus propios compañeros y compañeras, lo cual permite transitar el curso de manera más amena.

A continuación, se muestra la figura 2 que compara el desempeño de los grupos A,B,C y D por las medias de los resultados obtenidos en las distintas instancias evaluativas, así como una evaluación final que corresponde al promedio de las tres medias, calificadas a partir del sistema numérico estandar del 0 al 10 donde la nota máxima posible en 10 (diez) y la nota de aprobación es 4 (cuatro).

### Medias para cada evaluación según grupos

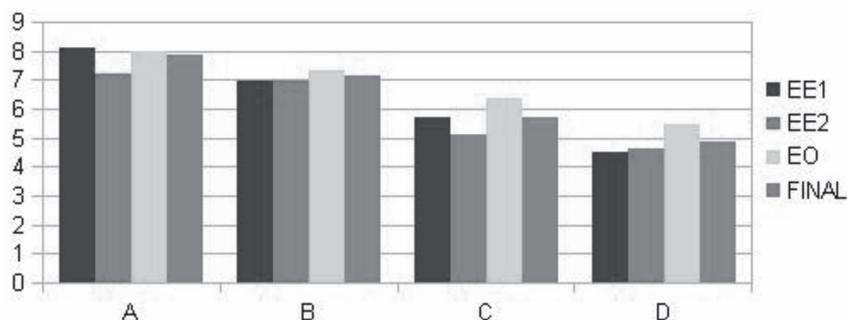


Figura 2. Diferencias entre las medias obtenidas en cada una de las instancias evaluativas para el alumnado de los diferentes grupos.

La primera observación que es llamativa y complementa la figura 1 es que a mayor competencia léxica no solo se observa una mayor tasa de finalización de cursada, sino un mayor desempeño en términos de rendimiento en cada una de las evaluaciones. Si antes no parecía haber diferencia entre los grupos A y B, aquí empieza a hacerse notar las diferencias, que son marcadas tanto en las dos instancias escritas (8,1 y 7,2 del grupo A contra 7 y 7 del grupo B) como en la oral (8 contra 7,36). Las diferencias porcentuales, que en términos absolutos no parecen tan grandes, deben ser vistas a la luz de que cualquier mejoría en el desempeño de un individuo indica no solo un mejor dominio de los contenidos, sino también de las competencias necesarias para cualquier materia en el marco de la carrera: capacidad de relacionar conceptos,



capacidad de articular ideas en un texto coherente que dé respuesta a lo que se solicita, etc.

La evidente baja en el desempeño de manera escalonada en función de la competencia léxica da indicios de cuán importante podría llegar a ser la competencia léxica productiva que un sujeto posee antes de entrar a cursar estudios superiores, puesto que estas diferencias se sostienen no solo en las instancias de evaluación escrita sino también oral, manifestando diferencias realmente notables si contraponemos las medias del grupo A (8,1/7,2/8) contra las medias del grupo D (4,5/4,67/5,5).

Finalmente, se presentan la tabla 1 con las diferencias de media, desviación estándar, valor mínimo y máximo para los cuatro grupos en cada una de las instancias.

**Tabla 1**

*Media, desviación estándar, varianza, mayor y menor valor para cada una de las instancias de evaluación y promedio final en cada uno de los grupos*

Evaluación escrita 1						Evaluación escrita 2					
Grupo	Media	D.Estar	Varianz	V.Min	V.Max	Grupo	Media	D.Estar	Varianz	V.Min	V.Max
A	8,1	1,19	1,43	6	10	A	7,2	1,85	3,44	4	10
B	7	1,89	3,6	4	10	B	7	1,37	1,89	5	10
C	5,73	1,55	2,41	3	8	C	5,1	1,96	3,87	2	8
D	4,5	1,6	2,57	2	7	D	4,67	1,5	2,26	2	6
Evaluación oral						Nota final					
Grupo	Media	D.Estar	Varianz	V.Min	V.Max	Grupo	Media	D.Estar	Varianz	V.Min	V.Max
A	8	1,82	3,33	4	10	A	7,9	1,39	1,93	5	10
B	7,36	1,8	3,25	4	10	B	7,14	1,16	1,36	5	9
C	6,38	2,26	5,12	4	10	C	5,74	1,45	2,12	4	8
D	5,5	2,07	4,3	4	9	D	4,89	0,83	0,7	4	6

Al observar los números mostrados en la tabla 1 podemos analizar que la mayor varianza y diferencia entre min/max sucede en la instancia de evaluación oral, lo cual nos indica que hay al menos una singularidad en cada uno de los grupos. Esto puede explicarse en función del tamaño de cada grupo y teniendo en cuenta que estas singularidades no afectaron el desempeño general respecto a la hipótesis principal, estos datos refuerzan aún más el enunciado principal.

Además, puede observarse una relación directamente proporcional en los valores máximos y mínimos donde, a mayor competencia

léxica, los valores máximos son más altos y, a menor competencia léxica, los valores son más bajos, no sucediendo nunca que el valor máximo de una categoría inferior supere al de una superior, ni viceversa (nunca el valor mínimo de una categoría de mayor competencia léxica es inferior al de una categoría de menor competencia). En función de las diferencias de las medias A-B y C-D puede observarse una clara diferencia entre ambos subgrupos, que se confirma en los valores mínimos y máximos que son prácticamente indiferenciados entre A-B y C-D, pero marcando entre ellos una gran diferencia poniendo como posible punto de inflexión en el conocimiento léxico productivo un valor cercano a los 18>25 donde el desempeño aumenta o disminuye de manera significativa de acuerdo a si se está por debajo o por encima de dicho intervalo hipotético.

## Conclusión

El análisis de los datos pone de manifiesto una correlación entre una mayor capacidad léxica productiva y el desempeño académico. Esto puede ser debido a que el proceso de enseñanza-aprendizaje está atravesado y determinado por el lenguaje, en tanto proceso de comunicación en el cual el contenido es el medio a través del cual dialogan docente y alumnado. En esta misma línea es pertinente hacer una aclaración sobre nuestra postura respecto a la importancia del lenguaje: no solo es el medio a través del cual suceden la mayoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior, sino que también es la forma en que tenemos de interactuar con el mundo, decir lo que sentimos, pensar a la otra persona y pensarnos; en fin, entender que la promoción del léxico no solo ayudará en términos académicos, sino en términos también de calidad de vida.

Además, esta investigación apoya una tesis que se sostiene hace años: la enseñanza por competencias no solo es más adaptativa respecto al medio social en el cual los sujetos se desenvuelven, sino también en el mismo medio académico que, poco a poco, debe transformarse para estar a la altura de una realidad compleja, multiforme y en constante cambio. La competencia lingüística es un tipo de competencia general que se muestra idónea a la hora de afrontar una carrera de nivel superior, por lo cual deberían implementarse políticas en el secundario o en los ingresos a carrera, con el fin de promover un conocimiento de la



lengua más profundo que ayudará al alumnado a transitar las materias y sus requisitos.

Puede afirmarse que mayormente se cumplió el objetivo de la investigación, y la hipótesis se vio confirmada parcialmente: parece haber una relación entre el desempeño académico en términos de éxito y la competencia léxico-productiva. Esto debería llevarnos a reflexionar sobre la importancia de la enseñanza del léxico, la argumentación y la expresión escrita como prácticas de gran importancia para la formación de sujetos críticos y pensantes, capaces de afrontar las dificultades de una carrera de nivel superior.

No obstante, hay que aclarar que este estudio es de carácter exploratorio en el sentido de que la muestra no es lo suficientemente grande y está marcadamente sectorizada en el campo de las letras. En futuros estudios se empleará el mismo modelo aplicado a diferentes poblaciones universitarias de diferentes características (otras carreras de ciencias humanas e incluso carreras de ciencias exactas y naturales), con el propósito de eliminar variables que podrían alterar el rendimiento en las instancias evaluativas como: los factores socio-económicos, emocionales o singularidades. De esta manera se espera configurar y posicionar esta variable (la competencia léxico-productiva) como un predictor fiable del desempeño académico, lo cual permitirá el diseño, desarrollo e implementación de acciones educativas a efectos de mejorar las competencias básicas del estudiantado en todos los niveles educativos.

## Referencias

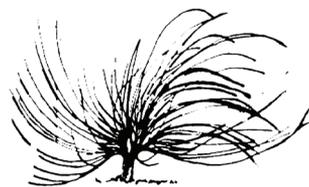
- Álvarez Mendez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Arias, J. (2016). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista Educación*, 320, 353-377.
- Arribas, J. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *Revista RELIEVE*. 18(1), 1-15. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1\\_3.html](http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3.html)
- Benitez, M., Gimenez, M. y Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico. ¿Existe alguna relación? *Revista Educación*, 189, 224-235
- Casso, J. (2010). *Análisis y revisión críticas de los materiales de evaluación de la competencia léxica. Elaboración de un test de*

- vocabulario de nivel umbral*. España. Nebrija: Departamento de Lenguas Aplicadas.
- Garaigordobil, M. y Torres, E. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académica. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 18(1), 87-98
- Jiménez, V., Izquierdo, J. y Blanco, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Revista Psicothema*, 12(2), 248-252.
- Lugo, E. Villatoro, J. Medina-Mora, E. y García, F. (1996). Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 13(1), 37-47.
- Pérez, E. (2002). Validación de características al ingreso como predictores del rendimiento académico en la carrera de medicina. *Revista Cubana de Educación Superior*, 16(1), 5-18.
- Pozo, M. y Álvarez, O. (2007). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 13-23.
- RAE. (2016). Diccionario [www.rae.es](http://www.rae.es)
- Rodriguez, S. Fita, E. y Mercedes, T. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Meerbeke, A. y González, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Revista Educación Médica*, 8(2), 74-82.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *REICE*, 1(2), 1-15. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 15(1), 85-96.
- Renault, G. Kohan, N. y Solano, A. (2001). Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía. *Revista Signos Universitarios*, 1, 27-34.
- Tejedor, F. y Repiso, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.



- Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- Vélez, E. Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. *Revista latinoamericana de innovaciones educativas en Argentina*, 17, 1-16.
- Vivas, J., Comesaña, A., García Coni, A., Vivas, L., Yerro, M. (2013). Distribución de los atributos semánticos en función del tipo de categoría y campo semántico. Resultados preliminares para la confección de normas de atributos. En M. C. Richaud y V. Lemos (Comp.), *Psicología y otras ciencias del comportamiento. Compendio de investigaciones actuales I* (pp. 311-333). Libertador San Martín: Editorial Universidad Adventista del Plata.
- Word Reference. (2014). Diccionario de sinónimos. [www.wordreference.com/es](http://www.wordreference.com/es)
- Zapico, G. (2016). Evaluación de estrategias de enseñanza orientadas a competencias: Una comparación de caso entre estilo orientado a la competencia y el orientado al contenido. *Revista Ensayos Pedagógicos (En Prensa)*.
- Zapico, G. y Vivas, J. (2015). La sinonimia desde una perspectiva lingüístico-cognitiva. Medición de la distancia semántica. *Onomázein*. 32, 198-211. DOI:10.7764/onomazein.32.11
- Zapico, G. (2015). Análisis de las distancias semánticas entre conceptos. La sinonimia. *Revista Psiciencia* doi: 10.5872/psiciencia/7.1.041011
- Zapico, G. y Vivas, J. (2014). La sinonimia como caso particular de distancia semántica. *Encontros Bibli*, 19(40), 253-256.





---

# Workshop: Training for the Teachers of English at CEIC, in Alajuela, on Web 2.0 Tools that Can Be Used with their Students in Order to Promote the Use of English Outside of the Classroom, Focusing on the Oral Production (Speaking Skill)

*Johnny Antonio Mora González<sup>1</sup>*

Universidad Nacional  
Alajuela, Costa Rica  
jamoragon@hotmail.es

## Abstract

This article reports on the findings of research carried out to analyze the methodology and prior knowledge on Web 2.0 of the teachers at *Centro de Estudios en Inglés Conversacional* (CEIC) in Alajuela in order to design and implement a workshop on Web 2.0 tools to train them so that they could promote the use of the speaking skill outside the class with their students. To collect data, three instruments were used, a questionnaire to determine the methodology and previous knowledge of the teacher, a second questionnaire to assess the workshop, facilitator and outcomes of the workshop, and a final questionnaire for the teacher to carry out a SWOT analysis of three



Recibido: 2 de mayo de 2016—Aprobado: 22 de setiembre de 2016

- 1 Profesor de inglés, Centro de Estudios en Inglés Conversacional, Universidad Nacional. Master en Educación con énfasis en el Aprendizaje del Inglés y Bachiller en Enseñanza del Inglés, ambos títulos obtenidos en la Universidad Nacional.

oral tasks created using Web 2.0 tools. The data collected were analyzed based on predetermined categories of analysis. In general, the findings obtained point to the fact that teachers are willing to implement and find the use of Web 2.0 tools helpful when aiming to promote the use of the speaking skill outside the classes.

**Keywords:** Web 2.0 tools, speaking skill, teachers, workshop, training, TELL, Connectivism, SMLL

### **Resumen**

Este artículo presenta los resultados de una investigación llevada a cabo para analizar la metodología y el conocimiento previo de herramientas Web 2.0 del profesorado del Centro de Estudios en Inglés Conversacional (CEIC) en Alajuela, con el fin de diseñar e implementar un taller sobre el uso de herramientas Web 2.0 para que este pueda promover el uso de la habilidad del habla fuera de clases con sus estudiantes. Para recopilar los datos, se utilizaron tres instrumentos, un cuestionario para determinar la metodología y conocimiento previo de herramientas Web 2.0 de docentes, un segundo cuestionario a para evaluar el taller, el facilitador y resultados del taller, y un último cuestionario para que el profesorado realizara un análisis FODA de tres tareas orales creadas incluyendo las herramientas Web 2.0. Los datos se analizaron con base en las categorías de análisis. En general, los hallazgos obtenidos confirman el hecho de que el personal docente está dispuesto que a implementar y encuentra el uso de las herramientas Web 2.0 útiles para promover el uso de la habilidad del habla fuera de clases.

**Palabras clave:** Herramientas Web 2.0, habilidad de habla, profesorado, taller, capacitación, TELL, conectivismo, SMLL.

### **Introduction**

This research problem studied arose from the fact that teachers at *Centro de Estudios en Inglés Conversacional* (CEIC) are not using



strategies that may make their students use English orally out of classes. Throughout the development of classes, teachers can make sure that students interact with their peers and teachers, whereas when working out of the classroom, they have more difficulty making students use the target language. Implementation of traditional types of homework such as the use of the workbook does not match the way English is usually used in the classroom. That is, there is use of technology in the classes of conversational courses through the use of the language laboratory; still, this could be well complemented by the use of technological tools that teachers can implement to strengthen or assign work outside the classroom that is more in line with what takes place in the classroom.

It is clear that homework or performing work outside the classroom is carried out in a very traditional way. For example, one of the tasks that better exemplifies this problem is that the teachers assign pages from the textbook as homework. Even when these activities might serve as practice, it is inconsistent with the nature of the courses themselves, which is conversational. As part of the context for this problem, it can be mentioned that sometimes the online complement of the book is used to assign homework as well. However, this supplement of the book is a website for the students to visit and conduct practical exercises on the material studied in class. The site also allows students to print or save a document with the amount of exercises that the student completed. However, while these exercises can be interactive, these activities are only a reproduction of the activities presented in the workbook which are basically exercises of completion, fill in the blanks, matching, and so forth.

Also, the teacher is not able to give feedback to students as there is no way to see what needs students may have. Besides, the use of the website is not helpful to the needs of the students since there are no exercises of oral production on the website that might be helpful for the students to practice the language orally outside of the classroom.

All these situations point to the fact that most teachers are not being able to promote the oral production of English outside the classroom just as they do so in the classroom. They could do so if they had the appropriate tools to facilitate this goal. Hence, it is important for teachers at CEIC Alajuela to start to acquire knowledge regarding resources that can be used in order for their students to also practice the speaking skill outside the classroom.

As a result, the following research question was stated: How can teachers at CEIC, in Alajuela, be trained to use web 2.0 tools to promote their students' oral production (Speaking skill) out of the classroom and meet the learning needs of the students in the conversational program?

Hence, the main goal of this research was to design and develop a workshop about three Web 2.0 tools for teachers at *Centro de Estudios en Inglés Conversacional* (CEIC) in Alajuela, to promote the use of the speaking skill outside of class and meet the learning needs of the students in the conversational program. Therefore, the specific objectives proposed were: first, to identify the previous knowledge of Web 2.0 tools that teachers at CEIC in Alajuela had; second, to design and implement a workshop about three Web 2.0 tools so teachers are able to promote the use of the speaking skill outside of class; and third, to assess the workshop that they were part of.

### **Exploratory Diagnosis**

Stepp-Greany (2002) explained what perceptions students have in regards to the use of technology in the language learning classroom. Also, Stepp-Greany (2002) focused on how important the role of the teacher is in the approach Technology-Enhanced Language Learning (TELL). Finally, the Stepp-Greany (2002) made reference to the effects that the use of technology might have in the process of foreign language learning. Indeed, there are indicators that show that the use technology in the classroom can be beneficial when teaching English. Villalba (2007-2008) mentioned that the use of technology like computers, video games, phones, the Internet and other is part of the daily life of the students. More importantly for this research, Villalba (2007-2008) explored the use of Web 2.0 resources in the process of teaching English and exemplified some of those tools that can be used to teach the language. For instance, the author mentioned blogs, wikis, and even podcasts that can actually serve as tools that the teachers at CEIC can use in order to promote the use of the speaking skill outside the classroom.

Motteram and Sharma (2009) discussed blended learning – which refers to being in an academic learning process both in and outside a classroom with the use of technology to achieve so – in a Web 2.0 world and focused on the role that Web 2.0 technologies can play in improving language learning development in a blended world. Also,



Motteram and Sharma (2009) made reference to the fact the technology is not going to be fully functional on its own and highlighted the importance teachers have when it comes to the creation of activities with technology. Chaves and Villalobos (2012) focused on making the students talk in the classroom on the setting of CEIC by addressing the approaches and principles used at CEIC such as the use of Cooperative Learning as well as Holistic Education to make the students learn to communicate in English.

Finally, as part of his article, Ramírez (2009) explained many benefits that using online resources have in the English learning and teaching process. He mentioned that technology has many sources of activities that can be used in order to develop the different language skills. The author exemplified them in the development of listening, pronunciation, writing and other skills of the language. This is a great example of how the use of technology can be implemented in order to improve a specific skill within an English teaching-learning setting.

## **Theoretical Framework**

### **Technology-Enhanced Language Learning**

The use of technology has definitely become a part of the language teaching field of education. In fact, “there is a wide variety of hardware and software available for teachers of English as a Second Language (ESL) and of English as a Foreign Language (EFL)” (Zimmerman, 2009, para. 1). The TELL approach develops the idea of using technology in order to enhance the process of learning and teaching a language. Moreover, the use of technology with a device that has access to the Internet “helps in motivating EFL learners to learn through authentic, challenging tasks that are interdisciplinary in nature. Such use also encourages EFL learners’ active involvement with the target language and content in a real, authentic situation” (Mujtaba & Mubarak, 2013, p.66). The TELL approach “can play a positive role in improving the quality of teaching. It can also make students interested in the course, increasing their motivation which, in turn, can help them to improve and develop their English language skills” (Moqbel & Padmarani, 2013, p.3). Certainly, TELL has to be involved in any teaching methodology that intends to include technology as part of its principles.

## Connectivism

In a new era, society has evolved into a technology-surrounded space that people live in. Not only society, but also the way people learn, has evolved as well; in fact,

[b]ehaviorism, cognitivism, and constructivism are the three broad learning theories most often utilized in the creation of instructional environments. These theories, however, were developed in a time when learning was not impacted through technology. (Siemens, 2004, para. 1.)

Hence, there has got to be a learning theory that can relate more to what society is like nowadays, and that is Connectivism. Duke, Harper, and Johnston (2013) explained that “Connectivism is characterized as a reflection of our society that is changing rapidly. Society is more complex, connected socially, global, and mediated by increasing advancements in technology” (p.6).

In other words, the changes in society due to the rise of the technology have called for a new explanation for how people learn or “[s]tated simply, connectivism is social learning that is networked” (Duke, Harper, and Johnston, 2013, p.6). The use of technology can easily be identified as part of such learning theory. Indeed, “[i]t has also forced educators to look at what is being done in digital education and rethink, debate, and philosophize over how each part fits” (Duke, Harper, & Johnston, 2013, p.10). Nowadays, it is important to understand that technology can, if not must, be part of the learning and teaching processes.

## Social Media Language Learning

As part of the use of TELL to teach, it can be seen how some websites allow people to socialize with others. Indeed, Web 2.0 tools such as “[s]ocial Media create a new community where teachers and students do not have to communicate by means of the traditional face-to-face classroom environment. The brand-new changing way of teaching-learning environment definitely brings about impacts” (Sitthirak, 2013, para. 8). In fact, “a series of language learning social networks have popped up, and they make learning more fun, efficient, interactive and



interesting than usual.” (Tresnick, 2010, para. 1). They are all websites that are part of the Social Media Language Learning or SMLL.

## **Information and Communication Technologies**

Nowadays, the use of ICT in education is much more usual than it used to be many years ago. Coll, Onrubia, and Mauri (2007) explained that ICT refer to technological tools that, due to the characteristics and properties of symbolic environments that they create, can be used by students and teachers to plan, regulate and guide activities, introducing significant changes in the mental processes involved in teaching and learning. Indeed, this is a very broad idea of what the ICT can be. In fact, McDougald (2005) explained that “multimedia can be defined as simultaneous, combined use of several media at the same time such as films, slides, flashing lights and music” (p. 7). However, he also mentioned that “there is also hypermedia, which makes the internet and multimedia even more powerful in that multimedia sources are linked together. You only need to click the mouse in order to obtain the information” (Mcdougald, 2005, p. 7-8).

The use of ICT can provide many advantages if given a proper use. For example, Castro, Guzman and Casado (2007) emphasized some of the advantages of ICT for being the largest source of educational resources, allowing adaptation, providing possibilities to form groups, as well as allowing more contact with students. Moreover, the authors mentioned the fact that ICT are becoming more user friendly, accessible, and flexible tools that schools can use to improve personal and organizational performance (Castro, Guzman, & Casado, 2007). Pizarro and Cordero (2013) mentioned the case of ICT in English teaching and pointed out that the media are interactive and collaborative. The media allow students to explore the language more creatively, to have the opportunity to access and organize information so varied, and to develop understanding of second language critically by the use of different tools that can be accessed on the Internet. Clearly, the use of tools provided as part of the ICT can create great benefits for students and teachers.

## Web 2.0

An example of ICT, or more specifically tools that the Internet provides, would be the Web 2.0. First, it is relevant to point out that there are tools offered on the Internet that are known as Web 1.0. For a better understanding, Belloch (2012) clarified that the Web 1.0 is based on the Information Society, on entertainment and passive consumption media (traditional media, radio, TV, email). The Web 1.0 pages are static and with little interaction with the user. These can be considered as the first resources that were offered online while Web 2.0 are more recent and provide more interaction. In fact, Motteram and Sharma (2009) concluded that this can be carried out with tools like “blogs and wikis, or with collaborative writing software, like Google Docs. Chat is also text and tools like MSN, or Google Talk, can be used to rehearse spoken language in writing” (p. 88).

It can be seen how there are benefits with the use of Web 2.0 tools to teach a language. In fact, Villalba (2007-2008) concluded that students are highly motivated to learn languages if they do it by using tools on the web. There are more specific Web 2.0 tools that can be used particularly for teaching speaking. For example, Ramírez (2009) explained an activity to promote speaking making use of online resources:

If teachers want their students to speak and work on their pronunciation, the following practice will meet their expectations. This exercise shows the students a dialogue that they have to record. First, they have to choose whether they want to record the man’s lines or the woman’s lines. After this, the computer explains how to record every single line of the conversation. Once completed, the student can listen to the conversation. For the following exercise, the students must have a microphone and speakers so that they can record themselves and listen to the dialogue. (p. 114)

Likewise, Motteram and Sharma (2009) expressed that chats can be used for not only text but also in spoken communication with tools like MSN or Skype. In fact, Motteram and Sharma stated that “[u]ntil quite recently the communication was one-to-one, but now groups can speak together” (2009, p. 88). Besides, the authors provided another Web 2.0 tool or activity that can be used in order to practice speaking



which is “Podcasting” (Motteram & Sharma, 2009, p. 88). This one consists of having the students records themselves online to later share the recording to the teacher or classmates.

### **WeSpeke**

One Web 2.0 that could allow the use of English orally with educational purposes is WeSpeke. In fact We Speke “is a growing global social network for practicing languages, sharing cultures, and making connections” (WeSpeke, 2015, para. 1). This website can definitely provide teachers and their student a platform to practice English orally out of the classroom.

### **PodOmatic**

This website provides the Web 2.0 tool that is the podcast. In fact, PodOmatic

is the leading community of podcast producers and consumers on the Internet. Our tools streamline the highly-technical process of sharing media and make it possible for a global audience of individuals to communicate, learn, and express themselves creatively over the Internet. (PodOmatic, 2015, para. 1)

### **Voki**

Also, the website Voki.com provides a great Web 2.0 for people to use as they best see it fit. Furthermore, “Voki is an educational tool that allows users to create their very own talking character.” (Voki, 2015, para. 1). In other words, it allows its users to give the tools it a variety of uses.

### **Methodology**

#### **Type of study**

The research paradigm that has been chosen for this investigation is the qualitative one. The choice of the qualitative paradigm is appropriate since qualitative inquiry in education consists of trying to understand what teachers and students do in the settings in which they work (Eisner,

---

1998). The research was carried out with a specific population of teachers from a specific institution which made it possible to use a case study to develop such research. Baxter and Jack (2008) explained that case study is “an approach to research that facilitates exploration of a phenomenon within its context using a variety of data sources” (p. 544).

### **Context and participants**

The population chosen for the purpose of this research included all the teachers from *Centro de Estudios en Inglés Conversacional* (CEIC) on the campus in Alajuela. CEIC is a project from the *Universidad Nacional de Costa Rica* which offers conversational courses of English to the public in general. On this campus, there is an approximate of five teachers, including the current coordinator; however, this number may vary according to the demand of the courses and student population. All these teachers are graduate students from *Universidad Nacional* and have at least a Bachelor’s degree in English Teaching from such university. Nevertheless, some of them have a *Licenciatura* degree or Master’s degree.

### **Instruments**

In order to collect data for the design, implementation, and assessment of the workshop, three instruments were used. The three of them are presented below:

### **Questionnaire for teachers**

The questionnaire (See Appendix A) consisted of a set of 12 questions in which the first four questions inquired about general information like gender, teaching experience in general and at CEIC, as well as the level they were currently teaching. The rest of the questions inquired about the information necessary for the design of the workshop, like prior knowledge on Web 2.0 tools and methodology.



### **Questionnaire for teachers about the workshop.**

This questionnaire (See Appendix B) consisted of 23 questions organized into four parts in order to assess different aspects of the workshop. The first part of the questionnaire asked about the design of the workshop itself, the second part is about the facilitator of the workshop, and the third part about the outcomes or results of having taken the workshop. The last part of this instrument was for the participants to share extra comments on the workshop.

### **SWOT Analysis of the oral tasks.**

The instrument for the SWOT analysis (See Appendix C) consisted of 12 questions about the Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats of three oral tasks designed taking into account the Web 2.0 tools covered in the workshop they attended. The questions were divided into each of the Web 2.0 tools, We Speke, Voki, and Pod-O-Matic.

### **Data analysis**

The data collected were analyzed and organized accordingly based on the categories of analysis. The first and second categories were “Methodology of teachers at CEIC on Web 2.0 tools” and “Previous knowledge of teachers at CEIC on Web 2.0 tools” which make reference to the information taken into account for the design of the workshop. Then, the categories “Design of the workshop on Web 2.0 tools” and “Implementation of the workshop on Web 2.0 tools” and “Assessment of the workshop on Web 2.0 tools.” refers to the workshop itself and the evaluation of the process.

### **Procedures**

The first step to conduct this research was to carry out a literature review regarding the use of technology to teach and Web 2.0 tools among other subjects like Connectivism, Social Media Language Learning, Information and Communication Technology, and the Speaking Skill. Then, a questionnaire was applied to all the teachers at CEIC in Alajuela in order to obtain information about their methodology and

their previous knowledge on Web 2.0 tools. Following, the workshop was designed considering the information gathered with the questionnaire. Therefore, the workshop included the training on how to use three different Web 2.0 tools in order to promote the Speaking skill outside of the classroom. Also, there were three Oral Tasks designed so teachers could see the applicability in the Web 2.0 tools in the context of CEIC. Then, an instrument was applied in order to assess the workshop, the facilitator and the outcomes. Finally, a third questionnaire was administered for the teachers to provide an analysis on the oral tasks designed. All the information gathered was treated properly and confidentiality was assured throughout the whole process.

## Results and Discussion

### Methodology of teachers at CEIC on Web 2.0 tools

**Table 1. Activities used by CEIC teachers to promote oral production in the classroom.**

---

What sort of activities do you implement in order to promote oral production in the classroom?

---

1. Role plays, conversation in groups, games, online games.
  2. Role play, debate, talk show, discussion, improvisation.
  3. Pair work with speaking activities based on the unit's content, such as guessing who or what, round tables, oral presentations, board games, show me how, types of speech, games.
- 

Note: Information taken from questionnaire applied to teachers at CEIC in Alajuela (See Appendix A).

In general, in Table 1 it can be seen how teachers who responded to the questionnaire show a consensus when it comes to the activities used. For example, the use of role-plays, conversations or discussions seem to be among the most common activities from the responses of the three teachers. Also, they include games as part of their methodology in order to promote the speaking skill in their classes. Even though they do not have the exact same responses, they do include activities under a different name but that actually have similar purposes.



---

## Previous knowledge of teachers at CEIC on Web 2.0 tools

**Table 2. CEIC teachers' view towards the of Web 2.0 tools to promote the speaking skill out of classes.**

---

Would you consider implementing Web 2.0 tools in order to promote the oral production of your students outside of the classroom? What is your opinion about these tools?

---

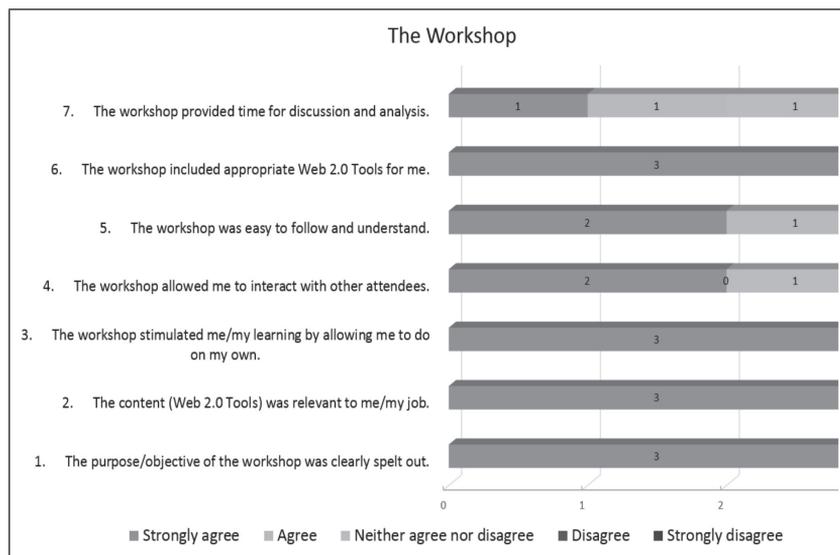
1. I think that is a great idea, since students attend lessons five hours per week, so it is not enough to learn English, the students should spend more hours on it.
  2. Definitely. But training is required.
  3. They can be used as a support to make the class more technological and creative, but the teacher still keeps been a facilitator who has to explain what the activity or the source is for.
- 

Note: Information taken from questionnaire applied to teachers at CEIC in Alajuela (See Appendix A).

In Table 2, it is seen how the attitude of the teachers towards using different Web 2.0 tools in order to promote the speaking skill out of classes is essentially positive. They comment on how it is a great idea and how they can make classes more creative and technological. However, one of them points out that training is required.

## Design of the workshop on Web 2.0 tools

Figure 1 displays how the teachers at CEIC in Alajuela felt about the workshop. It can be seen that the workshop was positive in different aspects. For example, when asked if the objective or purpose of the workshop was clear for them, they all strongly agreed. Also, they all strongly agreed that the content, that is, the Web 2.0 tools, We Speke, Voki, and Pod-O-Matic, which were included in the workshop, were both relevant and appropriate for them. The participants strongly agreed on the fact that the workshop allowed them to do things on their own, hence, stimulated their learning.



**Figure 1.** Evaluation of the workshop itself by the teachers at CEIC.

Note: Information taken from questionnaire applied to teachers at CEIC in Alajuela after they took the workshop (See Appendix B).

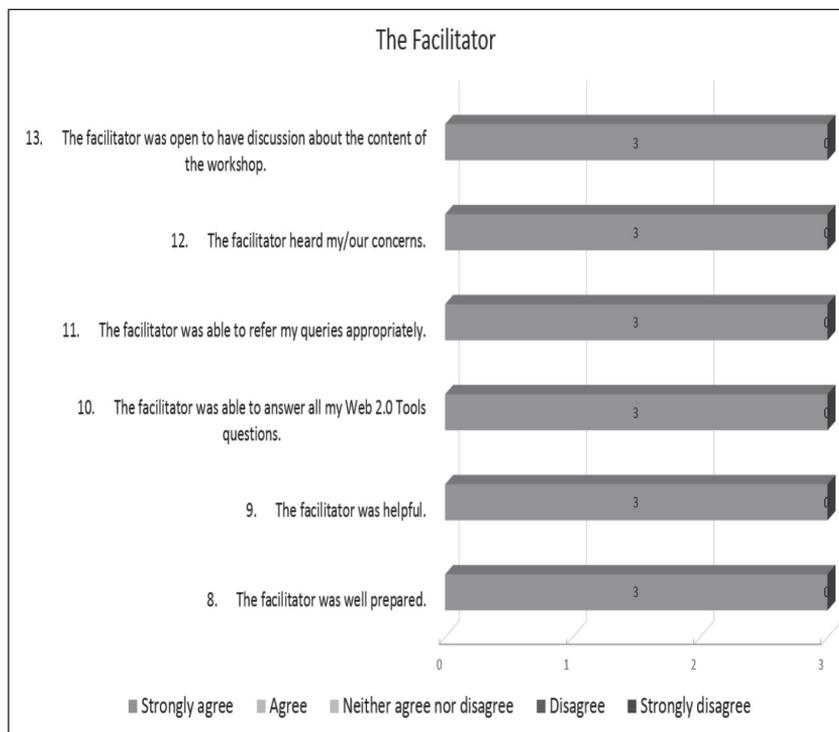
Figure 1, also shows they all strongly agreed that the content, that is, the Web 2.0 tools, We Speke, Voki, and Pod-O-Matic, which were included in the workshop, were both relevant and appropriate for them. The participants strongly agreed on the fact that the workshop allowed them to do thing on their own, hence, stimulated their learning.

### Implementation of the workshop on Web 2.0 tools

Figure 2 shows how the participants of the workshop rated aspects of the performance of the facilitator. They all strongly agreed that the facilitator was both well-prepared and helpful. Also, the teachers strongly agreed on the fact that the facilitator was able to answer all the Web 2.0 tools questions and that he was able to refer to their queries appropriately. Moreover, the attendees could strongly agree that the facilitator of the workshop heard the concerns they had throughout the workshop. Another aspect the participants were able to strongly agree was that the facilitator was open to have a discussion about the content



of the workshop. Indeed, the view the teachers had about the facilitator was overall positive.



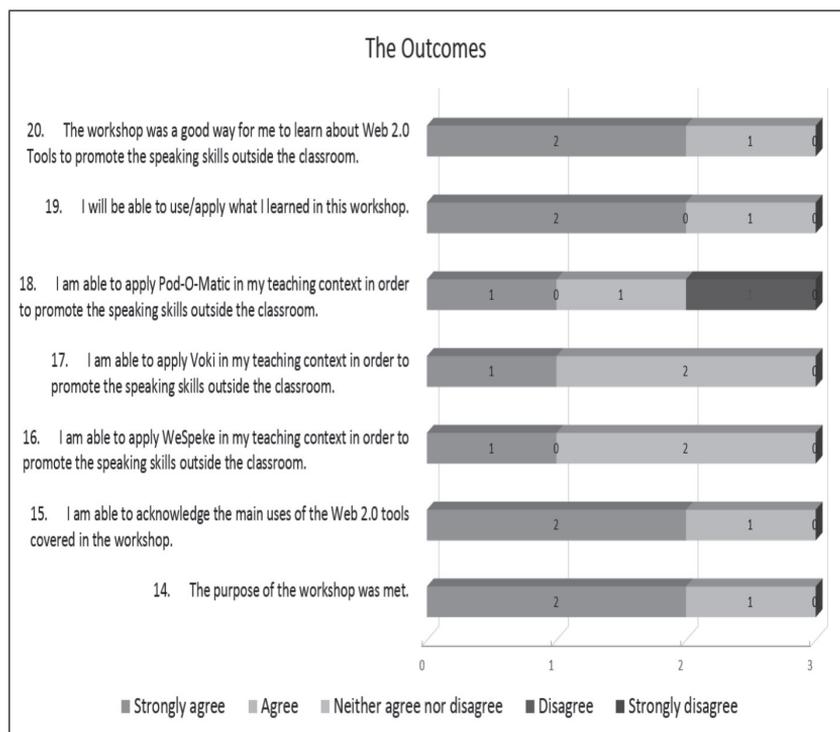
**Figure 2.** Evaluation of the facilitator of the workshop by the teachers at CEIC.

Note: Information taken from questionnaire applied to teachers at CEIC in Alajuela after they took the workshop (See Appendix B).

### Assessment of the workshop on Web 2.0 tools

Figure 3 shows how the teacher at CEIC in Alajuela rated the outcomes of the workshop. First, all the participants either agreed or strongly agreed that the purpose of the workshop was met and that they are able to acknowledge the main uses of the Web 2.0 tools covered in the workshop. Even though they might have agreed that they can acknowledge the uses of the Web 2.0 tools, their view varies from one tool to another when it comes to using them in their context. For example, in

the case of the We Speke, two of them could neither agree nor disagree, while one of them agreed that he or she could use it in the context they work in. Then, in the case of Voki, two of them agreed and one strongly agreed that they could use this tool in their teaching context in order to promote the speaking skill outside the classroom. On the other hand, the case of Pod-O-Matic was more divided since one disagreed, one could neither agree nor disagree, and the other disagreed. Certainly, from the three tools, the latter was the one that drew more skepticism from the participants. Nevertheless, they all agreed or strongly agreed that the workshop was a good way for them to learn about Web 2.0 Tools to promote the speaking skills outside the classroom.



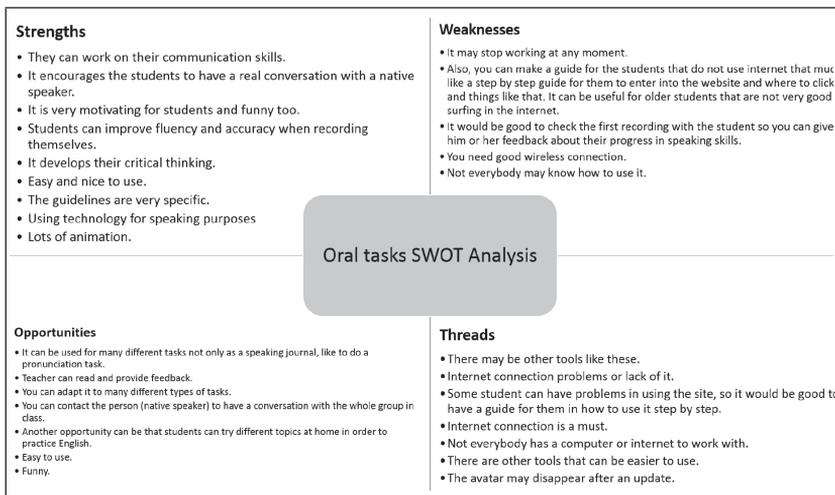
**Figure 3.** Evaluation of the outcomes of the workshop by the teachers at CEIC.

Note: Information taken from questionnaire applied to teachers at CEIC in Alajuela after they took the workshop (See Appendix C).



Figure 4 shows some of the strengths of the oral tasks with the use of We Speke, Voki, and Pod-O-Matic according to the CEIC teachers. They mentioned some positive aspects like the specificity of the guidelines and how technology can be used for speaking purposes. Also, they commented on the fact that they encourage the students to have a real conversation with a native speaker and that the tools can improve communication skills. On the other hand, the teacher also pointed out some weaknesses like that the students might not know how to use them very well, but this can be solved by developing a guide for them to know how to use them properly.

Figure 4 also shows some of the opportunities that teachers at CEIC see in the oral tasks. They stated that these tools can be adapted to many different types of tasks. Also, they commented that the tools allow students to communicate with another person who could even be a native speaker, and that they also give the opportunity to the student of trying different topics at home so they can practice English. On the other hand, they also were asked to point out some threads that might affect the use of these tools and the one that stood out was the issue of having internet connection problems. They also reference that there may be other tools could be easier to use or more dynamic.



**Figure 4.** SWOT Analysis of the oral tasks by the teachers at CEIC.

Note: Information taken from a SWOT analysis (See Appendix C) carried out by teachers at CEIC in Alajuela of the Oral Tasks handouts (See Appendix F).

## Conclusion

When it comes to the analysis of the previous knowledge of the teacher on Web 2.0 tools and the methodology used at CEIC, it was concluded that the methodology of the teachers at CEIC usually includes activities that involve speaking. This actually has a lot to do with the fact that the nature of these courses is conversational, so they are supposed to find strategies that would allow their students to have conversations related or that would include the topic that is being covered in the classes. Regarding the knowledge teachers at CEIC have about Web 2.0 tools overall, it can be seen that they are not oblivious of the existence of some of them. Furthermore, it is possible to see how the knowledge they have about these tools is mostly theoretical, but it is not practical since they are not actually putting them into practice in their context. Fortunately, all of the teachers have a positive view towards the use of technology in English teaching. Hence, it is important to point out the fact that even though technology should be part of the methodology, it does not by any means represent a replacement of the help teachers could provide in the classes.

In order to achieve the part of the goal of this research, which was the design of a workshop in general, considering the prior knowledge of the target audience was vital so the teachers found it functional. Furthermore, being able to handle the topic of the workshop efficiently was advantageous in order to solve the attendees' queries about what was being explained in the workshop. The teachers at CEIC felt confident by having their questions answered by the facilitator of the workshop.

Based on the three specific objectives of the research, first, it was interesting to find out what the previous knowledge that all teachers at CEIC had about the Web 2.0 since it would allow to the workshop to be designed starting from the understanding they had about those tools. Second, the implementation of the workshop on Web 2.0 tools, served as a great experience for socializing opinions and knowledge among the teachers at CEIC. This experience does not happen often, but this could be a great opportunity for the rest of the teachers at CEIC to know about some Web 2.0 tools that could be used in order to promote the speaking skill of their students of the classes.

Also, another finding that brought the implementation of the workshop with the teachers was the fact that it allows other teachers to



share their point of view about a topic. In fact, during the implementation of the workshop they were able to mention some other activities that could be carried out using the same tools that were covered in the workshop. Furthermore, they mentioned other features of the tools that were not pointed out by the facilitator. This workshop resulted in being a process really enriching for both the attendees and the facilitator.

Assessing the workshop on Web 2.0 tools, the third specific objective of the research, actually provided relevant hindsight about both the workshop and the oral tasks designed. In fact, the teachers suggested that there can be an issue about the three oral tasks with the use of this kind of tools like the possibility of having internet connection problems. Nevertheless, this served as great reflection since now it can be included as part of the diagnosis of each CEIC course to find out if the students have access to Internet.

### **Limitations**

It is clear that time remains one of the most relevant limitations for any research project. This can be seen from the point of view of the researcher and all the possible responsibilities he might have, as well as from the point of view of time required to properly design and implement a workshop, and finally the time need for the attendees to be able to manage what is being taught in the workshop.

Another limitation when it comes to having a workshop on technological tools is the knowledge that the teachers attending might already have. This can be a limitation for two reasons; first, it may be possible that teacher already know about the tools that are being developed; and, second, there may be some teachers who are not very skillful with technology and would prefer not to take the workshop at all due to lack of confidence.

### **Recommendations**

#### **To the CEIC program and coordinator.**

Assessing the current suggested evaluation strategies in the programs given out to both teachers and students so that they do not seem traditional and instead include more updated ones where the use of technology is proposed is needed. This should be done not only about the

---

evaluation of the courses but the methodology as well so that the syllabi given nowadays incorporate to any extend the use of ICT as part of the teaching methodologies used in the program.

Providing training courses or workshops for the staff teachers on the use of ICT including Web 2.0 to promote the use of speaking out of classes is necessary. Indeed, having well trained teachers can increase the possibilities of having improvements in the progress of the students since they will have contact to more tools that will help them advance in their learning process.

### **To CEIC teachers.**

Researching about tools that can be used to promote the oral skill of the students is also part of the duties of a committed teacher. In fact, training is not only responsibility of the employers since it is also part of the teachers' responsibilities to keep updating themselves when it comes to pedagogical resources and new methodologies and approaches in order to be able to improve as professionals.

Disseminating information to other colleagues should be a must in any place a teacher works, especially if teachers have knowledge that could be of great use for their peers. As a matter of fact, socializing ideas and proposals could allow improvements in a bigger scale than deciding to keep information for themselves.

### **To future researchers.**

Considering the amount of time that would be available to develop the workshop might make a difference in the planning of such workshop. In fact, it is really important to know in advance the timeframe that would be given in order to implement the workshop and whether or not more than one session would be possible. This would prove to be helpful since it will certainly be taken into account in the organization of the workshop that might be implemented when it comes to contents and objective achievement.



---

## References

- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13 (4), 544-559. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>
- Belloch, C. (2012). *Las tecnologías de la información y comunicación en el aprendizaje*. Retrieved from <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Castro, S., Guzmán, B. & Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13 (23) 213-234. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102311>
- Chaves, O. & Villalobos, N. (2009). Let's make our students talk while sharing for learning. *1st TESOL/Applied Linguistics/Foreign Language Conference*, 25, 44-559. Retrieved from [http://www.una.ac.cr/bibliografia\\_/components/com\\_booklibrary/ebooks/letsmakestudentstalk\\_ochaves\\_nvillalobos.pdf](http://www.una.ac.cr/bibliografia_/components/com_booklibrary/ebooks/letsmakestudentstalk_ochaves_nvillalobos.pdf)
- Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38(3), 377-400. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017407003>
- Duke, B., Harper G., & Johnston, M. (2013). Connectivism as a Digital Age Learning Theory. *The International HETL Review*. Retrieved from <https://www.hetl.org/wp-content/uploads/2013/09/HETLReview2013SpecialIssueArticle1.pdf>
- Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Chicago, IL: Prentice Hall.
- McDougald, J. (2005). *The Use of Modern Technology in the EFL Classroom. An Evaluation of Technology as a Tool in Language Teaching*. Retrieved from [http://www.academia.edu/238191/THE\\_USE\\_OF\\_MODERN\\_TECHNOLOGY\\_IN\\_THE\\_EFL\\_CLASSROOM.\\_AN\\_EVALUATION\\_OF\\_TECHNOLOGY\\_AS\\_A\\_TOOL\\_IN\\_LANGUAGE\\_TEACHING](http://www.academia.edu/238191/THE_USE_OF_MODERN_TECHNOLOGY_IN_THE_EFL_CLASSROOM._AN_EVALUATION_OF_TECHNOLOGY_AS_A_TOOL_IN_LANGUAGE_TEACHING)
- Moqbel, M. & Padmarani, L. (2013). Enhancing EFL Teaching and Learning through Technology. *International Journal of Social Science Tomorrow*, 2(2), 1-9.

- Retrieved from [https://www.academia.edu/2629226/Enhancing\\_EFL\\_Teaching\\_and\\_Learning\\_Through\\_Technology](https://www.academia.edu/2629226/Enhancing_EFL_Teaching_and_Learning_Through_Technology)
- Motteram, G. & Sharma, P. (2009). Blending Learning in a Web 2.0 World. *International Journal of Emerging Technologies & Society*, 7 (2) 83-96. Retrieved from <http://ICT'saugustine.pbworks.com/f/Blending+Learning+in+a+Web+2+World.pdf>
- Mujtaba, S. & Mubarak, M. (2013). The Use of Computer Technology in EFL Classroom: Advantages and Implications. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 1(1), 61-71. Retrieved from [http://eltsjournal.org/pdf\\_files/The%20Use%20of%200Computer%20Technology%20in%20EFL%20Classrooms%20Advantages%20%26%20Implication-Full%20Paper.pdf](http://eltsjournal.org/pdf_files/The%20Use%20of%200Computer%20Technology%20in%20EFL%20Classrooms%20Advantages%20%26%20Implication-Full%20Paper.pdf)
- Pizarro, G. & Cordero, D. (2013). ICT'S as a Technological Tool for the Development of Language Skills in Second Language University Students. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 277-292. Retrieved from <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/artic le/view/5246/5458>
- Podomatic. (2015). *Company Overview*. Retrieved from <http://www.podomatic.com/about>
- Ramírez, J. (2009). Online Resources for Improving EFL Teaching and Learning. *Letras*, 2 (46), 103-124. Retrieved from <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/1660>
- Siemens, G. (2009). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. *Elearnspace*. Retrieved from <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Sitthirak, C. (2013). *Social Media for Language Teaching and Learning*. Retrieved from [https://www.academia.edu/2612052/Social\\_Media\\_for\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Learning](https://www.academia.edu/2612052/Social_Media_for_Language_Teaching_and_Learning)
- Stepp-Greany, J. (2002). Student perceptions on language learning in a technological environment: implications for the new millennium. *Language Learning & Technology*, 6 (1) 165-180. Retrieved from <http://www.llt.msu.edu/vol6num1/pdf/steppgreany.pdf>
- Tresnick, A. (2010). *7 Social Networks Designed to Help You Learn A New Language*. Retrieved from <http://www.adweek.com/socialtimes/7-social-language-learning/29269>
- Villalba, A. (2007-2008). *Recursos de la Web 2.0 para la Enseñanza de Idioma*. *Varona's Institute*. Retrieved from <http://ced.cele>



- unam.mx/ciberestrategias/wp-content/uploads/2009/11/villalba\_web2.pdf
- Voki. (2015). *About Voki*. Retrieved from [http://www.voki.com/about\\_voki.php](http://www.voki.com/about_voki.php)
- WeSpeke. (2015). *About WeSpeke*. Retrieved from <http://en-us.wespeke.com/about.html>
- Zimmerman, L. (2009). ESL/EFL Teachers and How They Use Technology. *ETC Journal*. Retrieved from <http://etcjournal.com/2009/06/03/eslefl-teachers-and-how-they-use-technology/>

## Appendix A. Instrument: Questionnaire

**Instructions:** Here are a series of questions that you must completely and honestly answer.

### General information:

1. Years of teaching experience  
\_\_\_\_\_
2. Years of teaching at CEIC:  
\_\_\_\_\_
3. Sex: ( ) Male ( ) Female

### Specific information:

1. What levels are you currently teaching at CEIC?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. What sort of activities do you implement in order to promote oral production in the classroom?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Do you think that technology can be used as a resource in the classes of conversational English? How?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. What technological resources, websites, or tools have you used in your English conversational classes?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



5. What has been the response from the students towards the use of the technological resource you have implemented?
- \_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_.
6. Have you ever included Web 2.0 tools (websites or software) to promote the oral production outside of the classrooms? How?
- \_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_.
7. Do you consider that there is a balance between the use of the technology in the classroom and the use of technology outside of the classroom? Why or why not?
- \_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_.
8. What kind of strategies or techniques have you implemented in your teaching methodology in order to promote the use of the target language orally outside of the classroom?
- \_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_.
9. Would you consider implementing Web 2.0 tools in order to promote the oral production of your students outside of the classroom? What is your opinion about these tools?
- \_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_.

**Thank you for your time and collaboration!**

**Note:** This data collection instrument can also be accessed online through the following link: [https://docs.google.com/forms/d/12nWLT1kbWRd\\_KfMq5ALznpwty7wR1MgnPobl2xNdMGQ/viewform](https://docs.google.com/forms/d/12nWLT1kbWRd_KfMq5ALznpwty7wR1MgnPobl2xNdMGQ/viewform)

## Appendix B. Instrument: Questionnaire

**Instructions:** Rate aspects of the workshop on a 1 to 5 scale:

- 1= “Strongly disagree,” or the lowest, most negative impression
- 2= “Disagree”
- 3= “Neither agree nor disagree,” or an adequate impression
- 4= “Agree”
- 5= “Strongly agree,” or the highest, most positive impression

Then, please answer the last three questions about personal comments about the Workshop on Web 2.0 Tools.

THE WORKSHOP					
1. The purpose/objective of the workshop was clearly spelt out.	1	2	3	4	5
2. The content (Web 2.0 Tools) was relevant to me/my job.	1	2	3	4	5
3. The workshop stimulated me/my learning by allowing me to do on my own.	1	2	3	4	5
4. The workshop allowed me to interact with other attendees.	1	2	3	4	5
5. The workshop was easy to follow and understand.	1	2	3	4	5
6. The workshop included appropriate Web 2.0 Tools for me.	1	2	3	4	5
7. The workshop provided time for discussion and analysis.	1	2	3	4	5
THE FACILITATOR					
8. The facilitator was well prepared.	1	2	3	4	5
9. The facilitator was helpful.	1	2	3	4	5
10. The facilitator was able to answer all my Web 2.0 Tools questions.	1	2	3	4	5
11. The facilitator was able to refer my queries appropriately.	1	2	3	4	5
12. The facilitator heard my/our concerns.	1	2	3	4	5



13. The facilitator was open to have discussion about the content of the workshop.	1	2	3	4	5
<b>THE OUTCOMES</b>					
14. The purpose of the workshop was met.	1	2	3	4	5
15. I am able to acknowledge the main uses of the Web 2.0 tools covered in the workshop.	1	2	3	4	5
16. I am able to apply WeSpeke in my teaching context in order to promote the speaking skills outside the classroom.	1	2	3	4	5
17. I am able to apply Voki in my teaching context in order to promote the speaking skills outside the classroom.	1	2	3	4	5
18. I am able to apply Pod-O-Matic in my teaching context in order to promote the speaking skills outside the classroom.	1	2	3	4	5
19. I will be able to use/apply what I learned in this workshop.	1	2	3	4	5
20. The workshop was a good way for me to learn about Web 2.0 Tools to promote the speaking skills outside the classroom.	1	2	3	4	5

21. What did you benefited the most from this workshop?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

22. What did you benefited the least from this workshop?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

23. What other comments would you like to add?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Thank you for your time and collaboration!**

**Note:** This data collection instrument can also be accessed on-line through the following link: <https://docs.google.com/forms/d/1Kt5xue7cBVDUa6iq3a2MCeQlcWgXqHC1iAYb1RSUYvA/viewform>

## Appendix C. Instrument: SWOT Analysis

**Instructions:** Revise the handouts of the guidelines and rubrics of the Oral Tasks using the Web 2.0 tools We Speke, Voki, and Pod-O-Matic. Comment on the strengths, weaknesses, opportunities, and threads each of the Oral Tasks developed by the researcher.

### We Speke Conversation

1. What are some of the Strengths that the We Speke Conversation oral task presents? (Consider the positive aspects or advantages you find in **this specific task**.) Provide at least one.  
• \_\_\_\_\_.
2. What are some of the Weaknesses that the We Speke Conversation oral task presents? (Consider the aspects that can be improved or avoided in **this specific task**) Provide at least one.  
• \_\_\_\_\_.
3. What are some of the Opportunities that the We Speke Conversation oral task presents? (Consider the variations or adaptation that the tool We Speke could allow.) Provide at least one.  
• \_\_\_\_\_.
4. What are some of the Threads that the We Speke Conversation oral task presents? (Consider the possible issues or obstacles that could be faced with the tool We Speke) Provide at least one.  
• \_\_\_\_\_.

### Voki

5. What are some of the Strengths that the Voki oral task presents? (Consider the positive aspects or advantages you find in **this specific task**.) Provide at least one.  
• \_\_\_\_\_.
6. What are some of the Weaknesses that the Voki oral task presents? (Consider the aspects that can be improved or avoided in **this specific task**) Provide at least one.  
• \_\_\_\_\_.



7. What are some of the Opportunities that the Voki oral task presents? (Consider the variations or adaptation that the tool Voki could allow.) Provide at least one.

• \_\_\_\_\_.

8. What are some of the Threads that the Voki oral task presents? (Consider the possible issues or obstacles that could be faced with the tool Voki) Provide at least one.

• \_\_\_\_\_.

### **Pod-O-Matic Journal**

9. What are some of the Strengths that the Pod-O-Matic Journal oral task presents? (Consider the positive aspects or advantages you find in **this specific task**.) Provide at least one.

• \_\_\_\_\_.

10. What are some of the Weaknesses that the Pod-O-Matic Journal oral task presents? (Consider the aspects that can be improved or avoided in **this specific task**) Provide at least one.

• \_\_\_\_\_.

11. What are some of the Opportunities that the Pod-O-Matic Journal oral task presents? (Consider the variations or adaptation that the tool Pod-O-Matic could allow.) Provide at least one.

• \_\_\_\_\_.

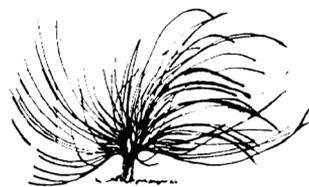
12. What are some of the Threads that the Pod-O-Matic Journal oral task presents? (Consider the possible issues or obstacles that could be faced with the tool Pod-O-Matic) Provide at least one.

• \_\_\_\_\_.

### **Thank you for your time and collaboration!**

**Note:** This data collection instrument can also be accessed online through the following link: [https://docs.google.com/forms/d/14wORPWLOGXk3iAJned48vkT\\_-IMY1q8BdsrNWg-enFE/viewform](https://docs.google.com/forms/d/14wORPWLOGXk3iAJned48vkT_-IMY1q8BdsrNWg-enFE/viewform)





---

## Normas de Publicación en la Revista Ensayos Pedagógicos

### A. Aspectos Generales del Manuscrito

- La Revista Ensayos Pedagógicos publica ensayos, artículos de investigación, artículos teórico-prácticos y artículos de revisión bibliográfica, los cuales deben ser **originales e inéditos** en idioma español o inglés.
- Los manuscritos enviados a Ensayos Pedagógicos **NO DEBEN ESTAR SIENDO SOMETIDOS A REVISIÓN EN OTRA REVISTA SIMULTANEAMENTE.**
- Los manuscritos deben ser enviados directamente a la dirección electrónica [ensayosped@una.cr](mailto:ensayosped@una.cr)
- La extensión de los trabajos deberá ser de 10 a 20 páginas máximo en tamaño carta, escritas en letra ARIAL 11, a espacio y medio, en formato .doc (Microsoft Office Word 97-2003). Todas las páginas deben estar numeradas en el margen inferior derecho y todos los párrafos deben poseer sangría.
- Al inicio de cada ensayo o artículo, el(la) autor(a) debe incluir un resumen –no mayor de 200 palabras- en español e inglés (“abstract”), que refleje fehacientemente el contenido desarrollado.
- A continuación, el(la) autor(a) debe señalar las que, en su criterio, son las palabras claves o descriptores del texto (“keywords” para el resumen en inglés). Para este propósito, se recomienda el uso de un tesoro, como por ejemplo el Tesoro de la UNESCO.
- Las citas bibliográficas incluidas en el texto y la lista de referencias empleadas deben cumplir consistentemente con el formato APA 2010.
- Las notas al pie de página deben estar correctamente enumeradas. Se deben utilizar solamente para comentar, discutir o ampliar la

información aportada en el texto, pero NO para incluir referencias bibliográficas. Se deberán escribir en letra arial 8.

- Se debe aplicar sangría de cinco espacios en la primera línea de cada párrafo.
- Si el trabajo contiene tablas o figuras, estas deben poseer la suficiente resolución para asegurar la nitidez del trabajo impresión y deben contar con la autorización respectiva para su divulgación de no ser de autoría propia.

## **B. Preparación del Manuscrito**

- El título debe aparecer centrado en letra ARIAL 14 en negrita.
- Inmediatamente después del título debe aparecer el nombre del autor(a), su afiliación académica actual, ciudad y país y su correo electrónico, todo esto alineado a la derecha, en letra 12 y sin negrita.
- Se debe incluir una nota al pie de página con referencia al nombre del autor (es) con números arábigos que incluya una breve reseña autobiográfica (profesión, grado académico superior alcanzado y universidad donde obtuvo el título).
- Después se incluirá el resumen en español seguido de las palabras clave.
- Debajo del resumen en español, debe aparecer el resumen en inglés (“abstract”) seguido de las palabras clave (“keywords”). Nota: Se debe evitar el uso de programas informáticos para traducción. El Consejo Editorial puede apoyar a los autores que necesiten ayuda con la traducción.
- Los subtítulos o apartados de todo trabajo deben cumplir con el formato APA 2010 para este propósito.

## **C. Procedimiento de Recepción de Artículos**

- El texto del ensayo o artículo debe ser enviado por correo electrónico.
- Además, al momento de hacer el envío del trabajo, el(la) autor(a) deberá llenar el documento denominado “Declaración de originalidad y cesión de derechos de autor.” El envío de este documento es indispensable para poder iniciar el proceso de evaluación de todo trabajo publicable.



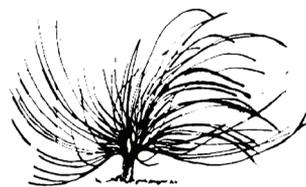
- Todo el material señalado en los puntos anteriores debe enviarse en formato digital.

#### **D. Procedimiento de Dictaminación:**

- Una vez recibidos los ensayos o artículos, el Consejo Editorial verificará que los manuscritos cumplan con el formato requerido. De lo contrario, serán devueltos al autor o autora para que realice las modificaciones requeridas.
- Seguidamente el Consejo Editorial analizará la temática del ensayo o artículo y seleccionará lectores externos idóneos para realizar el proceso de dictaminación. La dictaminación de ensayos o artículos se llevará a cabo por medio del procedimiento “doble ciego,” en el cual ni los autores ni los lectores conocerán la identidad del otro.
- Una vez que el manuscrito es dictaminado, se emite uno de los siguientes fallos: 1. Que sea publicado, 2. Que sea publicado cuando el/la autor(a) realice las modificaciones sugeridas por los/las dictaminadores(as) o 3. No publicar.
- El dictamen que cada dictaminador(a) emita se discutirá en reunión del Consejo Editorial, el cual dará el dictamen definitivo.
- De no existir modificaciones, el artículo quedará aprobado. Si los dictaminadores del trabajo recomiendan algunas modificaciones, el (la) autor (a) será el (la) responsable de hacerlas, en un plazo de 15 días naturales después del envío de las mismas.
- En caso de discrepancia por parte de los dictaminadores, el Consejo Editorial recurrirá a un dictaminador adicional para que su criterio permita emitir un dictamen positivo o negativo.
- En todo caso, oportunamente el Consejo Editorial se comunicará por correo electrónico con el (la) autor (a) para informarle el resultado final del proceso.

Cualquier información adicional, pueden solicitarla a la siguiente dirección electrónica: [ensayosped@una.cr](mailto:ensayosped@una.cr)





---

## Guía de valoración para trabajos publicables en la Revista Ensayos Pedagógicos

**Descripción:** Esta guía nace con el propósito de orientar a los dictaminadores(as) que evaluarán los trabajos enviados a la Revista Ensayos Pedagógicos de la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE). Esta guía se entrega en formato .doc de Microsoft Office Word con el fin de que puedan escribir donde consideren conveniente y sin límite de espacio. Toda la información referente a las identidades de los/las autores(as) y los/las dictaminadores(as) se mantendrá en absoluta confidencialidad.

### Datos generales

**Nombre del/la Dictaminador(a):** \_\_\_\_\_

**Título del Trabajo:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

Recomendación	Marque una equis (X)
Que sea publicado.	
Que sea publicado cuando el/la autor(a) realice las modificaciones sugeridas por los/las dictaminadores(as).	
No publicar	

En caso de haberlo aprobado, ¿Cómo considera usted que puede ser publicado el trabajo?

Tipo de Trabajo	Marque la Casilla	Observaciones
Ensayo		
Artículo Científico		
Artículo Teórico-Práctico (Experiencia Didáctica)		
Artículo de Revisión Bibliográfica		

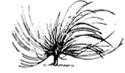
En la siguiente página se presentan los aspectos generales para valorar en el trabajo:

### Aspectos generales por valorar en el contenido del trabajo

#### Instrucciones

Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

Aspectos	Si	No	NA	Observaciones
El título brinda una idea clara sobre el contenido del trabajo.				
El resumen describe el contenido del trabajo de una manera clara y concisa.				
El resumen se presenta en un solo bloque y contiene menos de 200 palabras.				
Se incluye una lista de palabras claves pertinentes para el trabajo.				
Las diferentes secciones del trabajo se relacionan coherentemente unas con otras; por ejemplo, existe congruencia entre el título, el contenido y las conclusiones.				
La organización del trabajo es clara y coherente.				



Aspectos	Si	No	NA	Observaciones
El trabajo evidencia originalidad en las ideas desarrolladas.				
Las conclusiones del trabajo son consistentes con el desarrollo del texto.				
Las conclusiones se derivan del análisis de la información.				
Se explicitan las posiciones personales fundamentadas sobre el tema tratado o se aportan las propias reflexiones y aprendizajes del trabajo desarrollado.				
Existe una posición crítica del/ la autor(a) en el trabajo.				
El trabajo ofrece una contribución sustancial al campo de estudio tratado.				
Las fuentes bibliográficas utilizadas son suficientemente actuales.				
Las fuentes bibliográficas utilizadas son variadas (libros, artículos, documentos electrónicos, etc.).				
Las citas empleadas en el texto son pertinentes al tema desarrollado.				
Existe balance entre las citas utilizadas y el aporte crítico del/ la autor(a).				
El escrito cumple con el formato APA para citas.				
La lista de referencias cumple con el formato APA.				
Se citan todas las fuentes incluidas en la lista de referencias.				

Aspectos	Si	No	NA	Observaciones
Las tablas o figuras se presentan adecuadamente (tipo y tamaño de letra, resolución, formato, etc.).				
Las tablas o figuras se analizan adecuadamente.				
Las tablas o figuras utilizadas son pertinentes para el desarrollo del trabajo.				
El tratamiento de la información en el trabajo evidencia ética.				



**Tipos de trabajos y su contenido**

**Instrucciones Generales**

Complete únicamente la tabla correspondiente al tipo de trabajo revisado de la manera más objetiva posible.

**Ensayo**

**Instrucciones**

Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el ensayo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción incluye el planteamiento del tema, los objetivos o propósitos y posicionamiento conceptual que se utilizará en el texto.					
Se plantea una tesis clara.					
Se presentan argumentos sólidos para defender la tesis.					
Se presentan evidencias claras para apoyar los argumentos.					
Se describen claramente las conclusiones alcanzadas.					

**Comentarios adicionales:**

**Artículo de investigación**

**Instrucciones:** Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el artículo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción describe claramente el problema de investigación que se estudió junto con los propósitos u objetivos de la investigación.					
Se realiza una discusión crítica de trabajos de investigación recientes de características similares a la investigación realizada.					
Se desarrollan claramente los referentes teóricos que se utilizaron para realizar la investigación.					
Se describe con claridad el tipo de investigación realizada, el contexto y los participantes del estudio, los instrumentos o técnicas para la recolección de datos, los procedimientos para el análisis de los datos, los procedimientos que se siguieron y las consideraciones éticas del estudio.					
Se valora el grado de cumplimiento de los objetivos o propósitos del estudio, se describen las limitaciones encontradas y se ofrecen recomendaciones para investigaciones futuras.					

**Comentarios adicionales:**



**Artículo teórico-práctico (Experiencia didáctica)**

**Instrucciones:** Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el artículo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción describe claramente los aspectos generales que motivaron la experiencia junto con sus objetivos o propósitos.					
Se hace una revisión y discusión crítica de experiencias previas similares que se hayan encontrado en la literatura.					
Se desarrollan claramente los referentes teóricos que se utilizaron.					
Se describe con claridad de que manera se pusieron en práctica las técnicas o estrategias utilizadas.					
Se valora el grado de cumplimiento de los objetivos y propósitos de la experiencia junto con limitaciones y recomendaciones.					

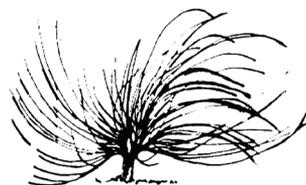
**Comentarios adicionales:**

**Artículo de revisión bibliográfica**

**Instrucciones:** Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el artículo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción plantea la situación, objetivo o problema que motivó la redacción del artículo junto con la descripción del principio de organización retórico que se utilizará en el texto.					
Se describe con claridad qué criterios se emplearon para la búsqueda y selección de las áreas temáticas por discutir.					
Se describe de qué manera se analizó la información.					
Se identifica los aspectos relevantes conocidos sobre el tema revisado y se analizan críticamente.					
Se confronta el análisis y se enriquece teóricamente con el aporte de otros autores y el criterio propio del autor del artículo.					
Se describen claramente las conclusiones alcanzadas en el desarrollo del texto.					

**Comentarios adicionales:**



---

## Declaración de originalidad y cesión de derechos de autor

Señores (as)  
Consejo Editorial  
Revista (nombre de la revista)

La(s) persona(s) abajo firmantes, en su condición de autor (es / as) del artículo:

**Incluir título del trabajo aquí**

postulado para su evaluación ante la Revista, DECLARA(N) BAJO FE DE JURAMENTO que:

- El ensayo/artículo es original e inédito.
- El ensayo/artículo nunca ha sido publicado en otra revista impresa, electrónica ni en ningún otro medio escrito u órgano editorial.
- El ensayo/artículo no está postulado, simultáneamente, para su publicación en otras revistas ni órganos editoriales.
- Todos(as) los(as) autores(as) del ensayo/artículo han contribuido intelectualmente en el documento por partes iguales (en caso de autorías colectivas).
- Todos(as) los(as) autores(as) han leído y aprobado el manuscrito postulado (en caso de autorías colectivas).
- Conviene(n) en que la Revista no comparte necesariamente las afirmaciones que en el artículo se manifiestan.
- Todos los datos de citas dentro de texto y sus respectivas referencias bibliográficas tienen el crédito y fuente debidamente identificados.
- Todas las fuentes bibliográficas incluidas en la lista de referencias fueron empleadas dentro del texto.

- Aportan los permisos o autorizaciones de quienes poseen los derechos patrimoniales para el uso de tablas y figuras (ilustraciones, fotografías, dibujos, mapas, esquemas u otros) en el escrito.
- En caso de ensayos o artículos elaborados como obras en colaboración, los(as) autores(as) abajo firmantes designamos a (incluir nombre de autor aquí) como encargado(a) de recibir correspondencia y con autoridad suficiente para representar, en condición de agente autorizado(a) a los demás autores(as).

**Acepta(n) la cesión de derechos de autoría para la difusión de los artículos, lo que implica:**

- Ceder a la Revista los derechos de reproducción, tanto por medios impresos como electrónicos, incluyendo Internet y cualquier otra tecnología conocida o por conocer y durante el tiempo definido de acuerdo con la organización y aprobación del Consejo Editorial.
- Regirse por las normas de la Revista en cuanto a procedimientos, formato, corrección, edición, publicación y otros requerimientos que se solicitan en las “Instrucciones a los autores(as)”.
- Autorizar a la Revista a realizar correcciones de formato y estilo (formato APA, puntuación, gramática, uso de vocabulario) que se considerasen pertinentes, así como, la traducción a cualquier idioma o dialecto de la obra o parte de esta.
- Suscribirse a la licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-SinObraDerivada 3.0 Costa Rica, lo cual implica la posibilidad de que tanto los/las autores(as) y las/los lectores(as) puedan de forma gratuita descargar, almacenar, copiar y distribuir la versión final aprobada y publicada (post print) del artículo, siempre y cuando se realice sin fines comerciales, no se generen obras derivadas y se mencione la fuente y autoría de la obra.
- Autorizar a los/las autores(as) de ensayos/artículos a almacenar, copiar y distribuir la versión pre print de sus trabajos en tanto se incluya una referencia en el documento con el siguiente formato: Apellido, Inicial. (En prensa). Título del trabajo. Ensayos Pedagógicos.



**Autorización para publicar el correo electrónico**

En cuanto a la publicación del correo electrónico de la(s) persona(s) escritor (es/as) de este artículo :

Sí se acepta \_\_\_\_\_. No se acepta \_\_\_\_\_ .

Si se acepta, anote(n) el (los) correo (s):

---

---

Se le(s) comunica que, en caso de no autorizar la publicación del correo electrónico, se incluirá, en su lugar, el de la Revista.

FIRMA(S) \_\_\_\_\_

Institución \_\_\_\_\_

Ciudad, País \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_





## **Ensayos Pedagógicos**

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)  
División de Educología

---

### **Lectores Externos**

Ana Rodríguez Allen, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Nuria Corrales Sánchez, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Xenia Pacheco Soto, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Humberto Malavassi Calvo, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Teresita Villalobos Hernández, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
José Fabio Soto Arguedas, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Magdalena Alfaro Rodríguez, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Marlene Aguirre Chaves, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Andrés Mora Ramírez, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Susana Jiménez Sánchez, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Mauricia D' Antoni, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Luis Gómez Ordoñez, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
María Jesús Zárate Montero, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Grettel Ramírez Villalobos, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Enrique Vélchez Quesada, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Juan Gómez Torres, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Marianella Castro Pérez, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Milena Montoya Corrales, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Leonel Arias Sandoval, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Maura Espinoza Rostrán, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Silvia Ruíz Badilla, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Lode Cascante Gómez, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Giselle León León, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Francisco Gonzalez Alvarado, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Eliud Calderón Monge, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Giannina Seravalli Monge, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica  
Abdiel Rodríguez Reyes, Universidad de Panamá, Panamá



## **Ensayos Pedagógicos**

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)  
División de Educología

---

Vivian Carvajal Jiménez, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Yarina Paniagua Cortés, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Luz Emilia Flores Davis, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

María Flor Abarca Alpizar, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Kattia Vasconcelos Vásquez, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Rita Isabel Hernández Gómez, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica



Impreso por el Programa de Publicaciones e Impresiones  
de la Universidad Nacional, en el año 2017.

La edición consta de 150 ejemplares  
en papel bond y cartulina barnizable.

E-75-16—P.UNA