





# Ensayos Pedagógicos

Volumen XIII, número 2



Julio-diciembre, 2018





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

**Revista indizada en:** Biblat, CLASE, Dialnet, IRESIE, Latindex y REDIB  
**Otras bases de datos:** BASE (Bielefeld Academic Search Engine), CORE, Journals for Free, Journal TOCS, MIAR, OEI, SERIUNAM, Sicultura, Sherpa/Romeo

---

**Rector**

Dr. Alberto Salom Echeverría

**Decana CIDE**

M. Sc. Sandra Ovares Barquero

**Vicedecana**

M. Ed. Erika Vásquez Salazar

**Director de la División de Educología**

Lic. Jerry Murillo Mora

**Dirección de la edición**

Magíster Juan Pablo Zúñiga Vargas

**Consejo Editorial Interno****Editor principal**

Magíster Juan Pablo Zúñiga Vargas  
Universidad Nacional  
Costa Rica  
juan.zuniga.vargas@una.cr

**Editora asociada**

Dra. Susana Jiménez Sánchez  
Universidad Nacional  
Costa Rica  
Susana.jimenez.sanchez@una.cr

**Editora asociada**

M. Ed. Gerardina Víquez Vargas  
Universidad Nacional  
Costa Rica  
Gerardina.viquez.vargas@una.cr

Lic. Jerry Murillo Mora

Universidad Nacional  
Costa Rica  
jermurillo@gmail.com

M. Ed. Maura Espinoza Rostrán

Universidad Nacional  
Costa Rica  
mneliaesp@racsa.co.cr

M. Ed. Rita Arguedas Víquez

Universidad Nacional  
Costa Rica  
ritaarg@hotmail.com

M. Ed. Olga Guevara Álvarez

Universidad Nacional  
Costa Rica  
olga.guevara@gmail.com

M. Ed. Marvin Fernández Valverde

Universidad Nacional  
Costa Rica  
fermarvin@gmail.com

**Consejo Editorial Externo**

M. L. Marta Rojas Porras  
Universidad de Costa Rica  
San José, Costa Rica  
merojasporras@yahoo.com

M. Sc. Jeison Alfaro Aguirre  
Instituto Tecnológico de Costa Rica  
Cartago, Costa Rica  
jalfaroa03@gmail.com

Mag. 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**

M. Sc. Marybel Soto Ramírez, Presidenta

M. I. Erick Álvarez Ramírez

M. I. Gabriel Baltodano Román

Dra. Shirley Benavides Vindas

Dr. Francisco Vargas Gómez

M. Sc. Daniel Rueda Araya

---

La editorial 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. XIII, N° 2  
Julio-diciembre, 2018

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**

Licda. Mariela Miranda Rojas

### **Asistente**

Carmen Naranjo Naranjo

### **Diseño de Portada**

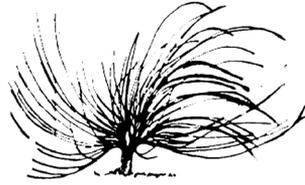
Érick Quirós Gutiérrez

### **Dirección Editorial**

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

### **Revista Ensayos Pedagógicos**

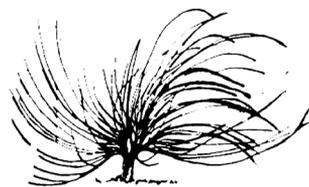
División de Educología - CIDE  
Campus Omar Dengo  
Apartado 86-3000, Heredia, Costa Rica  
Tel. (506)2277 3428  
Fax 2277 3373  
Correo electrónico: [ensayosped@una.cr](mailto:ensayosped@una.cr)



## Tabla de contenidos

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	9
<b>EDITORIAL</b> .....	11
<b>ENSAYOS</b>	
Determinaciones categoriales y noción conceptual de la educación: tensiones entre el sistema ético indoeuropeo y el asiático-afro-mediterráneo .....	17
<i>Ernesto Herra Castro</i>	
La ineludible visión andragógica para la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) .....	39
<i>German Eduardo González-Sandoval</i>	
Avatares del principio de placer y principio de realidad en la educación .....	59
<i>Mónica Morales Barrera</i>	
<b>ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E INVESTIGACIONES</b>	
Análisis de los niveles de actividad física de los estudiantes, el tipo de contenidos de la lección y la interacción del profesor durante la clase de educación física en escuelas públicas.....	77
<i>Carlos Álvarez Bogantes</i>	
<i>M-learning</i> y desarrollo de habilidades digitales en educación superior a distancia .....	97
<i>Mariana Figueroa de la Fuente</i> <i>Leonardo David Glasserman Morales</i> <i>María Soledad Ramírez Montoya</i>	

Adquisición de vocabulario productivo en contextos académicos superiores: análisis de su evolución a partir de un estudio longitudinal .....	119
<i>Martín Gonzalo Zapico</i>	
Crítica a la teoría del capital humano, educación y desarrollo socioeconómico.....	137
<i>José Fulvio Sandoval Vásquez</i>	
<i>Gustavo Hernández Castro</i>	
Escuelas para la justicia social: experiencias de liderazgo en dos centros educativos costarricenses .....	161
<i>Virginia Cerdas-Montano</i>	
<i>José Antonio García-Martínez</i>	
<i>Charles L. Slater</i>	
Entornos virtuales de aprendizaje en comunidades de práctica de docentes universitarios del Ecuador.....	185
<i>Zoila Arroyo Vera</i>	
<i>Santiago Fernández Prieto</i>	
<i>Lenin Barreto Zambrano</i>	
<i>Luis Ernesto Paz Enrique</i>	
Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes.....	201
<i>Alexander Luis Ortiz Ocaña</i>	
<i>María Isabel Arias López</i>	
<i>Zaira Esther Pedrozo Conedo</i>	
Normas de Publicación en la Revista <i>Ensayos Pedagógicos</i> .....	235
Guía de valoración para trabajos publicables en la revista <i>Ensayos Pedagógicos</i> .....	239
Declaración de originalidad y cesión de derechos de autor.....	247



---

## 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.

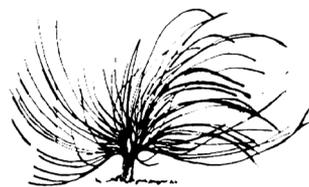
La revista *Ensayos Pedagógicos*, cuyo primer número se publicó en el 2002, nació con el propósito de convertirse en un *collage* de voces y cosmovisiones, en un espacio en el que convergen experiencias de diferente índole educativa, pedagógica y didáctica que traspasan los muros de la Universidad y los 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, buscan 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

La División de Educología, del Centro de Investigación y Docencia en Educación, de la Universidad Nacional, se complace en presentar a la comunidad educativa nacional e internacional, el volumen 13, número 2, de la revista *Ensayos Pedagógicos*.

La revista *Ensayos Pedagógicos* siempre se ha caracterizado por ser un espacio para la divulgación de diversos conocimientos en los ámbitos de la pedagogía y la didáctica; nuestra más reciente edición no exceptúa. Ernesto Herra Castro, en su ensayo “Determinaciones categoriales y noción conceptual de la educación: tensiones entre el sistema ético indoeuropeo y el asiático-afro-mediterráneo”, describe diferentes momentos educativos en el sistema ético asiático-afro-mediterráneo, surgido desde el siglo IV d. C. Por otro lado, German Eduardo González Sandoval, en su ensayo “La ineludible visión andragógica para la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA)”, argumenta sobre la necesidad de poner en práctica los principios de la andragogía en la Universidad Nacional. Por su parte, Mónica Morales Barrera, en su ensayo “Avatares del principio de placer y principio de realidad en la educación”, identifica las diferentes alusiones a la educación que realiza Sigmund Freud en sus escritos, con el fin de analizar el poder humanizante de la educación.

Entre los artículos científicos e investigaciones que figuran en nuestra presente edición, Carlos Álvarez Bogantes, en su artículo “Análisis de los niveles de actividad física de los estudiantes, el tipo de contenidos de la lección y la interacción del profesor durante la clase de educación física en escuelas públicas”, describe los niveles de actividad de estudiantes de escuela primaria de zonas urbanas y semiurbanas durante las lecciones de educación física. Además, Mariana Figueroa de la Fuente, Leonardo David Glasserman Morales y María Soledad Ramírez Montoya, en su artículo “*M-learning* y desarrollo de habilidades digitales en educación superior a distancia”, analizan los resultados de un estudio cualitativo en el cual se implementaron estrategias de *m-learning* en un ambiente virtual de aprendizaje. Seguidamente, Martín Gonzalo Zapico, en su artículo “Adquisición de vocabulario productivo en contextos académicos superiores: análisis de su evolución a partir de un estudio longitudinal”, analiza la adquisición de vocabulario por parte de un grupo de estudiantes universitarios durante un período de cuatro años. Por su lado, José Fulvio Sandoval Vásquez y Gustavo Hernández Castro, en su artículo “Crítica a la teoría del capital humano, educación y desarrollo socioeconómico”, critican la relación entre los conceptos antes mencionados e identifican sus posibles contradicciones. Inmediatamente, en el artículo “Escuelas para la justicia social: experiencias de liderazgo en dos centros educativos costarricenses”, Virginia Cerdas Montano, José Antonio García Martínez y Charles Slater sistematizan la información recolectada por medio de una entrevista a dos directores de instituciones educativas, en relación con el concepto de liderazgo. En el artículo “Entornos virtuales de aprendizaje en comunidades de práctica de docentes universitarios del Ecuador”, Zoila Arroyo Vera, Santiago Fernández Prieto, Lenin Barreto Zambrano y Luis Ernesto Paz Enrique analizan las características y beneficios de los entornos virtuales de aprendizaje y las potencialidades de su uso por parte de docentes universitarios en Ecuador. Finalmente, Alexander Luis Ortiz Ocaña, María Isabel Arias López y Zaira Esther Pedrozo Conedo, en su artículo “Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes”, realizan una propuesta para descolonizar el sistema categorial de la pedagogía, el currículum y la didáctica.

Con gran orgullo, hemos finalizado un año más de arduo trabajo y desafíos. Ahora contamos con una página web renovada para servir mejor a la comunidad nacional e internacional y tenemos un

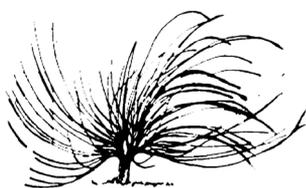


---

equipo editorial rennovado, con el cual propondremos nuevas ideas y cambios significativos en los años venideros. Continuaremos con nuestra consigna de ser una alternativa diferente para todos aquellos autores que vean en *Ensayos Pedagógicos* un espacio idóneo para divulgar su digno trabajo académico y de mejorar cada vez más para cumplir con los más altos estándares dirigidos a revistas nacionales e internacionales, con el fin de servirle mejor a la comunidad educativa nacional e internacional.

**Magíster Juan Pablo Zúñiga Vargas**  
**Editor principal**

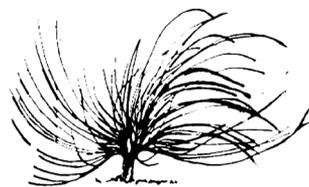




# ENSAYOS

---





---

# Determinaciones categoriales y noción conceptual de la educación: tensiones entre el sistema ético indoeuropeo y el asiático-afro-mediterráneo

*Ernesto Herra Castro*<sup>1</sup>

Universidad Nacional

Costa Rica

ernesto.herra.castro@una.cr

## Resumen

El presente trabajo identifica diversos momentos educativos que, en tanto determinaciones categoriales, han quedado subsumidos y dan sentido a la noción concreta, al concepto, de lo que es la educación. De esta forma, la actual preocupación intenta nombrar las tensiones propias que tienen lugar durante el desplazamiento de la centralidad del sistema ético indoeuropeo, surgido desde el siglo XX a. C., al sistema ético asiático-afro-mediterráneo, nacido en el siglo IV d. C. Dado que estas tensiones forman parte de la presión que como especie humana le añadimos a nuestra madre común aún en la actualidad, se nombran dichos momentos educativos para impulsar otras nociones o posibilidades de educación más que aquellas contenidas en el proyecto de la Modernidad, con el afán de ir más allá que ella.



Recibido: 10 de agosto de 2017. Aprobado: 24 de setiembre de 2018.  
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.13-2.1>

- 1 Docente, investigador y extensionista en la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional. Sus problemas y preocupaciones las construye al lado de la Red académica, indígena y rural denominada “Epistemologías del Sur”, impulsada desde esta casa de enseñanza.

**Palabras claves:** educación, categorías, conceptos, sabiduría, conocimiento.

**Abstract**

This paper identifies various educational moments that, as categorical determinations, have been subsumed and give meaning to the concrete notion, concept, of what education is. In this way the present concern tries to name the tensions that take place during the displacement of the centrality of the Indo-European ethical system, emerged since the XX century BC, by the Asian-Afro-Mediterranean ethical system, emerged since the fourth century AD. Given that these tensions are part of the pressure that we as a human species add to our common mother even today, we name such educational moments to promote other notions and/or educational possibilities more than those contained in the Modernity project to go beyond it.

**Keywords:** education, categories, concepts, wisdom, knowledge.

**Introducción**

A lo largo de nuestro desarrollo evolutivo como especie, la educación ha fungido como una institución humana de fundamental importancia para la producción y reproducción de la vida humana articulada a partir de dos momentos que le constituyen como totalidad: la enseñanza y el aprendizaje.

La respuesta científica, como formalización de un<sup>2</sup> solo tipo particular de sabiduría, ha sido impulsada a partir del siglo VI a. C.; sin embargo, no es sino en la Grecia clásica, siglos IV y III a. C., que el tipo de pregunta presupuesta en el horizonte científico se ha limitado a sofisticar las relaciones de dominio que permiten la centralidad

---

2 En trabajos anteriores hemos dado cuenta de cómo la ciencia quedó limitada al despliegue de relaciones de dominio que tienen por horizonte de sentido la “riqueza ilimitada”, denominada en Aristóteles (2007) “ciencia de adquirir”, al tiempo que ha limitado las condiciones de posibilidad para impulsar la producción de la vida comunitaria, denominada en Aristóteles (2007) “ciencia doméstica”. Este es el sentido de reflexionar críticamente acerca de la ciencia, en tanto institución humana, en un momento histórico en el que peligra la vida misma en la tierra.



de privilegios por parte de los sectores aristócratas y oligarcas que administran la política, la filosofía y la guerra (Herra y Navarro, 2014; Herra, 2015; Herra, 2016; Herra y Baraona, 2015; Herra y Baraona, 2017; Herra, 2017a; Herra, 2017b).

Los “núcleos problemáticos” (Dussel, 2015), que han permitido el surgimiento de las distintas respuestas racionales con las que nuestra especie se ha enfrentado al misterio de la vida a lo largo de los *circa* de 130 000 años de su existencia, nos han dotado de herramientas técnicas cada vez más sofisticadas con que hacer nuestra vida posible. La ciencia y el conocimiento son parte de lo producido por nuestra especie para enfrentarse ante lo desconocido. No obstante, esta no es la única respuesta, tampoco la superior. Más aún cuando la racionalidad helena desplegada entre los siglos VI y III a. C., se ha ocupado de reducir a la ciencia y a la filosofía a establecer relaciones de dominio de nuestra especie consigo misma y todas las otras formas de vida (Herra y Navarro, 2015; Herra y Baraona, 2015; Herra y Baraona, 2017).

Lo que intentaré hacer en este breve trabajo es sacar a la luz diversos momentos educativos, que es la forma en cómo he llamado a las determinaciones categoriales que dan forma constitutiva a la dinámica educativa, en tanto concepto que, al ser concreto, “...es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso” (Marx, 2016, p. 21). De esta manera, se trata de mostrar cómo la dinámica educativa que nos atraviesa en la actualidad es, en última instancia, el resultado de las tensiones, confrontaciones, la negación, la resistencia, la transformación con que nuestra humanidad ha logrado habitar el único cuerpo en la vía láctea en capacidad de producir vida tal cual la conocemos.

Para hacer lo anterior, he preparado cuatro trabajos, dos de ellos ya publicados (Herra, 2017a; Herra, 2017b), que intentan situar y caracterizar los diversos momentos educativos impulsados por los cuatro sistemas éticos<sup>3</sup> por los que ha transitado nuestra mismidad humana y así mostrar cómo estas confrontaciones, negaciones, resistencias y

3 Los cuatro sistemas éticos que ha atravesado nuestra humanidad están conformados por el egipcio-mesopotámico, organizado hacia el IV milenio a. C.; el segundo de ellos es el indoeuropeo, organizado hacia el siglo XX a. C.; el tercero es el afro-asiático-mediterráneo, organizado hacia el siglo IV d. C.; y el último es el sistema ético, que por primera vez es mundial a partir de la imposición militar de la Europa latino-germánica, en lo que en la actualidad es conocido como América desde 1492. Lo anterior le habría permitido a Occidente ser centro de dicho sistema. Sin embargo, las guerras imperiales/coloniales de nuestro tiempo histórico dan cuenta del desplazamiento de dicho centro hacia otras latitudes.

transformaciones han quedado contenidas en la dinámica educativa que conocemos hasta la actualidad.

Hacer lo dicho nos permitirá evidenciar las tensiones existentes entre la producción y reproducción de la vida, por un lado, y los horizontes de sentido que han impulsado la negación de la vida misma a lo largo de nuestra trayectoria humana en la tierra.

De lo que se trata es de sacar a la luz la representación abstracta a la que se ha visto sometida la dinámica educativa, en tanto síntesis del proceso de pensamiento, y de cómo dicha abstracción tiene concreción en las distintas etapas del pensamiento humano.

Lo que intentaré hacer en esta oportunidad es mostrar cuatro momentos educativos en particular, que se despliegan desde el proceso de imposición del mundo otomano en el territorio ocupado por la Europa latino-germánica a partir del siglo VII de nuestra era. Estos cuatro momentos nos permiten identificar la justificación del desplazamiento espacial del campo por la ciudad y la imposición de la democracia como referente único de lo político; el momento de imposición institucional/formal de la fe del imperio como único referente de la fe marcado por la práctica litúrgica de la desigualdad; un tercer momento, cuya trascendencia se extiende hasta nuestros días, está caracterizado por la justificación de la muerte del/de la “otro/otra” por su creencia en un Dios falso o inferior, dado que no es el propio, al cual no solo hay que combatir, sino que al pueblo que profese su fe en Él merece la negación de su vida; por último, identificamos un cuarto momento educativo caracterizado por la síntesis teórico/práctica de la filosofía platónica y la aristotélica propia del mundo islámico otomano. Lo anterior ha permitido darle cabida en la actividad filosófica a la idea en tanto tal y a sus significados amplios.

Se trata, junto a Feyerabend (1984), de pensar “la educación—como—una forma de proteger a la gente para que no se deje educar” (p. 150), identificando los tiempos/espacios, así como los fundamentos racionales que han tensado, a lo largo de nuestra existencia humana, la posibilidad de producir y reproducir la vida humana y las otras que hacen a esta posible.

En un tiempo histórico en el que la filosofía y la ciencia moderna han invertido, fetichizado y trastocado el amor a la sabiduría, es clave vaciar y volver a llenar de contenido aquellas instituciones que, en inicio, fueron impulsadas para hacer la vida humana posible, las cuales



han quedado limitadas a una ética utilitarista, costo-beneficio, en la cual toda forma de vida debe ser controlada y dominada.

### **Expansión territorial, imposición política y fe: pilares constitutivos del orden grecoromano**

Mi intención de identificar los aportes del sistema interregional asiático-afro-mediterráneo, a saber, el conocimiento y la ciencia, tiene que ver con comprender las manifestaciones de atrofía en la que se encuentra actualmente el sistema educativo formal como un todo. Lo anterior lo señalo, principalmente, porque aún cuando el finlandés, por ejemplo, pueda ser galardonado como el mejor sistema educativo del mundo, este se sitúa en un mundo cada vez más incapaz de sentir empatía por el sufrimiento ajeno. Esto no solo muestra la ausencia de humanidad que atraviesa nuestro tiempo histórico, sino que es evidencia de la crisis de civilización (Baraona y Herra, 2016) que ha puesto en tensión el proyecto contenido en la Modernidad<sup>4</sup>.

A partir de los siglos IV y III a. C., tiempo histórico en el que Grecia retorna a la centralidad de la que una vez fuese desplazada por Macedonia en el mar Mediterráneo, el tipo de pregunta que se impone y que media la clase de relacionamiento de la humanidad consigo misma, y de esta con las otras formas de vida, está mediado por la relación sujeto-objeto. En términos filosóficos este relacionamiento tiene implicaciones tales que aquel/aquella que se logre imponer militarmente sobre el/la “otro/otra” ha culminado por autoproclamarse racionalmente superior. De lo anterior da cuenta el “derecho natural” que tienen los pueblos de guerreros, los cuales, desde la Grecia clásica (siglos IV-III a. C.), logran imponerse militarmente sobre otros (Aristóteles, 2007).

El sujeto en capacidad de hacer la política, la filosofía y la guerra es quien culmina por ocupar el lugar del “ser” de la metafísica griega (Herra y Baraona, 2015; Herra y Baraona, 2017). Lo nombrado, explicado, delimitado, determinado por el sujeto no es nada más que su objeto.

4 He desarrollado una tematización y argumentación de ese tema en dos trabajos que sin temor propondría revisar para aquellos/aquellas a quienes esta discusión les parezca oportuna y pertinente: “Verde que te quiero verde. Incompatibilidades entre nuestra realidad y nuestra subjetividad”, publicado en el 2014; y el otro publicado en el 2017, titulado “Hacia una epistemología radical de la descolonización”.

En términos filosóficos, la tradición helena parte de un posicionamiento antropocéntrico que separa nuestra mismidad de las otras formas de vida. Esto lo hace para justificar(se) la superioridad racional humana como muestra de nuestra distinción entre el resto de las formas de vida que debían ser sometidas a las necesidades y pasiones (deseos) humanas. Este posicionamiento epistémico, en concordancia con la metafísica helena, concibe al objeto dominable como *physis* (lo natural) y *nómos* (lo humano), noción última que está mediada por convenciones formales (contratos) que hacen posible la convivencia entre helenos (Herra y Baraona, 2015; Herra y Baraona, 2017). De esta forma, la naturaleza, que en otras nociones cosmogónicas es constitutiva de nuestra mismidad y por ende es asumida como madre común, es escindida, según esta tradición, de nuestra mismidad; por lo tanto, no es parte del “ser”. Para que ella pueda ser dominada, necesita ser concebida como cosa, como objeto. Quizá sea este el origen de la “crisis ambiental” que actualmente nos atraviesa y es el principal conflicto que reta la supervivencia de la especie humana, lo que ella ha definido como naturaleza, así como toda forma de vida en la tierra tal cual la concebimos.

Alejandro Magno, rey de Macedonia, posterior al asesinato de su padre Filipo II (382-336 a. C.) ocurrido en el 336 a. C., destruyó ese mismo año la ciudad de Tebas, conquistó Atenas y más adelante destruyó el imperio persa de los Aqueménidas, lo que se constituyó en una amenaza constante para los pueblos griegos desde la invasión de Jerjes a Atenas en el 480 a. C., (Pagden, 2014, p. 31).

Hacia el 338 a. C., los alcances del poder macedónico se extendían a lo largo del territorio euroasiático (Aristóteles, 2007). Esto le valió a Alejandro para ser calificado de Magno, no solo por la extensión el territorio conquistado, sino porque gracias a las instrucciones de su mentor, Aristóteles, impuso la monarquía como sistema político, al tiempo que se mostraba “benevolente” con los “bárbaros”.

El término “bárbaro” se aplicó a todas aquellas personas que no hablaban griego, no eran atenienses y, por lo tanto, cuando hablaban se escuchaba a los oídos de los griegos como si estuvieran diciendo “bar bar”, de donde se desprende este término, que en la práctica formal permitió organizar un complejo sistema social, cuyo fundamento material se basó en la esclavitud, organizada en torno a privilegios de aristócratas y oligarcas (Herra y Baraona, 2015).



Posterior al siglo II a. C., momento en el que griegos y romanos conforman un solo pueblo, el tipo de racionalidad que permitió la organización de Roma fue el mismo que dio la posibilidad a Grecia de dotarse de un complejo, estructurado y desigual sistema estatal, el cual quedó subsumido en el orden de privilegios republicanos, primero, y posteriormente imperiales.

No es que en los otros pueblos no se hubiesen diseñado mecanismos, estructuras o sistemas de trabajo cuyo horizonte de sentido se dirigió a la “apropiación excluyente del excedente de la comunidad” (Dussel, 2014). Lo que sí constituye un hecho novedoso es la racionalización de un orden fundamentado en la desigualdad hacia el/la “otro/otra”, que es incorporado como cosa viva, como mecanismo creador de valor en las relaciones sociales helenas, que brinda las condiciones de posibilidad al pueblo heleno para edificarse como el único sujeto en condición de hacer la política, la filosofía y la guerra. Esto es solo posible en la medida que el/la “otro/otra” excluido/a sea constituido/a como su objeto.

El pensamiento heleno no le ha brindado únicamente la justificación racional al pueblo romano para dominar a otros, sino que este le ha impuesto un lugar desde donde pensar: “fuera de Atenas no hay nada más que ciudades compuestas, ciudades con mezclas de todos los orígenes. Sólo los atenienses son autóctonos puros sin mezcla, sin aleación de no-autóctonos” (Detienne, 2005, p. 18). Los “otros” (los niños, los esclavos, los bárbaros, las mujeres no oligarcas o aristócratas, los extranjeros) quedan excluidos de la posibilidad de “ser” reconocidos como parte de “demos” (pueblo) en capacidad de hacer la política, la filosofía o la guerra. De esta forma, oligarcas y aristócratas garantizan, a través del control y de la administración hegemónica del aparato institucional del Estado, la reproducción de un orden sexista/racista/clasista. Lo anterior lo logran a través de un sistema político que permite garantizar la continuidad de las condiciones desiguales imperantes y da las condiciones de centralidad a oligarcas y aristócratas; se denomina desde entonces “democracia”. Así, el orden político queda reducido a lo “democrático”.

Ante los elementos anteriores, quisiera proponer un primer momento educativo anterior al sistema interregional asiático-afro-mediterráneo, pero que, de alguna manera, define los linderos espaciales de los proyectos políticos posteriores, caracterizado por la centralidad

que tendrá, a partir de este momento, el espacio social de la ciudad frente a lo que se definirá, posteriormente, como la ruralidad. Todo lo que no sea ciudad (sujeto) será ruralidad (objeto). Quisiera, entonces, proponer este primer momento como momento de imposición espacial y político para la desigualdad.

La monarquía macedónica expandida por Alejandro es considerada el primer imperio europeo, del que posteriormente Roma fuera sucesora. Lo anterior se dio como resultado de “la unión del saber y el conocimiento con el poder, de la fusión de la ciencia y la exploración con el dominio y el asentamiento”, logradas gracias a la capacidad expansiva de su maquinaria de guerra, la cual reprodujo el orden republicano romano, ante “la capacidad de transformar un gran cuerpo de hombres en un instrumento unido para la destrucción” (Pagden, 2014, p. 38).

El ejército a disposición de Alejandro ha sido el más grande con el que haya contado Grecia a través de su historia. Estuvo conformado por 43 000 soldados de infantería armados y entrenados en el “arte de la guerra”, así como por 5500 jinetes (Pagden, 2014, 32-33).

La ausencia de un dispositivo tecnológico que les permitiera, a los demás pueblos, enfrentarse a las maquinarias de guerra y destrucción en las que se convirtieron el Imperio de Alejandro (336-323 a. C.) y el Imperio romano (27 a. C.-476 d. C.) garantizó la expansión de ambos por la vía de la dominación y la esclavitud. De esta forma, una vasta gama de naciones, nacionalidades, pueblos y comunidades con cosmovisiones, creencias, tradiciones, ritos, rituales, métodos de organización, mecanismos de relación y economías muy diversas y distintas, a la dinámica productiva helena, quedó atrapada en los circuitos de reproducción de valor grecoromanos. Si bien, las relaciones vasallo-feudales<sup>5</sup> datan de la constitución de la República de Roma (509 a. C.), estas se encuentran contenidas en el proyecto universal con el cual la expansión de la monarquía macedónica de Alejandro y, posteriormente, el Imperio romano se logran imponer y normalizar como parte del conjunto de las dinámicas de nuestra especie consigo misma. Esto

---

5 “Las relaciones vasallo-feudales fueron un conjunto de prácticas fundamentadas en la sumisión, la lealtad y el respeto que le debía el vasallo a su amo, denominadas Fidélitas, y este último le debía protección y cuidado a quien era de su propiedad: Fides. Este tipo de relaciones de inferioridad/superioridad sobre la línea de lo humano –como las llama Grosfoguel– datan de la constitución de la República de Roma en el 509 a.C., las cuales atraviesan su época de Imperio (27 a.C.-476 d.C.) y se extienden hasta su caída bajo el mando del Imperio otomano en el 711 de nuestra era” (Herra y Navarro, 2014, p. 26).



solo ha sido posible a través de “una mezcla de fuerza bruta y cierta base ideológica” (Pagden, 2014, p. 19).

Al igual que el orden democrático del Estado heleno giró en torno a oligarcas y aristócratas, la República de Roma garantizó privilegios a los patricios, los cónsules y los procónsules. A diferencia del orden democrático del Estado heleno, la República de Roma sí aceptó la participación de mujeres etruscas en la división de poderes que fue el sistema político ideado para mantener el poder en manos de una minoría. Tal participación femenina en la división de los poderes de la República de Roma tuvo que ver con la posición económica que estas jugaban en su dinámica social. De esta forma, la administración y el control del poder por parte de una minoría para hacerse del excedente de la fuerza del trabajo socialmente producido se complejiza en tanto ya no serán, en adelante, jerarquías de poder únicas, como el sexismo institucional del proyecto democrático heleno, las que se impongan para inferiorizar (racializar) al/a la otro/otra. El nuevo orden romano deja en evidencia que el sexo, la clase o la etnia operan en una estructura imbricada, organizada en torno a los privilegios de oligarcas y aristócratas que son solo posibles mediante la reproducción de relaciones de tipo vasallo-feudal que giran alrededor de estos. No será casualidad que, en 1846, esto llevará a Marx a pensar la esclavitud como “una categoría económica de la más alta importancia” (1966, p. 538) y a Franz Fanon, sociólogo colonizado de Martinica, quien se sabe colonizado, a identificar que “lo que divide al mundo es primero el hecho de pertenecer o no a tal especie, a tal raza” (2012, p. 34).

El Imperio romano (27 a. C.-476 d. C.), cuyo término latín significa “el dominio de los romanos”, culminó por convertirse en una estructura organizada para la “explotación despiadada de pueblos en gran medida indefensos, menos complejos tecnológicamente, por la fuerza de los avances tecnológicos...” (Pagden, 2014, p.18) de los/las “otros/otras. Por esta razón, Roma se logrará expandir hasta su momento más glorioso, comprendido entre los años 98 y 117 d. C., con el emperador Trajano (53-117 d. C.) a la cabeza del Imperio, y alcanzará dimensiones tales que le ubicarán entre el mar Rojo y el golfo Pérsico al este; el océano Atlántico hasta el mar Caspio por el oeste; el Sahara al sur; así como Caledonia, los ríos Rin y Danubio al norte. Roma llegará a alcanzar una superficie máxima estimada en unos 6,5 millones de km<sup>2</sup>.

Las confrontaciones constantes por el poder en este vasto territorio permitieron que Dioclesiano, reconocido héroe militar, llegara a ser proclamado emperador romano posterior a la muerte de Caro y su hijo Numeriano, acaecida en batalla contra los persas, hacia el 284 d. C.

Dioclesiano creó un orden romano muy diferente a los anteriores. Este se hizo acompañar de un coemperador de Occidente, llamado Maximiliano, en el 285, así como de una suerte de príncipes herederos, para lo cual nombró a Constancio y Galerio, dos de sus más leales súbditos. Estos fueron erguidos como césares y dieron origen a un nuevo régimen, denominado tetrarquía, lo que divide el territorio en Imperio de Occidente, cuya sede debía permanecer en Roma, e Imperio de Oriente, cuya sede se ubicó en Turquía y su proyección debía continuar hacia el Oriente (Pagden, 2014).

En una fecha incierta que se sitúa entre el 300 y el 324, la Iglesia cristiana de Hispania celebró su primer concilio, conocido como el “Concilio de Elvira”, al que asistieron diecinueve obispos y veintisiete presbíteros de la Península Ibérica, a instancias del consejero, obispo y padre de la Iglesia de hispánica: Osio de Córdoba. Lo anterior fue parte de la lectura que como estadista realizó el emperador Constantino I, quien calculó, de forma meticulosa, la expansión del Imperio de Roma aún después de su muerte (Johnson, 2010).

En ese Concilio se fijaron ochenta y un cánones disciplinarios entre los que, en términos de importancia geopolítica, se encuentra el interés de la Iglesia cristiana, que es la Iglesia de Hispania, en el que se definían distancias con las religiones paganas, o sea todas aquellas que no fueran la cristiana, así como la separación con las comunidades judías. Al tiempo que ocurría lo anterior, Osio de Córdoba instaba al emperador Constantino I para apoyar a la comunidad cristiana a través del Edicto de Milán, promulgado en dicha ciudad en el año 313, el cual reconoce la libertad de religión, por lo que brinda protección a la Iglesia cristiana y a otras denominaciones religiosas. Dicho edicto fue firmado por el emperador Constantino, de Occidente, y el emperador Licinio, de Oriente (Pagden, 2014).

La rivalidad por el control absoluto del Imperio de Roma estuvo en constante puja, la cual desencadenó numerosas guerras entre ambas falanges, hasta que en el año 324 Constantino I derrota definitivamente a Licinio, lo hacen preso y, posteriormente, ordenan su asesinato, alegando conspiración en contra del emperador Constantino.



Ante el apoyo mostrado por parte del pueblo cristiano al emperador Constantino I en las confrontaciones con Licinio, durante el año 325, como continuación de lo ya iniciado anteriormente con Osio de Córdoba, el Imperio romano convoca al “Concilio de Nicea I” y se declara la libertad de los cristianos para reunirse y practicar su fe. Aún cuando es en el año 337, en vísperas de su muerte, que se da la conversión de Constantino al cristianismo, es hasta el año 380, en el Senado romano, a través del “Cunaos Populos”, que se promulga la obligatoriedad de todos los pueblos a adherirse a la Iglesia cristiana, ya que la suya ha sido asumida como la única religión del Imperio (Johnson, 2010; Pagden, 2014).

Dado lo anterior, el sociólogo y epistemólogo aimara-boliviano Juan José Bautista (2010) señala:

desde que la iglesia cristiana se convierte en imperio bajo Constantino en el siglo IV, ella se convierte en religión de dominación. Si antes Roma era pagana, ahora se convertirá en divina, el Cesar cederá su lugar al Papa y los generales a los obispos. Los filósofos estoicos desaparecerán poco a poco para dar lugar a los padres teólogos. San Agustín en su disputa con Pelagio, demostrará la superioridad del nuevo sistema de creencias y así Roma la eterna, sobrevivirá todavía algunos siglos (Bautista, 2010, p. 236).

Ante lo previo, quisiera proponer la existencia de un segundo momento educativo, caracterizado por la imposición de una sola religión, de una sola fe para la unificación de un vasto, complejo y diverso territorio, el Impero romano, por lo que deseáramos sugerirlo como momento de imposición institucional/formal de la fe del Imperio cuya expresión práctica tiene que ver con la religiosidad de la desigualdad.

### **Disputas disciplinares más allá de Dios**

Los elementos anteriores crisparon la tensión ya existente entre teólogos y filósofos. Los filósofos planteaban que Dios es el creador desde la eternidad y que el mundo ha sido creado desde esta eternidad. Los teólogos señalaban lo anterior como un error, puesto que para ellos debe existir un comienzo del tiempo en el cual la creación de Dios es un momento dentro del tiempo. Esto era criticado por la comunidad

de filósofos por transferir la dimensión temporal a Dios y eliminar, de esta forma, la distinción entre uno y el otro; por lo tanto, homologarlos. Esta discusión, aún en la actualidad, no es asunto insignificante, menos cuando la religión continúa representando una de las principales estructuras de poder mediante las cuales los proyectos imperiales continúan en expansión.

El estoicismo, corriente filosófica que entró en Roma hacia el 150 a. C., es, quizá, la escuela neoplatónica y postaristotélica que experimentó el mayor auge y crecimiento en el pensamiento romano, durante su conformación imperial. Su incorporación en el marco institucional romano no dejó de experimentar tensiones y resistencias, al confrontarse con el absolutismo estatal y la esclavitud, superando así los sesgos clasistas, si se quisiera pensar así, de las posturas aristotélicas y platónicas de las que esta escuela se nutría. En términos prácticos, mientras que en el marco individual los ciudadanos romanos encontraban en el estoicismo la posibilidad de humanizarse, en la realidad seguían siendo la nobleza y aristocracia las que ocupaban los aparatos de poder y control compartidos, ahora, con la naciente oligarquía vinculada al comercio y la aristocracia asociada a la Iglesia cristiana, la cual logró desarrollarse, teológicamente, y expandirse en tiempos de la “*pax romana*” (Pagden, 2014).

De esta forma, inicia un largo período de la historia occidental, ya que no es un hecho que le aconteció a la humanidad toda, denominado Edad Media (siglos IV-XIV). Este es un período de expansión de la Iglesia cristiana en cada estructura del orden social organizado por Roma cuando su territorio había sido ocupado, era administrado y controlado por el mundo islámico otomano. A partir de ahora será el criterio teológico de la Iglesia cristiana, en el mejor de los casos, el que se impondrá como hegemónico, hasta que Europa cuente con condiciones racionales para renacer de su oscurantismo religioso: Renacimiento (siglos XI-XIII).

La expansión desarrollada por la Iglesia cristiana le permite una centralidad sin precedentes en el orden teológico romano, a través de la reproducción de relaciones vasallo-feudales en las distintas jerarquías de poder que se estructuran en torno a la centralidad social, política y económica que esta ocupara. Este tipo de relacionamiento se reprodujo en Roma desde el año 509 a. C.; atravesó su época imperial (27 a. C.-476 d. C.) hasta la capitulación del Imperio, obra del Hérulo Odacro,



quien derrocó al emperador Rómulo Augusto, al enviar las insignias imperiales a Zenon, emperador de Oriente, el cual continuaría, ahora como Imperio Bizantino, hasta 1453 (Pagden, 2014). Si bien, la dinámica romana se reprodujo a lo interno de la Europa latino-germánica, es importante dejar en claro que este territorio había sido ocupado por el mundo islámico otomano desde el 711 de nuestra era.

El Imperio romano estaba conformado por un vasto territorio organizado para la constante expansión de Roma, aun cuando hacia lo interno el Imperio se encontraba corroído. La gran diversidad de credos, tradiciones, gastronomías, historias, etc. había sido aplacada por la imposición de un solo credo, una sola tradición, una sola historia que, a partir de ahora, se impondría como la única y verdadera: la historia de Roma.

A partir del primer decenio del siglo VII de nuestra era, el Imperio romano y Persia (actualmente Irán) se vieron enconadas en una serie de confrontaciones bélicas en las que cada uno le quitaba, reiteradamente, el territorio recién adjudicado al otro. Aunado a lo anterior, en el 636, los árabes habían invadido y tomado tanto Judea como Siria; en 640 invadieron Egipto; y en 634, 637, 642 y, finalmente, 651 los árabes se enfrentaron con los persas hasta triunfar (Pagden, 2014; Burckhardt, 2008; Asimov, 2011).

La campaña militar árabe prosiguió y, desde la segunda mitad del siglo VII, había logrado expandirse por territorios del Imperio romano de Occidente, constituido formalmente desde el 395 d. C., por el emperador Teodosio I. De esta forma, los otomanos logran conquistar el territorio de lo que fuese uno de los más grandes proyectos expansionistas de todos los tiempos que, al haber sido derrotado por ellos, pasaría a denominarse “Imperio Bizantino”, nombre griego por el que se conocería Constantinopla hasta su capitulación en 1453 (Pagden, 2014; Burckhardt, 2008; Asimov, 2011).

Una de las principales razones por las cuales el sector árabe logró triunfar frente al proyecto imperial romano tiene que ver con que parte importante de la población oprimida, desposeída, empobrecida que había sido negada por parte del orden romano se había volcado en su contra. Los credos, la religión, la fe, así como la vida misma de aquellos/as considerados/as como “los/as otros/as”, “los/as nadies” cobraron un nuevo vigor con la llegada y expansión de las comunidades musulmanas sobre tierras cristianas y esto tiene explicación. Para el pensamiento islámico, el cual está basado en las enseñanzas de Mahoma reunidas en

el Corán, el judaísmo y el cristianismo constituyen un mismo tronco unificado, cuya doctrina tiene como antecedente a Abraham, el primero de sus profetas. De esta forma, judaísmo, cristianismo e islám parten de la fe en un Dios único incondicionado, que, por una parte, es incomprendible en su esencia y excelso sobre todas las cosas y, por otra, se manifiesta continuamente tanto en el mundo creado por Él como por medio de sus mensajes sagrados. Este último, desde los comienzos de la humanidad, ha ido comunicando a los pueblos por boca de sus enviados o profetas (Burckhardt, 2008, p. 32), partiendo de Abraham, como el primero de los profetas según se mencionó y acorde con la tradición monoteísta, continuando con Moisés, Cristo y Mahoma.

La guerra, según la tradición islámica, está justificada en aquellos casos en que la fe en el Corán o los pueblos, cuyas relaciones espirituales están establecidas en él, están siendo hostigados por otras tradiciones de fe, aun en contra de la herencia abrahámica, lo que da a los musulmanes “el derecho a empuñar las armas contra ellas”. De esta forma,

el que perece en la “guerra santa” muere “testigo” del mensaje divino del Islam y gana el Paraíso. Si un enemigo se rinde antes de caer en manos de los musulmanes, hay que concederle la inmunidad, el amán; si es pagano, tiene que aceptar el Islam para salvar la vida; si pertenece a la “gente del libro (sagrado)”, es decir, si es judío o cristiano, puede optar por seguir practicando su propia religión bajo la condición de reconocer la protección del Islám (Burckhardt, 2008, p. 32).

Ante lo anterior, quisiera proponer aquí un tercer momento educativo, el cual, según sus características, he llamado justificación teológica de la muerte del/de la otro/otra.

Es solo a partir de la justificación teológica de la muerte del/de la otro/otra que después de tantos siglos de expansión del Imperio romano los árabes, de tradición musulmana, lograran conquistar España en menos de tres años y dominarla e integrarla a su territorio hacia el 713 de nuestra era (Burckhardt, 2008).

Uno de los principales aportes de la filosofía árabe fue la “reconciliación” o “síntesis” que estableció el pensamiento islámico entre la filosofía aristotélica, caracterizada por un pensar rigurosamente metódico que procede de demostración en demostración, con la filosofía



platónica que impulsa la búsqueda constante de la esencia de los hechos y fenómenos que constituyen “la realidad”. Según Burckhardt (2008),

el pensamiento aristotélico se ocupa principalmente de las relaciones lógicas sobre determinado nivel de existencia mientras el pensamiento platónico percibe el carácter simbólico de una cosa, mediante el cual está puesta en una relación vertical con las realidades de órdenes superiores (p. 164).

Ambos enfoques pueden ser conciliados en la medida que se logre identificar las diferencias y establecer tanto los límites como los diálogos entre ambos. De esto eran conscientes los filósofos árabes y de esto aprendió, posteriormente, la Europa medieval.

Uno de los principales ejes para establecer dicha reconciliación epistémica tiene que ver con la identificación común del lugar desde donde surgen las preocupaciones:

Ese eje fue el dogma de la unidad de Dios, y este dogma tiene, por decirlo así, dos caras distintas: por un lado, afirma que sólo Dios está por encima de todos los mundos y, por otra parte, de él resulta que todo lo existente participa necesariamente en el ser de Dios. Existe un solo ser. Por tanto, la pluralidad nace de la unidad y, sin embargo, no sale nunca de ella (Burckhardt, 2008, p. 158).

La anterior es otra noción completamente de la tradición greco/romana-cristiana, en la que lo uno y lo otro se oponen, se confrontan, se niegan.

Según la tradición islámica, el ser humano tiene la capacidad de identificar que su “ser” está compuesto por otras sustancias distintas de la materia que compone su cuerpo, como lo serían “la percepción, el pensamiento y el movimiento propio”. Sin embargo, el espíritu, que consiste “en el acto puro de conocer”, tiene algo mucho más profundo en su mismidad que constituye el alma, la cual “gracias a la conciencia y a sus facultades racionales contiene al cuerpo” (Burckhardt, 2008, pp. 159-160).

La filosofía árabe realiza una propuesta de círculos concéntricos, a través de la cual es posible identificar la estructura esencial de los seres humanos y la de todo el universo, ya que, según esta postura,

los distintos grados de realidad existen antes que los seres individuales que participan en ellos. Si el mundo corpóreo no estuviera contenido, de principio y conforme a su ser, en el mundo psíquico, no existiría la percepción; las impresiones que recibimos del mundo exterior, no serían más que casualidad incoherente. Y si tanto el mundo corpóreo como el psíquico no estuvieran contenidos en el espíritu, no existiría un conocimiento generalmente válido más allá del individuo. Por consiguiente, podemos hablar no sólo de un universo material, sino también de otro psíquico y de otro espiritual y de que uno contiene al otro... (Burckhardt, 2008, p. 160).

Han sido necesarias las extensas citas anteriormente utilizadas, ya que ellas permiten decir que, a diferencia de la tradición cristiana impulsada por San Agustín (la cual señala al cuerpo como cárcel del alma), en la tradición islámica (que predominó desde el siglo VII hasta el XIV en el territorio europeo), el alma contiene al cuerpo y, por vez primera, esto le permite al ser humano situarse en el centro de las relaciones sociales, desplazando así de su centralidad al orden religioso impuesto por la cristiandad.

Durante este proceso, Europa aprendió de la lengua, la cultura, las formas de relacionamiento, las instituciones, la filosofía griega que había perdido desde mucho tiempo antes de que el cristianismo se convirtiera en religión oficial del Imperio y del poder de Roma: cristiandad. Lo anterior refuerza el señalamiento de la pedagogía crítica que ubica a los árabes como los “maestros y educadores del Occidente latino”. Koyré (1985) señala:

He subrayado maestros y educadores, y no sólo y simplemente, tal como se ha dicho a menudo, intermediarios entre el mundo griego y el latino. Pues si las primeras traducciones en latín de obras filosóficas y científicas griegas fueron hechas no directamente del griego, sino a través del árabe, no fue solamente porque no había ya, o no había aún, nadie en Occidente que supiera griego, sino también, y quizá sobre todo, porque no había nadie capaz de comprender libros tan difíciles como *La Física* o *La Metafísica*, de Aristóteles, o el *Almagesto* de Tolomeo, y porque sin la ayuda de Fārābī, Avicena o Averroes, los latinos lo habrían



conseguido nunca. Y es que no basta saber griego para comprender a Aristóteles o Platón –error frecuente entre los filósofos clásicos–; hay que saber, además, filosofía. Ahora bien, de esto los latinos no habían sabido nunca gran cosa (Koyré, 1985, pp. 17-18. Citado en Bautista, 2010, p. 243).

Lo anterior tuvo implicaciones en el hecho de que por sus conocimientos en álgebra “óptica, astronomía, química, farmacia, medicina el mundo musulmán estuvo unos 400 años adelantado de la periferia europea” (Dussel, 2009, p. 40).

De este modo, quisieramos culminar este breve trabajo proponiendo un cuarto momento educativo denominado síntesis platónica/aristotélica, dados los elementos recién caracterizados. Este surge en un contexto de predominio islámico en el que se establece una propuesta que intenta hilvanar la tradición del pensamiento aristotélico con aquella proveniente del pensamiento platónico, las cuales han quedado subsumidas en el formalismo científico. Es importante detenerse y señalar que este momento emerge como consecuencia de las dinámicas geopolíticas del contexto interregional eurasiático de este periodo y no como un impulso “natural” contenido en la ciencia.

### **Balance provisional de los cuatro momentos educativos propuestos**

Cuando se intenta pensar la educación como práctica comunitaria, hemos debido identificarla como aquella acción coherente que le ha permitido a nuestra humanidad aprehender de la realidad, para así aprender y transmitir, a los/as suyos/as, los saberes pertinentes para hacer la vida posible. Sin embargo, el proyecto de dominio propio de la racionalidad helena, retomada posteriormente por Occidente para imponerse como centro del sistema mundo moderno/colonial (1492-actualidad), colapsa la formalización institucional de lo educativo con lo que es, en sí, la educación.

Para lograr lo anterior, propusimos en este documento un primer momento educativo impulsado en el sistema interregional asiático-afro-mediterráneo, la humanidad toda, le he denominado momento de imposición espacial y política para la desigualdad, al imponerse, en este contexto, un tipo de racionalidad válida y posible solo en torno a la ciudad. Según esta, todo lo que no es ciudad será concebido como

ruralidad, al tiempo que el tipo de relaciones, formas de vida, horizontes de sentido que se producen en la primera se imponen sobre aquellas desarrolladas en la segunda. Es este el momento en que la ruralidad queda atada al ritmo, a las formas de vida, al tipo de relacionamiento que se produce en la ciudad sobre aquellos que se producen en la ruralidad. Se crean las condiciones jerárquicas y discursivas de superioridad urbana sobre la inferioridad rural.

Lo otro tiene que ver con el tipo de política y relaciones políticas por los que la “democracia” ha culminado por imponerse como sistema político hegemónico a escala planetaria. Este sistema de organización y representación política ha sido posible solo a partir de la inferiorización y esclavitud del/de la “otro/otra”, que comenzó por ser un/a “bárbaro/a”, extranjero/a, niño/a o mujer en Atenas, para culminar constituyendo el complejo orden jerárquico que, de manera imbricada, nos atraviesa en la actualidad. Sin embargo, bajo ninguna circunstancia, la “democracia”, por mejor de los sistemas de organización y representatividad política que sea, puede percibirse a sí mismo o autoproclamarse como “el mejor de los sistemas”, en el tanto no haya saldado y, por el contrario, acentúe las relaciones de desigualdad previamente existentes y propicie otras nuevas, más sutiles y silenciosas.

Al segundo momento educativo, caracterizado por la imposición de una sola religión sobre todas las otras formas de expresión religiosa o tradiciones de fe, le he denominado momento de imposición institucional/formal de la fe del imperio, cuya expresión práctica tiene que ver con la religiosidad de la desigualdad, por ser este el momento en el que se universaliza y totaliza la noción de un Dios único para un conjunto de pueblos ubicados en un vasto, complejo y diverso territorio compuesto por naciones, nacionalidades, pueblos y comunidades igualmente diversos. A partir de ahora, será la práctica y relación cotidiana que una fe y un credo mantengan con el poder lo que marcará una distancia profunda entre el cielo y el infierno. Aún cuando en un primer momento son los/as pobres, los/as miserables, los/as excluidos el sujeto histórico por el que apuesta el Evangelio, será la imposición de una única tradición de fe, de una única religión a partir de un solo tipo de traducción del texto bíblico, vinculada y aliada al poder de Roma, la condición de opresión que le permitirá a la Iglesia de Roma gozar de centralidad y monopolio en el ejercicio del poder.



En esta investigación, se logró identificar un tercer momento educativo vinculado con las pasiones ligadas a la fe, que han justificado, a lo largo de nuestra historia, la negación de la vida del/de la “otro/otra” cada vez que este/esta no comparta mi fe, mis creencias, mis valores. Este momento no solo ha crecido en magnitud, sino que la sofisticación tecnológica de nuestro días demuestra que lejos de ser amor, vida, misericordia, aspectos en los que concuerdan las tres grandes tradiciones monoteístas, la praxis de su fe demuestra lo turbio, enrarecido, trastocado e invertido de la comprensión de su dios por parte de los pueblos que profesan fe no solo en él, sino en el mercado, el capital y el dinero.

Hemos propuesto un cuarto momento educativo, desarrollado en un contexto de predominio islámico, en el que se establece una propuesta de síntesis entre el pensamiento aristotélico y el platónico, que no había sido posible de lograr por la propia filosofía helena. Esta síntesis tiene que ver con aplicar una visión que trasciende la dualidad racional de la tradición judeocristiana, la cual culmina por imponerse en el proyecto civilizatorio grecoromano posterior al siglo IV d. C. A este momento, que he denominado momento de síntesis platónica/aristotélica, lo insto como posibilidad para arriesgarnos a pensar más allá de la tradición que se nos ha impuesto, tanto en lo científico y lo educativo como en lo filosófico. Se trata de trascender el horizonte de sentido de la racionalidad y la ética del dominio, con el propósito apostar a una racionalidad ética para la vida comunitaria.

Los cuatro momentos educativos identificados a lo largo del presente documento (momento de imposición espacial y política para la desigualdad; momento de imposición institucional/formal de la fe del imperio; justificación teológica de la muerte del/de la otro/otra; y momento de síntesis platónica/aristotélica) se constituyen en determinaciones categoriales que forman parte de la noción concreta que existe en torno a lo que es la educación. Identificar lo anterior nos permite tener claridad de los proyectos, posibilidades o limitaciones contenidas en la producción de nuestra vida humana, a partir del desarrollo de las condiciones técnicas para ello. Sin embargo, como se ha podido observar a lo largo de este trabajo, la negación de la vida ha ocupado un lugar de predominio en el horizonte de sentido con el que algunos pueblos han impulsado sus mitos y utopías.

La dinámica constante en los desplazamientos territoriales, que ha acompañado la historia de las tres grandes tradiciones monoteístas

(islam, judaísmo, cristianismo), es parte constitutiva de la tensión política, social, religiosa, científica o filosófica con la que unos y otros han logrado poner en riesgo a todas las formas de vida existentes en la Tierra. De esta forma, muestran que, lejos de actuar a favor de la creación de Dios, actúan en su contra.

Si bien los mitos y utopías nos han permitido cobrar conciencia de que existe la infinitud humana, a través de nuestra propia creación, son ellos responsables de nuestra propia finitud. De esta manera, lejos de producir vida, las dinámicas educativas existentes aún en la actualidad están atravesadas por mecanismos especializados en su negación. Tener claridad de ello podría ser la distinción entre una educación para la vida y una motivada por su dominio, su control o su dominación.

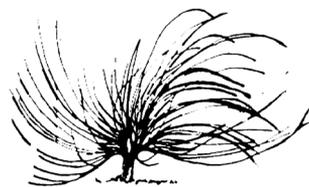
## Referencias

- Aristóteles. (2007). *La política*. Ciudad de México: Editorial Época.
- Asimov, I. (2011). *El cercano oriente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baraona, M. y Herra, E. (2016). *Danzando en la bruma junto al abismo. Las cuatro crisis y el futuro de la humanidad*. San José: Editorial Arlekin.
- Bautista, J. (2010). *Crítica de la razón boliviana. Elementos para una crítica de la subjetividad del boliviano con conciencia colonial, moderna y latino-americana*. Bolivia: Rincón ediciones.
- Burckhard, T. (2008). *La civilización hispano-árabe*. Madrid: Alianza Editorial.
- Detienne, M. (2005). *Cómo ser autóctono. Del puro ateniense al francés de raigambre*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (2009). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta, S. A.
- Dussel, E. (2014). *16 tesis de economía política. Interpretación filosófica*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Fanon, F. (2012). *Los condenados de la tierra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Feyerabend, P. (1984). *Diálogo sobre el método*. En varios: Estructura y desarrollo de la ciencia. Madrid: Alianza Editorial.
- Herra, E. y Navarro, L. (2014). Verde que te quiero verde. Incompatibilidades entre nuestra realidad y nuestra subjetividad. *Práxis. Revista de filosofía*, 72, 25-40.



- Herra, E. (2015). Sociedad/Comunidad: Relaciones de Adaptación/ Resistencia al Proyecto Contenido en la Modernidad: Lecciones Aprendidas a Partir de la Experiencia en Educación Popular/Comunitaria/Rural en Corral de Piedra, Nicoya (2011-2013). *Ensayos pedagógicos*, X(1), 125-140.
- Herra, E. (2016). Educación formal/educación popular: Dinámicas de adaptación y resistencia a la modernidad. Experiencia recorrida en la provincia de Guanacaste, Costa Rica (2012-2013). *ABRA. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*, 36(52), 1-15.
- Herra, E. y Baraona, M. (2015). El Estado como fundamento del proyecto Imperialista. En M. Oliva (Presidencia), Coloquio Internacional Antiimperialismo Latinoamericano: historia, memoria, tradiciones, legados y prácticas contemporáneas. Ponencia llevada a cabo en el XII Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Estudios Latinoamericanos y del Caribe (SOLAR), Heredia, Costa Rica.
- Herra, E. y Baraona, M. (2017). Hacia una epistemología radical de la descolonización. *Práxis-revista de filosofía*, 75, 9-24.
- Herra, E. (2017a). Determinaciones abstractas y noción conceptual de la educación. Una lectura crítica a la acumulación del saber. *ABRA. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*, 37(55), 1-17.
- Herra, E. (2017b). Determinaciones categoriales y noción conceptual de la educación. Una lectura crítica en torno al Sistema interregional Indoeuropeo. *Ensayos pedagógicos*, 12(2), 1-21.
- Jhonson, P. (2010). La historia del cristianismo. Barcelona: Zeta bolsillo.
- Marx, C. (2016). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. Tomo I. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Pagden, A. (2014). *Pueblos e imperios*. Barcelona: Debate.





---

# La ineludible visión andragógica para la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA)

German Eduardo González-Sandoval<sup>1</sup>

Universidad Nacional  
Costa Rica  
germangs24@gmail.com

*“La Andragogía es el arte y ciencia de ayudar a aprender a los adultos, basándose en suposiciones acerca de las diferencias entre niños y adultos”*  
Malcolm Knowles

## Resumen

Este ensayo versa sobre la necesidad de implementar los principios de la andragogía en la Universidad Nacional. Por ende, se hace un repaso general por su normativa, la cual respalda la eventual inclusión de la andragogía en el nivel institucional; se presenta un esbozo comparativo sobre sus alcances con los de la pedagogía, sus características generales, sus beneficios para el aprendizaje de los adultos y sus principios básicos. El texto tiene la finalidad de generar una reflexión para desarrollar acciones y lineamientos en los que se enmarque el quehacer académico de la Universidad, tomando en cuenta las características para el aprendizaje de la persona



Recibido: 17 de julio de 2017. Aprobado: 24 de setiembre de 2018.  
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.13-2.2>

1. Licenciado en Orientación Educativa y Administración Educativa de la Universidad Nacional de Costa Rica y Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Costa Rica. Desde el 2007 se ha desempeñado como docente, investigador, extensionista y, actualmente, como director de la División de Educación para el Trabajo del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional.

adulta. Se desarrolla un modelo con cuatro elementos básicos por contemplar en todo modelo institucional, a saber: el concepto general del aprendizaje, el papel de la experiencia del aprendiz, disposición para aprender y orientación al aprendizaje. Para ahondar en el análisis, se propone un concepto holístico sobre el ser humano desde las dimensiones biológica, social, psicológica y legal, su conceptualización específica señalando las dimensiones cognitiva, física, emocional y personal. Finalmente, se plantean algunas conclusiones que confirman la necesidad de implementar la andragogía en la enseñanza superior y en el quehacer de la Universidad Nacional, para garantizar el abordaje en los procesos educativos de los estudiantes universitarios que son del grupo etario de personas adultas.

**Palabras claves:** andragogía, Universidad Nacional, pedagogía, enseñanza superior.

### **Abstract**

This essay deals with the need to implement the principles of andragogy at *Universidad Nacional* in Costa Rica. Therefore, a general review is made about its regulations which supports the eventual inclusion of andragogy at the institutional level, and a comparative outline is presented on its scope with those of pedagogy, its general characteristics, its benefits for learning for adults and their basic principles. The purpose of the essay is to generate a reflection to develop actions and guidelines in which the academic work of the university is framed taking into account the characteristics of adult learning. A model is developed with four basic elements to be considered in any institutional model to know the general concept of learning, the role of the learner's experience, willingness to learn and guidance to learn. To delve into the analysis, a holistic concept about the human being is proposed from the biological, social, psychological and legal dimensions, and its specific conceptualization pointing out the cognitive, physical, emotional, and personal dimensions. Finally, some conclusions are presented that confirm the need to implement andragogy in higher



education and in the work of *Universidad Nacional* to ensure the approach in the educational processes of university students who are adults.

**Keywords:** andragogy, *Universidad Nacional*, pedagogy, higher education.

## Introducción

La pretensión de este ensayo es generar espacios de reflexión y acción para promover diálogos en la comunidad universitaria, con el fin de concretar la necesidad de determinar el abordaje de la población de estudiantes adultos de la Universidad Nacional (UNA), más allá de convertirse en un documento para profundizar en los alcances conceptuales y prácticos de la andragogía como parte del modelo institucional. Aun así, se problematiza el requerimiento de integrarla al poner en marcha un modelo congruente con la visión, la misión y los principios, especialmente atendiendo el enfoque humanista implícito desde la fundación como universidad.

Es importante reconocer la iniciativa institucional por elaborar un modelo pedagógico en el cual se expresan los principios y lineamientos en los que se enmarca el quehacer académico de la Universidad Nacional (UNA). Sin embargo, es necesario identificar que esta iniciativa, aunque política y sociocultural, debe ser fundamentalmente una tarea académica y llaman la atención, en el planteamiento de este modelo, aspectos como la necesidad de alcanzar el objetivo de promover la identidad y el sentido de pertenencia institucional; fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje; mejorar la gestión curricular, la evaluación y la oferta académica; formar profesionales competentes, con una visión humanista, y promover el desarrollo profesional del personal académico.

Se observa como un gran reto alcanzar el cumplimiento de las propuestas anteriores y se ha señalado como alternativa darlas a conocer a la comunidad universitaria y generar un compromiso con dicho modelo; no obstante, más allá de la necesidad de darle divulgación, mediante programas de la Vicerrectoría de Docencia, se ha determinado como estrategia la ruta por seguir en el quehacer de nuestra universidad. Es menester, entonces, crear espacios para favorecer su discusión y

análisis crítico con “toda” la comunidad universitaria y generar la apropiación tanto consiente como voluntaria de los principios y fundamentos coherentes con la fundación de la UNA y el recorrido institucional por ya cuarenta y cinco años, favoreciendo el respeto a la diversidad representada en el total de la población estudiantil universitaria.

De igual manera, sobresale de dicho documento una tendencia generalizada y poco detallada en la cual se hace necesario definir los aspectos de la práctica educativa que se pretende, no se visualiza en el modelo pedagógico de la UNA alguna descripción o explicación específica del acto o práctica educativa, ni se describen las características del sujeto de la misma, en el quehacer de la docencia universitaria, lo que se considera necesario pues los saberes disciplinarios no garantizan el conocimiento de las bases y principios del saber pedagógico y es precisamente un modelo pedagógico institucional el encargado de facilitar y promover ese quehacer académico en la educación superior.

Se debe proyectar y divulgar a la comunidad nacional e internacional el modelo de enseñanza al cual se adscribe la Universidad Nacional, en el que se refleja toda la acción medular de la academia, sin distinción en áreas de formación, donde los protagonistas del acto educativo posean claridad absoluta de la concepción en su ejecución. Aquí sugiero también valorar la inclusión de los principios andragógicos que no se integran en dicho modelo. Considero que para lograrlo se deben establecer espacios de análisis y discusión, o bien convocar a un congreso universitario, con el afán de trascender las discusiones políticas y administrativas características de estos espacios, para dar el paso académico que la sociedad actual demanda, aunque partiendo de la experiencia académica atesorada en estos años, escuchando las voces de sus protagonistas.

A pesar de contar con el nuevo *Estatuto Orgánico* puesto en marcha desde el pasado 17 de agosto de 2015, como resultado de un extenso congreso universitario lleno de intensas jornadas dialógicas, la temática acá propuesta no fue uno de los temas tratados. Esto último corresponde a la atención y al abordaje de una cantidad importante de estudiantes ubicados en rangos de edades propios de las etapas adultas que ingresan a la universidad con la misma ilusión de alcanzar sus metas de profesionalización, ya sea por primera vez, por reingreso para finalizar algún proceso incompleto, rezago, o bien por alcanzar una especialización de su perfil profesional. Personalmente, señalo la invisibilización de esta



población estudiantil con rasgos específicos, pues en el discurso colectivo se hace referencia a una comunidad estudiantil adolescente y joven con características propias a las de nuevo ingreso, que continúa sus estudios en una línea de lo asumido “como normal”, o sea al finalizar los estudios secundarios ingresan a la educación superior.

Por todo lo anterior, se hace necesario profundizar en el tema de la andragogía, pues, tal y como lo plantean Knowles, Holton y Swanson (2005), esta es un conjunto de principios fundamentales sobre el aprendizaje de los adultos que se aplica a todas las situaciones de tal aprendizaje, las cuales permiten diseñar y guiar procesos docentes más eficaces. Esta información sugiere la pregunta: *¿la andragogía es contraria o antagónica a la pedagogía?* Aunque algunos críticos han señalado diferencias, ciertas de ellas se presentan con una finalidad práctica más allá de generar un debate sin sentido, alejado del objetivo educativo de encontrar las mejores estrategias para lograr hacer efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como para generar acciones de análisis y reflexión con las que el estudiante, de manera crítica, sea el constructor de su propio destino para su desarrollo permanente.

Es importante destacar la principal deferencia que se le asigna históricamente a la pedagogía como una ciencia relacionada con la enseñanza de poblaciones infantiles y juveniles, enfocada principalmente en el contenido, según Knowles, Holton y Swanson (2005), en los modelos pedagógicos:

se le asigna al profesor la responsabilidad por las decisiones sobre lo que hay que aprender, cómo se aprenderá y si se ha conseguido aprender. Es una educación dirigida por el profesor, dejándole al alumno el sumiso papel de atender las instrucciones de aquel. (p. 66)

Las diferencias que sobresalen entre la pedagogía y la andragogía, se pueden visualizar desde el planteamiento de Lloyd (2015), quien las presenta en cuatro elementos básicos que deben estar plasmados en todo modelo institucional, a saber: primero el aprendiz, su concepto general de estudiante o, de manera más integral, el ser humano aprendiente; segundo la experiencia del aprendiz o su bagaje experiencial; tercero la disponibilidad para aprender o su actitud ante los procesos de aprendizaje, y cuarto su orientación al aprendizaje. Cada uno de los elementos establece diferencias sustantivas, como bien se puede observar en la tabla 1:

**Tabla 1.**  
**Diferencias entre pedagogía y andragogía**

PEDAGOGÍA	ANDRAGOGÍA
<b>I. El concepto general del aprendiz</b>	
1. Por definición, el aprendiz es persona dependiente.	1. Es un aspecto normal del proceso de maduración de una persona que pase de la dependencia a la independencia propia. a. En diferentes proporciones. b. Para diferentes gentes. c. En dimensiones diferentes de la vida.
2. La sociedad espera que el maestro tome plena responsabilidad para determinar: a. ¿Qué se va a aprender? b. ¿Cuándo va a ser aprendido? c. ¿Cómo se va a aprender? d. Si se ha aprendido.	2. Los maestros tienen la responsabilidad para animar y nutrir ese cambio.
	3. Aunque los adultos pueden ser dependientes en algunas situaciones temporales, ellos tienen la profunda necesidad psicológica de ser generalmente guiados.
<b>II. El papel de la experiencia del aprendiz</b>	
1. Es de poco valor la experiencia que el estudiante trae a una situación de aprendizaje.	1. Mientras la gente crece y se desarrolla, va acumulando un acervo rico de recursos para el aprendizaje —el propio y el de otros—.
2. Puede ser usada como un punto de partida, pero la experiencia desde la cual los aprendices llegarán a la cumbre es aquella del maestro, el libro de texto, el escritor, la ayuda audiovisual del productor y otros expertos.	2. Es más, la gente atribuye más importancia al aprendizaje que ellos obtienen por propia experiencia que por aquello que han aprendido pasivamente.
3. Por lo tanto, las técnicas originales en educación son las transmisivas —lectura, lectura asignada, presentaciones de aspectos visuales, etc—.	3. Por lo tanto, las técnicas originales en educación son las experimentales —laboratorio de experimentos, discusión, solución de problemas, simulación de ejercicios, experiencia de campo y así por el estilo—.



PEDAGOGÍA	ANDRAGOGÍA
<b>III. ¡Listos para aprender!</b>	
1. La gente está lista para aprender todo lo que la sociedad (especialmente la escuela) dice que debe aprender.	1. Las personas se interesan en aprender algo cuando ellas mismas experimentan la necesidad de aprenderlo, para enfrentarse más satisfactoriamente con las tareas o problemas de la vida real.
2. Esta ejerce presiones bastante fuertes sobre los educandos —como el miedo y el fracaso—.	2. El educador tiene la responsabilidad de crear condiciones y proveer herramientas y procedimientos para ayudar a sus aprendices a descubrir sus propias necesidades.
3. La mayoría de las personas de la misma edad se preparan para aprender cosas iguales.	3. Los programas de aprendizaje deben ser organizados por categorías como la vida/aplicación y seguir una secuencia, de acuerdo con la buena disposición de los estudiantes para aprender.
4. Por lo tanto, el aprendizaje debe ser organizado en un limpio y claro currículo para todos los aprendices. Este se controla con una constante progresión.	
<b>IV. Orientación al aprendizaje</b>	
1. Los estudiantes ven la educación como proceso de adquisición de contenido en el sentido de tema/materia (cursos).	1. Los aprendices ven la educación como un proceso de desarrollo de crecida competencia, para llevar a cabo su pleno potencial en la vida.
2. Los educandos entienden que la mayoría de esos tema/materias no será útil hasta más tarde en su vida.	2. Ellos quieren poder aplicar de inmediato cualquier conocimiento y habilidad que hayan obtenido. Desean vivir el mañana con mayor satisfacción.
3. En consecuencia, el currículo debe ser organizado en unidades de cursos que siguen la lógica del tema (desde la historia prehistórica hasta la moderna, de lo simple a lo complejo, en materias de matemáticas y ciencia).	3. En consecuencia, las experiencias del aprendizaje deben ser organizadas en las categorías de competencia y desarrollo.
4. El aprendizaje se orienta alrededor de temas preestablecidos que serán de utilidad en años posteriores.	4. El aprendizaje se orienta alrededor de aquello que sea útil para ahora mismo experimentar la vida real.

**Nota:** Tabla elaborada con base en información tomada de Lloyd (2015).

La tabla 1, además de presentar claramente las diferencias entre una y otra disciplina desde los cuatro elementos sugeridos, nos plantea los componentes necesarios para identificar —me atrevo a decir—, a modo de lista de cotejo, cuál es la manera o metodología con que se desarrollan los procesos de mediación. Se indica, por ejemplo, la necesidad de promover una educación con sentido crítico y apegada a las necesidades de formación del estudiante, con especial énfasis en el aprender haciendo. Son estos aspectos los que deben ser tomados en cuenta en el nivel institucional, con la finalidad de promover espacios de mediación oportunos y adecuados para la atención y el abordaje de la población adulta en todos los procesos de formación universitaria, desde lo curricular hasta lo extracurricular.

Con el propósito de comprender la forma en que la andragogía posibilita y favorece el desarrollo de los procesos educativos, se pueden valorar las cuatro fases sugeridas por Pérez (2009), en los fundamentos de su “modelo andragógico”, claramente definidas así:

- Una **primera fase** de su finalidad es mantener, consolidar y enriquecer los intereses del adulto, que le permitan abrir nuevas perspectivas de vida.
- A fin de mostrarle nuevos rumbos prospectivos y promover el principio de que, en todo grupo humano, educarse es progresar, la **segunda fase** es de orientación.
- La **tercera fase** consiste en actualizar al adulto respecto a los conocimientos, valores y habilidades intelectuales que le permitan generar procesos de auto aprendizaje.
- Interpretar los factores y variables de nuestra historicidad como seres humanos; es la **cuarta fase**. Y debería de permitir el reconocer, valorar y articular las viejas y nuevas experiencias en la configuración de un proyecto de vida personal y social. (p. 31)

Por lo anterior, es necesario comprender que la educación superior debe favorecer una mediación intencionada al desarrollo de un proyecto personal, que se cimentará en el conocimiento de nuevas formas de ver la vida y nuevas expectativas que le permitan al estudiante la actualización para el desenvolvimiento de sus procesos de autoaprendizaje, tomando en cuenta los aspectos de nuestra propia historia de vida.



Entre las características actuales de la UNA como institución, es importante señalar la gran cantidad de oportunidades y ventajas que se ofrecen a la comunidad estudiantil y, en general, mediante diferentes estrategias como el sistema de becas, los programas de promoción estudiantil, la extensión e investigación y su reconocido respeto a la diversidad en todas sus dimensiones, lo cual genera la existencia de una variada gama de estudiantes: los de primer ingreso, algunos con sus apenas recién cumplidos dieciocho años y otros más que no son recién graduados de la secundaria, o bien el grupo de estudiantes ya personas adultas o adultas jóvenes, quienes, por algún motivo, se vieron obligadas a aplazar o demorar tanto su ingreso como la culminación de sus estudios universitarios, así como los estudiantes que han valorado la opción de continuar estudios de grado y posgrado. Ellos, de la misma manera, pertenecen al grupo etario mencionado anteriormente y se convierten en una población que requiere atención oportuna en igualdad de condiciones para alcanzar el objetivo de la formación universitaria. Por lo anterior, es necesario implementar como casa de estudios superiores una *cultura de derechos humanos* que favorezca una ampliación de la cobertura y la oferta de la educación superior en general, tanto en el nivel de grado como en el de posgrados, con metodologías integradoras e incluyentes en una academia que asuma la docencia como un acto de respeto y compromiso, al igual que brinde oportunidades *para todos*.

La reflexión presentada permite iniciar con el planteamiento central de este ensayo, el cual considera necesario resaltar que otras instituciones de educación superior han consolidado esfuerzos para ofrecer alternativas competentes y oportunas de formación universitaria a poblaciones de adultos. Entre ellas, aparece la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica y en España, la Universidad Andragógica Autónoma en Estados Unidos, la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez en Venezuela y otras más que pueden fácilmente ser consultadas mediante su buscador de preferencia en Internet. Con una lectura acerca de su descripción, se evidencia que estas instituciones se han comprometido con una oferta adaptada a las necesidades, realidades y experiencias de esta población.

Aunque se puede pensar que el tema de la educación andragógica es tan complejo que es difícil ponerla en marcha, se hace importante conocer los siete elementos indicados por el Instituto Nacional para la

Educación de Adultos (INEA) (2007, citado por Alonso, 2012), de la siguiente manera:

1. Establecer un ambiente adecuado: se debe propiciar un ambiente cálido, de diálogo y de respeto mutuo en el cual los participantes interactúen sin temor.
2. Planeamiento de la lección: el facilitador de la sesión debe planificar, concienzudamente, el tema y la metodología por usarse y explicar cuál es el propósito de cada uno de los procedimientos (técnicas) para llegar al descubrimiento del nuevo conocimiento.
3. Diagnóstico de las necesidades de estudio: se debe construir un modelo basado en competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que intervienen en el proceso educativo del aprendiente, con el fin de ayudarlo.
4. Establecer objetivos: consiste en transformar las necesidades detectadas en el elemento anterior, para convertirlas en objetivos significativos y medibles.
5. Elaborar un plan de estudios: es elaborar un programa que contenga objetivos, recursos y estrategias para alcanzar los objetivos.
6. Realizar actividades de estudio: investigación individual, debates, conferencias, diálogos, entrevistas, panel, lecturas, juego de roles, análisis de casos, asesorías, etc.
7. Evaluar los resultados del estudio: se deben desarrollar instrumentos eficientes para evaluar los resultados del proceso andragógico. (p. 20)

Tal y como se infiere claramente de los elementos anteriores, las tareas son congruentes con las acciones académicas que no dudo ya se realizan en el entorno educativo de la UNA, pues son aspectos que se plantean tanto en la normativa como en los lineamientos emanados de los procesos de autoevaluación y acreditación de la calidad.

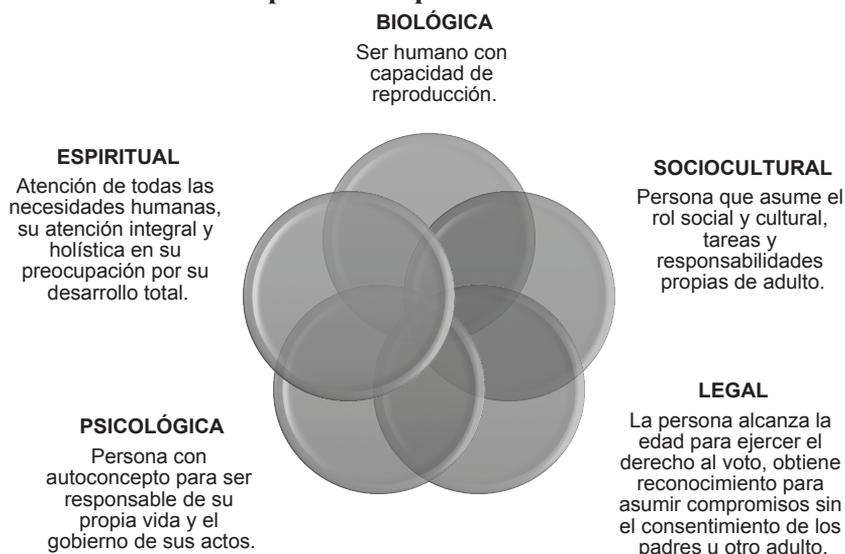
Entonces, se puede conceptualizar integralmente al adulto como tal, valorando, desde la perspectiva del autor, cinco dimensiones básicas y fundamentales para la comprensión del ser humano, aunque no excluyentes de otras como la física o la vocacional. La primera define sus funciones biológicas para su existencia y su reproducción; la segunda posiciona al adulto en su interrelación social y cultura que le impone ciertos compromisos específicos; una tercera le establece sus



responsabilidades legales como ser sujeto de derechos y deberes, el rol que asuma como adulto; la cuarta (dimensión psicológica) plantea que desde su autoconcepto como ser humano asume las responsabilidades de su propia vida y rige sus actos; la quinta (dimensión espiritual) procura el desarrollo integral y holístico de todas sus necesidades humanas. Así se visualiza cómo se traslapa cada una de dichas dimensiones, de manera simultánea, en las acciones de su diario vivir como persona y, a la vez, son los elementos que deben sustentar el diseño de los procesos educativos, para que logren una pertinencia con la población descrita y congruente con las características específicas de un grupo de estudiantes al que no se le ha brindado toda su atención, a saber:

**Figura 1.**

### **Dimensiones básicas para la comprensión del ser humano**



**Nota:** Figura de elaboración propia del autor.

De la figura 1, se desprende una visión holística del ser humano, en la cual se engarzan insoslayablemente cinco dimensiones fundamentales, aunque no son únicas ni definitivas, pues se debe visualizar, en la etapa adulta, la integración de elementos como la vida en pareja o en familia, la conciencia, la vocación, su vinculación laboral, o bien la

consolidación de un proyecto de vida, entre otros, que con las dinámicas de un mundo globalizado son cada día más demandantes. Entre esos otros elementos es posible mencionar los siguientes:

- La dimensión emocional, integrada tanto por los sentimientos como por las emociones, define la manera en que el individuo se enfrenta en interacción con el mundo circundante.
- La dimensión personal, constituida por el autoconcepto, la autoimagen y la autoestima; cuanto más se conozca el ser humano a sí mismo, en esa medida, reconocerá a los otros y su posición en la sociedad.
- La dimensión física, definida por los procesos de formación y desarrollo corporal, además se integra por la promoción de un estado de bienestar adecuado, que contiene los aspectos propios del área de la sexualidad, pues en la etapa de la adultez se tiene la capacidad del disfrute del cuerpo y del contacto con otras personas y objetos considerados parte integral del propio ser.
- La dimensión cognitiva, determinada por la manera de construir y deconstruir el conocimiento, el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas en un marco de compromiso personal y social, es el desenvolvimiento tanto de la inteligencia en general como de la emocional.

Mención aparte, aunque no menos trascendental, es el desarrollo espiritual como una dimensión más, haciendo referencia a los aspectos que se relacionan con experiencias sensoriales propias del descubrimiento del yo interior y de encontrarle sentido a la existencia para vivirla con apego a promover la satisfacción, la felicidad, la plenitud y el empoderamiento como ser integral.

Ahora bien, tomando en cuenta la comprensión del ser adulto desde las dimensiones ya señaladas, es importante retomar el escenario que desde el quehacer universitario se puede establecer como fundamento para atender las necesidades de poblaciones adultas, según lo señalado en el nuevo Estatuto Orgánico (UNA, 2015), en su título I, capítulo único: principios, valores y fines, para su inserción adecuada en la UNA, de la siguiente manera:



## ARTÍCULO 1. PRINCIPIOS

Los principios que sustentan el quehacer universitario son:

**a. Humanismo.** La Universidad Nacional promueve la justicia, el bien común, el respeto irrestricto a la dignidad humana y a los derechos de las personas y de la naturaleza.

**c. Inclusión.** 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.

**f. Conocimiento transformador.** Mediante una acción sustantiva innovadora y creativa, la Universidad procura formar personas analíticas, críticas y propositivas que conduzcan al desarrollo de mejores condiciones humanas individuales y sociales. (p. 19)

En cuanto a tales principios, se resalta el humanismo como el medio para poner, a modo de eje central, la acción universitaria al ser humano; la inclusión como una estrategia para favorecer los sectores con menos posibilidades, siendo los adultos uno de ellos, y el conocimiento transformador como elemento promotor de una formación analítica, crítica y propositiva para desarrollar el mejoramiento de la calidad de vida. La UNA, igualmente, plantea una serie de valores institucionales que sustentan su quehacer de manera general y permite identificar su razón de ser como centro de estudios de educación superior e institución pública (UNA, 2015):

## ARTÍCULO 2. VALORES

Los valores que sustentan el quehacer universitario son:

**b. Compromiso social.** Es la orientación de las tareas institucionales hacia el bien común, en particular hacia la promoción y consecución de una mejor calidad de vida para los sectores sociales menos favorecidos.

**d. Equidad.** Todos los miembros de la comunidad universitaria tienen los mismos derechos y oportunidades, sin ningún tipo de discriminación.

**e. Respeto.** Como garantía de la sana convivencia, se reconoce a cada miembro de la comunidad universitaria su dignidad como persona. (p. 20)

Los valores establecidos por la UNA que permiten respaldar la acción andragógica son: el compromiso social enfocado hacia el bien común de sectores sociales menos favorecidos, la equidad entendida como la posibilidad de atender las diferencias individuales y el respeto como garantía para la sana convivencia, entendida como la interacción de una comunidad universitaria diversa.

Asimismo, la UNA plantea una serie de fines institucionales, los cuales la retan a garantizar una acción sustantiva que guarde una coherencia exquisita entre las palabras y las acciones, pues la envergadura de dichos fines es un verdadero compromiso de calidad educativa, según se puede observar en la selección de algunos de ellos (UNA, 2015):

### **ARTÍCULO 3. FINES**

Los fines que sustentan el quehacer universitario son:

**a. Diálogo de saberes.** El conocimiento procedente de culturas y prácticas históricas seculares contribuye, junto con las fuentes y los procesos propios de creación de conocimiento, al desarrollo del quehacer académico universitario.

**e. Identidad y compromiso.** Es la identificación con los principios, valores y fines que la Universidad se ha definido y que generan un sentido de comunidad.

**f. Formación integral.** La Universidad se compromete en la formación de los pensadores, científicos, artistas, y en general los profesionales que, con visión humanista, la sociedad costarricense requiere para su desarrollo integral, el logro del bien común y el buen vivir.

**g. Pensamiento crítico.** La Universidad promueve el análisis sistemático y permanente de la realidad nacional e internacional, con el fin de determinar sus tendencias, y a partir de este conocimiento detectar sus problemas, necesidades y fortalezas, para ofrecer alternativas de solución. (p. 21)

Tal y como se colige de lo anterior, la Universidad Nacional tiene, entonces, la responsabilidad de enfrentar el desafío de garantizar el desarrollo de dichos fines, promover la innovación y la calidad académica. También, este centro de estudios es responsable de garantizar la atención oportuna de la mayor cantidad de poblaciones posibles, a través de la definición de un modelo en el que se establezcan los alcances de la acción



didáctica, dentro del aula o fuera de ella, a la interacción comunicacional de aquellos protagonistas involucrados, determinada tanto por sus valores como por sus percepciones de vida, con una formación integral promotora del logro por el bien común así como del buen vivir.

Asimismo, la institución, a través del Consejo Universitario, en sesión ordinaria celebrada el 1 de junio del 2006, acta 2762, aprobó el Reglamento General sobre la Evaluación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad Nacional, publicado en la Gaceta n.º 11, del 23 de junio de 2006. Sus páginas iniciales determinan que el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje es la comunidad docente y estudiantil; dentro de una relación dialógica, se implementa la construcción del conocimiento y el desenvolvimiento integral, se promueve el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores para la realización plena del ser humano.

Además, sobre el proceso educativo se plantea, que:

Es un proceso que estimula el gusto por aprender y que incentiva el aprendizaje permanente, el aprender a aprender y la educación continua. También considera el contexto y los avances del conocimiento; incorpora las nuevas tecnologías, las que influyen significativamente en las formas de aprendizaje y el trabajo pedagógico, y las relaciones de los estudiantes con el entorno familiar, comunitario y con la sociedad en general. (UNA, 2006, p. 3)

Se observa un discurso singularizado desde una visión en la cual se valora lo pedagógico como única vía de intervención académica, a pesar de proyectar un posicionamiento crítico en la función “del estudiante” como actor principal y responsable de la apropiación del conocimiento:

En la construcción y reconstrucción de los aprendizajes el aporte de los estudiantes juega un papel decisivo. Con base en sus propios acervos de información, creencias, valores y formas culturales, son responsables activos de su propio aprendizaje y consolidan nuevos esquemas para desarrollar plenamente sus potencialidades. Los procesos de enseñanza y aprendizaje promueven en cada estudiante la apropiación del conocimiento, así como su aplicación a la resolución de problemas y generación de capacidades y actitudes asociadas a la innovación, la cooperación y el liderazgo. (UNA, 2006, p. 4.)

Finalmente, en cuanto a los procesos de evaluación en el nivel institucional, el documento precitado la define como:

La evaluación educativa ha evolucionado y se ha enriquecido hacia una evaluación integral y continua que toma en cuenta todos los aspectos relacionados con el proceso educativo, no solo los que pueden ser verificados en un examen o en una demostración, sino todos los aspectos relacionados con el clima de trabajo en la clase y la disposición que muestren docentes y alumnos durante el desarrollo de los cursos, como puntualidad, participación, disposición al trabajo en equipo y esfuerzo personal, entre otros. (UNA, 2006, p. 4)

En este sentido, la evaluación es un proceso dinámico que, además de los logros cognoscitivos, considera el desarrollo y la modificación de habilidades, destrezas, valores y actitudes. Asimismo, es importante valorar e identificar la correspondencia con los principios fundamentales del aprendizaje de adultos, definidos por Knowles, Holton y Swanson (2005):

1. La necesidad de aprender del aprendiz (por qué, qué y cómo)
2. El concepto del alumno (autónomo y autodirigido)
3. Experiencias previas del alumno (recursos y modelos mentales)
4. Disposición para aprender (existencial y tarea de desarrollo)
5. Inclinación al aprendizaje (centrada en un problema y contextual)
6. Motivación para aprender (valor intrínseco y retribución personal). (p. 205)

Por ello, la evaluación es una oportunidad de reflexionar sobre la práctica pedagógica, permite valorar, reforzar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en concordancia con la naturaleza de la disciplina y la carrera, de la metodología de trabajo utilizada, los objetivos del curso y las características socioculturales del estudiantado.

Queda definido claramente el enfoque de evaluación en el nivel institucional; sin embargo, en el de aula, o bien en el nivel de microplanificación educativa, es necesario definir y ejecutar una acción docente que garantice un diseño y una praxis curricular congruente con esos principios institucionales. Lo anterior, para el desarrollo de un modelo que



atienda los requerimientos y necesidades desde la andragogía, pues la vinculación del colectivo de estudiantes y profesores no se da de manera vertical ni unilateral, sino integrada, como se observa en la figura 2:

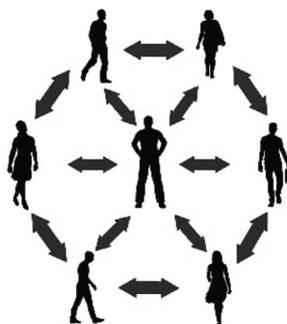
**Figura 2.**

**Diferencias entre pedagogía y andragogía**

**Pedagogía**



**Andragogía**



**Nota:** Figura de elaboración propia del autor.

En la figura 2, es importante observar, de modo gráfico, el posicionamiento de los roles de las diferentes personas involucradas en el acto educativo. Aquí se visualiza la interacción, en el caso de la pedagogía, unidimensionalmente, donde el docente es quien posee y determina la información que se brinda en el proceso; o bien, multidimensionalmente, en el caso de la andragogía, donde se valora el bagaje de conocimientos adquiridos a lo largo de la vida del colectivo estudiantil, como insumo para la mediación docente en una relación de igualdad, equidad y equilibrio de todos los actores educativos. En fin, el acto educativo cambia su mapa tradicional de verticalidad y rigidez por uno de relaciones múltiples y horizontales; ello no significa que se elimina la figura central del docente, sino que su rol cambia de una posición dominante, como responsable único y absoluto, a una de facilitador y guía, mediante la que comparte las responsabilidades con sus estudiantes.

No se puede hacer omisiva la influencia de la perspectiva de la acción individual del personal académico en el día tras día de esa acción sustantiva, donde se implementa tanto el currículum explícito, propio de los planes de estudio de cada carrera o de la educación continua,

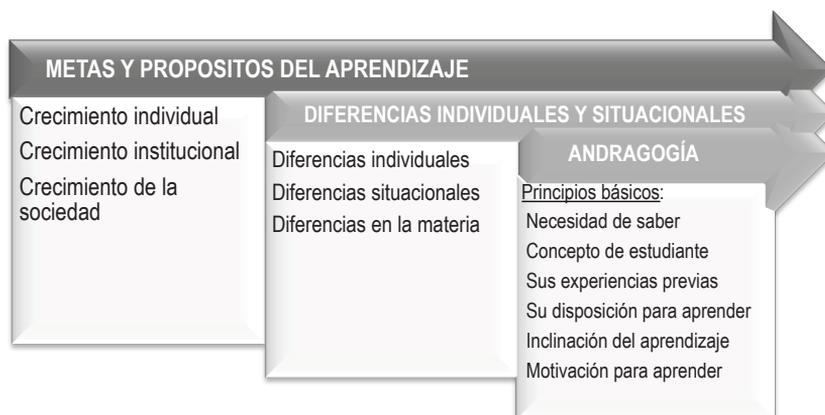
como el currículum, oculto conformado por todos los símbolos, significaciones, posicionamientos, actitudes y conductas presentes en las acciones individuales, colectivas y en las situaciones de aprendizaje (de forma latente o encubierta). Esto se convierte en un importante espacio de aprendizaje para cada estudiante.

Se considera importante generar diálogos para valorar, desde lo curricular, el abordaje de una población que hasta hoy se invisibiliza sistemáticamente en la formalidad del diseño para ejecutar y evaluar procesos de la educación superior en nuestro país. Asimismo, se debe reconocer que existe la plataforma necesaria, en la Universidad Nacional, para desarrollar acciones de integración y atención a aquellos estudiantes regulares pertenecientes a la población adulta, quienes también son estudiantes UNA y, tal como se señaló, cuentan con características distintivas que meritoriamente deben ser abordadas en el nivel institucional.

Por lo anterior, se debe asumir la andragogía como el espacio ideal para generar relaciones entre iguales, donde la información fluye de unos a otros, de manera dinámica y equilibrada. Además, se asume, de modo práctico, más allá de un posicionamiento discursivo, para ser implementado como un modelo sistemático que se fundamenta en tres niveles observados en la figura 3, basada en Knowles, Holton y Swanson (2005), a saber:

**Figura 3.**

**Modelo sistemático fundamentado en tres niveles**



**Nota:** Figura basada en información de Knowles, Holton y Swanson (2005).



En la figura 3, se visualiza claramente la importancia que tiene, para el crecimiento institucional, la valoración de la andragogía como proceso de formación de las poblaciones adultas presentes en toda universidad. En el caso del modelo sistemático integrado por tres niveles, primero se encuentran las metas y los propósitos de aprendizaje, que integran el crecimiento individual, el institucional y el de la sociedad; segundo, las diferencias individuales y situacionales, que las constituyen justamente las distinciones individuales, situacionales y aquellas en la materia; tercero, la andragogía, definida por seis principios básicos del aprendizaje de adultos, a saber: la necesidad de saber (porqué, qué y cómo), el concepto de estudiante (autónomo y autodirigido), sus experiencias previas (recursos y modelos mentales), su disposición para aprender (existencial y tarea del desarrollo), inclinación del aprendizaje (centrada en un problema y contextual) y la motivación para aprender (valor intrínseco y retribución personal).

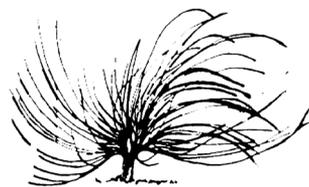
Por lo tanto, hacer realidad la atención de la población adulta dentro de la UNA hace necesaria la definición de acciones enmarcadas en un modelo pedagógico y andragógico, integrador de las realidades institucionales. En estas últimas, es imperativa la promoción de los espacios de sensibilización y capacitación a toda la comunidad universitaria en dicho tema como rasgo distintivo de un enfoque humanista, además de ser esencial instar la igualdad de oportunidades, así como la garantía de la atención integral y la participación de toda la comunidad universitaria.

De esta forma, se requiere generar los espacios, para pasar de las palabras a los hechos, en cuanto a promover una institución respetuosa e integradora que permita las condiciones adecuadas para la permanencia de nuestra comunidad estudiantil en los diversos programas de formación que desarrolla la UNA.

## Referencias

- Alonso Chacón, P. (2012). La andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 15-26. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/download/3729/3578>
- Knowles, M., Holton, E. y Swanson, R. (2005). *Andragogía: El aprendizaje de los adultos*. México: Alfaomega.

- Lloyd, R. (2015). *Pedagogía vs. Andragogía*. Recuperado de <http://obrerofiel.com/pedagogia-vs-andragogia/>
- Pérez, S. (2009). *Modelo Andragógico. Fundamentos*. Universidad Valle de México. México D. F.: Ma. Guadalupe Ambriz. Recuperado de: <https://my.laureate.net/faculty/docs/Faculty%20Documents/Andragogia.Fundamentos.pdf>
- Universidad Nacional. (2006). *Reglamento general sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Universidad Nacional*. Heredia: Programa de Publicaciones de la Universidad Nacional.
- Universidad Nacional. (2015). *Estatuto Orgánico*. Recuperado de <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6693/ESTATUTO-ORG%C3%81NICO-UNA-digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Universidad Nacional. (2015). *Modelo Pedagógico*. Recuperado de [http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/1763/modelo\\_pedagogico\\_UNA.141.pdf?sequence=3](http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/1763/modelo_pedagogico_UNA.141.pdf?sequence=3)
- Universidad Nacional. (2015). *Reglamento de Evaluación*. Recuperado de [http://www.defensoria.una.ac.cr/documentos/normas\\_generales.pdf](http://www.defensoria.una.ac.cr/documentos/normas_generales.pdf)



---

# Avatares del principio de placer y principio de realidad en la educación

Mónica Morales Barrera<sup>1</sup>

Facultad de Estudios Profesionales Aragón

México

monicamoralesba56@gmail.com

## Resumen

En su *Presentación Autobiográfica* (1925), Sigmund Freud advierte que él no escribió nada sobre educación; sin embargo, dice que los descubrimientos que en psicoanálisis se han realizado en el periplo por la exploración del inconsciente han interesado a otras disciplinas, entre las que se encuentra la pedagogía. En los pocos artículos en los que Freud alude a la educación, habla de esta en términos de sueños y esperanzas; en general, la concibe como una suerte de profilaxis de las neurosis y de las perversiones, en tanto el psicoanálisis actuaría *a posteriori* en el nivel terapéutico. Solo en uno de sus artículos, *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico* (1911)—principio de displacer-placer y principio de realidad—, Freud asigna a la educación una función específica; en sus propias palabras, dice que esta “... puede describirse, sin más vacilaciones, como la incitación a vencer el principio de placer y a sustituirlo por el principio de realidad” (1989a, p. 228). Esta breve tesis contiene la esencia del poder humanizante de la educación, que hace posible que un sujeto ingrese



Recibido: 20 de enero de 2018. Aprobado: 24 de setiembre de 2018.  
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.13-2.3>

1. Dra. en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Mtra. en Teoría psicoanalítica por el Centro de Investigaciones y Estudios Psicoanalíticos (CIEP). Profesora de tiempo completo en la licenciatura de Pedagogía de la FES Aragón.

al circuito de la cultura, al poner coto a los impulsos autodestructivos promovidos por el principio del placer. Analizar dicha tesis es el propósito de este escrito.

**Palabras claves:** psicoanálisis, Freud, educación, principio de placer, principio de realidad.

### **Abstract**

Sigmund Freud in his *Autobiographical Presentation* (1925) explicitly warns that he did not write anything about education; however, he says that the discoveries achieved in psychoanalysis in the journey through the exploration of the unconscious have interested other disciplines including pedagogy. In the few articles in which Freud alludes to this topic, he speaks of education in terms of dreams and hopes; he generally conceives education as a kind of prophylaxis of neuroses and perversions; nevertheless, psychoanalysis would act *a posteriori* at a therapeutic level. Only in one of his article Formulations on the Two Principles of Psychic Accomplishment (1911) –principle of displeasure and pleasure and principle of reality– Freud assigns education a specific function; in his own words: “Education can be described, without hesitation, as the incitement to overcome the pleasure principle and replace it with the principle of reality” (1989a, p. 228). This brief thesis contains the essence of the humanizing power of education that enables the subject to enter the circuit of culture by putting a stop to the self-destructive impulses promoted by the pleasure principle. Analyzing this thesis is the purpose of this paper.

**Keywords:** psychoanalysis, Freud, education, principle of pleasure, principle of reality.

## **Freud y la pedagogía**

**E**n su *Presentación autobiográfica* (1925), Sigmund Freud señala que él no colaboró expresamente en la aplicación del psicoanálisis a la pedagogía, pero que “era natural que los descubrimientos analíticos sobre la vida sexual y el desarrollo anímico



de los niños reclamaran la atención de los educadores y les hicieran *ver sus tareas bajo una nueva luz*” (1989f, p. 65). De hecho, a los educadores y pedagogos se les demanda saber sobre su objeto de intervención y las formas de acción educativa que pueden ejercer; así, lo descubierto por el psicoanálisis es una fuente imprescindible de conocimiento. De modo paralelo, esta disciplina puede proveer a los agentes educativos de una sensibilidad sobre su propio inconsciente, que les ayude a comprender su propio actuar pedagógico y, a su vez, les brinde una nueva lectura de otros escenarios educativos.

De toda la obra freudiana, solo unos cuantos artículos abordan explícitamente el vínculo entre psicoanálisis y educación, a saber: Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico (1911), Introducción a Oskar Pfister (1913); El interés del psicoanálisis (1913); Prólogo a Augusto Aichhorn (1925); Conferencia Núm. 34: Esclarecimientos, aplicaciones y orientaciones (1933).

En Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico (1989a), artículo base de este ensayo, Freud propone dos mecanismos que rigen la conducta humana: el principio de placer y el principio de realidad. El primero de ellos lo elabora a partir de lo que advierte en la clínica de pacientes neuróticos, es decir, el sujeto expulsa de su conciencia aspectos que le resultan perturbadores, refugiándose en el principio de placer y apartándose de la realidad. El segundo concepto apunta a la posibilidad que el sujeto tiene a la obtención de satisfacción por vías socialmente aceptadas. En este artículo, Freud hace un recorrido por diferentes ámbitos de la vida humana, observando cómo operan estos dos principios: el desarrollo de los órganos sensoriales y la aparición del pensamiento propiamente dicho; la pulsión sexual, la fantasía, el arte y la ciencia; el deseo inconsciente y el examen de realidad, y, por supuesto, la educación.

Dos años más tarde, en Introducción a Oskar Pfister (1913), Freud expone una idea que quita a los médicos la exclusividad del ejercicio del psicoanálisis y hace una defensa sobre el derecho de los legos a servirse del conocimiento psicoanalítico; afirma que “el ejercicio del psicoanálisis exige mucho menos una instrucción médica que una preparación psicológica y una libre visión humana” (1989b, p. 352). Esta idea se engendra en la cercana amistad y correspondencia con Oskar Pfister, sacerdote protestante y educador en Zurich, quien fue un defensor de las concepciones psicoanalíticas. En ocasión de esta defensa, Freud distingue claramente

las funciones de cada una de estas disciplinas: la educación sería una suerte de *profilaxis* que intenta prevenir desenlaces indeseados como la neurosis y las perversiones, en tanto que el psicoanálisis actuaría *a posteriori* de manera correctiva en una suerte de “poseducación”.

En el mismo año se publica El interés por el psicoanálisis, artículo que hace un recorrido por los aportes de la disciplina psicoanalítica en otros ámbitos del saber como la psicología, la religión, la lingüística y, entre ellas, la pedagogía. En el inciso “el interés pedagógico”, Freud enumera algunos de los hallazgos respecto del alma infantil, como la disposición perversa polimorfa, y de las contribuciones de estos, por medio de la *sublimación y de las formaciones reactivas*, a logros culturales importantes. En síntesis, el pedagogo debe allanar el terreno educativo para que dichos procesos sucedan (1989c).

En 1925, casi doce años después de no abordar el tema educativo, Freud escribe Prólogo a August Aichhorn, *Verwahrloste Jugend* (Juventud descarriada). El libro del educador austriaco Aichhorn trata de un sector de la población bastante problemático. En el prólogo, Freud reconoce la magna labor de los pedagogos frente a la escasa contribución que hace al respecto el psicoanálisis; más bien confía que el paso de los educadores por el diván sería más beneficioso en la intervención con chicos poseedores de esta marca social, que el simple aprendizaje teórico de lo discernido del inconsciente (1989e).

Ocho años más tarde, cuando Freud tenía setenta y siete años escribió una ponencia con tintes de legado: la Conferencia Núm. 34 Esclarecimientos, Aplicaciones y Orientaciones (1933). Entre otras cosas nombra a su hija, Anna Freud, como una de las personas que tomaría la estafeta descuidada por él que fue la educación. Igualmente, expuso una de las preguntas más importantes en ese campo: ¿para qué educamos? Y expresa que una de sus misiones en todo lugar y tiempo es lograr que el niño aprenda “el gobierno de lo pulsional” (1989g, p. 138). Sabemos que no es posible proporcionar al infante toda la libertad de seguir sus impulsos sin limitación alguna, es algo que debe aprender para insertarse en el mundo de la cultura, y esta tarea no puede ser realizada sin interdictos. Prohibir, entre otras funciones, es una de las tareas educativas *más difíciles pero estructurantes* en la vida psíquica. Mediante su acción, el sujeto conoce la ley, se apropia de ella, lo que le posibilita constituirse como sujeto deseante. En este contexto, la prohibición tiene una valencia positiva: es un acto de amor en lo simbólico, dirigido a



poner límites al goce angustiante del “todo está permitido”, abriendo el camino hacia el placer socialmente regulado. En palabras de Freud, “la educación tiene que buscar su senda entre la Escila de la permisión y la Caribdis de la denegación (frustración)” (1989h, p.138). Aunque Freud escribió poco acerca de la educación, sus hallazgos sobre el inconsciente han incitado a la reflexión entre los profesionales de la pedagogía.

### **El interés pedagógico por el psicoanálisis**

Durante mi experiencia docente por más de veinte años, en el seminario de *Psicoanálisis y Educación*, en la licenciatura de Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, de la Universidad Nacional Autónoma de México, he discernido cuatro vertientes en las que el psicoanálisis hace sus aportes a la pedagogía.

La primera se refiere a *la concepción del hombre dividido por el inconsciente*. Tradicionalmente, la idea de hombre ha sido erigida desde ámbitos disciplinarios que ponderan *el imperio del exterior* como la sociología, la historia, la psicología, la filosofía o la ideología predominante del lugar y de la época de los que se trate. Los descubrimientos del psicoanálisis vinieron a trastocar estos juicios para dar lugar al sujeto dividido por el inconsciente; desde esta perspectiva el hombre pierde su definición como unidad, como *individuo* (indivisible), como *persona* (máscara, persona), como prójimo que se define según pautas observables y medibles. El sujeto del inconsciente revela la dependencia significativa que mantenemos con un otro inconsciente, presentado en expresiones subjetivas, en fallas en la palabra y localizable en los discursos que pronunciamos.

Respecto al tema educativo, Freud es claro: es necesario *conocer aquel con quien se estará trabajando* continuamente, es decir, el educando. El método psicoanalítico ha descubierto los deseos, formaciones inconscientes y procesos de la niñez como el complejo de Edipo, el narcisismo, la sexualidad infantil, etc.; conocimientos que sin duda permiten a educadores y pedagogos familiarizarse con ciertas fases del desarrollo infantil y con mociones pulsionales socialmente inservibles o perversas que afloran en el niño. Dice Freud: “Más bien, los agentes educativos deben *abstenerse de una sofocación violenta* de esas mociones...” (1989b, p. 192) y habría que añadir la promoción de un camino hacia su sublimación, hacia metas socialmente aceptadas.

La segunda perspectiva es la de *la formación profesional*. Concebir al sujeto dividido por el inconsciente permite interrogar a los educadores, pedagogos y padres de familia sobre el deseo inconsciente que subyace en su tarea educativa, sea este de enseñar, castigar, escuchar, el deseo de aprender u otro. Así, el esclarecimiento sobre el obrar educativo, donde el pedagogo debe tomar conciencia, primero, mediante el análisis de algunas experiencias educativas utilizando herramientas y conceptos que nos provee la teoría psicoanalítica, y luego, en la medida de lo posible, para el esclarecimiento de la propia práctica educativa.

Quizá la formación de profesionales en la educación sea uno de los campos en los que la incidencia del psicoanálisis sea más trascendente, en términos de prevención de efectos indeseados en el educando. En *Introducción a Oskar Pfister*, Freud dice: “[El educador] obrará, con ayuda del psicoanálisis, profilácticamente, sobre el niño todavía sano” (1989b, p. 352); es decir, *no se trata de una hacer una psicoterapia con el niño, sino de la claridad que tenga el educador sobre su obrar educativo*.

La tercera vertiente refiere *al entendimiento de los problemas de aprendizaje y al mecanismo de aprendizaje*. Por un lado, el psicoanálisis coadyuva al entendimiento de las dificultades de aprendizaje más allá de la orientación cognitiva, tomando en consideración los acaecimientos inconscientes del sujeto involucrado. Por otra parte, el aprendizaje como evento inherente al ser humano, y condicionado multifactorialmente, es un acto que está vinculado con formaciones inconscientes que influyen tanto en el deseo de saber como de no saber.

La cuarta vertiente es su *producción teórica*. Existen conceptos generados en el seno de la teoría psicoanalítica, que son susceptibles de ser extrapolados a otros campos de conocimiento. Por ejemplo, hay términos clásicos como el de la transferencia y la sublimación, que sirven para desentrañar aspectos como la relación maestro-alumno y los intereses vocacionales, respectivamente. Otros conceptos menos estudiados, como el de la transmisión, dan cuenta de comportamientos culturales e individuales a lo largo del tiempo. Precisamente es en este contexto en el cual inscribimos el título de este ensayo.



## Principio de placer-displacer y principio de realidad

En Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico (1911), Freud dilucida sobre dos mecanismos imbricados en la naturaleza humana que rigen el comportamiento del hombre de la cultura, estos son: el *principio de placer-displacer* y el *principio de realidad*. Este esclarecimiento no fue producto de un discernimiento filosófico-reflexivo, sino de sus propias observaciones durante la clínica psicoanalítica, por lo que es necesario hacer un par de advertencias antes de comenzar el análisis de estas formulaciones.

En primer lugar, nos encontramos con la natural apreciación que frecuentemente se realiza sobre palabras de uso común, como placer y realidad, y que es necesario trascender para acceder a estados de conocimiento válidos y rigurosos acordes con las diferentes epistemologías en las que se han edificado. En segundo lugar, es necesario distinguir la concepción freudiana de placer-displacer de otras como la proveniente del filósofo Epicuro, quien identifica el placer con el bien y lo delimita a partir de la ausencia del dolor; esta idea estaría más cerca al principio de realidad que Freud propone. En una carta que este filósofo escribe a Meneceo, cualifica esta noción como algo que debe ser medido, por lo que la integra a su concepción de ética. Epicuro dice:

Así, cuando decimos que el placer es fin, no hablamos de los placeres de los corruptos y de los que se encuentran en el goce, como piensan algunos que no nos conocen y no piensan igual, o nos interpretan mal, sino de no sufrir en el cuerpo ni ser perturbados en el alma (*Carta a Meneceo*).

Desde el punto de vista metapsicológico, el principio de placer-displacer se refiere a todos aquellos *procesos anímicos primarios* que se gestaron en nuestro psiquismo desde el umbral de nuestra existencia. Aunque tiende a evitar el displacer, este principio solo tiene como objetivo la ganancia de placer. Por ejemplo, el sueño, guardián del dormir, el cual intenta esquivar las impresiones penosas que provocarían en determinado momento el despertar; asimismo, la vida intrauterina, la satisfacción de la pulsión sexual, el fantasear, el juego, el relaxo serían otros aspectos gobernados por el principio del placer-displacer.

El principio de placer-displacer se dispone como una categoría esencialmente *económica*, en tanto procura *el ahorro de energía psíquica*; esta idea se relaciona con un proceso de equilibrio *entrópico* donde la energía se dispersa, por lo que no hay producción alguna; esta es una de las razones por las que Freud vinculó el principio de placer-displacer con la pulsión de muerte, en 1920. Desde esa perspectiva, esta actividad anímica resulta peligrosa para la autoafirmación del organismo frente a las reales dificultades del mundo exterior en el que se requiere un gasto de energía para poder sobrevivir; por ello, dice Freud, hubo que instaurar un nuevo principio que, sin destronar el principio de placer-displacer, guardara relación con el imperio exterior, este es el *principio de realidad* (1989a, p. 224).

Así, en *Más allá del principio de placer* (1920), Freud da un giro a esta concepción de placer-displacer, vinculándola con la pulsión de muerte y proponiendo con este “más allá” un enigma, que surgió, como se refiere antes, de la clínica de las neurosis y, curiosamente, de la observación del juego del nietecito de Freud, de dieciocho meses.

En la clínica de las neurosis, Freud encontró durante la cura de sus pacientes algo inexplicable para el sentido común, pues persistían en el sufrimiento vía el síntoma neurótico, en la compulsión a la repetición, en la reacción terapéutica negativa, en las tendencias masoquistas del yo; con lo que comenzó a sospechar que había algún tipo de placer, pero emparentado con la pulsión de muerte, con la búsqueda del apaciguamiento, fin de todas las tensiones (Freud, 1989e).

Por otra parte, al juego del nieto de Freud —cuyo contexto es que su madre está ausente y él lo está cuidando—, se le conoce con el nombre de *fort-da*, dos sílabas que acompañan el comportamiento del infante que hace arrojar un carretel y lo vuelve a aparecer, dos movimientos que simbolizan el desagrado por la ausencia de la madre y el placer de hacerla regresar. Se trata del *lazo de oposición* entre la repetición de la pérdida y la aparición del objeto de deseo: dolor y placer. Precisamente, en esta *repetición de la vivencia displacentera* es cuando el placer se plantea como un enigma, en un más allá de la satisfacción simbólica. El juego del *fort-da*, además de mostrar un momento constitutivo en la historia del sujeto, descubre que la naturaleza del placer es de otra índole que la del hedonista.

Aunque este juego es paradigmático en la obra de Freud, existen una infinidad de ejemplos en los cuales se observa la diada dolor-placer:



un niño vive pasivamente los efectos desagradables de una vacuna, pero cuando llega a casa jugará a ser el doctor y tratará de inyectar a quien se deje. También es común encontrar juegos en los que los infantes juegan a ser maestros y regañan a diestra y siniestra a sus víctimas-alumnos. Aquí se distingue el placer de manera activa y se obtiene en el acto de la venganza por la amonestación sufrida pasivamente.

Desde la lectura de Lev Vygotsky (2008), hay muy pocas cosas que pertenecen al juego en sí. El autor explica que el infante reproduce en tal actividad lo que le acontece en la realidad, ya que dicha actividad aporta solo el escenario donde se desplazan los episodios de la vida diaria; Vygotsky afirma que “el juego está más cerca de la recopilación de algo que ha ocurrido realmente, que de la imaginación. Es más bien memoria en acción que una situación nueva e imaginaria” (2008, p. 156). Desde esta perspectiva, el juego es rememoración, es un campo de proyección donde el sujeto tiene la posibilidad de resignificar aquello que su yo desconoce.

Freud discurre que la pulsión tiene una *naturaleza conservadora*, pues el organismo vivo tiende a reconstruir un estado anterior, dice: “una pulsión sería entonces un esfuerzo, inherente a lo orgánico vivo, de reproducción de un estado anterior que lo vivo debió resignar bajo el influjo de fuerzas perturbadoras externas” (1989d, p. 36); él lo resume en una frase contundente: “La meta de la vida es la muerte” (p. 38), regresar a lo inanimado. En síntesis, en la teoría analítica, la pulsión de muerte se encarga de representar lo perteneciente al inconsciente y que es, por lo tanto, de un registro radicalmente ajeno a toda función vital. Así, la pulsión no necesariamente tiende hacia adelante, hacia la creación, como sucede en el principio de realidad.

La lectura de Jacques Lacan sobre el principio de placer es esclarecedora, corrige este principio, lo transmuta por el concepto de *goce* y lo distingue del placer, como constituyendo un más allá de él; dice que el goce apunta al *exceso*, desborda cualquier equilibrio; “la dosis hace al veneno”, dice Paracelso; por ello se reduce a no ser más que una instancia negativa que aparece fuera del orden significante, y se exterioriza en la terquedad, en las adicciones, en las compulsiones. Es una suerte de entropía que indica la parte no utilizable de la energía contenida en un sistema, que no puede usarse para producir trabajo. Dice Lacan, “el goce es lo que no sirve para nada” (1985, p. 11). Se trata de la idea de un placer en exceso, sin límites, desmesurado que produce estragos, que conduce a la muerte.

Dos ejemplos de la literatura ilustrarán este goce sin límites: uno proveniente de un ensayo de Jorge Portilla, *Fenomenología del relajo* (1956), y el otro de un relato corto denominado *Bartleby, el escribiente* (publicado en 1853), de Herman Melville, autor también de *Moby Dick*.

Portilla aborda en su ensayo un aspecto de la moralidad mexicana que ambiciona traerla a plena conciencia: el relajo, el cual ha impactado de manera profunda en la psicología del mexicano. Portilla afirma que este comportamiento tiene el sentido de suspender la seriedad que se define como “el compromiso íntimo y profundo que pacto conmigo mismo para sostener un valor en la existencia” (1997, p. 19); el relajo cancela la respuesta normal al valor y la desliga del compromiso de su realización. En términos generales, se desvaloriza la ley reguladora y trae como corolario la autodestrucción, en palabras del autor, “el relajo, como desvío de valores, bien pudiera ser fórmula de autoaniquilamiento [...] El relajo, conducta de disidencia, puede ser la expresión de una voluntad de autodestrucción” (1984, p. 34).

Asimismo, un digno representante del principio de placer (goce) es el personaje de Bartleby. La trama mínima transcurre en una de las oficinas Wall-Street, a mediados del siglo XIX, el narrador es el jefe de Bartleby, quien está sumamente sorprendido por la respuesta que él invariablemente le da; ante cualquier petición de su jefe, el protagonista responde: “Preferiría no hacerlo” (*I would prefer not to*). En la realidad efectiva, esta respuesta sería inusual, pero en la realidad psíquica de Bartleby, contiene no poco misterio. El carácter de la contestación es paradójico, por un lado, expresa “el deseo de no hacer algo”; por otro, carece de cualquier impulso vital. De hecho, el resto de la narración continúa igual hasta su próxima muerte al final de la historia. Ahora bien, ¿por qué circunscribir a Bartleby en el principio de placer? Él no muestra ninguna emoción o displacer, no se queja, no tiene demandas, no tiene pasado ni futuro, es como un muerto viviente, a Bartleby le hace *falta la falta*.

¿Y qué ofrece el principio de realidad? En este rige la función vital con fines adaptativos, de sobrevivencia y de creación. Es un *proceso secundario*, en el que intervienen la memoria, el lenguaje, el pensamiento, que son herramientas que nos contactan con la realidad, producto de un largo proceso simbólico cultural; lo más importante que



se gesta en el principio de realidad es *la sublimación<sup>2</sup> del placer*, es decir, se transforma la energía libre, entrópica, en energía ligada, dirigida a objetivos específicos. Como dijo el físico Maxwell: para combatir la entropía es necesario el trabajo; Freud diría que en un análisis lo que se puede esperar es un cambio en la vía de satisfacción que va del principio de placer hacia el de realidad; este último está ligado al *apremio a la vida* derivado de la renuncia que hacen los individuos de los sentimientos eróticos familiares (Freud, 1989, p. 168).

*Kilos mortales* es un *reality show* estadounidense donde se observa nítidamente el tortuoso camino de “vencer” el principio de placer y sustituirlo por el principio de realidad. El programa televisivo documenta, desde 2004, el proceso de personas con obesidad mórbida que intentan reducir de peso, mediante una cirugía de *bypass* gástrico o una manga gástrica, con la asistencia del Dr. Nowzaradan, en Houston, Texas. La característica de estas personas es que, por diversas razones emocionales y traumáticas, están atrapadas en una adicción compulsiva a la comida que evidencia estentóreamente el placer fácil, anulando el principio de realidad que requiere esfuerzo. No obstante, el periplo que ellas han emprendido hacia metas socialmente aceptadas de salud les reporta un placer sublimado al producirse una satisfacción de logro.

### **Avatares del principio de placer-displacer y principio de realidad en la educación**

En el ámbito de la educación, Freud define en veinticuatro palabras su tesis fundamental respecto a estos dos principios: “La educación puede describirse, sin más vacilaciones, como la incitación a vencer el principio de placer y a sustituirlo por el principio de realidad” (1989a, p. 228). De acuerdo con esto, es una *función universal* con la cual el principio de placer debe ser reprimido, mediante la diada castigo-recompensa. Freud advierte que estas medidas fracasan cuando el *niño mimado* sabe que posee o cree poseer de todas maneras el amor de los padres y que no puede perderlo bajo ninguna circunstancia. Como se sabe, el peligro del consentimiento y la sobreprotección tienen la

2 “A esa facultad de permutar la meta sexual originaria por otra ya no sexual, pero psíquicamente emparentada con ella, se le llama la facultad para la *sublimación*”. Freud (1908). *La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna*. p. 168.

indeseable consecuencia de favorecer las perversiones, las cuales no encuentran su límite en un acto de amor.

Ciertamente, en el principio de realidad no desaparece el placer, sino que se transmuta y adquiere nuevas cualidades; ya no es una ganancia de placer inmediata y objetiva, sino que se hace un *esfuerzo*, se posterga la satisfacción por una ganancia de placer a largo plazo y subjetiva; se trata de algo regulado por la cultura que apunta hacia la vida y el trabajo. En palabras llanas: el principio de realidad nace de las **exigencias que impone el mundo real cultural**, no está del lado del merecimiento, hay que hacer algo para ganarse la vida, lo que constituye un paso grávido de consecuencias, tanto en el desarrollo individual como en la producción de cultura. Esta actividad psíquica, ontogenética, implica la capacidad del organismo de hacerse cargo, ya no solo de lo placentero, sino también *de lo verdadero, aunque sea displacentero*. Aquí, la ausencia de la satisfacción esperada y la falta subjetiva ocupan un primerísimo lugar en la producción de este principio. Desde el punto de vista económico, el principio de realidad corresponde a una transformación de energía libre, a una ligada, como en el caso del relajo, es decir, la energía psíquica se dirige hacia los objetos, bienes, fines y a otros.

Ahora bien, advertimos que la instauración del principio de realidad no ocurre de forma automática, sino que la educación participa en gran medida. Esta tarea se realiza generalmente por padres y educadores y su misión es preparar a los infantes para afrontar las exigencias del mundo exterior. Es una labor difícil en extremo, ya que supone que los niños logren *resignificar las fuentes de placer inmediato*, y requiere una gran claridad respecto a la misión educativa, por parte de los padres y educadores, para que no se convierta en un acto de brutalidad.

En todo lugar y tiempo, una de las tareas de la educación es lograr que *el niño aprenda el gobierno de lo pulsional* (Freud, 1989h, p. 138). Sabemos que no es posible dar al infante toda la libertad de seguir sus impulsos, sin limitación alguna; es algo que debe aprender para insertarse en el mundo de la cultura, y esta tarea no se puede realizar sin interdicciones. Entre otras funciones, prohibir es una de las labores educativas *más difíciles, pero estructurantes* en la vida psíquica. Mediante su acción, el sujeto conoce la ley, se apropia de ella, lo que le posibilita constituirse como sujeto deseante. En este contexto, la prohibición tiene una valencia positiva: es un acto de amor en lo simbólico, dirigido a



poner límites al goce angustiante del *todo está permitido*, abriendo el camino hacia el placer socialmente regulado.

En el terreno psíquico, se educa para que el sujeto no *se autodestruya*, para que no sea víctima del goce pulsional *sin ley* que le habita en el principio de la vida. Anny Cordié (1998, p. 318) afirma que conforme el sujeto se civiliza, el “destino pulsional” se desdibuja, y la educación desempeña un papel muy importante en esto. El individuo va encontrando los caminos de la sublimación y de la formación reactiva que dan lugar al carácter, a la moralidad y a la expresión del deseo en la cultura; es decir, aquel debe aprender el gobierno de lo pulsional, aceptar que no todo está permitido, que hay un sistema de prohibiciones que regulan la vida humana y que además tiene un corolario positivo, pues origina el deseo, la falta, motor de la vida.

En el contexto antes descrito, se puede entender por qué Freud no ve con buenos ojos este principio de placer, ligado a este goce mortífero, al que habría que *vencer* si se quiere que advenga el hombre de la cultura. Por la historia de la humanidad, sabemos que esta subyugación nunca será total, en tanto el principio de placer es un proceso primario y el de realidad un proceso secundario; así, *vencer* es una tarea titánica o imposible, pues, además, no todos son capaces de sublimar el placer a partir de sensaciones inmediatas. En *La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna*, Freud hizo un examen del antagonismo entre cultura y vida pulsional, en términos universales dice que “nuestra cultura se edifica sobre la sofocación de pulsiones” (1989, pp. 167-168), por lo que la sublimación tiene altos costos y no todos están dispuestos a pagarlo.

Hoy más que nunca el *imperio* del principio del placer se encuentra vigorizado por la sociedad de consumo que estimula los sentidos fantásticamente. El Internet —maravillosa herramienta de la tecnología digital— es una fuente poderosa de distracciones, ante el cual es difícil procrastinar; esta postergación es una tendencia a devaluar el futuro y sobrevaluar el presente inmediato de placer, es una manera de ponderar la realidad virtual y esconderse del mundo real.

Pero también es posible encontrar el principio de placer acuñado a múltiples actitudes cotidianas en las cuales se observa este goce improductivo, esa energía que no sirve para nada, dice Lacan (1985 p. 11), por ejemplo, en el fenómeno del *bullying*, en el que se goza con la destrucción subjetiva de un semejante más débil. Se encuentra en

expresiones como “se me hizo fácil”, etc. Todas estas actitudes implican una ganancia de placer con el mínimo esfuerzo, sin fines culturales.

Otra muestra es la *procrastinación*, este hábito tan cotidiano que nos arrebatamos y nos conduce a postergar diligencias que deben atenderse, sustituyéndolas por otro tipo de actividades más agradables o irrelevantes. Lo típico es “dejar todo para el último momento”, escuchar la famosa frase de niños y adolescentes “ahorita voy”, para posponer frecuentemente tareas que no se desean realizar, o estudiar materias que para estudiantes regulares no tienen la menor importancia. Igualmente, en las *quejas* puede haber una señal de procrastinación, pues se encuentra el pretexto perfecto para no efectuar determinada tarea, hay un gozo pasivo, una energía desperdiciada que no produce trabajo; sin embargo, la queja puede pertenecer al principio de realidad cuando se asume subjetivamente y promueve la acción.

Adquiere especial importancia el principio de placer en el proceso de aprendizaje, pues, con las urgencias escolares de los estudiantes, estos tienden a ser espectadores del conocimiento para aprobar las asignaturas, y pueden convertirse en problemas de aprendizaje. En realidad, el proceso de aprendizaje pertenece al principio de realidad, en tanto el estudiante, ignorante desde la perspectiva socrática, toma un papel activo y disciplinado frente al conocimiento: en primer lugar, le interesa el tema, se hace preguntas, soporta la incertidumbre, no se conforma con una respuesta rápida, se aleja de los lugares comunes, asume que no todo lo entiende y que debe hacer búsquedas intertextuales; cuando comprende los conceptos, tiende a aplicarlos a diferentes situaciones, equivocándose, rectificando, y sobre todo, encuentra placer, aunque también angustia, en todo este proceso.

Desde esta perspectiva, los procesos creativos también pertenecen al principio de realidad, los cuales van más allá de un simple divertimento y de cualquier gratificación inmediata, aquí la imaginación está al servicio de la producción creativa y no está dada en el vacío; Vygotsky lo dice de la siguiente manera: “Crear es fuente de júbilo para el hombre, pero acarrea también sufrimientos conocidos con el nombre de los tormentos de la creación” (2015, p. 47). Más que todo, este sentimiento aparece cuando la idea, la palabra, el sonido se deniega a plasmarse en obra.

En el principio de realidad, *el placer se transforma*, se trata de un placer sublimado, ya no ligado a las necesidades inmediatas, se difiere



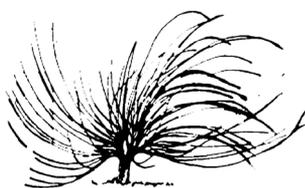
en el tiempo y está en espera de una sanción por parte del otro social. A este principio corresponde la educación, el arte, la ciencia, la religión y, en general, cualquier producto cultural. Crear es un acto complejo que no surge de manera repentina, sino lenta y paulatina, bajo condiciones de repetición y esfuerzo.

Los espacios educativos son tan solo los escenarios donde puede o no emerger la creatividad, pues penden del capital sociocultural, emocional de cada persona y de talentos cultivados. El acto creador requiere enormes reservas de experiencia acumulada, dice Vygotsky, que son transformadas a partir de la imaginación; por esta razón, menciona este autor, que “la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por su menor experiencia”, por lo que llega a la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño (2015). Pero no cantemos victoria, pues vencer el principio del placer va contra *natura*, en tanto es un proceso primario, casa del inconsciente y parte esencial de lo que nos hace humanos.

## Referencias

- Cordié, A. (1998). *El malestar en el docente*. Argentina: Nueva Visión.
- Epicuro. (s. f.). *Carta a Meneceo*. Recuperado de [http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/4/23\\_Oyarzun.pdf](http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/4/23_Oyarzun.pdf)
- Freud, S. (1989). La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna. En *Obras Completas* (vol. 9, pp. 159-181). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1908).
- \_\_\_\_\_. (1989a). Formulaciones sobre los dos principios del acontecer psíquico. En *Obras Completas* (vol. 12, pp. 217- 231). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1911).
- \_\_\_\_\_. (1989b). Introducción a Oskar Pfister. En *Obras Completas* (vol. 12, pp. 347- 353). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1913).
- \_\_\_\_\_. (1989c). El interés por el psicoanálisis. En *Obras Completas* (vol. 13, pp.165-192). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1913).
- \_\_\_\_\_. (1989d). Más allá del principio del placer. En *Obras Completas* (vol. 18, pp. 1-62). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1920).

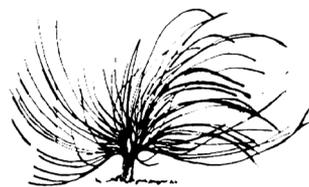
- \_\_\_\_\_. (1989e). El problema económico del masoquismo. En *Obras Completas* (vol. 19, pp. 161-176). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1924).
- \_\_\_\_\_. (1989f). Prólogo a Augusto Aichhorn. En *Obras Completas* (vol. 19, pp. 296-297). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1925).
- \_\_\_\_\_. (1989g). Presentación autobiográfica. En *Obras Completas* (vol. 20, pp. 1-66). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1925).
- \_\_\_\_\_. (1989h). Conferencia Un. 34: Esclarecimientos, aplicaciones y orientaciones. En *Obras Completas* (vol. 22, pp. 126-145). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1933).
- Lacan, J. (1985). *El Seminario de Jacques Lacan libro 20 Aún*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Melville, H. (1998). *Bartleby, el escribiente*. (Trad. J. L. Borges). Madrid: Alianza.
- Portilla, J. (1997). *Fenomenología del relajo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vygotsky, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.
- \_\_\_\_\_. (2015). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán.



**ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E  
INVESTIGACIONES**

---





---

# Análisis de los niveles de actividad física de los estudiantes, el tipo de contenidos de la lección y la interacción del profesor durante la clase de educación física en escuelas públicas

*Carlos Álvarez Bogantes<sup>1</sup>*  
Universidad Nacional  
Costa Rica  
ceab.03@gmail.com

## Resumen

El objetivo de la investigación fue describir los niveles de actividad física (AF) de los estudiantes de escuelas primarias de zona urbana y semiurbana, durante las clases de educación física, en el contexto de la lección de educación física (EF) y las interacciones del maestro. Este es un estudio descriptivo-comparativo transversal de observación de 360 estudiantes durante las clases de I ciclo en escuelas de primaria públicas. Para evaluar estas variables, se utilizó el Sistema para Observar la Instrucción de la Aptitud Física (SOFIT). Como resultado, los estudiantes realizan menos actividad física que el promedio recomendado por la literatura. Solamente un 30.2 % y un 9 % de las lecciones de EF correspondieron a actividades de moderada (AMI) y vigorosa (AV) intensidad, respectivamente. Las mujeres presentaron niveles más bajos de AF que los hombres y las escuelas en áreas urbanas no presentaron mostraron más



Recibido: 7 de noviembre de 2017. Aprobado: 24 de setiembre de 2018.  
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.13-2.4>

1. Promotor de la salud física, doctor en Educación, UNED.

actividad física de moderada a vigorosa intensidad (AFMV) que en áreas semiurbanas. Con respecto al contexto de la lección, se encontró que un tercio se dedicó a asuntos administrativos y un cuarto a la instrucción y aptitud física. En conclusión, la AF durante las clases de EF en las escuelas está por debajo de las recomendaciones internacionales.

**Palabras claves:** SOFIT, educación física, educación primaria.

### **Abstract**

The purpose of the investigation was to describe the levels of physical activity (PA) of students of elementary schools in urban and semi-urban areas during physical education classes (PE), the context of the lesson, and teacher interactions. This was a cross-sectional observational-descriptive study of 360 students during physical education classes in first cycle in elementary schools. The System for Observing Fitness Instruction Time (SOFIT) was used to evaluate these variables. As a result, students perform less physical activity than the average recommended by the literature. Only 30.2 % and 9 % of PE lessons corresponded to activities of moderate (AMI) and vigorous (AV) intensity. Women had lower levels of PA than men, and schools in urban areas did not show more physical activity of moderate to vigorous intensity than in semi-urban areas. According to the context of the lesson, it was found that one third is devoted to administrative matters and a quarter to instruction and physical fitness. In conclusion, PA during PE classes in schools is below international recommendations.

**Keywords:** SOFIT, physical education, primary education.

## **Introducción**

El incremento en los niveles de sedentarismo, la falta de oportunidades de actividad física y el incremento de los niños con sobrepeso y obesidad en todo el mundo (Timmons *et al.*, 2012) han llevado a considerar las escuelas como el escenario fundamental para que aquellos puedan ser activos y construyan las destrezas necesarias para enfrentar una cultura sedentaria. El enfocarse en las escuelas para



facilitar la actividad física es una de las estrategias que ofrecen el mayor potencial para el desarrollo de los hábitos de movimiento, los cuales se puedan trasladar a la vida adulta (Bassett *et al.*, 2013).

La promoción de la salud, la prevención de la obesidad y del sedentarismo no son solo un asunto del sistema de salud, son una responsabilidad de todos y las escuelas, a través de la educación física, desempeñan un rol determinante, en tanto ofrezcan las posibilidades para que los niños desarrollen conductas saludables de por vida. Sin embargo, pareciera que la meta de realizar una hora diaria de actividad física de moderada a vigorosa intensidad no se cumple; es aquí donde las instancias educativas han asumido el reto de darle respuesta a la pandemia del sedentarismo y la obesidad infantil, mediante una propuesta curricular en EF que promueva una cultura de movimiento desde la niñez (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2013).

Las clases de educación física ofrecen el enlace esencial para que los niños logren alcanzar niveles de actividad física que los enrumben hacia el cumplimiento de las recomendaciones de realizar una hora diaria de AF, lo cual les otorgará los beneficios en la prevención de enfermedades cardiodegenerativas, así como un mejor funcionamiento cognitivo, social y emocional (Hallal *et al.*, 2012). No obstante, las clases de EF podrían no estar ofreciendo los resultados para la promoción de la actividad física escolar que se ha asumido por años (Bassett *et al.*, 2013). Investigaciones efectuadas en otros entornos han reportado que los estudiantes típicamente se involucran de un 27 % a un 47 % en la lección de educación física (Springer *et al.*, 2013), con actividad moderada. En una revisión sistemática de 40 estudios reportada por Sutherland *et al.* (2013), en el contexto de la educación primaria, se concluyó que los estudiantes se involucran solo en un 30 % promedio en actividad moderada, durante el tiempo de la clase de EF.

Con respecto a la participación de los niños en la clase de EF, se ha reportado que, cuando este tipo de clases fue mixto, los niveles de actividad física y tiempo de juego fueron iguales para todos los alumnos, por lo que se invirtió menor cantidad de tiempo de la clase en asuntos administrativos (McKenzie *et al.*, 2006); sin embargo, se recalca que en el nivel de tercer grado los niños fueron más activos que las niñas, durante el período de actividad libre al final de la clase.

El promover estilos de vida en movimiento en los estudiantes es un objetivo clave de los planes de estudio de educación física del

Ministerio de Educación (MEP, 2013). Para lograr esto, las clases de educación física han sido estructuradas para que los alumnos reciban suficiente tiempo direccionado al desarrollo de habilidades y condición física, mientras reducen el lapso empleado en asuntos administrativos de la clase, junto con una mediación pedagógica del docente en la promoción de estilos de vida activos. En esta nueva propuesta programática, se ha reconocido a los educadores físicos como los docentes del sistema educativo que pueden proporcionar e impactar a sus estudiantes con estilos de vida activos, a través de las diferentes estrategias de apoyo social, pero, sobre todo, promoviendo la alfabetización en la realización de actividad física de por vida (Lox, Martin y Petruzzello, 2006).

En el contexto costarricense, la cantidad de la actividad física que los estudiantes realizan durante la clase de EF y el tipo administración de la clase, al grado en que los profesores de EF promueven estilos de vida activos, como se propone en los nuevos programas de educación primaria (MEP, 2013), son desconocidos, por lo que se hace necesario valorar estas variables, con el fin de medir el aporte de la nueva propuesta educativa de los programas de I y II ciclo, en la promoción de dichos estilos de vida.

Dada la carente evidencia en el contexto costarricense acerca de la calidad de las clases de educación física en el camino de la promoción de estilos de vida en movimiento, este estudio analizó el porcentaje del tiempo de la clase de EF dedicado a participar en actividades de moderadas a vigorosas de estudiantes, el contexto de la lección, la interacción del profesor con los alumnos durante la clase de educación física y las diferencias en relación con el género, en el marco de los nuevos programas de EF del Ministerio de Educación.

## **Metodología**

### **Participantes**

La muestra contempló la observación de niños y niñas ( $n = 360$ ) con edades entre los 7 y los 9 años, de I ciclo, durante la clase de educación física de 6 escuelas públicas de la provincia de Heredia, seleccionadas al azar. En cada ciclo de cada escuela, se seleccionaron por conveniencia los grupos por observar, así como los estudiantes elegidos para ser observados, siguiendo el protocolo del SOFIT.



## **Variables**

Las variables dependientes de la intensidad de actividad física durante la clase, el contexto de instrucción y la promoción de la actividad física por parte del profesor fueron evaluadas, para lo cual se aplicó el instrumento de observación (SOFIT).

Los observadores de este estudio recibieron un entrenamiento inicial, que incluyó contemplar el video SOFIT 93 desarrollado por McKenzie (2009), seguido de prácticas de campo en diferentes centros educativos.

## **Estrategia para minimizar el sesgo**

Cada período de observación usando el instrumento SOFIT, fue realizado por 2 observadores, para garantizar la calidad de las observaciones. Adicionalmente, durante el tiempo de la ejecución de las observaciones, se estableció la confiabilidad entre los observadores y si el resultado fue menor al 80 %, se repitió el proceso de entrenamiento.

## **Instrumento por utilizar**

Se utilizó el instrumento SOFIT (Sistema para Observar la Instrucción de la Aptitud Física), validado por Rowe, Schuldheisz y van der Mars (1997), con el fin corroborar los niveles de actividad física de los niños. Previas a la aplicación del SOFIT, se realizaron observaciones de las áreas de instrucción en educación física, con el afán de verificar y ajustar, de ser necesario, el SOFIT. Todo lo anterior se llevó a cabo en el marco del protocolo de este instrumento (Mckenzie, 2012). La intensidad de la actividad física durante las clases de educación física, el contexto de la clase y el tipo de refuerzo del educador en la promoción de tal actividad, se realizó eligiendo al azar a 4 estudiantes de cada clase de educación física (2 hombres y 2 mujeres), quienes se observaron en secuencia rotatoria de 12 intervalos durante 20 segundos cada uno, repitiéndose las observaciones durante toda la clase y siguiendo un audio que indicó los tiempos de registro de la actividad. Con el propósito de determinar la intensidad de la actividad física en la clase de educación física, se usaron códigos para clasificar los niveles; este procedimiento se clasificó en 5 códigos: 1) acostado, 2) sentado, 3) parado, 4) caminando y 5) muy activo (corresponde a correr o una actividad con un gasto energético mayor). Estos códigos han sido calibrados monitoreando los latidos del corazón y el sistema ha sido validado en clases de educación física usando acelerómetros Caltrac (Sharma, Lee y Chung,

2011). A partir de la cuantificación de dichos códigos, se estableció el índice de actividad física de moderada a vigorosa (IAFMV), sumando, porcentualmente, los códigos 4) caminando y 5) muy activo, del total del tiempo de la clase de educación física y del recreo.

Simultáneamente, con SOFIT se evaluó el contexto de la clase, el cual dirige el profesor de educación física. En este apartado, se identifican 7 variables que se codifican de la siguiente manera: M) contenido general, P) conocimiento específico, K) conocimiento general, F) acondicionamiento físico, S) desarrollo de habilidades, G) juego y O) otros. Finalmente, este instrumento de observación codifica el compromiso del docente durante la clase. La acción del docente es clasificada de 1 a 6 categorías. La primera categoría de acciones promueve aptitud física (P), está directamente relacionada con el nivel de involucramiento del alumno en actividades de aptitud física y es codificada cuando el docente incita o provee consecuencias para los alumnos acerca del compromiso de estos con la aptitud física. La segunda categoría demuestra aptitud física (D), identifica el momento cuando el docente sirve como modelo de compromiso con la aptitud física. Las cuatro categorías restantes (enseñanza general (I), gestión (M), observa (O) y otras tareas (T)) están indirectamente relacionadas con las oportunidades de realizar actividad física por los estudiantes.

## **Procedimiento**

Una vez que el estudio fue aprobado por el Ministerio de Educación y se contó con la anuencia de los directores de las instituciones educativas, se obtuvo el consentimiento de los padres de los participantes. Las clases de educación física se escogieron por conveniencia por la orientadora de la institución, con el requisito de que fueran de primer ciclo, en las clases de la mañana y que las observaciones se realizaran sin aviso previo. Siguiendo el protocolo, los observadores llegaron 15 minutos antes del comienzo de la clase y ejecutaron la observación como fue descrita en la sección de instrumentos. Al finalizar la observación de la clase escogida, se llenó la hoja resumen de SOFIT, según se indica en el protocolo.



## **Análisis de datos**

Se realizó la estadística descriptiva calculando los promedios y las desviaciones estándar de las variables dependientes de actividad física, contexto de clase y promoción de la actividad física. Por medio de la prueba t-student de una muestra contra la población, se determinó si hubo diferencias significativas entre el promedio de actividad física de moderada a vigorosa de este estudio y la recomendación de dedicar al menos un 50 % de la lección de EF a actividades de moderada a vigorosa intensidad, dada por instancias internacionales (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2010). Para determinar si hubo diferencias significativas entre la actividad física moderada y las variables independientes de género y localización, se ejecutó una ANOVA factorial 2 x 2; al no encontrarse diferencias significativas, no se ejecutó la prueba post-hoc. Toda la información fue analizada mediante el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), versión 22.0 para Windows.

## **Resultados**

Un total de 360 niños fueron observados durante la clase de educación física de I ciclo de 3 escuelas de la zona semiurbana y 3 públicas de la zona urbana de la provincia de Heredia.

**Tabla 1.**  
**Promedio y desviaciones estándar en la proporción del tiempo de clase gastado en diferentes niveles de actividad física, contexto de clase e interacción del profesor**

Categoría	Promedio/SD
Actividad física moderada y alta	39.2 ± 14.5
Acostado	0.40 ± 1.35
Sentado	28.2 ± 16.1
Parado	32.2 ± 14.8
Caminando	30.2 ± 11.7
Muy activo	9.00 ± 6.20
Administración	27.4 ± 11.9
Conocimiento	13.0 ± 10.2
Aptitud física	12.0 ± 18.4
Destrezas	13.1 ± 18.6
Juego (libre)	34.5 ± 36.3
Promoción de AF dentro de la clase	28.6 ± 13.3
Promoción de AF fuera de la clase	0.30 ± 0.80
Sin promoción	71.2 ± 13.5

La tabla 1 muestra los promedios y desviaciones estándar de tiempo lectivo para cada una de las variables evaluadas. En general, el 30.2 % de la lección de educación física fue utilizada en actividad física de moderada intensidad y el 9 % se gastó en actividad física de alta intensidad. De las lecciones observadas, el 39.2 % se invirtieron en actividad física de moderada a vigorosa intensidad (AFMV). Casi un 25 % del tiempo de las lecciones se utilizó en actividades de aptitud física y la práctica de destrezas. En el contexto de la lección de educación física, un 27.4 % fue dedicado a aspectos administrativos y un 34.5 % a juego libre o supervisado. Con respecto a la interacción del profesor, en la promoción de la actividad física se obtuvo un 28.6 %. Las lecciones en escuelas ubicadas en regiones urbanas se caracterizaron por tener más tiempo en actividades de moderada intensidad (42.9 % frente a 37.0%) y en actividad vigorosa (10.7% frente a 7.8%), en comparación con las áreas semiurbanas. En las lecciones de escuelas urbanas, se pasó más tiempo en actividades de acondicionamiento físico en comparación con las escuelas semiurbanas (17.0 % frente a 8.6 %). En relación con los niveles de actividad física entre niños y niñas, se observó menor

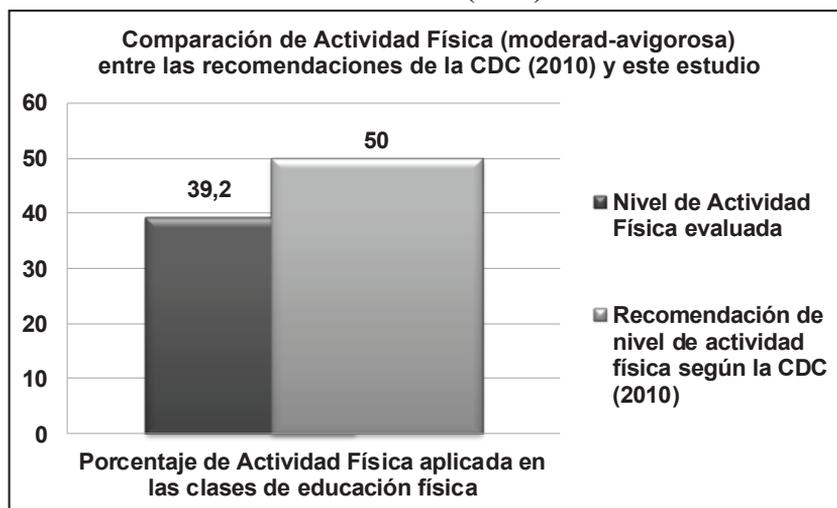


involucramiento de las niñas en las actividades de tiempo libre (36.28 %) en comparación con los niños (40.38 %), siendo similares en el resto de las observaciones de las lecciones de EF.

En cuanto al contexto de clase, la mayoría de tiempo de esta fue invertido en juego libre (34.5%). El tiempo empleado en práctica de destrezas fue de 13.1 %, que, junto al lapso dedicado a la aptitud física de (12.0 %), representa un cuarto de tiempo del total de la clase. En el ámbito de la interacción del profesor y la promoción de actividad física, el tiempo que los docentes utilizaron en animar y estimular conductas activas en clases fue de un tercio de las clases (28.6 %) y de un 0.30 % fuera de ellas. Como era esperado, el porcentaje de actividad más bajo observado ocurrió durante los períodos en los que el profesor transmitió información y mientras transcurría el tiempo de administración de la clase; primariamente, a lo largo de este, los estudiantes estuvieron sentados o de pie (40.4 %).

Por otro lado, la figura 1 compara el porcentaje de actividad física que los estudiantes de este estudio invirtieron en actividad física de moderada a vigorosa, durante la observación (39.2 %), en relación con las recomendaciones mundiales del tiempo que los estudiantes deben invertir en este tipo de actividad (50 %).

**Figura 1**  
**Comparación de actividad física (moderada-vigorosa) observada con las recomendaciones de la CDC (2010)**



Por medio de la prueba t-student de una muestra contra la población, se encontraron diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) en el promedio de los puntajes obtenidos de actividad física moderada de los estudiantes en las clases de EF ( $M = 39.2$ ) y el tiempo apropiado de actividad física de los estudiantes recomendado por la literatura ( $M = 50$ ). Los estudiantes de esta muestra realizan menos actividad física que el promedio recomendado por la literatura.

Por medio de la prueba de ANOVA 2 X 2, se encontró diferencias significativas en relación con el género ( $p < 0.000$ ) sobre el promedio de actividad física de los alumnos durante la clase de EF; independientemente, el género causó una diferencia significativa sobre la cantidad de actividad física que realizaron los participantes en este estudio, no así sucedió con la zona de procedencia urbana o semiurbana de los colaboradores. Debido a los resultados anteriores, no se presentaron interacciones entre las variables de género y escuela de procedencia. Esta falta de interacción podría haber sido diferente, si se hubieran escogido escuelas de zonas rurales, debido a las condiciones diferenciadas de ambos entornos (Álvarez, 2015).

## Discusión

### Niveles de actividad física en las clases de educación física

Este es uno de los primeros estudios que describen los niveles de actividad física, el contexto de la lección y las interacciones del maestro durante las clases de educación física en escuelas públicas costarricenses, lo cual se hace indispensable, con el fin de entender la contribución de estas clases en la promoción de estilos de vida activos. Lo anterior en las áreas específicas de cantidad de actividad física durante la clase, organización de esta y el apoyo social del educador, como mediadores en la construcción de dichos estilos de vida activos en los educandos.

Los hallazgos de este estudio muestran que los estudiantes gastaron un promedio de 30.2 % de la lección de educación física en AFM y menos del 10 % en AV. Aproximadamente el 30 % del tiempo de la lección se dedicó a asuntos administrativos, mientras la promoción de la actividad física en el contexto de clase fue inexistente. En aras de paliar el porcentaje tan alto dedicado a asuntos administrativos, se podría integrar los momentos de entrega de la información a los del calentamiento.



Los hallazgos de este estudio coinciden con investigaciones previas (Fairclough y Stratton, 2005; Sutherland *et al.*, 2013) que reportaron que los estudiantes de primaria, típicamente, solo llegan de un 27 % a un 47 % del tiempo de clase dedicado a actividades de moderada a alta intensidad. Sin embargo, cuando se comparan los resultados con las recomendaciones internacionales, respecto al 50 % de la lección de educación física dedicada a realizar AFMV intensidad (CDC, 2010), los resultados de este estudio están lejos de la meta y todavía es más evidente la brecha, cuando utilizamos el criterio de 80 % de la clase de educación física dedicada a AFMV, ambas sugerencias dadas por las autoridades educativas costarricenses en los nuevos programas de EF (MEP, 2013).

Contrario al estudio de Sutherland *et al.* (2013), las escuelas ubicadas en áreas urbanas tuvieron lecciones de EF significativamente más activas que las localizadas en áreas semiurbanas. Aunque los niveles de AFMV en las escuelas urbanas en este estudio fueron porcentualmente mayores que en las semiurbanas, estas no resultan significativas y en ninguno de los casos se llega al 50 % del tiempo de lección recomendado en AFMV (CDC, 2010). Los resultados de este estudio fueron consistentes con los datos de una revisión sistemática de escuelas intermedias y secundarias, los cuales mostraron que, cuando se utilizaron dos métodos de evaluación para determinar la intensidad de la actividad física, el 40 % del tiempo de lección de educación física, se gastó en AFMV (Fairclough y Stratton, 2005).

La indagación actual encontró que los estudiantes pasaron más tiempo sentados y de pie y menos tiempo en AFM que otros estudios que analizaron los niveles de actividad física en las lecciones de educación física (Dudley, Okely, Pearson, Cotton y Caputi, 2012a; Brown y Holland, 2005). A diferencia de esta investigación, que incluyó clases mixtas, el estudio realizado por Dudley, Okely, Pearson, Cotton y Caputi (2012b), en el cual solo participaron niños, reportó niveles más altos de actividad física, hecho que podría haber aumentado el promedio de AFMV en ese trabajo.

Los niveles de AFMV observados en este estudio pueden sobreestimar los niveles de actividad física en educación física, ya que la AFMV varía dependiendo del método de evaluación. Los estudios que comparan directamente los métodos han demostrado que las técnicas observacionales tienden a mostrar que la MVPA es consistentemente

más alta que la MVPA evaluada por el acelerómetro (McClain, Abraham, Brosseau y Tudor-Lock, 2008). Esto ocurre con observaciones usando SOFIT, que incluyen el caminar como una actividad de AFMV, de baja intensidad. Las lecciones de educación física pueden ser una de las pocas oportunidades que los estudiantes tienen para dedicarse a la actividad física y a adquirir destrezas conductuales, para ser activos de por vida. Por ello, los niveles bajos de APMV en las lecciones de educación física representan un elemento propicio para ser intervenido, con el fin de lograr mayores niveles de actividad física.

Se ha reportado que, cuando las clases de EF eran mixtas, los niveles de actividad física y tiempo de juego fueron iguales para todos los alumnos, presentándose menor cantidad de tiempo de la clase en asuntos administrativos (McKenzie *et al.*, 2006). Sin embargo, los hallazgos de este estudio mostraron que las niñas realizaron menor cantidad de actividad física durante las clases de EF, lo cual quedó evidenciado durante el período de actividad libre, en el que las niñas se aglutinaron a hablar.

En el caso de las mujeres, es reconocido que factores biológicos, ambientales y sociales las predisponen a ser sedentarias y a enfrentar enfermedades cardiodegenerativas, osteoporosis, diabetes, obesidad, tanto como desórdenes alimenticios, situaciones que tienen su inicio a edades tempranas (Shephard y Trudeau, 2000). Esta situación es especialmente preocupante en el caso de las niñas sedentarias, por el hecho de que ellas tendrán una posibilidad mayor de ser inactivas en su vida futura.

## Contexto de la clase

A diferencia de los momentos de la lección de educación física dados en los nuevos programas de educación física, en el nivel nacional (MEP, 2013), los resultados de esta investigación ofrecen tres que se marcan claramente en las observaciones: uno administrativo, que significó casi 27 % de la duración de la clase; otro de actividades de actividad física e instrucción, con un final de juego, y uno de actividad física, con un 34 % del tiempo de clase.

Un hallazgo interesante en este estudio es la gran proporción del tiempo de las clases de EF (cerca 30 %), que se invirtió en asuntos administrativos. Las indagaciones han informado que la gestión de la labor administrativa suele variar entre el 15 % y el 26 % del tiempo lectivo (Jago *et al.*, 2009). El alto porcentaje de tiempo dedicado a la



gestión puede ser común en las clases de educación física en Costa Rica; sin embargo, se ha reportado que los profesores de las escuelas de atención prioritaria o en zonas urbano-marginales podrían requerir más lapso de gestión, debido a problemas de disciplina en el aula (Hemphill *et al.*, 2010). La actividad física es más baja durante las actividades administrativas y de gestión, por lo que se necesita desarrollar estrategias para disminuir estos periodos (Skala *et al.*, 2012), enfocándose en el desarrollo de destrezas organizativas de la clase, en el manejo, la instrucción y utilización de recursos que promuevan más actividades de moderada a alta intensidad, lo que se considera que podría incrementar hasta en un 24 % la actividad de moderada a alta intensidad (Lonsdale *et al.*, 2013).

La enseñanza de destrezas representó un 13 % del tiempo lectivo, más alta que la observada en otros estudios (Dudley *et al.*, 2012b). Sin embargo, debido a que el desarrollo de las habilidades motoras se ha asociado con una mayor cantidad de tiempo de práctica de la actividad física, parece particularmente importante, desde un punto de vista pedagógico y de salud pública, asegurar que a este aspecto del contexto de las lecciones se le dé un mayor énfasis. Hay evidencia que sugiere que, a menos que las destrezas básicas motoras sean aprendidas durante las etapas iniciales escolares, sería poco probable que los niños adquirieran altos niveles de competencia (Gallahue y Ozmun, 2006); lo que podría explicar la dificultad que enfrentan los educadores físicos a la hora de involucrar a los estudiantes de secundaria en actividad física (Álvarez, 2016).

En este estudio, se reportó que un 13 % de la clase de educación física fue dedicado a aspectos de instrucción verbal del conocimiento, lo cual, junto con el tiempo administrativo, brinda un 43 % de actividad sedentaria dentro de la clase. Aunque hallazgos similares se han reportado (Bevans, Fitzpatrick, Sánchez, Riley y Forrest, 2010), la recomendación para paliar tal situación es la de integrar los periodos de instrucción verbal a una dinámica más marcada en el uso de la exploración del movimiento, mediante la que la información pueda ser dada en espacios como el estimamiento o los periodos de relajamiento. Como un aspecto esperado, se detectó cantidades de tiempo sustanciales en la transición entre actividades, especialmente, cuando los estudiantes se cambiaron o se desplazaron a otras actividades. El reducir los espacios de transición podría ser una gran oportunidad para ofrecer alternativas de movimiento.

## Promoción de la actividad física

Los resultados de este estudio mostraron que en un 71 % de las lecciones observadas los docentes no promovieron conductas activas; por el contrario, ellos evidenciaron una relación mecánica y fría, a la hora de promocionar la actividad física entre los alumnos. Aunque en los nuevos programas de educación física se le asigna un rol determinante al docente en la promoción de estilos de vida activos, a través de una mediación pedagógica (MEP, 2013), no existen guías o recomendaciones de lo que se espera en el contexto de clases de parte del educador. En la línea del docente como modelo, los diferentes marcos de referencia teóricos han enfatizado su labor determinante en la educación física, como ente generador de conductas activas, a través de apoyos instrumentales, modelaje directo y apoyo emocional (Lox, Martin y Petruzzello, 2006; MEP, 2013).

La promoción del docente hacia conductas activas incluye el dar instrucciones, alentar o animar verbalmente comportamientos activos en los alumnos, el demostrar una actividad o una destreza, la participación directa con los estudiantes y el propiciar el desarrollo de destrezas conductuales. Este estudio demostró que los educadores físicos participaron verbalmente un 28.6 % de la clase dando instrucciones. En una investigación previa internacional, se mostró que la participación del docente de educación física promoviendo conductas activas fue de un 30.8 % del tiempo de clase (Dudley *et al.*, 2012a). Los resultados tan bajos obtenidos en este estudio, en comparación con otros, se podrían explicar por el gran énfasis que las clases de educación física observadas le asignan al espacio de actividad libre supervisado (34.5 %).

Consistente con las investigaciones llevadas a cabo en escuelas de secundaria (McKenzie, 2006; Dudley, Okely, Pearson, Cotton y Caputi, 2012a), este trabajo encontró que menos de un 1 % fue dedicado a promover actividad física fuera de la clase, lo que podría estar menoscabando uno de los objetivos principales de la educación física (Organización de las Naciones Unidas [UNESCO], 2015), que es el brindar conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los estudiantes desarrollar estilos de vida activos, durante toda la vida (Lonsdale *et al.*, 2013). La inclusión de estrategias comunitarias, como la vinculación con organizaciones deportivas, en las intervenciones de actividad física escolar, podría complementar y reforzar el mandato más amplio de la educación física para inculcar la actividad de toda la vida.



En concordancia con los resultados de la labor del educador físico como promotor de la actividad física (MEP, 2013) y asumiendo los retos de las recomendaciones de dicho tipo de actividad en la niñez (CDC, 2010), existe el desafío de asumir la educación física no solo como un momento de instrucción de destrezas, sino también como el espacio ideal para promover actividad física de por vida (Heidorn y Welch, 2010), en el que los estudiantes adquieran alfabetización en los estilos de vida saludables. El impacto de la educación física debería no ser limitado al entorno de la clase y estrategias adicionales deberían tomarse para promover el movimiento más allá de ella. Autores como Casey (2014) y Ward et al. (2007) recomiendan que los programas y la formación de profesionales en movimiento incluya las destrezas conductuales, sociales y físicas para que los alumnos se involucren de por vida en actividad física.

Aunque no fue un objetivo de este estudio comparar la experiencia de los docentes, se ha mostrado que los maestros más experimentados realizaron clases con más MVPA y AV que los maestros menos experimentados. Además, los profesores realizaron lecciones con un número significativamente mayor de AVA que las profesoras. Esto contrasta con otros estudios de investigación clásicos (McKenzie *et al.*, 1995; McKenzie *et al.*, 2000), en los cuales no se reportaron diferencias, lo que sugiere que los factores modificables deberían considerarse cuando se diseñen programas para incrementar la actividad física de los alumnos.

## Conclusiones

Aunque se reconoce que el entorno de las lecciones de educación física ofrece el potencial de promover conductas activas de por vida, la AF durante las clases de EF en las escuelas observadas está por debajo de las recomendaciones internacionales, siendo más activos los niños que las niñas. En el área del contexto de la clase, se encontró que casi un tercio de la lección es dedicado a asuntos administrativos y un 34 % a actividad libre, con solo un 28.6 % utilizado en promoción de la actividad física por parte del profesor. Este estudio identifica áreas específicas que deberían ser focalizadas en el proceso de mejoramiento de la administración de la clase de educación física, en el marco de los nuevos programas. Se reconoce que la muestra de escuelas no representa el gran espectro de las existentes en el nivel nacional, pero sí

evidencia una posibilidad de establecer puntos de inicio en el mejoramiento e impacto de las lecciones de educación física en los años que el desarrollo de estilos de vida en movimiento son determinantes.

## Referencias

- Álvarez, C. (2015). Factores que influyen un estilo de vida sedentario en las estudiantes de cuarto ciclo de los colegios públicos. *MHSALUD: Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 12(1), 1-17. Doi: 10.15359/mhs.12-1.1
- Álvarez, C. (2016). Entendiendo los factores que determinan la actividad física en el entorno escolar desde la perspectiva de los niños y niñas. *MHSALUD: Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 13(1), 1-17. Doi: 10.15359/mhs.13-1.2
- Bassett, D. R., Fitzhugh, E. C., Heath, G. W., Erwin, P. C., Frederick, G. M., Wolff, D. L., Welch, W. A. y Stout, A. B. (2013). Estimated energy expenditures for school-based policies and active living. *American Journal of Preventive Medicine*, 44(2), 108-113. Doi: 10.1016/j.amepre.2012.10.017
- Bevans, K., Fitzpatrick, L., Sánchez, A., Riley, A. W. y Forrest, C. (2010). Physical education resources, class management, and student physical activity levels: a structure-process-outcome approach to evaluating physical education effectiveness. *Journal of School Health*, 80(12), 573-580. Doi: 10.1111/j.1746-1561.2010.00544.x
- Brown, T. D. y Holland, B. V. (2005). Student physical activity and lesson context during physical education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 52(3/4), 17-23. Recuperado de <https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/20053225052>
- Casey, A. (2014). Models-based practice: great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34. Recuperado de <https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/bitstream/2134/19544/4/PESP%20Casey%202014.pdf>
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2010). *Strategies to improve the quality of physical education*. En Services US Department of Health and Human Services (editor), Atlanta, Services US Department of Health and Human Services. Recuperado de [https://www.cdc.gov/healthyschools/pecat/quality\\_pe.pdf](https://www.cdc.gov/healthyschools/pecat/quality_pe.pdf)



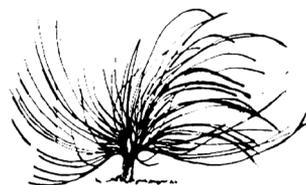
- Dudley, D., Okely, A., Pearson, P., Cotton, W. y Caputi., P. (2012a). Changes in physical activity levels, lesson context, and teacher interaction during physical education in culturally and linguistically diverse Australian school. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(114), 2-9. Doi: 10.1186/1479-5868-9-114
- Dudley, D., Okely, A., Pearson, P., Cotton, W. y Caputi., P. (2012b). Physical activity levels and movement skill instruction in secondary school physical education. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15(3), 231-237. Doi: 10.1016/j.jsams.2011.10.005
- Fairclough, S. y Stratton, G. (2005). Physical activity levels in middle and high school physical education: A review. *Human Kinetics Journals*, 17(3), 217-236. Doi: 10.1123/pes.17.3.217
- Gallahue D. L. y Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. 6.ª edición. Boston: McGraw-Hill.
- Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull F. C., Guthlod, R., Haskell, W., Ekelund, U y Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, 380(9838), 247-257. Doi: 10.1016/S0140-6736(12)60646-1
- Heidorn, B. y Welch, M. M. (2010). Teaching affective qualities in physical education. *Strategies*, 23(5), 16-21. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/233522478\\_Teaching\\_Affective\\_Qualities\\_in\\_Physical\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/233522478_Teaching_Affective_Qualities_in_Physical_Education)
- Hemphill, S. A., Toumbourou, J. W., Smith, R., Kendall, G. E., Rowland, B., Freiberg, K. y Williams, J. W. (2010). Are rates of school suspension higher in socially disadvantaged neighbourhoods? An Australian study. *Health Promotion Journal Australian*, 21(1), 12-18. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/ede8/2f3c401732cb8b55f3fa8fdd15e58ce8a94e.pdf>
- Jago, R., McMurray, R. G., Bassin, S., Pyle, L., Bruecker, S., Jakicic, J. M., Moe, E., Murray, T. y Volpe, S. L. (2009). Modifying middle school physical education: piloting strategies to increase physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 21(2), 171-185. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2705879/>
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Peralta, L. R., Bennie, A., Fahey, P. y Lubans D. R. (2013). A systematic review and meta-analysis of

- interventions designed to increase moderate-to-vigorous physical activity in school physical education lessons. *Preventive Medicine Journal*, 56(2),152-161. Doi: 10.1016/j.ypmed.2012.12.004
- Lox, C., Martin, K. y Petruzzello, S. (2006). *The Psychology of Exercise: Integrating Theory and Practice*. 4.<sup>a</sup> edición. Arizona, Estados Unidos: Holcomb Hathaway Publishers.
- McClain, J., Abraham, T., Brusseau, T. A. y Tudor-Locke, C. (2008). Epoch length and accelerometer out-puts in children: comparison to direct observation. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40(12), 2080-2087. Doi: 10.1249/MSS.0b013e3181824d98
- McKenzie, T. L., Catellier, D. J., Conway, T., Lytle, L. A., Grieser, M., Webber, L. A., Pratt, C. y Elder, J. (2006). Girls' activity levels and lesson contexts in middle school PE: TAAG Baseline. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38(7),1229-1235. Doi: 10.1249/01.mss.0000227307.34149.f3
- McKenzie, T. L. (2009). Seeing is believing: Observing physical activity and its contexts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(2), 113-122. Recuperado de <http://thomckenzie.com/useful-tools/observation/>
- McKenzie, T. L. (2012). *SOFIT: System for observing fitness instruction time. Overview and training manual*. Recuperado de [https://activelivingresearch.org/sites/default/files/SOFIT\\_Protocols\\_05.01.15.pdf](https://activelivingresearch.org/sites/default/files/SOFIT_Protocols_05.01.15.pdf)
- McKenzie, T. L., Marshall, S., Sallis, J. y Conway, T. (2000). Student activity levels, lesson context, and teacher behavior during middle school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 249-259. Doi: 10.1080/02701367.2000.10608905
- McKenzie, T. L., Feldman, H., Woods, S. E., Romero, K. A., Dahlstrom, V., Stone, E. J., Strikmiller, P. K., Williston, J. M. y Harsha, D. W. (1995). Children's activity levels and lesson context during third-grade physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(3), 184-193. Doi: 10.1080/02701367.1995.10608832
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica [MEP]. (2013). *Programas de Estudio de Educación Física*. San José, Costa Rica: MEP. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/descargas/programas-de-estudio/educfísica3cicloymdiversificada.pdf>
- Organización de la Naciones Unidas [UNESCO]. (2015). *Educación Física de Calidad (EFC). Guía para los responsables políticos*.



- Paris, Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002313/231340S.pdf>
- Rowe, P. J., Schuldheisz, J. M., van der Mars, H. (1997). Measuring physical activity in physical education: Validation of the SOFIT direct observation instrument for use with first to eighth grade students. *Pediatric Exercise Science*, 9(2), 136-149.
- Sharma, A., Lee, Y. D. y Chung, W. Y. (2011). High accuracy human activity monitoring using neural network. En *Convergence and Hybrid Information Technology. ICCIT'08. Third International Conference on I*, 430-435. Doi: 10.1109/ICCIT.2008.394
- Shephard, R. J. y Trudeau, F. (2000). The legacy of physical education: Influences on adult lifestyle. *Pediatric Exercise Science*, 12(1), 34-50. Doi: 10.1123/pes.12.1.34
- Skala, K. A., Springer, A. E., Sharma, S. V., Hoelscher, D. M. y Kelder, S. H. (2012). Environmental characteristics and student physical activity in PE class: findings from two large urban areas of Texas. *Journal of Physical Activity and Health*, 9(4), 481-491. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3245768/>
- Springer, A. E., Kelder, S. H., Byrd-Williams, C. E., Pasch, K. E., Ranjit, N., Delk, J. E., Hoelscher, D. M. (2013). Promoting energy-balance behaviors among ethnically diverse adolescents: overview and baseline findings of The Central Texas CATCH Middle School Project. *Health Education & Behavior*, 40(5), 559-570. Doi: 10.1177/1090198112459516
- Sutherland, R., Campbell, E., Lubans, D. R., Morgan, P. J., Okely, A. D., Nathan, N., Wolfenden, L., Jones, J., Davies, L., Gillham, K. y Wiggers, J. (2013). A cluster randomised trial of a school-based intervention to prevent decline in adolescent physical activity levels: study protocol for the 'Physical Activity 4 Everyone' trial. *BMC Public Health*, 13(1), 57. Doi: 10.1186/1471-2458-13-57
- Timmons, B. W., Leblanc, A. G., Carson, V., Connor, S., Dillman, C., Janssen, I., Kho, M. E., Spence, J. C., Stearns, J. A. y Tremblay, M. S. (2012). Systematic review of physical activity and health in the early years (aged 0-4 years). *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 37(4), 773-92. Doi:10.1139/h2012-070
- Ward, D., Saunders, R. y Pate, R. (2007). *Physical Activity Interventions in Children and Adolescents*. USA: Human Kinetics Publishers.





---

## ***M-learning* y desarrollo de habilidades digitales en educación superior a distancia**

*Mariana Figueroa de la Fuente*<sup>1</sup>

Universidad de Quintana Roo

México

mfigueroa@uqroo.edu.mx

*Leonardo David Glasserman Morales*<sup>2</sup>

Tecnológico de Monterrey

México

glasserman@itesm.mx

*María Soledad Ramírez Montoya*<sup>3</sup>

Tecnológico de Monterrey

México

solramirez@itesm.mx

### **Resumen**

El aprendizaje mediado por la tecnología ha requerido el desarrollo de nuevas habilidades para enseñar y construir el conocimiento. Aunada a esto, la introducción de los dispositivos móviles como herramienta de enseñanza ha aportado flexibilidad y libertad sin precedentes, revolucionado las prácticas educativas del siglo XXI. En este contexto, el presente estudio cualitativo muestra



Recibido: 1 de febrero de 2018. Aprobado: 24 de setiembre de 2018.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.13-2.5>

- 1 Profesora investigadora de la Universidad Quintana Roo en Playa del Carmen, México. Maestra en Tecnología Educativa del Tecnológico de Monterrey. Doctorante en Liderazgo y dirección de instituciones de educación superior por la Universidad Anáhuac del Norte.
- 2 Profesor investigador en la Escuela de Humanidades y Educación del Tecnológico de Monterrey.
- 3 Profesora investigadora titular y decana asociada de posgrado en la Escuela de Humanidades y Educación del Tecnológico de Monterrey.

los resultados de implementar estrategias de *m-learning* en un ambiente virtual de aprendizaje, con el objetivo de analizar el proceso de desarrollo de habilidades digitales. De igual forma, busca determinar si es posible incrementar la motivación de los estudiantes, mediante la integración de actividades interactivas de aprendizaje (*storylines*) con la herramienta de tecnología educativa llamada *Sharable Content Object Reference Model* (SCORM). La pregunta que guió la investigación fue: ¿Cómo desarrolla las estrategias de aprendizaje del *m-learning* la alfabetización digital, en un curso de educación a distancia? Entre los principales hallazgos se encontró: a) la alfabetización digital se desarrolla al incluir recursos didácticos vinculados a la tecnología móvil; b) el uso de los dispositivos móviles apoya en estrategias didácticas que promueven el desarrollo de habilidades digitales; y c) la tecnología SCORM puede incrementar la motivación de los estudiantes, al apoyar el proceso educativo virtual de forma interactiva.

**Palabras claves:** alfabetización digital, ambientes virtuales de aprendizaje, habilidades digitales, aprendizaje móvil, tecnología educativa.

### **Abstract**

Learning with technology has required the development of new abilities to teach and build knowledge. In addition, the introduction of mobile devices as a teaching tool has provided an unprecedented freedom and flexibility, which has revolutionized the educational practices of the 21st century. In this context, this qualitative study shows the results of implementing *m-learning* strategies in a virtual learning environment, with the aim of analyzing the process of development of digital abilities to implement strategies linked to the use of mobile technology in a distance course. In addition, it sought to determine if it is possible to increase the student's motivation by integrating interactive learning activities called *storylines* with the *Sharable Content Object Reference Model* (SCORM) educational tool. Therefore, the question that guided the investigation was: How do *m-learning* strategies develop digital literacy in a distance education course? The results show that: a) digital literacy



is developed by including teaching resources related to mobile technology, based on educational theories; b) the use of mobile devices supports teaching strategies that promote the development of digital skills; c) the SCORM technology can enhance students motivation, to support the virtual educational process graphically and interactive.

**Keywords:** digital literacy, virtual learning environments, digital skills, m-learning; educational technology.

## Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las tendencias de la web 2.0 y el uso generalizado de tecnologías como dispositivos móviles han revolucionado en las últimas dos décadas el comercio tradicional, las industrias soportadas por bases de datos como la música, diferentes tipos de *software* y periódicos, así como el sector educativo que se ha centrado en la información, por lo que inevitablemente tiende a la digitalización. La nueva generación educativa a distancia o *e-learning*, basada en modelos de negocio, ha surgido y ha comenzado a ser tan eficaz y eficiente como comercio electrónico o *e-commerce* (Pathak, 2016), por lo que se ha vuelto necesario proporcionar nuevas soluciones para satisfacer las necesidades de los alumnos, las cuales permitan situarlos en el centro del proceso de aprendizaje y darles libertad de elegir el tipo de dispositivos que usarán con especial atención a las tecnologías móviles (Conde, García-Peñalvo, Alier y Piguillem, 2013).

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) recomienda que la educación superior centre sus esfuerzos en la internacionalización, el incremento de la oferta de programas en línea, el perfeccionamiento del diseño de educación a distancia y el uso de las TIC con fines académicos, principalmente en los países en desarrollo, para afrontar los cambios de la sociedad del conocimiento de forma competitiva (Didou, 2014).

Por lo dicho, la educación requiere adaptarse a nuevas modalidades que permitan, por un lado, gestionar el conocimiento dentro de las empresas e instituciones, para desarrollar nuevas soluciones que mejoren los sistemas de información (García-Holgado y García-Peñalvo, 2016); por el otro, hacer uso efectivo y ético de las tecnologías emergentes y aprovechar las ventajas de las TIC, el desarrollo de los dispositivos

móviles, el aumento de la conectividad, el impacto de las redes sociales, entre otros factores que han abierto el debate académico sobre su uso en la tecnología educativa y remarcan la importancia de los entornos personales de aprendizaje (PLE) (Barroso, Cabero y Vázquez, 2012).

Para lo anterior, resulta necesario vencer los desafíos iniciales del uso, perfeccionamiento, gestión y promoción de las tecnologías, pues siempre generan incertidumbre en el usuario. Sin embargo, se ha demostrado que, si se gestionan correctamente y desarrollan su potencial, los resultados pueden ser sustanciales, ya que permiten agregar valor a los productos o servicios (Jiménez-Hernández, Castellanos-Domínguez y Villa-Enciso, 2011). Como se ha comprobado en diversos estudios, entre los que destaca el caso del *eLearning knowledge quality* (KQ) (en el que Waheed (2016) demostró la relación positiva existente entre la educación de calidad recibida por alumnos de un curso en línea y su percepción de satisfacción del curso, el aumento de su rendimiento académico y, en consecuencia, el incremento de su lealtad al aprendizaje en línea), se puede afirmar que la calidad del conocimiento contribuye al éxito de su sistema de gestión.

De ahí que sea relevante fomentar la aplicación de las tecnologías en la educación y perfeccionar el uso de las herramientas didácticas utilizadas en ambientes digitales, siempre fundamentadas en teorías y estrategias educativas para el diseño de los recursos *m-learning* (Ramos, Herrera y Ramírez, 2010), con un enfoque centrado en el alumno y en el desarrollo tanto de competencias como de capacidades digitales, en el que el aprendizaje, el autodesarrollo y el bienestar deben desempeñar un papel fundamental (Zezulkova, 2017). Lo antes dicho se debe a que, en esencia, los objetivos, el uso y la integración que se dé a las tecnologías es lo que permite maximizar su potencial, diversificar sus usos y crear ambientes de comunicación novedosos, no la tecnología aislada por sí misma. En este sentido, el *m-learning* es una metodología de enseñanza-aprendizaje que en los últimos años ha logrado demostrar ser una aliada del sector educativo para vencer algunas problemáticas, al permitir el acceso al conocimiento en el momento adecuado, interactivo, cooperativo, portátil y personalizado, con lo que facilita el aprendizaje formal e informal y, por tanto, podría transformar la experiencia tanto de la educación, como de la capacitación profesional y, eventualmente, alcanzar la educación para todos o EPT (UNESCO, 2016).



Además, por ser una poderosa herramienta en la educación, al impulsar el aprendizaje y la enseñanza de forma novedosa, el *m-learning* puede ayudar a cerrar la brecha digital en la sociedad del conocimiento (UNESCO, 2011), pues ofrece flexibilidad en el proceso de aprendizaje y rompe las barreras del tiempo y del espacio, lo que constituye características únicas que despiertan en los educandos la motivación por aprender (Ciampa, 2013). De igual forma, surgen factores que ofrecen ventajas competitivas para el rediseño del ambiente de enseñanza-aprendizaje y revolucionar los sistemas instruccionales.

Asimismo, el sistema educativo necesita proveer las herramientas necesarias a las nuevas generaciones, para que puedan insertarse en el mercado laboral y enfrentar una competencia global, en donde las competencias digitales e informacionales son altamente valoradas, como la capacidad de buscar, filtrar, comprender, reproducir y compartir información digital. Solo así los países en vías de desarrollo estarán en condiciones de seguir los pasos de los más avanzados y ser partícipes de los adelantos de la tecnología, al igual que poder participar en los beneficios de la apertura del conocimiento, mediante la utilización de recursos educativos abiertos (REA) que abonan a reducir la brecha digital, como los repositorios abiertos, el uso de *open courseware* y los cursos masivos abiertos en línea (*Massive Open Online Courses*, por sus siglas en inglés). Sin embargo, las investigaciones de aprendizaje móvil en materia de educación se encuentran aún en fases tempranas de desarrollo, hace falta ahondar en las habilidades digitales que se desenvuelven, en cómo enseñarlas y evaluarlas, además de conocer cómo las tecnologías están modificando la calidad de la educación a distancia en ambientes virtuales. De aquí la importancia de los resultados de la presente investigación, para sumar a la comprensión de este fenómeno educativo.

Por tanto, en este estudio se planteó el objetivo de contribuir a la comprensión de la forma en que se desarrolla la alfabetización digital, por medio de estrategias de aprendizaje que emplean tecnología móvil en un curso de educación en línea. Para ello, se analizó el proceso de desarrollo de habilidades digitales en un ambiente virtual de aprendizaje, en el que se emplearon estrategias didácticas de tecnología móvil.

## Antecedentes

Casos de estudio que han documentado dichas innovaciones son, por ejemplo, los de Zatarain y Barrón (2011), quienes exploraron una propuesta metodológica, cuyo objetivo principal fue la identificación de estilos de aprendizaje utilizando un método de mapas autoorganizados implementados para trabajar en dispositivos móviles. Entre los hallazgos, destacan que, en un ambiente de aprendizaje electrónico como EDUCA, se pueden obtener datos valorativos con la ayuda de la red neuronal y las evaluaciones que el tutor inteligente va efectuando al estudiante, lo cual permite la identificación del estilo de aprendizaje al cual va dirigido el material didáctico que el sujeto se encuentra estudiando y la evaluación que el estudiante tiene con tal material.

Asimismo, Álvarez y Álvarez (2012) realizaron un análisis semiótico comparativo entre ambientes virtuales de aprendizaje no intervenidos y entornos de aprendizaje en red en el marco de cursos intervenidos. Una de las observaciones principales de este tipo de análisis es que los aspectos organizativos de los cursos tienen que ver con la manera en que se construyen las disposiciones de entrada para un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otros estudios fueron realizados por Organista-Sandoval, Serrano-Santoyo, McAnally-Sala, y Lavigne (2013), quienes analizaron apropiación y usos educativos del teléfono celular; entre los resultados, destaca que los estudiantes tienen más facilidad para manejar los dispositivos, así como una mayor media de uso del teléfono celular que los docentes, sin embargo, la posesión de teléfono celular fue de 97 % en ambos grupos. Igualmente, se encontró que los usos educativos del celular son limitados; los principales fueron para comunicación, manejo de información y organización. Concluyeron señalando que, si bien el teléfono celular cuenta con gran potencial pedagógico, es necesario incrementar la contribución en el conocimiento científico al respecto, para su adecuada incorporación al proceso educativo universitario.

En fechas más recientes, los investigadores Figueredo y Jiménez (2015) presentan, a partir de una revisión teórica de los principales modelos para el diseño de estrategias de aprendizaje móvil mediadas por TIC, un modelo propio con todos los elementos teórico-prácticos, a manera de guía, para que otros docentes e investigadores sean capaces de innovar, al llevar a la práctica dichas estrategias e implementarlas



en congruencia con los elementos de su práctica pedagógica. El proyecto se llevó a cabo en la Universidad de la Sabana, en el marco de la maestría en informática educativa, y tuvo como objetivo el diseño de estrategias de aprendizaje móvil, para desarrollar competencias en el manejo de la información. Entre los principales hallazgos, los autores señalan tres principales formas para incorporar estrategias de aprendizaje móvil al proceso de enseñanza-aprendizaje: 1) como un apoyo al proceso del docente, al constituir un nuevo canal de comunicación; 2) como un complemento al proceso del docente, con actividades por realizar por los estudiantes fuera del espacio del aula, para que sean parte su formación; 3) para que el docente pueda incorporar una nueva e innovadora estrategia de aprendizaje.

Asimismo, se encuentra la disertación doctoral sobre entornos personales de aprendizaje móvil (*mPLE*, por sus siglas en inglés), en la educación superior, elaborada por Humanante-Ramos, García-Peñalvo y Conde-González (2016), del Programa Doctoral de Formación en la Sociedad del Conocimiento de la Universidad de Salamanca en España. La investigación tuvo como objetivo estudiar los *mPLE* en la Universidad Nacional de Chimborazo en Ecuador, como una propuesta por ser adoptada en educación superior, tomando en consideración el ya masivo uso que el estudiantado universitario hace en la actualidad de los dispositivos móviles. La metodología se basó en una revisión exhaustiva de trabajos teóricos previos, para conceptualizar los *mPLE*, y proponer, a partir de ella, una estructura diseñada por ser implementada en la realidad y así situar a los estudiantes en el centro de su proceso de aprendizaje, al darles la libertad de elegir los recursos y herramientas disponibles en la web, de acuerdo con sus necesidades, estilos de aprendizaje y preferencias. Los resultados de esta experiencia son favorables, ya que comprobaron dotar al alumnado de mayor personalización y accesibilidad de contenidos de aprendizaje, pero también se encontraron algunas limitantes como la accesibilidad de los móviles al Internet fuera de los campus universitarios y los costos de aquellos, que aún son elevados para los jóvenes universitarios.

Finalmente, González-Bañales y Monárrez-Armendáriz (2014), investigadores del Departamento de Sistemas y Computación, del Instituto Tecnológico de Durango, México, realizaron una indagación exploratoria de alcance y transversal, con el objetivo de investigar la incorporación de plantillas de diseño responsivo y el uso de redes

sociales para acceder a los contenidos de la plataforma *Moodle*. Entre los principales hallazgos, se encontró que esta plataforma tiene la capacidad suficiente para responder correctamente y alojar componentes externos como Facebook, así como plantillas con diseño adaptativo y puede usarse independientemente de los navegadores, sistemas operativos y dispositivos móviles desde los cuales se acceda.

Recapitulando, como se pudo observar en los ejemplos anteriores, las estrategias didácticas vinculadas al *m-learning* son, actualmente, una realidad educativa que ha despertado el interés de investigadores y docentes, pero aún se requiere generar más información de casos positivos que ayuden a comprobar sus beneficios pedagógicos, para de esta forma impulsar la adopción de las nuevas tecnologías en todo el sistema educativo. A continuación, se muestran los referentes teóricos utilizados para definir los conceptos básicos que sirvieron de guía en este estudio: la alfabetización digital en educación a distancia y la innovación con aprendizaje móvil.

## Referentes teóricos

La alfabetización digital en educación a distancia refiere al grado de dominio sobre las herramientas y recursos digitales para construir el conocimiento, por medio de una matriz tridimensional de atributos, habilidades y actitudes que dependen de ocho aspectos esenciales: cultural, cognitivo, edificante, comunicativo, confianza, creativo, crítico y cívico (Belshaw, 2012). Estos parámetros resultan indispensables para jerarquizar y dar sentido a los resultados de las consultas a los extensos volúmenes de información de la red y ser capaces de evaluar, integrar y reproducir información en diversos formatos digitales.

Dichas habilidades se pueden agrupar, por tipo de alfabetización, en cuatro categorías centradas en las siguientes áreas clave de trabajo académico: el aprendizaje y la enseñanza, las investigaciones, la comunicación y colaboración, así como la administración (Newland y Handley, 2016). Por tanto, en el campo educativo, se deberá garantizar el desarrollo de competencias para hacer uso de la información, por medio de recursos móviles en las estrategias de aprendizaje; además, incentivar a los docentes al diseño de recursos didácticos bajo tres premisas para que el aprendizaje sea permanente: flexibilidad en el tiempo, espacio y lugar (Cobo y Moravec, 2011).



En este sentido, un aspecto importante es la evaluación, que en este caso requiere medir tres áreas del proceso de inclusión digital: las competencias informacionales, digitales y sociales. Para lograrlo, se debe diseñar modelo evaluativo capaz de medirlas, sin descuidar la valoración de otros importantes factores como el manejo de redes digitales, la lectura digital y la ética en el uso de las TIC (Cuevas y García, 2010). Igualmente, es preciso cuidar aspectos técnicos fundamentales en la eficiencia del examen en línea para el usuario, relacionados con sus particularidades, como su edad, experiencia, etapa de desarrollo cognitivo y psicomotriz (Karim y Shukur, 2016). Finalmente, se deben prever aspectos básicos de seguridad para las evaluaciones, por lo que aún hay trabajo por hacer en la mejora de los métodos de autenticación de usuario en un entorno en línea (Karim y Shukur, 2015).

Por otra parte, es importante señalar que la innovación con aprendizaje móvil es el proceso de enseñanza-aprendizaje formal o informal, que ocurre cuando el aprendiz no se encuentra en una ubicación fija, mediante el uso de dispositivos móviles como las PC, lectores MP3, tabletas, teléfonos inteligentes (*smartphones*) y móviles (UNESCO, 2016), así como recursos didácticos digitales innovadores como *Socrative*, *Weebly*, *Quizlet*, *Jotform*, *Wolframalpha*, *Winksite*, *Classmarker*, *screencast-o-matic* y *Exploriments*, que ofrecen formas originales para la administración de procesos, materiales, evaluaciones para distribuir información e interacción entre los docentes y alumnos, para el logro de los objetivos didácticos preestablecidos. Esto podría incentivar un cambio favorable en el proceso educativo formal e informal, como es el caso de los cursos abiertos masivos en línea, mediados por el uso de dispositivos móviles (*MobiMOOC*), nuevo estilo de adquisición de conocimientos que requiere el desarrollo de habilidades como la autoorganización y componentes como la interconexión y la apertura (De Waard, Abajian, Gallagher, Hogue, Keskin, Koutropoulos y Rodríguez, 2011).

Es así como la tecnología móvil se ha convertido en una herramienta de productividad, que incentiva la participación, creación y colaboración, por lo que es importante replantear los actuales paradigmas educativos, que ya no se encuentran limitados por barreras físicas, ni temporales (Shippee y Keengwe, 2014). El aprendizaje móvil crea un espacio para fomentar una cultura de participación, donde los estudiantes y docentes, por igual, pueden participar en esfuerzos conjuntos, con el propósito de obtener mejores resultados. Dos de estos factores

críticos de éxito, de acuerdo con Cochrane (2014), son: la necesidad de nuevos enfoques para el soporte tanto técnico como pedagógico y el requerimiento de apoyo sostenido a las prácticas de trabajo colaborativo.

En este sentido, los procesos formativos con tecnología móvil pueden clasificarse en torno a las teorías clásicas de enseñanza: conductivista, constructivista, aprendizaje situado, aprendizaje colaborativo, informal y apoyarse en el uso de dispositivos móviles (Sandoval, García y Ramírez, 2012). Al verse implicadas distintas tareas en una sola actividad en el *m-learning*, se debe tomar en cuenta, para su evaluación, tanto la teoría de la disciplina como la forma en que los educandos se relacionan con la tecnología. De esta forma, la evaluación se clasifica en distintos niveles, dependiendo del grado de interacción y el impacto de la nueva tecnología; algunos instrumentos para evaluarla comprenden paquetes de *software*, registros de bases de datos, conversaciones de chat, exámenes y pruebas en línea, entre otros (Ozdamly y Cavus, 2011).

### **Estrategia metodológica o didáctica**

Para abordar el problema de investigación, se formuló una interrogante que derivó del marco conceptual: ¿Cómo desarrolla las estrategias de aprendizaje del *m-learning* la alfabetización digital, en un curso de educación a distancia? En concordancia con la naturaleza de esta pregunta, se eligió como método de investigación el paradigma cualitativo, que, de acuerdo con Creswell (2012), es el más apropiado para, posteriormente, analizar e interpretar su significado, a partir de reflexiones y de la propia indagación. Además, se eligió el enfoque de estudio de casos, ya que permite dar respuesta a las interrogantes de cómo y porqué, al igual que permite comprender casos importantes a través de situaciones personales contextualizadas y la secuencia de acontecimientos (Yin, 2009). Para ello, se siguieron cinco pasos: se identificaron las fuentes de información y los sitios; se solicitó autorización del director; se determinaron los datos por recoger; se elaboraron los instrumentos, y, finalmente, se realizó una prueba piloto para verificar el funcionamiento de estos, para luego coleccionar y analizar la información obtenida (Stake, 1999).

El trabajo de campo se realizó en un instituto de estudios superiores localizado en Miami (Estados Unidos), que ofrece programas flexibles mediante educación en línea, donde el 80 % de los alumnos



son mexicanos. Para poder medir los resultados de la implementación de una estrategia didáctica y recursos móviles, se actualizó el programa de estudios, se diseñó un nuevo *e-book* y se introdujeron actividades interactivas de aprendizaje y repaso en la plataforma *Moodle*. Estas últimas se montaron en una *storyline* con la herramienta de tecnología educativa llamada *SCORM* (*Sharable Content Object Reference Model*, por sus siglas en inglés). Las categorías y los indicadores por indagar fueron: 1) alfabetización digital en educación a distancia, con los indicadores habilidades de la alfabetización digital, tipos de alfabetización digital y evaluación de la alfabetización digital; 2) innovación con aprendizaje móvil, con los indicadores innovación con aprendizaje móvil, aprendizaje vinculado a la tecnología móvil y habilidades que se desarrollan con el *m-learning* y 3) Aplicación didáctica de recursos de aprendizaje móvil, con los indicadores motivación del aprendizaje, rendimiento académico tras la introducción de recursos digitales y evaluación de integración de un recurso digital al diseño instruccional de un curso en línea.

La elección de los sujetos de análisis se caracterizó por basarse en un propósito definido y porque contiene elementos de pragmatismo como los límites de tiempo y de recursos (Descombe, 2003). Por lo tanto, en el estudio, fueron elegidos mediante el método de conveniencia, para seleccionar por el tiempo y localización a distancia de los informantes claves y demás fuentes de información, conformados por una muestra de ochenta y dos alumnos, un profesor, un diseñador instruccional y dos directivos localizados en diferentes países: México, Estados Unidos y Argentina.

Para extraer la información, se diseñaron los siguientes instrumentos: una entrevista en línea a directivos y un cuestionario autoadministrado a los alumnos. Se analizaron, además, por una parte, los datos registrados por el docente en la bitácora, donde fue documentado el proceso de implementación de la innovación, y, por la otra, los documentos significativos consistentes en los trabajos de los alumnos depositados en la plataforma.

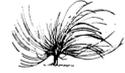
Los resultados se capturaron textualmente, se codificaron por tema para poder tratar los datos a continuación, lo cual requirió organizarlos, analizarlos, desglosarlos, sintetizarlos e identificarlos por temas o categorías de respuestas. Para ello, se siguió la metodología de Stake (1999), lo que implicó secuenciar la acción, categorizar las propiedades

y hacer recuentos para sumarlos de forma intuitiva, ya que, de acuerdo con el autor, el análisis se puede realizar mediante la interpretación directa de ejemplos individuales, o bien por la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase. Finalmente, se pudo analizar la información mediante interpretación directa, puesto que, como señala Denzin (1970), no hay datos puros en la indagación cuando se trata del comportamiento humano, lo cual es una característica propia de la investigación social.

Ahora bien, para poder desarrollar ideas contundentes que sirvieran para formular las conclusiones del estudio, se triangularon los datos obtenidos con la literatura previamente revisada en el marco teórico y los estudios analizados. Con esa finalidad, se aplicó la metodología señalada por Creswell (2012), se elaboró un cuadro de triple entrada que permitió cruzar la información de forma ordenada y analizarla a mayor profundidad. Cabe señalar que, en este sentido, la triangulación de datos refiere al proceso sistemático de clasificación para encontrar temas comunes, que, acorde con Creswell y Miller (2000), es un proceso fundamental para asegurar la validez y corroborar la evidencia recopilada. Por lo anterior, también se cumplieron dos estrategias propuestas por Stake (1999) que consisten en localizar información de las respuestas de cada informante y su coincidencia con los criterios de evaluación previamente establecidos, para después interpretar cada caso en forma individual y entonces buscar conexiones entre ellos.

Posteriormente, se documentó de modo explícito el proceso de investigación, para dejar registros de los procedimientos de recogida de datos y de los tres niveles de información: los datos inmediatos, el contexto, el programa tratado en la presente investigación, para la consiguiente comprensión del fenómeno en un entorno social más extenso. Todo ello, para poder cubrir lo expresado por Mathison (1988), quien señala que, si estos niveles de información son lo suficientemente sólidos, la verosimilitud y lógica de las explicaciones queda abierta a discusión de forma pública, lo que es también un criterio mínimo por cumplir en la indagación de las ciencias sociales.

Por último, para dar mayor confiabilidad a las conclusiones obtenidas y validar los instrumentos, los materiales, el proceso y los datos obtenidos, se siguieron cuatro cuestiones importantes para Lincoln y Guba (1985): que el proceso sea claro y cuidadosamente revisado desde distintas perspectivas para que sea creíble; permitir que el juicio sea



replicable, para lo que se requiere proporcionar una base de datos; que el estudio pueda ser replicado en contextos distintos, y que sea confirmable. Lo que en este estudio dio sentido a la evidencia validó los datos y aseguró la confiabilidad de las conclusiones obtenidas, por lo que, a continuación, se presentan los resultados logrados y la discusión.

## **Resultados y discusión**

Una vez aplicados los instrumentos, se analizaron e interpretaron los datos obtenidos, para lo cual se realizó una suma categórica como lo indica Stake (1999): los resultados contrastados con la información teórica, en concordancia con las categorías mencionadas. De esta forma, se aseguraron tanto la confiabilidad como la validez de los resultados, que se presentan seguidamente, ordenados por categoría de información.

### **Alfabetización digital en educación a distancia**

Se identificó, por medio de la bitácora de observación, que el docente en la alfabetización digital debe de guiar y administrar el proceso de aprendizaje, de manera sucinta, y el alumno, desarrollar un estilo de aprendizaje autorregulado y disciplinado. Además, mediante el cuestionario a los alumnos, se encontró que la computadora portátil sigue siendo el dispositivo más utilizado para realizar actividades académicas, seguido por las tabletas; las herramientas informáticas a las que recurren con mayor frecuencia los alumnos son fuentes no académicas como los buscadores y blogs; los materiales didácticos de mayor utilidad fueron los videos y los textos teóricos; y las principales dificultades para aprender en línea son, por un lado, la ausencia de un profesor a quien manifestar sus dudas y, por el otro, la falta de hábito para estudiar por cuenta propia, principalmente (ver tabla 1).

**Tabla 1.**

**Resultados del cuestionario electrónico respecto a la alfabetización digital**

Consulta	Resultados
Dispositivos utilizados para acceder al curso en línea	Laptop (97.7 %); tableta (18.5 %); teléfono inteligente (6.6 %)
Herramientas de informática integradas al proceso de enseñanza-aprendizaje	Buscadores (74.7 %); blogs (32.9 %); aplicaciones para el celular (16.6 %); software especializado (8.9 %)
Materiales didácticos de mayor utilidad para el proceso de aprendizaje	Videos (71.6 %); material teórico (71.6 %); actividades de repaso (36.5 %); apoyo del tutor (27 %); recetario electrónico (11 %)
Dificultades para aprender en el curso en línea	Ausencia del profesor (55.4 %); falta de hábito para estudiar por cuenta propia (37.5 %); la calidad de la conexión a Internet (21.4 %); no tener servicio de Internet en casa (7.14 %)

**Fuente:** Elaboración propia, con base en las respuestas del cuestionario autoadministrado aplicado a los alumnos.

Asimismo, se encontró que el SCORM y las nuevas actividades didácticas lograron el uso de habilidades cognitivas y digitales de orden superior. También se pudo percibir que los participantes cada vez están más habituados a la educación virtual, como lo señaló uno de los estudiantes: “He tenido buenas experiencias en algunos cursos, un ejemplo de ello son los cursos en línea y gratuitos por tres días de *eduK* de los cuales he tomado varios” (Estudiante n. 1, 2017).

### **Innovación con aprendizaje móvil**

Los alumnos identifican el *storyboard* como un recurso de apoyo al aprendizaje, como lo expresó uno de los alumnos: “Las diapositivas con la voz del profesor son de gran ayuda, te explica con detalle la presentación y es más gráfico, lo que permite hacer conexiones con los diferentes conocimientos, analizar el contenido y reforzar el aprendizaje” (Estudiante n. 2, 2017). Asimismo, el principal cambio que perciben los alumnos en su rol, mediante el aprendizaje móvil, es que deben ser



autosuficientes en la forma de buscar información y aprender. Por otra parte, los beneficios reportados son: continuar sus estudios y consultar información en cualquier lugar (ver tabla 2).

**Tabla 2.**

**Concentrado de los modelos en innovación con aprendizaje móvil**

Categoría B	Modelos o patrones encontrados	%
Rol de los alumnos en el aprendizaje móvil	Ser autosuficiente en la forma de buscar información y aprender	60
	Rol activo de participación en el aprendizaje con la guía del profesor	30
	Ser autodidacta	30
Beneficios en el aprendizaje con el uso de la tecnología móvil	Poder trabajar y estudiar al mismo tiempo	80
	Consultar información en cualquier lugar	50
	El acceso a Internet es más práctico por medio de un teléfono inteligente	10

**Fuente:** Elaboración propia, con base en las respuestas del cuestionario autoadministrado aplicado a los alumnos.

Por añadidura, la transmisión de contenidos digitales para adquirir habilidades prácticas y la obtención de información actualizada son beneficios que ha aportado la nueva tecnología en los cursos a distancia y móviles; en especial, una estudiante manifestó: “Se tiene acceso a diferentes páginas con información actual, moderna, nuevas tendencias provenientes de todo el mundo” (Estudiante n. 3, 2017).

**Aplicación didáctica de recursos de aprendizaje móvil**

En la entrevista a los directivos, se encontró que el SCORM permite comprobar la adquisición del conocimiento y consolidarlo a largo plazo. En la integración del recurso digital al diseño instruccional del curso en línea, se halló que: 1) la experiencia con los recursos móviles aún presenta áreas técnicas de mejora; 2) con el afán de introducir los recursos digitales, se debe hacer un diseño web adaptable o *Responsive Web Design*, para que se logre una visualización adecuada en cualquier dispositivo en el que se acceda; 3) el uso de la *storyline* implica la adaptación de dinámicas compatibles con el tipo de animación requerido.

No obstante, el recurso digital permite facilitar al alumno la experiencia de aprendizaje y, en consecuencia, los directivos esperan, con su implementación, aumentar los índices de graduación y reducir las tasas de abandono. Por otra parte, la percepción de la experiencia con el uso de los recursos móviles ha sido buena en el 70 % de los alumnos.

**Tabla 3.**

**Concentrado de modelos de aplicación didáctica de recursos móviles**

Categoría C	Modelos o patrones encontrados	%
Percepción de la experiencia con el uso de los recursos móviles	Buena	70
	Regular	30
	Mala	0
Estrategias de aprendizaje adoptadas gracias a los recursos didácticos utilizados en el curso en línea	Realizar búsquedas especializadas en Internet	60
	Habilidad de analizar y validar conceptos	50
	Capacidad de trabajar colaborativamente en la red	30
	Habilidad para diseñar y analizar documentos electrónicos	30
	Habilidad para suscribirse a páginas especializadas	20
	Capacidad de subir archivos a un servidor	10

**Fuente:** Elaboración propia, con base en las respuestas del cuestionario autoadministrado aplicado a los alumnos.

Por último, las estrategias de aprendizaje adoptadas gracias a los recursos didácticos utilizados fueron, principalmente, realizar búsquedas especializadas en la web, con un 60 % de incidencia, seguida por la habilidad para analizar de los conceptos encontrados, en un 50 % de los casos.

### Conclusiones

Tomando en consideración lo expresado en líneas anteriores, la respuesta concreta a la pregunta de investigación ¿Cómo desarrolla las estrategias de aprendizaje del *m-learning* la alfabetización digital, en un curso de educación a distancia? se puede agrupar en tres puntos principales:



1. La alfabetización digital se desarrolla por medio de la implementación de estrategias de aprendizaje móvil que incrementan el grado de dominio sobre las habilidades tecnológicas y éticas, en la búsqueda y el uso de la información, así como en el manejo de dispositivos móviles, como la *storyline* de la tecnología SCORM, con el objetivo explícito de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar actividades académicas.
2. El uso de los dispositivos móviles con fines didácticos ayuda a desarrollar habilidades digitales importantes para la alfabetización digital, como la transformación de datos en conocimiento, con base en navegaciones no lineales de hipertexto, la lectura en monitores gráficos y la realización de búsquedas avanzadas de material especializado con fines académicos, más la capacidad de utilizarlo correctamente.
3. Por último, se incorpora en los cursos modelos evaluativos con indicadores que midan específicamente destrezas propias de la inclusión digital, como el manejo de redes digitales, la lectura digital, el uso de las TIC, la forma en que se accede a la información y la ética en el manejo de esta.

Ahora bien, la información descrita en líneas anteriores confirma que el *m-learning* es un estilo de aprendizaje que crea condiciones propicias para que los estudiantes generen procesos de reflexión, análisis y apropiación tecnológica, además del desarrollo de competencias transversales como la curiosidad, disciplina, autorregulación, autosuficiencia en el aprendizaje. La importancia de conocer de forma específica las competencias desarrolladas permite, por un lado, revelar los beneficios del uso de las TIC en la educación, para mostrar a la comunidad docente que pueden ser aliados de su labor educativa, y, por otro, permite tomar mejores decisiones a diseñadores instruccionales, docentes y directivos de Instituciones de Educación, para diseñar e implementar recursos didácticos móviles en cursos presenciales o a distancia.

También se pudieron observar áreas de mejora técnica en los dispositivos móviles, como la incompatibilidad de tecnologías, el tamaño de la pantalla, la velocidad de reproducción de los materiales, la falta de capacidad de almacenamiento de información y la adaptabilidad de los gráficos al formato de los dispositivos. En el mismo sentido, aún hay limitantes tanto por parte de los docentes como de los estudiantes,

en el hábito de usar, con fines académicos, los dispositivos móviles, la brecha digital y la capacidad de lectura de comprensión en monitores pequeños. Sin embargo, se espera que estas limitantes cambien en el futuro cercano, pues las habilidades digitales se desarrollan y evolucionan rápidamente en las nuevas generaciones. Por ello, se recomienda a los responsables de los programas que utilicen recursos didácticos de *m-learning* para acompañar sus materiales, con tutoriales que permitan al usuario familiarizarse más rápidamente en el manejo de los dispositivos móviles en el ámbito formativo y seguir haciendo investigación educativa, la cual permita conocer los avances en el grado de dominio de los recursos digitales.

Por otra parte, se recomienda a los docentes y diseñadores instruccionales promover, de forma intencional, el uso de competencias digitales y transversales, que permitan asegurar la calidad educativa e instar la adquisición de conocimiento a largo plazo. Para lo anterior, es necesario estimular habilidades como recordar, comprender, enlazar conceptos y hacer lo mismo con documentos electrónicos; así, posteriormente, se estará en condiciones de desarrollar habilidades de orden superior que motiven la aplicación del conocimiento, como evaluar, analizar y crear tanto información como materiales digitales. Finalmente, se sugiere realizar más investigaciones respecto a estrategias que permitan hacer más cercana y humanizada la experiencia de aprendizaje a través del *m-learning*, sobre todo la resolución de dudas en tiempo real; asimismo, indagar respecto a qué dispositivos móviles son los idóneos desde el punto de vista de los usuarios y por qué, para poder, con esta información, potencializar su aprovechamiento didáctico.

## Referencias

- Álvarez, G. y Álvarez, G. (2012). Análisis de ambientes virtuales de aprendizaje desde una propuesta semiótico integral. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(2), 73-88. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412012000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412012000200006&script=sci_arttext)
- Barroso, J., Cabero, J. y Vázquez, A. (2012). La formación desde la perspectiva de los entornos personales de aprendizaje (PLE). *Revista Apertura*, 4(1), 6-19. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/209>



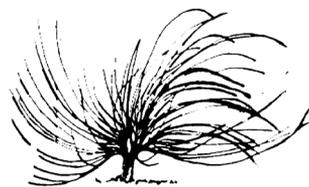
- Belshaw, D. (2012). *What is digital literacy'? A Pragmatic investigation* (Disertación doctoral). Durham, Reino Unido: Faculty of Social Sciences and Health, Durham University, Recuperado de <http://neverendingthesis.com/doug-belshaw-edd-thesis-final.pdf>
- Ciampa, K. (2013). Learning in a mobile age: an investigation of student motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(1), 82-96. Doi: 10.1111/jcal.12036
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). Introducción al aprendizaje invisible: la (r)evolución fuera del aula. *Reencuentro Análisis de Problemas Universitarios*, 62, 66-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/340/34021066008/>
- Cochrane, T. D. (2014). Critical success factors for transforming pedagogy with mobile Web 2.0. *British Journal of Educational Technology*, 45(1), 65-82. Doi: 10.1111/j.1467-8535.2012.01384.x
- Conde, M. Á., García-Peñalvo, F. J., Alier, M. y Piguillem, J. (2013). The implementation, deployment and evaluation of a mobile personal learning environment. *Journal of Universal Computer Science*, 19(7), 854-872. Recuperado de [http://jucs.org/jucs\\_19\\_7/the\\_implementation\\_deployment\\_and/jucs\\_19\\_07\\_0854\\_0872\\_conde.pdf](http://jucs.org/jucs_19_7/the_implementation_deployment_and/jucs_19_07_0854_0872_conde.pdf)
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (pp. 146-166). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. Recuperado de [http://www.onlinecef.net/file.php/1/CEF\\_Resources/Research%20%20Method/\\_Educational\\_Research\\_Planning\\_Conducting\\_and\\_Evaluating\\_Quantitative\\_and\\_Qualitative\\_Research\\_4th\\_Edition\\_.pdf](http://www.onlinecef.net/file.php/1/CEF_Resources/Research%20%20Method/_Educational_Research_Planning_Conducting_and_Evaluating_Quantitative_and_Qualitative_Research_4th_Edition_.pdf)
- Creswell, J. y Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130. Doi: 10.1207/s15430421tip3903\_2
- Cuevas, A. y García, M. (2010). Ideas, un modelo de evaluación para inclusión digital y alfabetización informacional orientado a salud. *El profesional de la información*, 19(3), 240-245. Doi: 10.3145/epi.2010.may.03
- De Waard, I., Abajian, S., Gallagher, M. S., Hogue, R., Keskin, N., Koutropoulos, A. y Rodríguez, O. C. (2011). Using mLearning and MOOCs to understand chaos, emergence, and complexity in education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(7), 94-115. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1046>

- Denscombe, M. (2003). *The good research guide*. Philadelphia: McGraw-Hill Education. Recuperado de [http://iwansuharyanto.files.wordpress.com/2013/04/martyn\\_denscombe\\_the\\_good\\_research\\_guidebookfi-org.pdf](http://iwansuharyanto.files.wordpress.com/2013/04/martyn_denscombe_the_good_research_guidebookfi-org.pdf)
- Denzin, N. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine. Recuperado de [http://www.albany.edu/~scifraud/data/sci\\_fraud\\_1437.html](http://www.albany.edu/~scifraud/data/sci_fraud_1437.html)
- Didou, S. (2014). *La UNESCO y la educación superior, 2014-2017: aportes de la Reunión de Cátedras UNESCO sobre la educación superior; las TIC en la educación y los profesores*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/UNESCO-summary-report-chairs-2014-1.pdf>
- Figueredo, O. y Jiménez J. (2015). *Estrategias de aprendizaje móvil, una propuesta teórica para su diseño*. Memorias del Encuentro Virtual Educa VE2003. Guadalajara, México. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/3891/1/VE13.394.pdf>
- García-Holgado, A. y García-Peñalvo, F. J. (2016). Architectural pattern to improve the definition and implementation of eLearning ecosystems. *Science of Computer Programming*, 129, 20-34. Doi: 10.1016/j.scico.2016.03.010
- González-Bañales, D. y Monárrez-Armendáriz, C. (2014). Incorporación de redes sociales y aplicación de principios de diseño adaptativo para la plataforma moodle. *ITECKNE: Innovación e Investigación en Ingeniería*, 11(1), 50-61. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/itec/v11n1/v11n1a06.pdf>
- Humanante-Ramos, P., García-Peñalvo, F. y Conde-González, M. (2016). PLEs en contextos móviles: Nuevas formas para personalizar el aprendizaje. Versión Abierta Español-Portugués, *VAEP-RITA*, 4, 33-39. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Francisco\\_Garcia-Penalvo/publication/304024281\\_PLEs\\_en\\_contextos\\_moviles\\_Nuevas\\_formas\\_para\\_personalizar\\_el\\_aprendizaje/links/5763d0ed08aeb4b997fc8482.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Garcia-Penalvo/publication/304024281_PLEs_en_contextos_moviles_Nuevas_formas_para_personalizar_el_aprendizaje/links/5763d0ed08aeb4b997fc8482.pdf)
- Jiménez-Hernández, C., Castellanos-Domínguez, O. y Villa-Enciso, E. (2011). La Gestión de Tecnologías Emergentes en el Ámbito Universitario. *Tecno Lógicas*, 26, 145-163. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-77992011000100009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-77992011000100009&script=sci_arttext)



- Karim, N. A. y Shukur, Z. (2015). Review of user authentication methods in online examination. *Asian Journal of Information Technology*, 14(5), 166-175. Recuperado de <http://docsdrive.com/pdfs/medwelljournals/ajit/2015/166-175.pdf>
- Karim, N. A. y Shukur, Z. (2016). Proposed features of an online examination interface design and its optimal values. *Computers in Human Behavior*, 64, 414-422. Doi: 10.1016/j.chb.2016.07.013
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 17(2), 13-17. Doi: 10.3102/0013189X017002013
- Newland, B. y Handley, F. (2016). Developing the digital literacies of academic staff: an institutional approach. *Research in Learning Technology*, 24(1), 31501. Doi: 10.1080/21567069.2017.1270579
- Organista-Sandoval, J., Serrano-Santoyo, A., McAnally-Salas, L. y Lavigne, G. (2013). Apropiación y usos educativos del celular por estudiantes y docentes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(3), 139-156. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412013000300010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412013000300010&script=sci_arttext)
- Pathak, B. K. (2016). Emerging online educational models and the transformation of traditional universities. *Document Electronic Markets*, 26(4), 315-32. Doi: 10.1007/s12525-016-0223-4
- Ramos, A. I., Herrera, J. A. y Ramírez, M. S. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 17(34), 201-209. Doi: 10.3916/C34-2010-03-20
- Sandoval, E. A., García, R. y Ramírez, M. S. (2012). Competencias tecnológicas y de contenido necesarias para capacitar en la producción de recursos de aprendizaje móvil. *EduTec-e: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 39, 1-16. Doi: 10.21556/edutec.2012.39.379
- Shippee, M. y Keengwe, J. (2014). mLearning: Anytime, anywhere learning transcending the boundaries of the educational box. *Education and Information Technologies*, 19(1), 103-113. Doi: 10.1007/s10639-012-9211-2
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

- UNESCO (2011). *El Aprendizaje Móvil. First Mobile Learning Week Report*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ICT/pdf/UNESCO%20MLW%20report%20final%2019jan.pdf>
- UNESCO (2016). *Las TIC en la Educación, el aprendizaje móvil*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/m4ed/>
- Waheed, M. (2016). What role does knowledge quality play in online students' satisfaction, learning and loyalty? An empirical investigation in an eLearning context: Learning and loyalty: role of KQ. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 561–575. Doi: 10.1111/jcal.12153
- Yin, R. (2009). *Case Study Research* (4.ª ed.). California, Estados Unidos: Sage.
- Zatarain, R. y Barrón, M. L. (2011). Herramienta de autor para la identificación de estilos de aprendizaje utilizando mapas auto-organizados en dispositivos móviles. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 43-55. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000100003&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000100003&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Zezulkova, M. (2017). Digital Competence and Capability Frameworks in the Context of Learning, Self-Development and HE Pedagogy. En *E-Learning, E-Education, and Online Training* (pp. 46-53). Springer, Cham. Doi: 10.1007/978-3-319-49625-2\_6



---

# Adquisición de vocabulario productivo en contextos académicos superiores: análisis de su evolución a partir de un estudio longitudinal

*Martín Gonzalo Zapico*<sup>1</sup>

Instituto de Formación Docente Continua San Luis  
Argentina  
athenspierre@gmail.com

## Resumen

El vocabulario, tanto en su dimensión productiva como receptiva, es un elemento fundamental a la hora de afrontar una carrera académica. En este marco, su medición y la posibilidad de entender cómo es su adquisición se tornan fundamentales, a efectos de delinear políticas concretas de intervención que ayuden a paliar el abandono, en particular el del primer año de muchas carreras de nivel superior. En este trabajo, se muestran los resultados de un análisis realizado a través del seguimiento durante cuatro años de un grupo de estudiantes a los cuales se les aplicó un test de vocabulario productivo cuatro veces, una a principio de cada año lectivo. Los resultados sugieren que la adquisición de vocabulario está fundamentada en la recomodación de conceptos, semejante a una función exponencial.



Recibido: 1 de febrero de 2018. Aprobado: 24 de setiembre de 2018.  
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.13-2.6>

- 1 Profesor de Letras recibido en la UNMDP. Actualmente, se desempeña como profesor responsable en el IFDC-San Luis y doctorando en Educación en la UNSL. Ha realizado numerosas publicaciones en revistas científicas, así como tres libros y asistido a numerosas reuniones científicas en los campos de educación, lingüística y psicología.

**Palabras claves:** vocabulario, desempeño académico, abandono escolar, estudio longitudinal, educación superior.

### **Abstract**

Vocabulary, both in its productive and receptive dimension, is a fundamental element when facing an academic major. In this context, its measurement and the possibility of understanding how it is acquired becomes fundamental in order to design concrete intervention policies that help to palliate dropouts, particularly the first year of many higher education majors. In this framework, the results of an analysis carried out through the four-year follow-up of a group of students who were applied a test of productive vocabulary four times, one at the beginning of each school year are shown. The results suggest that the acquisition of vocabulary is based on the rearrangement of concepts, similar to an exponential function.

**Keywords:** vocabulary, academic performance, school dropouts, longitudinal study, higher education

## **1. Estado del arte**

**E**l vocabulario como gran constructo puede ser analizado en dos planos diferentes: el de la recepción y el de la producción. El de la recepción se relaciona con las competencias que tiene 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-alumno, así como el de los textos), a partir del reconocimiento de las 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.



Para el caso de la competencia léxico-productiva y su relación con el ámbito académico, su importancia siempre ha sido señalada desde diversos ángulos. Desde una perspectiva general, al hablar de vocabulario (González y Martínez, 1998), se ha señalado la importancia que adquiere en los procesos de comunicación del alumno tanto con las autoridades como con sus pares. Este énfasis en la comunicación está fundamentado, principalmente, en que el éxito en la vida académica no se trata solo de instancias de evaluación formales, sino también del establecimiento de relaciones de comunicación efectivas con una enorme cantidad de actores sociales (Álvarez Castrillo y Diez-Itza, 2000; Ocares *et al.*, 2013). Lo anterior quiere decir que un lexicón lo suficientemente amplio permitirá a su usuario realizar con éxito tareas del tipo solicitar o dar información, expresar acuerdo o desacuerdo e incluso organizar sus labores.

En relación con la capacidad de lectura de textos académicos (Suárez, Moreno y Godoy, 2010), se ha encontrado que la mayoría de inconvenientes en cuanto a su lectura e interpretación están vinculados al vocabulario, de dos formas: por un lado, los estudiantes aducen no conocer una gran cantidad de palabras que aparecen en dichos textos; por otro, no pueden dar sentido a una cuantiosa cantidad de oraciones que allí aparecen, lo cual imposibilita la construcción de ideas en torno al significado del texto. Estas dificultades de comprensión, naturalmente, derivan en muchos fracasos académicos en las instancias evaluativas (Nieto, 2005), lo cual suele conllevar a la frustración del alumno y la consecuente duda sobre las propias capacidades.

Sobre la capacidad de escritura académica (Carlino, 2001; Carlino, 2007) se ha hecho foco en las dificultades que conlleva la adaptación a este tipo de texto, al cual los alumnos se han visto pocas veces expuestos en su trayectoria de nivel secundario. En este marco, el vocabulario se vuelve necesario no tanto como contenido sino como forma. Las deficiencias en la capacidad de producción de textos con formato académico (ensayos, informes, trabajos prácticos monográficos) no se relacionan con una ausencia de palabras en sentido estricto, sino con una falta de palabras o frases que permitan dar la forma requerida a las ideas.

Específicamente la competencia léxico-productiva y su incidencia en el desempeño académico de forma directa, a través del análisis de resultados obtenidos en instancias de evaluación (Zapico, 2016, 2016b y 2017), ha revelado correlaciones estadísticamente significativas entre

la capacidad léxica y el desempeño académico, poniendo de relieve la importancia del dominio del vocabulario para optimizar las habilidades de producción oral y escrita en contextos de educación superior.

Todos estos indicios colocan en primer plano la importancia de generar y promover espacios de consolidación del vocabulario, a fin de paliar las problemáticas de deserción que se observan en la matrícula tanto en el nivel nacional y regional como mundial. La importancia de trabajar sobre esta variable (Zapico, 2017b) reside en que, de las cuatro más relevantes que inciden en el desempeño (motivación y autoestima, nivel socioeconómico, desempeño previo y vocabulario), es la única en que se puede incidir de manera directa y en un lapso breve.

En cuanto a la forma en que se adquiere el vocabulario, hay una gran cantidad de estudios que abordan la temática, pero, en su mayoría, dichos trabajos se basan en el aprendizaje siempre de una segunda lengua (Sigüan, 2001; Moya Guijarro, 2003; Oster, 2009) o, en su defecto, tratan de describir como se da el proceso de adquisición del lenguaje en etapas del desarrollo madurativo de los niños (Manso y Ballesteros, 2003). A esta generalidad se encuentran excepciones como el estudio de Martínez Fuentes (1996), que busca observar el papel del temperamento en la adquisición del vocabulario, pero sin resultados concluyentes. Concretamente para la adquisición de vocabulario de manera activa, y en el nivel de educación superior-universitario, no hay estudios disponibles.

Con la idea de tratar de comprender el fenómeno de adquisición del vocabulario a lo largo de una carrera, se realizó un estudio de análisis longitudinal, de naturaleza correlacional-descriptiva. Por esta última, no se planteó ninguna hipótesis en concreto.

## **2. Metodología**

### **2.1 Instrumento empleado**

Se utilizó la prueba de vocabulario productivo Z-Test de sinónimos, para cuya elaboración 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 100 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 empleando el método de agregados individuales (5 expertos), se llegó a una lista final de 40 palabras, de la que solo se tuvieron en cuenta los 100 % de coincidencia favorable, para una mayor solidez del instrumento. Una vez obtenidos estos 40 ítems, se realizó una prueba de IVC con un valor de .99,  $N = 5$  y  $N_e = 5$ , al ser expertos diferentes a los empleados en la etapa anterior del proceso y obtener una puntuación de 1.

Para la validación externa, se realizó una prueba piloto  $N = 32$ , en la que se contrastaron los resultados obtenidos en el Z-Test con los derivados de evaluaciones formales del sistema de educación. Dado que hay un amplio acuerdo entre la relación del vocabulario de amplio espectro con el desempeño académico, puesto que en este se ven involucradas tareas de lectura y escritura, se esperaba observar correlaciones entre ambos resultados. El resultado de la prueba ANOVA, con un  $p$ .crítico = 0.05 y  $F = 2.63$ , fue de  $p = 0.04$ , mostrando una relación sólida entre la competencia léxica y el desempeño académico.

Para el cálculo del coeficiente de validez interna se contrastaron las puntuaciones obtenidas en la prueba piloto  $N = 124$  con las logradas por los mismos sujetos en el Test de denominación de Boston (Serrano *et al.* 2001). Aplicando una estadística de correlación lineal de Pearson, se obtuvo  $r = 0.78$ , que es significativamente alto, si se considera que el test mencionado mide el vocabulario en sus dos dimensiones. Si a esto le sumamos la controversia histórica y actual sobre la necesidad o no de dividir dichas dimensiones, nos encontramos ante una validez interna que es al menos suficiente.

Dada la naturaleza de lo que se mide, el vocabulario, se descartó la posibilidad de utilizar un método de test-retest, puesto que había alto riesgo de que los sujetos desarrollaran aprendizaje. Por ello, se aplicó la técnica conocida como formas paralelas, en la que se emplearon 2 versiones equivalentes del Z-Test, con una distancia de una hora entre ambas; se encontró un  $r$  pearson = 0.86, lo cual indica que prácticamente el 90 % de la varianza del test no se debe al error.

En este test, las puntuaciones obtenibles pueden ir desde 0 a 40 y se delimitan 4 grupos de forma orientativa: A ( $> 30$  alta competencia léxica), B ( $20 < 30$  buena competencia léxica), C ( $10 < 20$  regular competencia léxica) y D ( $< 10$  baja competencia).

## 2.2 Muestra

Se obtuvo un  $N = 53$  (44 % hombres y 64 % mujeres, de entre 18 y 25 años, con  $x = 19,8$ ;  $s = 2,43$ ;  $s^2 = 5,81$ ), alumnos que transitaron 4 años provenientes de diversas carreras universitarias y de nivel superior, cuyos planes de estudio estaban estipulados en 4-5 años. A esta muestra se llegó a partir de un  $N$  inicial de 165 sujetos posibles, de los cuales solo a 53 se les pudo dar seguimiento, dado que únicamente ese número llegó al cuarto año de su respectiva carrera.

## 2.3 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, bajo condiciones óptimas de iluminación y sonido, sin distractor alguno. El tiempo de administración fue de 30 minutos, aunque ningún sujeto superó dicha medida. Este mismo procedimiento fue realizado un total de 4 veces, a principios de los ciclos lectivos de los años 2014, 2015, 2016 y 2017.

## 2.4 Análisis

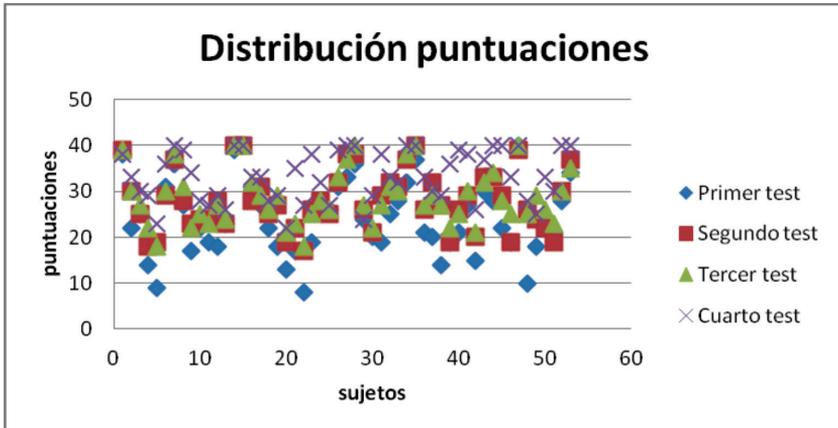
Una vez obtenidas las puntuaciones de todos los test durante los 4 años, se realizó una comparación de medias interanual junto con sus correspondientes medidas de dispersión. Se hizo, además, una medida del coeficiente de variación de los sujetos de forma tanto individual como grupal, a lo largo de los 4 años, y se estableció la función matemática de mejor ajuste para dicho coeficiente.

## 3. Resultados y discusión

A continuación, se muestran los resultados del análisis, empezando por un panorama general de la distribución de las puntuaciones a lo largo de los 4 años, junto con las líneas que la representan.



**Figura 1.**  
**Distribución de puntuaciones del test de vocabulario**



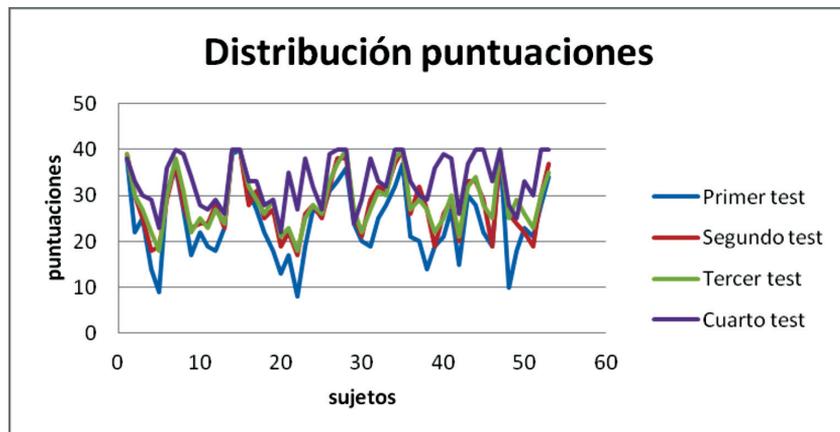
**Fuente:** Datos del autor.

A simple vista, podemos observar la evolución de las puntuaciones a lo largo de las distintas instancias de aplicación del instrumento. Al contrastar las primeras puntuaciones con las últimas, encontramos una superposición de puntos mínima, que manifiesta la ostensible mejora de puntuaciones. Por otro lado, en la segunda y tercera aplicación, la superposición de puntuaciones es considerable, fenómeno que analizaremos más adelante en el trabajo, a partir de la comparación de medias.

La clarificación de esta distribución puede verse de forma más nítida con las líneas de dispersión.

**Figura 2.**

**Distribución de puntuaciones del test de vocabulario presentadas en forma de onda**



Fuente: Datos del autor.

Como marcamos anteriormente, en el segundo y tercer test, nos encontramos ante la superposición de puntuaciones, junto con una oposición marcada entre la primera y cuarta puntuación. Para empezar el trabajo pormenorizado, observemos la comparación interanual de medias, en la que se puede apreciar la evolución de la puntuación general de las pruebas obtenidas.

**Tabla 1.**

**Comparación de medias entre años**

Comparación de medias interanual				
Medidas/año	A1	A2	A3	A4
X	24,21	28,09	28,79	33,36
X	19,00	19,00	27,00	40,00
Me	23,00	28,00	28,00	33,00
s <sup>2</sup>	65,24	42,36	35,94	30,47
s	8,08	6,51	5,99	5,52

Fuente: Datos del autor.



Lo primero que se pone en evidencia es que, efectivamente, a medida que pasaron los años, los sujetos fueron consolidando más su vocabulario. Esto, que de primera mano puede sonar a obviedad, da pie a preguntarse por qué sucede y de qué forma lo hace. Una primera idea, en consonancia con los estudios existentes sobre adquisición de vocabulario (Valdehíta, 2012; Valdehíta, 2013), estaría en afirmar que es la mera exposición constante a textos académicos que incrementa de forma lineal el repertorio léxico disponible. En primera instancia, parece ser bastante cierto, dado que no hay otra forma de acceder al conocimiento de vocablos, si no es por la exposición a ellos, sea de forma oral o escrita. Al hablar de exposición en estos casos, nos referimos a un trabajo con los textos, en el cual interviene una lectura más bien comprensiva. El problema contra esta opción es que, si bien la media de la puntuación obtenida por el conjunto aumentó año tras año, en el período A2-A3, prácticamente no hubo un incremento, expresando un estancamiento bastante marcado que, sin embargo, se dispara en el año 4 con un crecimiento igual de grande que de A1 a A2.

La hipótesis que surge en esta situación, bastante intuitiva, es que el primer año de carrera el estudiante se enfrenta a una enorme cantidad de información nueva, con formato, estilo de redacción y complejidad conceptual mucho más grande que aquella con la que trataba en el secundario. En caso de completar el primer año, y teniendo en cuenta que este suele ser el punto de mayor deserción académica en todas las carreras (Rodríguez *et al.*, 2016), es lógico pensar que habrá consolidado todo un lexicón nuevo, suceso que se expresa en el sensible incremento de A1-A2.

Por otro lado, el crecimiento A3-A4 estaría guiado por lo que en psicología se ha llamado redes conceptuales (Galagovsky Kurman, 1993; Galagovsky Kurman, 1996), tema que siempre estuvo relacionado con los procesos de aprendizaje, en especial, desde la popularización del concepto de *insight* (Galagovsky Kurman, 2004), que describe el proceso a través del cual una gran cantidad de información semántica, desordenada o inconexa, muta de manera tal que pasa a estar ordenada y a adquirir sentido. Esta forma de aprendizaje, siempre presente como posibilidad de aprendizaje y de cuya existencia todo el tiempo ha habido acuerdo, vio finalmente confirmado su ser empírico primero por la neuropsicología (Palma y Cosmelli, 2008) y hace no mucho por la neurología (Falco y Kuz, 2016). De este modo, la consolidación de vocabulario en este período no estaría dada solamente por la exposición

cada vez mayor a textos (dado que esta exposición es siempre constante, no debería darse el caso del estancamiento en los 2 años del medio), sino mayormente por la posibilidad de reordenar y reacomodar todos los conceptos estudiados en el trayecto de años de estudio. Esta idea se ve reforzada por la moda y la mediana, que también manifiestan un incremento muy marcado en el período A3-A4, cuando las puntuaciones del test empiezan a tender hacia los valores más altos. Otra prueba bastante sólida de cómo las puntuaciones empiezan a subir de forma marcada es la progresiva disminución de las medidas de dispersión, lo que indica que año tras año las puntuaciones recorren rangos menores y se acomodan cada vez más en las franjas altas del test.

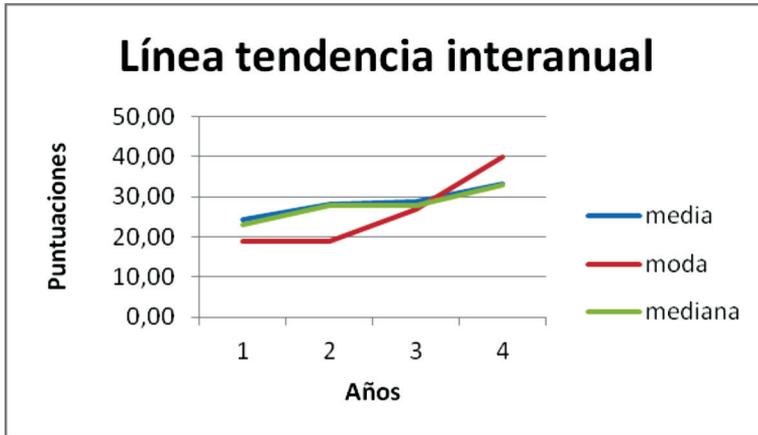
Volviendo al período A2-A3, afirmamos que es un lapso de estancamiento, lo cual se corrobora al observar que no hay prácticamente cambio alguno en las puntuaciones medias y la mediana se mantiene exactamente en el mismo sitio. Dicho eso, hay un valor que llama la atención, por ser el único que fluctúa de forma considerable en este período, y es la moda. Esto parece indicar que hubo una porción de la muestra que el salto cuantitativo dado en A1-A2 logró en el período A2-A3, lo cual se confirma al observar que tanto en A1 como en A2 la moda adquiere el valor de 19, dado que ni moda ni mediana variaron. Esto implica, además, que ese grupo, digamos rezagado, alcanzó puntuaciones más altas más tarde; el grupo que ya había llegado a esas puntuaciones o las mantuvo o, en muchos casos, obtuvo incluso una puntuación levemente más baja en A3 que en A2. Puede llegar a pensarse, entonces, que el *insight* es una especie de límite o frontera que es necesario cruzar para llegar a un aprendizaje significativo, tras el que haya una verdadera comprensión conceptual de lo que se estudia.

Ahora vamos a observar gráficamente la evolución de las puntuaciones, a la luz de establecer funciones de ajuste, empezando por la tendencia ya descrita anteriormente.



**Figura 3.**

**Línea de tendencia a través de los años**



**Fuente:** Datos del autor.

Cada una de las líneas tomada por separado estaría definiendo distintos aspectos respecto a la forma de adquirir vocabulario. Al trabajar con la media, la función que más se ajusta es la lineal, con una pequeña meseta en el medio. Pensarla como forma de adquisición implica que, año tras año, los estudiantes están adquiriendo vocabulario momento tras momento, en el contacto con los textos académicos. Trabajar con la media y su evolución, que concuerda con la mediana en forma casi total, explica cerca de la totalidad de los datos, pero no puede dar cuenta del estado de amesetamiento de los 2 años intermedios ni del pronunciado ascenso del final.

Una aclaración a este dato lo puede dar la moda, que tiene la forma de una exponencial y explica que la adquisición de vocabulario tiene una etapa de crecimiento muy marcada hacia el final. La teoría del reacomodamiento conceptual permitiría explicar esta etapa de la adquisición. Pese a esto, este dato solo daría cuenta del crecimiento pronunciado del final, pero no del estancamiento del medio.

Para echar luz a este asunto, examinaremos, a continuación, los datos que se desprenden del análisis de los coeficientes de variaciones en las distintas transiciones anuales. En este aspecto, vamos a distinguir el valor de coeficiente de variación acumulado (que refleja el aumento de año tras año) del coeficiente de variación total (que refleja el aumento siempre respecto al primer año).

**Tabla 2.**

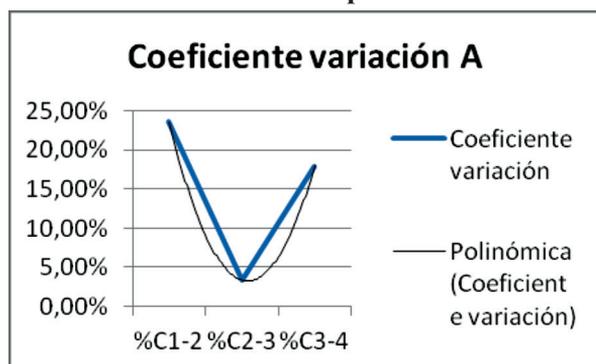
**Coefficiente de variación acumulado distribuido por años**

Coefficiente de variación acumulado			
	% C1-2	% C2-3	% C3-4
x	23,53 %	3,37 %	17,95 %
M <sub>e</sub>	10,71	1,70	13,79
s <sup>2</sup>	0,11	0,01	0,03
s	0,33	0,08	0,18

Fuente: Datos del autor.

**Figura 4**

**Coefficiente de variación expresado como línea y función**



Fuente: Datos del autor.

Lo primero que nos permite interpretar el coeficiente de variación acumulado es que, dado que todos sus valores son positivos, en las 3 transiciones puede hablarse de aumento de vocabulario. Aún así, es llamativo el prácticamente ínfimo porcentaje de variación que encontramos en la transición A2-A3, y, si se suma el valor de la mediana en 1,70, encontramos una cantidad importante de valores negativos o muy cercanos a 0, mostrando nada de adquisición o incluso una leve caída. Esto se vuelve especialmente cierto, al encontrar que las medidas de dispersión para estos valores son llamativamente bajas y reafirman la escasa mejora observada en este período. ¿Ahora por qué sucede esto, que número tras número se confirma, de un aprendizaje de vocabulario que se detiene por aproximadamente un año? Parecería que la adquisición de



vocabulario puede darse por acumulación de información hasta cierto punto y, a partir de este, hace falta un reordenamiento conceptual, el ya mencionado *insight*, para dar otro salto cualitativo.

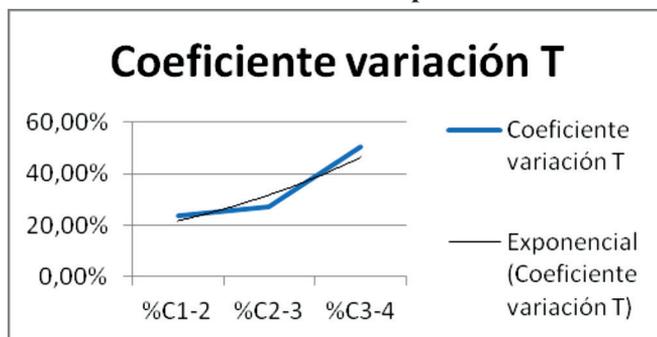
Los datos del coeficiente de variación total apoyan parcialmente esta idea.

**Tabla 3.**  
**Coefficiente de variación total**

Coefficiente de variación total			
	% C1-2	% C1-3	% C1-4
x	23,53 %	26,88 %	50,49 %
Me	0,11	0,15	0,42
s <sup>2</sup>	0,11	0,10	0,23
s	0,33	0,32	0,48

Fuente: Datos del autor.

**Figura 5.**  
**Coefficiente de variación total expresado como línea y función**



Fuente: Datos del autor.

Al contrastar los coeficientes siempre contra la medida inicial, podemos observar de una forma más absoluta cuánto es el aprendizaje en cada una de las instancias, no matizada por el valor anterior. Con una primera instancia no muy diferente a la segunda, y similares medidas de dispersión, ahora el amesetamiento o estancamiento podría ser analizado como una consecuencia neta del reordenamiento conceptual.

Es decir, la idea de que en el primer intervalo hubo un gran incremento en la adquisición del vocabulario en realidad es un efecto de contraste con las pésimas condiciones iniciales, en términos de léxico, con las que empiezan los estudiantes. Es probable que parte del aumento en el primer intervalo se deba a la exposición y al trabajo con textos académicos, pero el motivo real del incremento se debe al reordenamiento conceptual inicial que sucede en los alumnos, quienes parten de una puntuación inicial muy baja y suben a una media similar al resto de la muestra en la segunda evaluación. A su vez, aquellos sujetos que partieron de una puntuación media o alta prácticamente no registran un aumento, sino hasta la última evaluación. Esta visión es plenamente consistente con una descripción exponencial del aprendizaje de vocabulario. Para verificar esta idea, presentamos, a continuación, los coeficientes de variación para 2 grupos: los que empezaron con una puntuación < 15 y los que empezaron con una > 30 (excluyendo los 3 casos que empezaron con puntuaciones de 40, que no podrían registrar variación alguna).

**Tabla 4.**

**Coefficiente de variación acumulado por puntuaciones en test**

Coeficiente de variación acumulado			
<15	83,50 %	4,93 %	22,51 %
>30	1,75 %	2,91 %	5,79 %
>25	12,31 %	5,48 %	13,82 %
>20	24,59 %	6,03 %	21,48 %

**Fuente:** Datos del autor.

Indudablemente, parte del poco coeficiente de incremento se debe a que una puntuación alta, como punto de partida, da un menor margen de crecimiento. Ahora, en ningún caso esta variable explica el enorme crecimiento que sucede en los grupos de baja puntuación inicial. ¿Por qué por mera exposición un grupo mejora su puntuación y otro no? Si la exposición fuera la única causa por la cual se obtiene vocabulario, en todos los grupos debería haber un incremento al menos similar al del grupo de menor rendimiento. Esto indudablemente pone en evidencia que hay un factor más allá del trabajo constante con material académico, y probablemente sea de orden conceptual, de reacomodamiento de



ideas. Es decir, en los 2 grandes saltos de adquisición, estaría involucrado el reordenamiento, pero, para que suceda, se requiere una cantidad mínima de información. Esto explica también por qué el crecimiento que parece nulo para las primeras instancias de las puntuaciones altas se dispara en la última instancia.

#### 4. Conclusión

Hemos realizado una descripción estadística y simple del aprendizaje de vocabulario a partir del tránsito que supone una carrera universitaria. A partir de este análisis, hemos encontrado ciertas regularidades en su adquisición. Para explicar esta última, que en primera instancia se ha descubierto como un hecho (lo cual refuerza aún más el papel de la educación en la conformación de vocabulario y no solo en un nivel superior o universitario, sino también secundario y fundamentalmente primario), hemos definido 2 hipótesis fundamentales que se podrían tener en cuenta.

La primera, y que es la sostenida por la mayoría de autores, es que el mero trabajo con diversos textos permite la incorporación de vocabulario. Esto parece ser parcialmente verdadero y, en este punto, hay que tener en cuenta que la mayoría de autores que sostiene esta hipótesis la aplican para el aprendizaje de una segunda o tercera lengua.

Si bien el trabajo con el texto es siempre necesario, pareciera ser que, en el caso del nivel superior, el texto es más bien una excusa, una base para que, a partir de ella, se produzca un reacomodamiento conceptual o ampliación de la memoria semántica del estudiante. Esto parece ser verdadero, en tanto la mejora en el aspecto productivo del vocabulario (lo que mide el test) requiere una base de lectura previa o puntuación base.

Finalmente, es preciso destacar que las puntuaciones observadas en la primera toma ponen de manifiesto un estado preocupante respecto a la competencia léxica, tanto general como productiva, de los jóvenes de primer año. A partir de esto, se debe promover la incorporación (que en este país ha empezado a ser ya tendencia) de espacios de trabajo de lecto-comprensión, en instancias previas al inicio de la carrera universitaria.

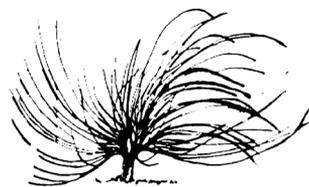
## Referencias

- Álvarez Castrillo, C. y Diez Itza, E. (2000). Competencia léxica y rendimiento académico en alumnos de segundo año de bachillerato. *Revista Aula Abierta*, 76(1), 185-198.
- 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*. Nebrija: Editorial del Departamento de Lenguas Aplicadas.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad? *Cuadernos de Psicopedagogía*, 4(1), 21-40.
- Carlino, P. (2001). *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas*. Buenos Aires: Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Luján, Prov. de Buenos Aires.
- Falco, M. y Kuz, A. (2016). *Comprendiendo el Aprendizaje a través de las Neurociencias, con el entrelazado de las TICs en Educación*. Buenos Aires: SEDICI.
- Galagovsky Kurman, L. (2004). Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable. *Enseñanza de las Ciencias*, 22(2), 229-240.
- Galagovsky Kurman, L. (1996). *Redes conceptuales: aprendizaje, comunicación y memoria*. Buenos Aires: SYDALC.
- Galagovsky Kurman, L. (1993). Redes conceptuales: base teórica e implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Enseñanza de las ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 11(3), 301-307.
- González, M. y Martínez, C. (1998). La enseñanza del vocabulario y el uso del diccionario. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 10(1), 1-10.
- Manso, A. y Ballesteros, S. (2003). El papel de la agenda visoespacial en la adquisición del vocabulario ortográfico. *Psicothema*, 15(3), 388-394.
- Martínez Fuentes, M. (1996). El papel del temperamento en la adquisición del lenguaje. *Anales de Psicología*, 12(2), 185-196.
- Moya Guijarro, A. (2003). La adquisición/aprendizaje de la pronunciación, del vocabulario y de las estructuras interrogativas en lengua inglesa. Un estudio por edades. *Didáctica*, 15, 161-177.



- Nieto, D. (2005). Efectos del resumen. Sobre la comprensión lectora, la metacompreensión y el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 337(1), 281-294.
- Ocares, B., Reyes, F., Novoa, A., Véliz, M. y Castro, G. (2013). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y Lingüística*, 30(1), 165-180.
- Oster, U. (2009). La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. *Revista Porta-Linguarum*, 11(1), 33-50.
- Palma, B. y Cosmelli, D. (2008). Aportes de la Psicología y las Neurociencias al concepto del "Insight": La necesidad de un marco integrativo de estudio y desarrollo. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 3(2), 14-27.
- Rodriguez, M., Posada, M., Estrada, P. y Velasquez, M.. (2016). *Población con riesgo de abandono universitario. Una aproximación desde la prevención*. Antioquía: CLABES.
- Serrano, C., Allegri, R. F., Drake, M., Butman, J., Harris, P. Nagle, C. y Ranalli, C.. (2001). Versión abreviada en español del test de denominación de Boston: su utilidad en el diagnóstico diferencial de la enfermedad de Alzheimer. *Revista de Neurología*, 33(7), 624-627.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. La paz: Alianza editorial.
- Suárez, Á., Moreno, J. y Godoy, M. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: Algo más que causa y efecto. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 1(1), 0-10.
- Valdehita, A. (2013). El efecto de tres actividades centradas en las formas: selección de definiciones, selección de ejemplos y la escritura de oraciones en el aprendizaje de segundas lenguas. *RaeL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 12, 17-37.
- Valdehita, A. (2012). *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera: Investigación sobre la efectividad de tres tipos de actividades para aprender vocabulario*. (Disertación doctoral no publicada). España: UNED.
- Vivas, J. et al. (2013). *Psicología y otras ciencias del comportamiento. Compendio de investigaciones actuales I*. Libertador San Martín: Editorial Universidad Adventista del Plata.

- Zapico, M. 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*, *XI*(1), 135-146.
- Zapico, M. G. (2016b). Evaluación de desempeño académico: la competencia léxica como competencia con validez predictiva. *Revista Ensayos Pedagógicos*, *XI*(2), 159-171.
- Zapico, M. G. (2017). La competencia léxico-productiva como predictor del desempeño académico. *Revista Ensayos Pedagógicos*, *XIII*(1), 123-138.
- Zapico, M. G. (2017b). Sobre la necesidad de la enseñanza directa del vocabulario en los niveles primario y secundario del sistema educativo. *Revista Ensayos Pedagógicos*, *XIII*(2), 17-31.



---

# Crítica a la teoría del capital humano, educación y desarrollo socioeconómico

*José Fulvio Sandoval Vásquez*<sup>1</sup>

Defensoría de los Habitantes

Costa Rica

jsandoval@uned.ac.cr

*Gustavo Hernández Castro*<sup>2</sup>

Universidad Estatal a Distancia

Costa Rica

ghernandezc@uned.ac.cr

## Resumen

Este artículo pretende realizar una crítica al concepto de capital humano y su relación con la educación y el desarrollo socioeconómico. En la medida en que una sociedad no les dé cabida a todas las personas que la conforman para el disfrute pleno (salud, trabajo, educación, cultura, vivienda, recreación, entre otros), el trabajo humano pierde su capacidad de transformación social. En esta línea de pensamiento, el concepto de capital humano pasa a ser una categoría económica que disfraza las contradicciones de clases sociales existentes, para desligar al sujeto del trabajo mismo. Al eliminar la subjetividad del trabajo, se eliminan las contradicciones de clase. La construcción de una sociedad en la cual



Recibido: 7 de febrero de 2018. Aprobado: 24 de setiembre de 2018.  
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.13-2.7>

- 1 Dr. En Ciencias de la Educación, U. Católica; máster en Derechos Humanos, UNED; magíster Scientiae (M. Sc.) en Política Económica con énfasis en Desarrollo Sostenible y Economía Ecológica. UNA; Licenciado en Economía. UCR.
- 2 Estudios de la Sociedad y la Cultura. UCR; Máster en Administración de empresa. U. Latina; Licenciado en Estudios Latinoamericanos. UNA.

quepan todos pasa por el trabajo, en otras palabras, no pude haber trabajo sin sujeto y sujeto sin trabajo.

**Palabras claves:** trabajo humano, pobreza, economía de mercado, inclusión social.

### **Abstract**

This article aims to critique the concept of human capital. To the extent that a society does not accommodate all the people who comprise it for full enjoyment (health, work, education, culture, housing, recreation, among others), to that extent human work loses its capacity for social transformation. In this line of thought, the concept of human capital becomes an economic category that disguises the contradictions of existing social classes, to separate the subject from work itself. By eliminating the subjectivity of work, class contradictions are eliminated. The construction of a society in which all fit and all goes through work; in other words, there could not be no work without subject and subject without work.

**Keywords:** human work, poverty, market economy, social inclusion.

## **Introducción**

La teoría del capital humano considera el trabajo humano como un medio para la producción de bienes y servicios, mediante la distribución de las fuerzas productivas. De tal forma, ya no se considera el trabajo del individuo de manera homogénea, sino, más bien, potencializa la diferenciación de la persona en el engranaje del sistema económico como sujeto individual, y adiciona, como ejes sustantivos para el desarrollo económico, a las instituciones sociales, elementos coadyuvantes para el crecimiento económico que aspira una nación.

Schultz (1961), uno de los primeros teóricos en referirse al término de capital humano, considera que aplicar este concepto a las personas es reducir la esencia del ser humano a una condición de mercancía equivalente a la época ya superada de la esclavitud. Asimismo, Shaffer (1961) manifestaba que el concepto de capital debe circunscribirse solo



al ámbito físico, ya que, de otra forma, podrían darse implicaciones perversas en el diseño de las políticas educativas.

Por su parte, Becker (1962) definió el capital humano como la suma de las inversiones en educación, formación en el trabajo, emigración, que tiene como consecuencia un aumento en la productividad de los trabajadores. Sin embargo, los desarrollos posteriores incluyen en el capital humano otros factores como salud, alimentación y educación; lo cual ha permitido dar al concepto una perspectiva más social.

Por otro lado, Schultz (1985) estableció cinco categorías fundamentales de las actividades que tienden a incrementar el capital humano:

- Los servicios de salud ampliamente concebidos, como la expectativa de vida, la fuerza vital, la resistencia física, el vigor.
- La formación profesional.
- La educación organizada en tres niveles: primario, secundario y superior.
- Los programas de estudio para adultos no organizados por las empresas (capacitación).
- Las migraciones internas familiares o personales, que sirven para ajustarse a las cambiantes oportunidades de empleo.

Cabrillo (1996) define el capital humano como el conjunto de conocimientos y formación profesional que posee una persona, los cuales determinan su capacidad para trabajar y generar ingresos. En este sentido, el capital humano es el acervo o inventario de conocimientos y de habilidades útiles a la producción, que acumulan los seres humanos, en el nivel individual y para la nación como un todo. Puede observarse de la definición anterior que la concepción de capital humano presenta un sesgo económico, el cual lo limita a la capacidad de trabajar eficientemente con la finalidad de generar ingresos. Este sesgo proviene del origen del concepto mismo, que vio la luz en la década de 1960, cuando los primeros desarrollos teóricos provenían del campo de la ciencia económica.

Independientemente de lo que abarque cada definición, al capital humano se le concibe como una modalidad de capital, en el sentido económico, incorporado en el ser humano y cuyo incremento es factible a través de la inversión en las personas (Becker, 1962, citado por Febrero y Schawrtz, 1997).

El uso de los conceptos de “capital” e “inversión” —en relación con la adquisición de mayores competencias, conocimientos, salud y energías por parte de las personas— se realiza en contraposición con las acepciones de “consumo” y “gasto”.

Para Ruggeri y Yu (2000), el capital humano es dinámico y multifacético, por lo que recomiendan ampliarlo para abarcar cuatro dimensiones: a) el potencial de capital humano, b) la adquisición de capital humano, c) la disponibilidad de dicho capital y d) el uso efectivo de este.

El capital, ya sea físico o humano, consiste en la dotación o acervo de recursos disponibles por las personas y las sociedades que se utilizan para la producción de bienes y servicios, los cuales finalmente se consumen para la satisfacción de las necesidades humanas. Asimismo, la inversión es una aplicación de recursos con la finalidad de incrementar el capital físico o humano, de manera que influye en los ingresos reales futuros de las personas y las sociedades; en otras palabras, la inversión es recuperada por el inversor.

Por otra parte, un gasto es una erogación o aplicación de recursos que no es posible recuperar posteriormente (Capocasale, 2000). En este sentido, la inversión es también una erogación o aplicación de recursos pero que se puede recuperar en futuro.

En todo caso, un gasto consiste en consumir recursos en alguna actividad que no incremente la capacidad de generación de ingresos en el futuro, y una inversión implica que la aplicación de recursos o su consumo se retribuye, de alguna forma, en el futuro. Por esto, las erogaciones en capital humano son consideradas una inversión y no un gasto.

Cardona, Montes, Vásquez, Villegas y Brito (2007) definen capital humano como los conocimientos en calificación y capacitación, la experiencia, educación, las condiciones de salud, adaptación, entre otros, que dan capacidades y habilidades para hacer productivas y competentes a las personas. A pesar de lo anterior, el hecho de asociar los conceptos de “capital” e “inversión” con los seres humanos no deja de ser polémico y no está exento de críticas.

## **La educación y el capital humano**

En la teoría del capital humano, la educación es el principal componente de esta, en tanto es concebida como productora de capacidad de trabajo. Giménez (2003) distingue entre capital humano innato y



capital humano adquirido. El primero comprende aptitudes de tipo físico e intelectual, que pueden verse modificadas debido a las condiciones de alimentación y salud. Por su parte, el capital humano adquirido se construye a lo largo de la vida, mediante la educación formal e informal recibida y gracias a la experiencia acumulada.

La educación formal incluye preescolar, primaria, secundaria y formación superior. Asimismo, la educación informal comprende lo recibido fuera de los ámbitos educativos institucionalizados, como la capacitación y el autoaprendizaje. Últimamente, la experiencia está constituida por todas las vivencias acumuladas por las personas que les faculta a reaccionar ante las circunstancias, con base en los conocimientos previamente adquiridos (Giménez, 2003).

No obstante, la ausencia de políticas públicas que incidan para que el sistema educativo incluya a todos los sectores sociales en igualdad de prioridades, con calidad académica, infraestructura adecuada y preparación sólida de los profesores, ocasiona que la puesta en práctica de la teoría del capital humano pueda llegar a acentuar las diferencias de clases sociales. De tal forma, las personas que logren acceder a instituciones educativas privadas de calidad son aquellas que podrán escalar fácilmente en la estructura social y colocarse en puestos de trabajo con remuneraciones ubicadas en el percentil 75.

En Costa Rica, un estudiante que proviene de colegios privados tiene el doble de probabilidades de ingresar a la universidad pública, mientras un 18 % de estudiantes que provienen de la educación pública logra ingresar al sistema universitario. Adicionalmente, el 53 % de los jóvenes entre 13 y 17 años que están matriculados en la educación secundaria proviene del 20 % de las familias económicamente más solventes. Por su lado, el 20 % de los estudiantes que se matriculan en la educación pública es procedente del 20 % de los hogares más pobres (INEC, 2011, Estado de la Nación).

En este contexto, una inversión educativa en la que quepan todos, además de brindar beneficios económicos para la persona que se educa, le retribuye con beneficios no monetarios relacionados con la mejora de su estatus social y las mayores posibilidades de disfrutar de la cultura y del ocio de la sociedad en general. Asimismo, la educación contiene importantes efectos externos positivos para la sociedad como un todo. Hanushek (2005) señala como principales efectos externos el incremento en la productividad de la fuerza de trabajo, del capital físico

y el aumento en la velocidad de innovación tecnológica, en aquellos países que no son periféricos o dependientes.

Precisamente, los efectos externos atribuidos a la acumulación de capital humano son los resultados que inducen al Estado a participar de forma activa en la inversión en educación. De esta forma, en el ámbito de la economía pública, la educación constituye un área propia para la acción del Estado, por los beneficios sociales del servicio y las externalidades positivas que genera para la sociedad en su conjunto.

Una crítica adicional que se le realiza a la teoría del capital humano consiste en equiparar a la educación con la fórmula contable de la depreciación. Según esta teoría, la educación está sujeta a la depreciación. Esta última se produce cuando el aprendizaje recibido no se utiliza en el mediano plazo o cuando surgen nuevas ideas que hacen que los conocimientos y habilidades aprendidas queden obsoletos (Cañibano, 2005). Esta línea de pensamiento contradice el fundamento epistémico de la misma teoría. La teoría establece que el capital humano es posible mediante la inversión dada al proceso educativo; por tal razón, la educación no puede quedar obsoleta, ya que el desarrollo de los conocimientos científicos y técnicos son procedimientos que se dan como parte integral gestora de la superación del mismo conocimiento. Lo anterior porque los centros académicos (universidades, institutos especializados, centros de investigación, entre otros), además de investigar y desarrollar métodos y teorías, preparan a las personas para ocupar los puestos de trabajo que la sociedad necesita.

Igualmente, de acuerdo con la teoría mencionada, el proceso de depreciación del capital humano es especialmente grave en las situaciones de desempleo o jubilación; también, el capital humano que posee un sujeto no es transmisible a otros individuos y se extingue cuando la persona muere. Por esto, el capital humano “exige permanente movimiento (como todo capital) ya que cuando permanece ocioso por el desempleo, se menoscaban las habilidades adquiridas” (Capocasale, 2000, p. 76). No obstante, debe aclararse que los conocimientos recibidos sí se pueden transmitir a otras personas; pero, no se puede transferir el capital humano poseído como tal, dado que este constituye el atesoramiento individual de dichos conocimientos (Briceño, 2011).



## La medida de la educación en el capital humano

Para medir la educación como capital humano, se utilizan indicadores que facilitan el diseño y la evaluación de la política pública en materia educativa, según las necesidades de la sociedad, y que hacen más sencilla la comparación entre países (Azqueta, Galvaldón y Margalef, 2007).

En general, los indicadores más utilizados para evaluar la importancia de la educación en el crecimiento económico son: el porcentaje de alfabetización, la proporción de las personas que asisten a la educación regular, el porcentaje de personas que asisten a la educación general básica (incluye preescolar y primaria), el porcentaje de personas que asisten a la educación secundaria, el porcentaje de personas que asisten a la educación superior, así como la escolaridad promedio (Neira, 2007).

Los indicadores señalados se han utilizado de manera generalizada en el ámbito internacional, pues presentan ciertas ventajas en términos de consistencia en la definición para cualquier país y disponibilidad de la información estadística necesaria para su determinación. No obstante, según señala Briceño (2011), con estos indicadores no se consigue medir el capital humano poseído, sino aproximarse a él a través de la educación académica recibida, la cual contribuye significativamente a su acumulación.

A pesar de lo indicado, Giménez (2003) señala que el uso de este tipo de indicadores, basados en la educación formal, presenta los siguientes inconvenientes:

Se supone que las personas que han recibido la misma educación han alcanzado el mismo nivel de conocimientos, tanto si se considera un país determinado como el conjunto de países.

Consideran que cada año de educación supone la adquisición de un nivel constante de conocimientos, independientemente del ciclo de estudios en el que se enmarque.

No toman en cuenta los medios materiales empleados ni la calidad de la educación impartida, a pesar de que condicionan la formación adquirida.

No tienen presentes los conocimientos que se pueden adquirir bajo otros ámbitos educativos formales o informales como, por citar algunos ejemplos, los cursos a desempleados, la experiencia laboral o la educación en el seno de la familia.

No consideran que los conocimientos adquiridos se pueden depreciar con el transcurso del tiempo.

## **El desarrollo socioeconómico**

La preocupación por el desarrollo socioeconómico está presente en las sociedades occidentales desde el siglo XVIII. El tema fue abordado por Adams Smith, en 1776, en su obra “La riqueza de las naciones”. Smith (1723-1790) planteó por primera vez en la historia occidental las formas de cómo la producción nacional podría crecer gracias a la división y especialización del trabajo. Asimismo, la teoría del desarrollo fue objeto de estudio de economistas posteriores, como David Ricardo (1772-1823), Thomas Malthus (1766-1834), John Stuart Mill (1806-1873), Carlos Marx (1818-1883), John Maynard Keynes (1883-1946) y Alvin Hansen (1887-1975), entre otros, cuyos intereses se centraron en analizar las leyes económicas del crecimiento y la participación del Estado como ente regulador de la economía, entre otros temas, según el pensamiento de cada teórico mencionado.

Cabe resaltar los aportes realizados por la teoría clásica del imperialismo a través de sus teóricos como John Hobson (1858-1940), Rudolf Hilferding (1877-1941), Rosa Luxemburgo (1871-1919), Vladimir Lenin (1870-1924), Adolf Weber (1876-1963), Nikolái Bujarin (1888-1938) y Andreas Predöhl (1893-17974). El núcleo común de estos economistas radica en que sus contribuciones son productos de la racionalización de las relaciones económicas vista desde el centro de los países dominantes, respecto a las naciones ubicadas en la periferia; en otras palabras, el desarrollo económico visto de los centros hegemónicos hacia las periferias.

Así pues, el desarrollo económico ha sido considerado un objetivo importante para todos los países, independientemente de su régimen político. Muchos modelos y teorías se han formulado desde los diversos enfoques que han proliferado en la ciencia económica (keynesianos, monetaristas, estructuralistas, socialistas, neoliberales, ambientalistas, entre otros).



El enfoque económico tradicional identifica al desarrollo económico con el crecimiento económico o aumento del producto interno bruto (PIB); se aduce que una condición necesaria para el desarrollo es el crecimiento de la economía. Por tanto, los indicadores más utilizados para evaluar el grado de desarrollo de los países se basan en medidas cuantitativas de magnitudes macroeconómicas, como la tasa de variación del PIB, ingreso per cápita, acumulación de capital, indicadores de productividad, entre otros (Mankiw, 2012).

Paul Samuelson (1915-2009) presentó en 1973 una propuesta para modificar el concepto tradicional del producto interno bruto y obtener una medida del bienestar económico neto. Para ello, propuso sustraer de la medida tradicional los costos sociales y perjuicios ocasionados al medio ambiente, debidos a la generación de la producción nacional (Samuelson y Nordhaus, 2010).

Particularmente, Kenneth Boulding (1910-1993), Robert Heilbroner (1919-2005) y Nicholas Georgescu-Roegen (1906-1994), citados por Galindo y Malgesini (1994), consideran que la economía mundial no puede crecer materialmente con base en la explotación de los recursos naturales. Existen límites para el uso de los recursos y al sobrepasarlos se pone en peligro la supervivencia de la vida en el planeta (Tamames, 1995).

Una de las grandes debilidades del modelo neoclásico es otorgarle al concepto de *preferencia* una condición de primer orden en las relaciones económicas que entablan los seres humanos; es decir, las personas tienen alternativas ilimitadas para elegir los bienes por consumir. No obstante, al modelo neoclásico se le olvida que el concepto de preferencia es pura abstracción, porque los bienes, como es sabido, son escasos y, por tal razón, se contraponen a la preferencia o a los deseos ilimitados en una limitada disponibilidad de bienes. En otras palabras, la plena realización de la persona mediante el uso de los bienes no es ilimitada, por lo tanto, cualquier decisión que se toma en las relaciones económicas afecta directamente a la vida humana, y no como lo establece la teoría económica neoclásica, que las considera como simples externalidades abstractas que afectan a otros, según sean las relaciones de preferencias que se apliquen en los vínculos económicos.

Las anteriores concepciones teóricas y el aporte de otros autores han conducido, en el decenio de 1990, a una nueva valoración del concepto de desarrollo con un enfoque de sostenibilidad. El concepto

de desarrollo sostenible nació en 1987 con el Informe de la Comisión Brundtland, elaborado por la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo de las Naciones Unidas. En este informe, el desarrollo sostenible es el que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de satisfacción de las de generaciones futuras. El término “desarrollo sostenible” pretende conciliar el crecimiento económico con el medio ambiente y los problemas sociales. No obstante, para efectos prácticos de análisis y de política pública, el concepto presenta problemas para su implementación, debido a los múltiples factores e indicadores, muchos de los cuales son de tipo cualitativo (Brundtland, 1987).

Entre las concepciones actuales del desarrollo, destacan las propuestas de Amartya Kumar Sen, quien propone entender el desarrollo como un proceso de expansión de las libertades reales que disfrutan las personas (Sen, 2000). Estas libertades son tanto los fines como los medios principales para el desarrollo. En estos últimos están la libertad de participar en la economía, la de expresión, la participación política, las oportunidades sociales (incluyendo el derecho a exigir educación y servicios de salud) y la existencia de mecanismos de protección social garantizados por redes de seguridad (como el seguro de desempleo y ayudas económicas).

Las investigaciones empíricas recientes en el campo del desarrollo económico enfatizan en el aumento del PIB real, a través de la construcción de modelos de crecimiento endógeno (Taylor, 1996). Estos modelos permiten explicar la existencia de tasas positivas de crecimiento económico a largo plazo, sin necesidad de recurrir al supuesto de que alguna variable clave del modelo (por ejemplo, progreso técnico) crezca de forma exógena. Abad (1996) distingue dos grupos de modelos en esta orientación:



1. Modelos que generan tasas de crecimiento positivas a largo plazo, eliminando el supuesto de rendimientos decrecientes de escala, mediante la consideración de externalidades o introduciendo capital humano.
2. Modelos que utilizan el entorno de competencia imperfecta, enfatizando variables como la inversión en investigación y desarrollo (I+D), para generar progreso técnico de forma endógena, a través de las recompensas que otorga para los inventores el poder monopolístico de su innovación.

Para el primer grupo de modelos, Abad (1996) señala que la evidencia empírica solo es consistente con el modelo neoclásico, cuando se analizan países con elevadas similitudes. En el segundo grupo de modelos, como se indicó en antecedentes, Barro (1991) realizó el primer trabajo de estas características y demostró la significancia estadística de ciertas variables que pretendían caracterizar los diferentes estados estacionarios, como las siguientes: variables educativas, consumo del sector público, distorsión de los precios de los bienes de inversión, inestabilidad política y social, entre otras.

### **La medida del desarrollo socioeconómico**

Un intento por establecer un indicador que represente el desarrollo socioeconómico es el Índice de Desarrollo Humano (IDH) elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

El IDH, desarrollado en 1990, combina la esperanza de vida, el nivel educacional y los ingresos en una única medición del desarrollo. No se refiere a la magnitud del crecimiento económico, sino al tipo de desarrollo económico y social de un país. De acuerdo con el PNUD (1998), el IDH se basa en tres indicadores: longevidad, medida en función de la esperanza de vida al nacer; nivel educacional, medido en función de una combinación de alfabetización de adultos (ponderación, dos tercios) y tasas de matriculación combinada primaria, secundaria y terciaria (ponderación, un tercio), y nivel de vida, medido por el PIB per cápita real en dólares.

Para el cálculo del índice, se han establecido valores mínimos y máximos fijos respecto de cada uno de los indicadores: a) esperanza de vida al nacer: 25 y 85 años; b) alfabetización de adultos: 0 % y 100 %,

y c) PIB per cápita real: 100 dólares y 40 000 dólares estadounidenses. Para cada indicador, se construye un índice individual (índice de esperanza de vida, índice de nivel educacional e índice del PIB real per cápita ajustado), que posteriormente se promedian (promedio simple) para obtener el IDH.

En el 2005, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) presentó, por primera vez, el Índice de Desarrollo Humano Cantonal en Costa Rica, como parte del Informe Nacional de Desarrollo Humano. El indicador se elaboró con la colaboración de la Universidad de Costa Rica. Desde entonces, el PNUD ha publicado este indicador para los años 2007 y 2011; para ellos, el documento se denomina Índice de Desarrollo Humano Cantonal y Atlas del Desarrollo Humano Cantonal de Costa Rica, respectivamente.

El documento del PNUD del 2011 presenta la serie de datos más actualizada de la familia de indicadores de desarrollo. Adicionalmente, se incluye el Índice de Seguridad Ciudadana cantonal (ISCC) y el IDH corregido por Seguridad (IDHSCC), material novedoso que amplía la familia de indicadores de desarrollo humano.

Otro indicador importante de desarrollo es el Índice de Competitividad Cantonal de Costa Rica (ICC), publicado por el Observatorio del Desarrollo de la Universidad de Costa Rica. Este está compuesto por treinta y seis variables distribuidas en siete pilares: económico, gobierno, infraestructura, clima empresarial, clima laboral, capacidad de innovación y calidad de vida. Los pilares se generan como el promedio simple de las variables normalizadas que los conforman; luego se obtiene el valor del índice como un promedio simple del valor de los siete pilares (Ulate, 2012).

Finalmente, para efectos de este artículo, también es importante considerar el Índice de Desarrollo Social Cantonal elaborado por el Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN, 2013). Este indicador se basa en la “concepción de que el bienestar y la calidad de vida están constituidos por diversas y múltiples dimensiones que permiten a las personas ser y hacer aquello que valoran” (p. 15). Esta idea se operacionaliza en términos de que la población tenga posibilidades a acceder y disfrutar de un conjunto de derechos básicos, que se agrupan en cuatro dimensiones:



- **Económica:** participar en la actividad económica y gozar de condiciones adecuadas de inserción laboral que permitan un ingreso suficiente para lograr un nivel de vida digno.
- **Participación electoral:** reflejada en los procesos cívicos nacionales y locales, para que se desarrolle en la población el sentido tanto de pertenencia como de cohesión social y con ello el sentimiento de participación activa responsable, que implica el deber y el derecho de los ciudadanos a participar en aquel.
- **Salud:** orientada a disfrutar de una vida sana y saludable, lo que implica contar y tener acceso a redes formales de servicios de salud y seguridad social, así como a una nutrición apropiada, que garanticen una adecuada calidad de vida de la población.
- **Educativa:** relacionada con la disponibilidad y el adecuado acceso de la población a los servicios de educación y capacitación, que favorezcan un adecuado desarrollo del capital humano.

La lectura de estos índices es sencilla, la calificación de cada cantón va desde 0 hasta 1, mostrando la posición relativa del cantón, en relación con las variables que conforman cada índice respecto a los ochenta y un cantones; de manera que los cantones más desarrollados tienen un valor de índice cercano a 1.

### **La educación y el desarrollo socioeconómico**

Como se indicó, el vínculo entre educación y desarrollo puede analizarse desde la óptica del capital humano. Para Becker (1983), el hecho de que una familia gaste una parte de sus ingresos en educación no consiste en un acto de simple consumo, sino de inversión; estos gastos representan adiciones al capital humano, que deben analizarse de forma similar a cualquier otra forma de capital.

La inversión en capital humano supone una transferencia de recursos del presente al futuro; en la propuesta de Becker, las familias resuelven un problema de optimización, al maximizar una función de utilidad intertemporal sujeta a dos funciones de producción por período (una de bienes de consumo y otra de capital humano). En el proceso de optimización, un costo hoy no tiene por qué ser compensado con un beneficio equivalente hoy, sino que la familia debe comparar el valor actual de los costos marginales totales de la inversión en capital

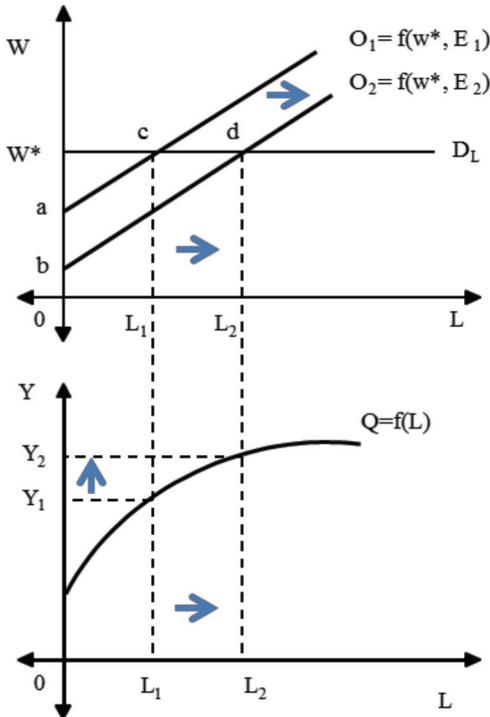
humano con el valor actual de las ganancias futuras. En este sentido, para la familia, solo vale la pena invertir en capital humano si el valor actual de los beneficios es tan grande como el valor actual de los costos.

La teoría postula que las inversiones en educación aumentan la productividad de la fuerza de trabajo efectiva en la economía y con ello puede aumentar la producción y el ingreso. La productividad de la fuerza de trabajo aumenta, principalmente, porque la educación potencializa el uso del capital físico existente y aumenta la velocidad de innovación tecnológica. Asimismo, Cañibano (2005) establece que la inversión en capital humano, específicamente en educación, incrementa los beneficios futuros porque el capital humano es acumulativo por cuanto la persona puede aumentar sus activos. Por otro lado, el capital humano se torna extensivo por cuanto el individuo, al interactuar en un ambiente potenciado de capital humano, aumenta sus externalidades y, en consecuencia, impacta de manera integral a la sociedad.

En la figura, 1 se ilustra cómo la inversión en educación contribuye con el crecimiento del producto de la economía. De acuerdo con el enfoque de capital humano, este gasto debe considerarse como una inversión que implica una posposición del consumo.



**Figura 1**  
**Efecto de la inversión en educación sobre el nivel de ingreso de la economía**



Fuente: Elaboración propia.

Al adoptarse el supuesto clásico de un trabajador típico de productividad normal, los aumentos en la fuerza de trabajo debidos a la inversión en educación pueden expresarse como si a la oferta laboral existente se añadieran nuevos trabajadores.

En la primera parte de la figura 1, se observa cómo un aumento en la inversión educativa (de  $E_1$  a  $E_2$ ) traslada la oferta de trabajo de  $O_1$  a  $O_2$ , *ceteris paribus*. En este caso,  $W^*$  representa la tasa salarial vigente, que se asume fija,  $D_L$  es la demanda por trabajo. Bajo un esquema perfectamente competitivo en el mercado de trabajo, la contratación de mano de obra aumenta de  $L_1$  a  $L_2$ . La segunda parte de la gráfica muestra cómo la mayor disponibilidad de trabajo, *ceteris paribus*, puede aumentar el producto nacional (Y), que pasa de  $Y_1$  a  $Y_2$ . No obstante,

un aumento proporcional de la fuerza efectiva de trabajo no produce uno del producto nacional (rendimientos decrecientes).

Desde un punto de vista teórico y referido exclusivamente al aspecto productivo, se puede valorar la conveniencia de una mayor inversión social en educación ( $E = E_2 - E_1$ ), al compararse esta con el incremento en el “excedente del productor” (área abcd, en el primer gráfico). Si  $E$  es mayor que el área abcd, entonces la sociedad enfrentaría una pérdida neta en el bienestar general, por lo que no es deseable expandir la inversión social en educación. Por el contrario, si el área abcd es mayor que  $E$ , la sociedad estaría incrementando su bienestar y, por tanto, es conveniente aumentar la inversión en educación. Considérese que los recursos son limitados, por ello, la cantidad mayor que se destine a educación significa una menor disposición de recursos para otras áreas como salud, capital físico, entre otros. Cabe advertir que este análisis no considera las externalidades positivas derivadas de la inversión en educación.

Según Azqueta, Gavaldón y Margalef (2007), el anterior enfoque solo considera una vía a través de la cual la educación influye sobre el desarrollo socioeconómico, y es mediante la elevación en la productividad de los trabajadores. Para estos autores, dicho enfoque contempla el proceso educativo de forma muy reducida, como un sistema de transmisión de conocimientos técnicos, de manera que la rentabilidad social de la educación se deriva de la mayor productividad de la mano de obra que facilita, aunque no se ignora el conjunto de externalidades positivas de todo orden que la educación produce.

Esta teoría se apoya en una categoría mítica que utiliza la razón instrumental para explicar su procedimiento empírico *ceteris paribus*. La pregunta necesaria es ¿qué sucede si no existiese el *ceteris paribus*?, en otras palabras, ¿qué acontecería si las variables analizadas cambian, pero otras no permanecen constantes? En este caso, las variables del aumento en la inversión educativa trasladan a la oferta de trabajo.

Si se considera la producción como un proceso social, esta, entonces, no puede delimitar a un asunto teórico y mítico solamente. Una empresa que interactúa en un proceso de producción se nutre de relaciones sociales y estas no pueden reducirse a datos empíricos. Por otro lado, la producción de una economía en particular se da a partir de relaciones económicas conjuntas, es decir, es la transformación de insumos, a través de la mediación del ser humano. Son los trabajadores que le imprimen al proceso de producción el conocimiento y, por ende,



las competencias técnicas que afectan la producción para convertirlas en productos destinados a satisfacer bienes limitados disponibles en el mercado. En este contexto, el trabajo humano no es una mercancía únicamente, es un proceso de transformación que genera valor para el individuo que lo crea y para el beneficio de la sociedad en general. Por último, el trabajo humano es retribuido por un salario, mecanismo para obtener y maximizar los beneficios de la empresa.

Barro y Lee (2010) construyeron indicadores de nivel educativo para población adulta de ciento cuarenta y seis países, a intervalos de cinco años, de 1950 a 2010. Con base en dicha información, observaron que en los países ricos la población general tenía un promedio de once años de escolarización, frente a alrededor de siete años en los más pobres.

Debido a lo anterior, los autores proponen un segundo canal de influencia de la educación al desarrollo socioeconómico de los países, en el cual esta contribuye a la apertura de nuevas redes de relación social y a la consolidación de valores de ética ciudadana, lo que obliga a poner el énfasis tanto en los contenidos como en las formas institucionales de inserción en el sistema educativo.

De tal forma, la educación permite transmitir, conservar, promover y consolidar los patrones de conducta, las ideas y valores socialmente aceptados. Por estas razones, Díaz y Alemán (2008) señalan que la educación es un proceso, el cual presupone avance y progreso social, que busca el perfeccionamiento de la persona a lo largo de la vida, pero, a la vez, cumple con tres funciones sociales relacionadas con la cultura; la educación debe preservar, desarrollar y promover la cultura social. Así, la educación compete a toda la sociedad, especialmente a la familia, a las escuelas a los poderes públicos, a los medios de comunicación. En general, estos autores proponen trascender del concepto de capital humano al de capital social.

Arezki y Quintyn (2013) distinguen tres canales a través de los cuales la educación induce el crecimiento económico:

La educación aumenta la productividad laboral, lo cual eleva el nivel de producto. Permite la innovación tecnológica, que promueve el crecimiento económico a través de mejores insumos, procesos y bienes. Y facilita la transmisión de conocimientos y la adopción de nuevas tecnologías, que también potencian el crecimiento económico. (p. 42)

Pese a lo indicado, existen teóricos como Hanushek (2005), quienes han cuestionado si la educación es un factor determinante del crecimiento económico de los países. Este cuestionamiento lo basa el autor en una revisión de los estudios entre educación y desarrollo señalando cuatro limitantes de ellos. Primero, indica que si bien puede existir una correlación entre el crecimiento y el rendimiento escolar, “esa relación puede no ser causal, es decir, es posible que los países destinen parte de su riqueza a la escolaridad cuando experimentan un auge” (p. 16).

En segundo lugar, señala que las estimaciones del efecto de la educación en el crecimiento económico dependen de los parámetros del análisis estadístico subyacente, y que es difícil distinguir entre las diferentes estimaciones. Como tercera objeción, el autor sostiene que la relación escolaridad/crecimiento depende en gran medida de los supuestos del modelo empleado. Por último, considera que las estimaciones del efecto de la escolaridad en el crecimiento difieren significativamente de lo que cabría esperar de la relación individual entre el ingreso de las personas y su nivel de escolarización, lo cual podría atribuirse a que no se ha logrado utilizar la educación para fines socialmente productivos.

En el abordaje general de los estudios sobre la relación entre educación como capital humano y el desarrollo de los países presentado por Neira (2007), la autora realiza una recopilación de diversas investigaciones realizadas con datos de panel, en la cual analiza la relación capital humano y desarrollo económico para los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). La mayoría de los estudios descritos por la autora toma como base la metodología utilizada por Barro (1991).

Precisamente, el enfoque metodológico común en estos estudios reseñados por Neira y Portela (2003) es utilizado en la presente investigación. Sin embargo, a diferencia de esas indagaciones, el análisis realizado en esta utiliza datos de corte transversal para Costa Rica y no para un conjunto de países. Asimismo, otras diferencias importantes consisten en que el modelo desarrollado en esta investigación mide la contribución de la educación al desarrollo socioeconómico del país, según los niveles de primaria, secundaria y superior; además, utiliza índices de desarrollo socioeconómico y no la tasa de crecimiento del PIB.



## **Contribución de la educación al desarrollo socioeconómico**

En términos generales, se puede indicar que invertir en educación tiene importantes beneficios y repercusiones sociales en la medida en que la educación tenga una cobertura total, racionalmente planificada, para que los países puedan contar con los técnicos, profesionales e investigadores que necesitan, con el afán de impulsar sociedades en las que quepan todos. Asimismo, debe ser una educación con los mayores estándares de calidad y condiciones similares para todas las clases sociales. De esta forma, si se cuenta con una población más formada, se amplían las posibilidades de acción y elección de los individuos y de la sociedad en su conjunto. Por otro lado, un incremento del capital humano implica un aumento del potencial de crecimiento económico, al facilitar el crecimiento en la productividad de la mano de obra. Sin embargo, un aumento del capital humano no se va a traducir de forma automática y sistemática en mejoras en la productividad ni en la competitividad, a menos que no se utilice de modo racional por parte del sistema productivo (Cañibano, 2005).

Según los datos de la Unesco, la educación en América Latina continúa siendo el talón de Aquiles para el desarrollo de los países. Un tercio de los estudiantes matriculados en primaria y la mitad de los de secundaria no logra adquirir los aprendizajes básicos de lectura y matemáticas. Lo anterior se agudiza cuando aumenta la inequidad para los niños y adolescentes más pobres de la región. Cabe mencionar las competencias de los docentes; en la medida que estos no contribuyan a actualizar sus conocimientos, los alumnos no podrán generar aprendizajes para su autodesarrollo y la inserción en la vida laboral, de forma que contribuyan a innovar en el ámbito del trabajo. Otro de los grandes problemas es la educación universitaria, ya que continúa favoreciendo a los sectores sociales de mayores ingresos (Unesco, 2015).

Para Hanushek (2005), la inversión educativa está justificada, pero, para la sociedad, la incógnita fundamental es cuánto invertir en educación, porque esa inversión se realiza a expensas de otras inversiones públicas y privadas. Indica este autor que la mayoría de los estudios sobre educación y desarrollo centra la atención en el nivel de escolaridad, es decir, en la “cantidad” de educación. Mas, para el autor, ese enfoque distorsiona las políticas y puede redundar en decisiones erradas.

En consistencia con lo indicado, Hanushek (2005) considera que la educación incrementa el bienestar tanto de quien la recibe como de las personas a su alrededor. Concretamente, un nivel educativo más alto puede contribuir al aumento de la tasa de innovación e invención y de la productividad, al facilitar la adopción de procedimientos nuevos y más eficaces en las empresas, así como al acelerar la adquisición de nuevas tecnologías. No obstante, señala que la “cantidad” de educación es un indicador muy aproximado de los conocimientos y las aptitudes cognitivas de las personas.

Así y todo, es importante preguntar si todo nivel educativo contribuye por igual al desarrollo socioeconómico. Para Barragán (2010), las políticas educativas no son equivalentes, de manera que la distribución de lo invertido en educación es importante. Señala este autor que una mayor inequidad en distribuir la educación tiene un impacto negativo sobre el desarrollo socioeconómico de un país.

## Conclusiones

La teoría del capital humano puede llegar a ser un eufemismo, si no se acompaña con políticas públicas que incluyan a todos los sectores sociales. De tal forma, las personas que logren acceder al sistema educativo de calidad son las que podrán escalar fácilmente en la estructura social.

Por otra parte, la política pública en educación suele asumir que aumentos paulatinos en el presupuesto destinado por el Estado al sistema educativo deben traducirse en progreso y avance en la sociedad. Aun así, en muchos casos, a pesar de incrementos sostenidos en el gasto en educación, los resultados esperados en bienestar no se han observado. Por ejemplo, en el caso de Costa Rica, la pobreza ronda el 20 % (INEC, 2017), lo que implica que, aunque existan políticas educativas, estas no son suficientes para que el país logre avanzar en una agenda social y económica que beneficie a sus habitantes.

Es recurrente, en casi todos los informes del Programa Estado de Costa Rica, indicar que, a pesar de que la sociedad costarricense ha destinado desde finales de los años noventa del siglo pasado el 7 % del PIB a fortalecer la educación, la pobreza en el país no ha podido reducirse del 20 % de la población. Este resultado pone de manifiesto que la inversión adicional en educación en general no beneficia de forma



automática a los sectores más pobres de la población. Debido a esto, se requiere identificar las necesidades educativas de las regiones, para brindar una respuesta adecuada a sus problemas. Por tanto, el desarrollo socioeconómico no se logra simplemente con aumentar la inversión educativa, sino que esta debe ser dirigida o focalizada adecuadamente.

Las estrategias que recurren a la focalización del gasto en educación, la cual garantice que la inversión educativa se asigne a los grupos de la población realmente necesitados de ella, en función de sus requerimientos educativos (prescolar, primaria, secundaria y superior), no han dado los resultados esperados. Desde este punto de vista, tal inversión educativa puede estar asignada de manera eficiente en el plano de la cobertura (política universal); pero, no responder de forma eficiente a las necesidades de las comunidades, lo cual suele identificarse con problemas de calidad, cobertura, infraestructura, entre otros. Se debe considerar la producción como un proceso que involucra a toda la sociedad y no solamente a las empresas que intervienen en el procedimiento productivo solamente. De esta manera, la teoría del capital humano no debe analizarse independientemente de las necesidades económicas de un país, ya que las empresas interactúan y se sustentan de las relaciones sociales.

Por otro lado, la producción de una economía en particular se da a partir de relaciones económicas conjuntas, es decir, es la transformación de insumos con la mediación del ser humano. Son las personas quienes le imprimen al proceso de producción el conocimiento y, por ende, las competencias técnicas que afectan las materias primas, para transformarlas en productos destinados a satisfacer bienes limitados disponibles en el mercado. Así pues, el trabajo humano no es una mercancía solamente, es un proceso de transformación que genera valor para su individuo creador y el beneficio de la sociedad en general.

La racionalidad instrumental del mercado tiene como eje sistémico que el trabajo humano es retribuido por un salario, mecanismo para obtener y maximizar los beneficios de la empresa. De este modo, si el beneficio del trabajo humano es el salario, aquellas personas que no tienen la formación integral y técnica para desempeñarlo ocuparán puestos operativos y, en consecuencia, recibirán salarios mínimos que no les permitirán acceder a mejores puestos.

Finalmente, una política de inversión educativa que no tenga en cuenta las necesidades de cada región corre el riesgo de no ser más que

una mejora cuantitativa. En ese sentido, se concluye que la calidad de la enseñanza repercute extraordinariamente en las diferencias en el desarrollo económico de los países. En tal línea de pensamiento, el concepto de capital humano pasa a ser una categoría económica que disfraza las contradicciones de clases sociales existentes, para desligar al sujeto del trabajo mismo. Al eliminar la subjetividad del trabajo, se omiten las contradicciones de clase. La construcción de una sociedad en la cual quepan todos pasa por el trabajo; en otras palabras, no puede haber trabajo sin sujeto y sujeto sin trabajo.

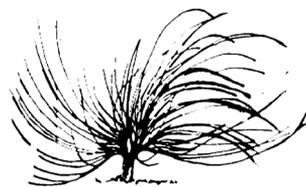
## Referencias

- Abad, C. (1996). Crecimiento económico y desarrollo a largo plazo: A la búsqueda de un nuevo consenso. *Pensamiento Iberoamericano. Revista de Economía Política*, 29, 11-25.
- Arezki, R. y Quintyn, M. (2013). Grados de desarrollo: Nuevos datos sugieren que la economía funciona mejor cuanto mayor es el nivel educativo de sus empleados públicos. *Finanzas y Desarrollo*. Fondo Monetario Internacional.
- Azqueta, D., Gavaldón, G. y Margalef, L. (2007). Educación y desarrollo: ¿Capital humano o capital social? *Revista de Educación*, 344, 265-283.
- Barro, R. (1991). Economic growth in a cross section of countries. *Quarterly Journal of Economics*, 106(2), 407-443.
- Barro, R. (1996A). *Health and economic growth*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Barro, R. (1996B). *Determinants of economic growth: a cross-country empirical study*. NBE Working paper series. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Barro, R. y Lee, J. (2010). *A new data set of educational attainment in the world, 1950-2010*. NBER Working Paper 15902. Cambridge, Massachusetts.
- Becker, G. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9-49.
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Briceno, A. (2011). La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países. *Apuntes del CENES*, 30(51), 45-59.



- Brundtland, G. [Coord]. (1997). *Our Common Future*. New York: UNWCED.
- Cabrillo, F. (1996). *Matrimonio, familia y economía*. España: Minverva Ediciones, S. L.
- Cañibano, C. (2005). *El capital humano: factor de innovación, competitividad y crecimiento*. Conferencia para el sexto congreso de economía de Navarra. Recuperado de [http://www.navarra.es/home\\_es/Temas/Empleo+y+Economia/Economia+de+Navarra/Bibliografia+Publicaciones/Actas+Congreso+Economia/Sexto+Congreso.htm](http://www.navarra.es/home_es/Temas/Empleo+y+Economia/Economia+de+Navarra/Bibliografia+Publicaciones/Actas+Congreso+Economia/Sexto+Congreso.htm)
- Capocasale, A. (2000). Capital humano y educación: Otro punto de vista. *Revista Nueva Sociedad*, 165, 73-84. Recuperado de [http://www.nuso.org/upload/articulos/2826\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/2826_1.pdf)
- Cardona, M., Montes, I., Vásquez, J., Villegas, M. y Brito, T. (2007). Capital Humano: Una mirada desde la educación y la experiencia laboral. *Cuadernos de investigación*, 56-042007. Recuperado de [www.eafit.edu.co/investigacion/cuadernosdeinv.htm](http://www.eafit.edu.co/investigacion/cuadernosdeinv.htm)
- Díaz, T. y Alemán, P. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220391006>
- Febrero, R. y Schwartz, P. (1997). *La esencia de Becker*. España: Editorial Ariel.
- Galindo, M. y Malgesini, M. (1994). *Crecimiento económico: principales teorías desde Keynes*. España: McGraw-Hill/Interamericana.
- Giménez, G. (2003). *Concepto y medición del capital humano e interrelación con los factores de crecimiento*. Recuperado de [http://zaguan.unizar.es/record/1900/files/TUZ\\_0025\\_gimenez\\_concept.pdf](http://zaguan.unizar.es/record/1900/files/TUZ_0025_gimenez_concept.pdf)
- Hanushek, E. (2005). Por qué importa la calidad de la educación. *Revista Finanzas y Desarrollo*, 15-19. Junio, Fondo Monetario Internacional.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2017). *Ingreso y gasto de hogares*. Costa Rica: INEC.
- Mankiw, G. (2012). *Principios de economía*. (6ª ed.). México: Cengage Learning.
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2013). *Índice de desarrollo social cantonal*. Costa Rica: MIDEPLAN, Área de Análisis del Desarrollo.

- Neira, I. (2007). Capital humano y desarrollo económico mundial: modelos econométricos y perspectivas. *Revista Estudios Económicos de Desarrollo Internacional*, 7(2), 53-80.
- Neira, I. y Portela, M. (2003). Cooperación y desarrollo: El papel de la educación en el Desarrollo Latinoamericano. *Economía de la Educación*. Recuperado de <http://www.economicsofeducation.com/wp-content/uploads/getafe2003/9.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1998). *Informe sobre desarrollo humano*. España: Mundi-Prensa Libros S. A.
- Ruggeri, G. y Yu, W. (2000). On the Dimensions of Human Capital: An Analytical Framework. *Atlantic Canada Economics Association Papers*, 29, 89-102.
- Samuelson, P. y Nordhaus, W. (2010). *Macroeconomía*. (19ª ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 1(51), 1-17.
- Schultz, T. (1985). *Investing in people. The economics of population quality*. España: Editorial Ariel, S. A.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. España: Editorial Planeta.
- Shaffer, H. (1961). Investment in human capital: comment. *American Economic Review*, 52(4), 1026-1035.
- Tamames, R. (1995). *Ecología y desarrollo sostenible: la polémica sobre los límites del crecimiento*. (6ª ed.). España: Alianza Editorial.
- Taylor, L. (1996). Crecimiento económico, intervención del Estado y teoría del desarrollo. *Pensamiento Iberoamericano. Revista de Economía Política*, 29, 31-83.
- Ulate, A. (2012). *Índice de competitividad cantonal de Costa Rica*. Costa Rica: Observatorio del Desarrollo de la Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.icc.odd.ucr.ac.cr/docs/ICC-OdD-2012.pdf>
- Unesco. (2015). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia la educación de calidad para todos al año 2015*. Chile: Unesco.



---

# Escuelas para la justicia social: experiencias de liderazgo en dos centros educativos costarricenses

*Virginia Cerdas-Montano*<sup>1</sup>

Universidad Nacional

Costa Rica

norma.cerdas.montano@una.cr

*José Antonio García-Martínez*<sup>2</sup>

Universidad Nacional

Costa Rica

jose.garcia.martinez@una.cr

*Charles L. Slater*<sup>3</sup>

California State University

United States of America

charles.slater@csulb.edu

## Resumen

El liderazgo para la justicia social es un tema que ha cobrado relevancia en los espacios de diálogo vinculados a temas educativos, en muchos contextos alrededor del mundo y Costa Rica no es la excepción. El objetivo de este estudio es el análisis en relación con esta temática, así como el aporte



Recibido: 30 de enero de 2018. Aprobado: 24 de setiembre de 2018.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.13-2.8>

- 1 Doctora en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica. También cuenta con una especialidad en Gestión Educativa con énfasis en liderazgo, ejerce como académica e investigadora en la División de Educación para el Trabajo (CIDE) de la Universidad Nacional, Costa Rica.
- 2 Máster en Educación y Tecnologías con énfasis en Investigación por la Universidad Oberta de Catalunya. Ejerce como docente e investigador en la División de Educación para el Trabajo (CIDE) de la Universidad Nacional, Costa Rica.
- 3 Professor of Educational Leadership at California State University Long Beach (CSULB). Former professor, Texas State University San Marcos. Former superintendent of schools in Texas and Massachusetts. Ph. D. University of Wisconsin-Madison.

de ideas para los educadores en formación y en ejercicio; igualmente, para las personas que dirigen el rumbo en materia de políticas educativas del país. Desde un enfoque cualitativo, se implementa el protocolo de entrevista de la Red Internacional de Desarrollo de Liderazgo (ISLDN), que surge como parte de las reflexiones en la Convención de la *University Council for Educational Administration* (UCEA) en el 2008, el cual está conformado por cinco preguntas. Los sujetos de análisis son dos directivos escolares, concretamente del nivel de preescolar público y de una unidad pedagógica privada. Los resultados sugieren un estilo de liderazgo democrático con algunas características de transformacional, centrados en aspectos de la justicia social como reconocimiento y capacidades de las personas. Además, se hallan coincidencias, en ambos casos, con los aportes teóricos revisados basados en las cuatro categorías de justicia social: económica, cultural, asociativa y para el desarrollo.

**Palabras claves:** liderazgo, gestión, justicia social y educación.

### **Abstract**

Leadership for social justice is an issue that has gained relevance for professionals in education in many contexts around the world and Costa Rica is no exception. The objective of this study is the analysis around this theme, as well as the contribution of ideas both for practicing educators as well as those in training and for those who direct national educational policies. The interview protocol of the International Study of Leadership Development Network (ISLDN) and the Convention of the University Council for Educational Administration (UCEA) in the 2008 were used to interview two school administrators in a public preschool and a private multi-grade school. The results suggest a style of democratic and transformational leadership centered on aspects of social justice such as recognition and development of others' capabilities. There were a number of similarities between the two cases related to four broad categories of social justice: economic, cultural, associative and developmental.

**Keywords:** leadership, management, social justice and education.



## Introducción y objetivos

El presente trabajo forma parte de una investigación de mayor envergadura que se está realizando en el marco de un proyecto desde la Universidad Nacional de Costa Rica, con el nombre de “Liderazgo en las organizaciones educativas costarricenses para la justicia social: tendencias y desafíos”. El objetivo de este estudio es el análisis del liderazgo de dos líderes en justicia social, ambos directores de centros educativos costarricenses, concretamente del nivel de preescolar el primero de ellos y una unidad pedagógica (brinda una oferta educativa de primaria y secundaria completa).

Específicamente, con este trabajo se pretende conocer las concepciones de justicia social, cómo se forman los líderes de esta y cuáles son los obstáculos que encuentran en sus prácticas, lo que permite un acercamiento desde la realidad de los directivos, en un contexto dinámico y complejo (Barquero y Montero, 2013; Garbanzo y Orozco, 2007). A su vez, se desarrolla una revisión teórica para comprender a profundidad esas dinámicas que se viven a diario en los centros educativos. La comprensión de estas dinámicas desde la perspectiva de la justicia social es de gran importancia para la formación de administradores educativos, ya que en estos espacios de aprendizaje se pueden encontrar claves que permitan apoyar y mejorar los procesos educativos.

## Liderazgo y justicia social

La justicia social como labor intencionada en los centros educativos suscita, según Murillo y Hernández (2014), “la creación de comunidades de profesionales de aprendizaje, de promover la colaboración entre las escuelas y la familia, y de expandir el capital social de los estudiantes” (p. 13), favoreciendo, acorde con estos autores, una concepción de justicia social, que integra tres elementos primordiales: redistribución, reconocimiento y representación.

Uno de los cuestionamientos que generan Murillo y Hernández (2014), en relación con el tema del liderazgo en las escuelas, es precisamente el que se refiere al papel que juegan los centros educativos en la búsqueda de justicia social, para mejorar las condiciones y oportunidades del estudiantado. En todo caso, la escuela puede convertirse en reproductora y legitimadora de las injusticias o ser dinamizadora de cambios sociales.

En este sentido, autores como Bourdieu, Passeron, Melendres y Subirats (1981) asumen la escuela como una entidad reproductora de las desigualdades, que perpetúa el orden social preestablecido. Presuponen que, para mantener el orden social, es necesario un instrumento regulador como la escuela, al cual se le otorga la potestad, a través del Estado, de regular la titulación, lo que trae consigo una regulación social de estatus y posibilidades de participación. Como antítesis de esta postura, los mismos autores asumen cuatro premisas básicas, las cuales sugieren que todas las escuelas son un universo de posibilidades, no todas se comportan como legitimadoras de las desigualdades y algunas funcionan como motores de cambio social. Otra premisa es que, si una escuela no se propone trabajar por la justicia social, inevitablemente se convierte en una reproductora de injusticias. En esta misma línea, manifiestan que una escuela que logra instalar una cultura colaborativa, entre sus docentes, tiene mayores posibilidades de trabajar para la justicia social. Finalmente, la cuarta premisa menciona que el líder del centro escolar es clave como eje dinamizador de los procesos que acerquen a un trabajo intencionado desde y por la justicia social (Bourdieu *et al.*, 1981).

Por otro lado, Montané (2015) hace un recorrido histórico del concepto justicia social y lo vincula con la educación, resumiendo que en el contexto actual hay términos que caracterizan la justicia social desde los procesos educativos: legitimidad, dignidad, justicia, libertad, reconocimiento, participación y capacidad. Expresa esta autora que la justicia social constituye un principio de vida, en el cual está presente la intervención del Estado que legitima la “justicia” asociada a los valores. En esta misma línea, aporta que se requiere una actitud tanto ética como moral individual y colectiva de respeto y reconocimiento, el cual empodera la dignidad humana, vinculada también a la igualdad.

Igualmente, Montané (2015) refiere que el principio socioeducativo requiere que los centros educativos no solo tengan nociones de justicia social válidas, sino que sean vivenciadas en todos los espacios de formación. Esta premisa se vincula con el estilo de liderazgo que requiere el centro educativo, por lo que algunos autores coinciden en liderazgos participativos, democráticos, que favorezcan los procesos de construcción colaborativos.

Nussbaum (2010) indica que el ordenamiento social es justo o injusto no por ser objeto de un contrato original, sino más bien tiene vinculación directa con los procesos de formación a los cuales las



personas tienen acceso y que, por tanto, puedan desarrollar sus capacidades básicas para llevar una vida plena, centradas en sus necesidades y características propias. De estas investigaciones profundizadas por Nussbaum (2010), se pueden identificar once capacidades básicas: vida, salud física, integridad corporal, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, juego, razón práctica, afiliación, control sobre el propio entorno y respeto a otras especies. En relación con estas capacidades asociadas a la justicia social, se denota una clara ampliación del concepto y de la vivencia en los entornos escolares.

En la misma línea del desarrollo de capacidades como elemento clave para la justicia social, Dubet (2005, citado por Bolívar, 2011) se refiere a la necesidad de cambiar la norma de la escuela obligatoria, no con la intención de disminuirla, sino para conceder otra función; trascender los programas que muy pocos estudiantes comprenden, por otro programa al que tienen derecho, el cual propicie el desarrollo de sus capacidades y que así puedan alcanzar una cultura común, cuya excelencia sea parte del diario quehacer de la escuela.

Continuando con esta misma perspectiva teórica, Murillo, Krichesky, Castro y Hernández (2010) aportan un elemento más que enriquece la concepción de justicia social, la inclusión. Este enfoque inclusivo, recalca la necesidad de una transformación del sistema escolar desde su estructura física, curricular, visión, estilos de enseñanza y de liderazgo, con el fin de que celebre la diversidad y ofrezca una propuesta para todos, eliminando cualquier elemento de exclusión, ya sea por etnia, religión, clase social, género, orientación del deseo sexual, lengua materna o cultura de origen. La educación inclusiva requiere el marco ético que garantice el acceso, la participación y el aprendizaje para todos, partiendo desde su propio contexto social y cultural.

Otro de los elementos sustantivos en este referente conceptual lo constituye el liderazgo, pero no cualquier estilo de este, sino aquel que favorezca procesos participativos que contribuyan a establecer una cultura colaborativa. En este sentido, Murillo *et al.* (2010) indican, sobre los directores escolares, que, además de tener el potencial para frenar o generar medidas de inclusión, “un buen liderazgo requiere de saber potenciar una cultura de la inclusión para la justicia social partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro” (p. 174).

El estilo de liderazgo, según algunos autores consultados (Contreras y Barbosa, 2013; Fernández y Hernández, 2013; Molano, 2016), refiere principalmente a un estilo adaptativo que puede variar en su forma, pero no en su esencia, la cual está determinada por la justicia social de manera intencionada.

Cribb y Gewirtz (2003) mencionan tres tipos de justicia social. La primera refiere a la justicia económica que pretende garantizar la igualdad de oportunidades sin importar raza, credo o condición de género. La justicia cultural promueve el reconocimiento del individuo como parte de un contexto sociocultural, con valores propios de su grupo social. La justicia asociativa promulga la participación de todos y tiene relación estrecha con los contextos democráticos. Finalmente, Woods (2005) agregó un cuarto tipo de justicia social que refiere a la justicia para el desarrollo, la cual tiene estrecha relación con las capacidades de las personas.

La categorización de justicia social que refieren Cribb y Gewirtz (2003) tiene relación directa con el liderazgo de los directivos escolares, ya que los contextos educativos deben ser por excelencia promotores y defensores de tal justicia. La labor de los educadores debe tener una amalgama firme en la búsqueda de la justicia social, ya que a través de la educación es que los ciudadanos tienen posibilidades de mejorar su condición de vida.

Otros autores como Montané (2015) comparten estos postulados y puntualizan que las teorías de la justicia constituyen en esencia los términos “legitimidad, dignidad, justicia, libertad, reconocimiento, participación y capacidad” (p. 3).

Uno de los retos para la humanidad es precisamente la justicia social. La exclusión social, por género, etnia, credo u orientación del deseo sexual, ha contribuido a que algunos grupos de seres humanos hayan sido invisibilizados. Es por ello que legitimar los contextos culturales, sus valores y creencias es sustantivo para dignificar a las personas que han sido marginadas.

Freire (2005) ha sido uno de los autores más reconocidos, en el ámbito latinoamericano, en defensa de los sectores excluidos de la sociedad, proponiendo que mediante la educación se puedan cerrar brechas sociales y alcanzar niveles de justicia más inclusivos y representativos, con los que se dignifique a las personas y se legitimen los contextos y saberes.



McKenzie *et al.* (2008) aportan en sus investigaciones la necesidad de una participación democrática e inclusiva. La justicia social tiene muchas perspectivas desde las cuales se puede abordar; sin embargo, en este artículo interesa una concepción inclusiva, representativa, que promueva las capacidades de las personas para una participación democrática con la que se hagan valer sus derechos y puedan tener un justo acceso a las posibilidades de mejoramiento de su calidad de vida.

## Metodología

El presente artículo forma parte de una investigación de mayor envergadura que se realiza como parte de la Red Internacional de Desarrollo de Liderazgo (ISLDN), iniciada en el 2008 y que ha sido patrocinada conjuntamente por la Sociedad de Administración y Administración de Liderazgo Educativo Británico (BELMAS) y el Consejo Universitario de Administración Educativa (UCEA).

Desde una perspectiva inductiva y un enfoque cualitativo, la indagación se aborda desde un paradigma interpretativo, ya que parte de una interpretación subjetiva, así como de los significados que generan las personas participantes (Bisquerra, 2014). El alcance del estudio es de tipo exploratorio-descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), ya que no existen trabajos similares en el ámbito nacional, y, por otro lado, se describe el significado que los sujetos de análisis otorgan al liderazgo en y para la justicia social.

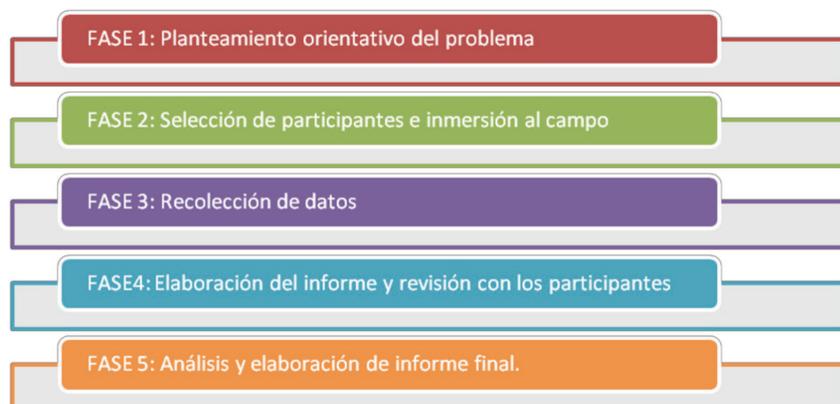
Teniendo en cuenta aspectos tanto teóricos como metodológicos, el diseño seleccionado es narrativo, pues se pretende describir y analizar la experiencia de dos líderes en justicia social, donde cobra interés tanto la persona como su entorno (Hernández, *et al.* 2010), y, de igual modo, el diseño se considera de tópicos (Mertens, 2005, citado por Hernández *et al.*, 2010), ya que se enfoca en una temática particular.

A pesar de que no existen procesos predeterminados para implementar este tipo de estudio (Hernández *et al.*, 2010), se propone (ver figura 1) las siguientes fases en las cuales se ha estructurado el proceso de investigación. En primer lugar, se plantea un problema y objetivos orientativos; en una segunda fase, se selecciona a la persona informante y se visita el centro educativo que dirige, para contextualizar su historia, así como para buscar antecedentes históricos del contexto; en la tercera parte, se recogen los datos a través de una entrevista en el centro

educativo; en la cuarta, se elabora un primer informe y se discute con la persona informante sobre los datos recogidos y un primer análisis; finalmente, en la última fase y de acuerdo con la devolución, se realiza un análisis más exhaustivo y la redacción del informe final.

### Figura 1.

#### Fases del diseño de investigación.



#### El contexto del centro de preescolar

El primer centro educativo pertenece al nivel preescolar; tiene un total de 202 estudiantes y 21 personas laborando en él. La población es heterogénea y proviene de barrios de la zona sur de San José. Principalmente, el estudiantado viene de familias con limitaciones socioeconómicas, pero con la disposición de brindar una mejor educación a sus hijos. En cuanto a la comunidad alrededor del centro, no es tradicional, la mayoría de estudiantes son de lugares aledaños, pagan microbús o se benefician con los convenios<sup>4</sup> existentes para su traslado. Igualmente, muchas de las familias del estudiantado son inmigrantes o incluyen menores con nacionalidad costarricense, pero de padres extranjeros, especialmente nicaragüenses y colombianos.

La comunidad estudiantil que vive en el entorno se hospeda en cuarterías y pertenece a familias consideradas como población flotante,

---

4 El centro educativo tiene diferentes convenios con diversas instituciones como Obras del Espíritu Santo, Ejército de Salvación, Clínica Bíblica, entre otros.



ya que, si consiguen un lugar más barato para vivir, abandonan el vecindario y, por ende, el centro educativo.

La oferta educativa se diferencia de otros centros educativos de preescolar aledaños (pero pertenecientes, de igual manera, al MEP), en ampliar el desarrollo de capacidades del estudiantado, a través de formación en danza, artes marciales, deportes, capoeira, inglés, informática, entre otros, que la población demanda. Aunado a lo anterior, se brinda servicio gratuito de odontología y comedor escolar. Cabe destacar que la apertura de estos procesos que enriquecen el currículo escolar ha sido gestionada por la directora del centro junto a su equipo de trabajo.

Igualmente, es relevante indicar que se ofrece atención de un equipo interdisciplinario conformado por orientadora, trabajadora social, psicóloga y terapeuta del lenguaje, cuya conformación ha sido posible por la gestión de convenios con universidades públicas.

Finalmente, se destaca la existencia de un centro de acopio manejado por el estudiantado, que, aunado a una mini granja, fortalece la conciencia ambiental y social.

La directora del centro (informante 1) inició hace 28 años como educadora, lleva laborando 27 en puestos de dirección y 14 en el centro educativo de preescolar donde se contextualiza el presente estudio.

### **El contexto de la unidad pedagógica**

El centro educativo se ubica en Barrio Escalante, uno de los barrios más antiguos de la capital de Costa Rica. Es de fácil acceso y se caracteriza por ser una zona urbana y de alto tránsito vehicular. En el corazón de San José, este centro educativo recibe estudiantes de la Gran Área Metropolitana, que han sido excluidos escolarmente y tienen problemas de motivación y rendimiento académico. Es un espacio para celebrar la diversidad y brindar una oportunidad a las familias que no encuentran opción en el sistema público o privado, pero que no se dan por vencidas, porque creen que la educación es el puente para una mejor calidad de vida.

El centro educativo es privado; sin embargo, debe responder a las políticas vigentes del sistema educativo costarricense. Fue creado en 1994 con el objetivo de brindar una oferta educativa que atienda necesidades de estudiantes excluidos del sistema educativo y que requieran

procesos alternativos para sus diversas necesidades. Para ello, se plantea una atención individualizada que permita gestionar adecuaciones curriculares, las cuales respondan de manera concreta al desarrollo de las capacidades de cada estudiante.

La población que reciben viene, en muchos casos, con problemas de autoestima por el rechazo y la exclusión escolar. En este centro educativo, se enfocan en el estudiante y su potencial, atendiendo sus necesidades de manera individual.

La población atendida se ubica entre primaria y secundaria, actualmente es de 690 estudiantes. Se trabaja en turno de mañana, tarde y hace dos años abrieron un horario especial para estudiantes que sobrepasan los 18 años.

Centran la atención del estudiante en lo socioafectivo y promueven una metodología que se denomina aula estructurada, la cual brinda un protocolo de atención a la diversidad, legitimando al estudiante en su microcultura estudiantil, sin intentar que su perfil sea generalizado, sino más bien particular. Esto favorece que el aprendiz se sienta en un ambiente de inclusión y aceptación.

Refiere el director (informante 2): “no somos educación especial, sino especializada, el punto medio entre la educación ordinaria y la especial”.

### **Técnicas de recolección de datos**

La técnica de recolección de datos se lleva a cabo a través de una encuesta, específicamente, se utiliza la entrevista como instrumento de recolección de datos. Desde el punto de vista estructural, la herramienta es de tipo semiestructurado (Hernández *et. al*, 2010). La entrevista pertenece a un protocolo establecido por la Red Internacional de Desarrollo de Liderazgo (ISLDN). Se estructura a través de cuatro grandes preguntas, así como de un apartado inicial de preguntas generales. La duración fue de aproximadamente 90 minutos; fue grabada y posteriormente transcrita en digital, al igual que revisada por la persona participante, como parte de los criterios para el estudio. Este protocolo de entrevista está siendo utilizado en países de todo el mundo para explorar las siguientes interrogantes:



1. ¿Cómo dan sentido los líderes de justicia social a la justicia social?
2. ¿Qué hacen los líderes de justicia social?
3. ¿Qué factores ayudan e impiden el trabajo de los líderes de la justicia social?
4. ¿Cómo aprendieron los líderes de justicia social a convertirse en líderes de justicia social?

## Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de las entrevistas. Para una mejor estructura de estos, se exponen las respuestas de ambos directores para cada una de las áreas.

### Sentido de los líderes de justicia social sobre la justicia social

Sobre la concepción de justicia social, la directora de preescolar destaca tres elementos primordiales: las oportunidades (justicia económica), el acceso (justicia asociativa) y el desarrollo de las capacidades de sus estudiantes (justicia para el desarrollo). Para esta profesional, la justicia social es “que todos tengamos las mismas oportunidades y que las condiciones de acceso para satisfacer nuestras necesidades sean reales, que no haya para unos y para otros no. Todos deberíamos tener acceso a todos los servicios, a cubrir todas nuestras necesidades” (informante 1). En estas ideas sobre justicia social, se denota que las oportunidades y el acceso son co-sustantivos para ella. Sin embargo, también expresa que “debemos enseñarles a los niños las dos caras de la moneda, ellos vienen de ambientes restringidos y hay que mostrarles que se puede vivir en condiciones diferentes” (informante 1). Este aporte de la directora se asocia con el desarrollo de capacidades, en el tanto los estudiantes puedan utilizar la educación como herramienta para superar sus condiciones actuales y que, a través de esta, se puedan lograr otras oportunidades que favorezcan la superación de contextos de maltrato y pobreza.

En el caso del director de la unidad pedagógica, expresa que la justicia social “no debe ser concebida en base a leyes o fundamentos, debe ser algo tangible, que tengan derecho dentro de región, un espacio geográfico para tener los mismos derechos, en educación, de vivienda, erradicar pobreza, accesibilidad al empleo, salud, paz social, desarrollo

humano y calidad de vida para todos” (informante 2). Se refleja una percepción de la justicia social desde un enfoque de reconocimiento, en donde la distribución de la riqueza es importante. Además, se revela un enfoque territorial, en el que predomina una distribución de recursos para que todas las personas puedan acceder una mejor calidad de vida.

Se contempla un abordaje integral de salud y paz social mediante la educación, coincidiendo con lo expresado por Nussbaum (2010) sobre justicia social, el cual aboga por el ordenamiento social que favorece el desarrollo de las capacidades básicas de las personas, para poder llevar una vida plena, que satisfaga sus necesidades y características propias.

### **Accionar de los líderes de justicia social**

La directora de preescolar se refiere a las acciones que desarrolla el centro educativo para la justicia social, centrándose en algunos elementos predominantes de la justicia asociativa: participación democrática, servicios complementarios, modelar el liderazgo, trabajo en equipo y misión clara del rumbo de la institución.

En este centro educativo, tienen cabida acciones que constituyen su cultura organizacional, ya que su dirigente indica: “Todas las mañanas hacemos oración juntos, cantamos el himno nacional y cantamos el de la institución, compartimos buenas noticias. En esta actividad se incluyen tanto a los estudiantes como a las familias” (informante 1). Se establecen espacios que favorecen la identidad del centro educativo, sus creencias, valores y costumbres, que se construyen con la acción repetitiva y permiten, además, un sentido de pertinencia facilitador de otro tipo de procesos colaborativos.

Otro de los aportes que hace la directora es que “Todos los días hay acceso a merienda, para todos.” Esto hace explícita la necesidad de cubrir una condición nutricional del estudiantado, asociada con la población en condiciones de vulnerabilidad que se recibe en el centro educativo. Agrega que existen algunos servicios complementarios, entre los cuales se destaca que “Los niños tienen mucho problema odontológico, para los cuales hemos logrado establecer que los atiendan y que se les apoye para cambiar hábitos de higiene bucodental” (informante 1).

Por otro lado, la directora genera acciones para enseñar con el ejemplo, el estudiantado necesita que constantemente se le muestren normas de cortesía y de comunicación. En este sentido, la encargada



expresa que hay que “modelar con el ejemplo, decir una cosa y hacer otra no es bueno. Tenemos que ser congruentes” (informante 1). En este sentido, se percibe un estilo de liderazgo basado en principios y valores comunes para el centro educativo.

Otra de las acciones que hace referencia a la justicia social es el trabajo en equipo; al respecto menciona la directora: “Aquí conformamos un equipo de trabajo, en este equipo la directora tiene imagen de autoridad y respeto, pero no de diferente, al resto del equipo” (informante 1). Continúa diciendo que “La conformación de un equipo es clave, no se puede separar docentes de conserjes o cocineras, todos tenemos una función importante, trabajamos por los mismos objetivos; por los niños” (informante 1). Se denota la inclusión del personal como parte de un trabajo colaborativo, en donde se valora cada una de las funciones que se ejercen en el centro educativo. Además, se une un elemento clave como una misión clara de la institución: el trabajar con y para los estudiantes.

Como parte del accionar en un contexto democrático, llama la atención lo que comenta la informante 1: “No es lo que diga el director, la mejor idea es la que nos va a funcionar, estamos en función del bienestar de los estudiantes”.

El director de la unidad pedagógica se refiere a las acciones que desarrollan en el centro educativo para la justicia social y da mucha importancia al trabajo en equipo para poder llevar a la realidad de las aulas una visión conjunta que permita crear una cultura institucional, en donde los estudiantes sean el centro de atención y el docente esté al servicio de ellos. Expresa que lo primero que hace en el centro educativo es “crear ideas poderosas, porque si no, no se puede cambiar el mundo” (informante 2).

Ese segundo informante refiere que el estudiantado no tiene las mismas capacidades y, por ello, se debe atender en el salón de clases con diversas propuestas metodológicas que permitan ir avanzando con cada uno, de acuerdo con sus características. Se dan talleres, espacios de atención individual. “No se permiten etiquetas para los estudiantes” (informante 2), cada uno es simplemente un ser humano con sus propias necesidades.

Así mismo, con los docentes se desarrollan talleres, conversatorios para poner proyectos comunes que permitan una misma visión y dirección de la cultura organizacional. Esto permite dar seguimiento y evaluar lo que se plantea como meta. “Hay que hacer ajustes internos y volvernos líderes proactivos, para que las cosas sucedan” (informante

2). Continúa diciendo “se educa para el mundo, no para vivir en un aula o cuatro paredes, si no son personas productivas lo que obtienen es empleos terciarios, se marcan clases sociales. Cada vez que un chico obtenga su título, tiene éxito, es menos exclusión o pobreza social” (informante 2).

Lo expresado por el director tiene respaldo desde la perspectiva teórica, de Murillo *et al.* (2010), quienes aportan que el sistema educativo debe transformarse en todos los ámbitos, en lo físico, lo curricular, la visión y los estilos de enseñanza. Además, sus miembros se deben convertir en líderes que celebren la diversidad y piensen propuestas conjuntas para responder a las necesidades de los estudiantes.

### **Factores que ayudan al trabajo de los líderes de la justicia social**

Seguidamente, se cuestiona a la directora de preescolar sobre los factores que facilitan el trabajo para la justicia social en su centro educativo. Se destacan el ambiente organizacional, el seguimiento y la claridad en el perfil de salida del estudiantado.

Se menciona que “el clima organizacional permite compartir valores, se favorece comunicación y confianza” (informante 1), refiere a valores comunes con los cuales se moviliza el accionar del centro educativo. Igualmente, aduce: “hacemos actividades para medir si los valores que tenemos institucionalmente establecidos se cumplen” (informante 1). Existen mecanismos de seguimiento, lo que destaca una intención clara y concreta por vivenciar los valores, hecho que Bolívar (2015) refiere como una de las prácticas deseadas en los centros educativos para la justicia social.

En este sentido, afirma la directora que “hay que tener claro el tipo de personas que estamos formando, ¿qué tipo de ciudadano queremos formar? Es clave la formación integral, es dejar de lado que transmitimos conocimientos, porque lo más importante es que la formación permita al estudiante el desarrollo de habilidades para entenderse a sí mismo, a los demás para trabajo en equipo, etc., son habilidades que no se aprenden con una computadora. Desarrolla habilidades para la vida que se puedan llevar a la práctica” (informante 1). Esta idea es concordante con lo expresado por Nussbaum (2010), quien define que las once capacidades para la justicia social son precisamente vida, salud física, integridad corporal, sentidos, imaginación y pensamiento,



emociones, juego, razón práctica, afiliación, control sobre el propio entorno y respeto a otras especies.

En lo referente al director de la unidad pedagógica, este menciona que uno de los factores que ayudan a la justicia social es “la forma de ser del costarricense, la idiosincrasia, son personas que pueden recibir un consejo, que acatan directrices básicas para rescatar niños del fracaso escolar” (informante 2). Además, refiere que existen organizaciones que apoyan propuestas diferentes, “es solo tocar las puertas indicadas para que se abran” (informante 2). Otro de los factores que favorecen es la paz social que se tiene en Costa Rica, “no solo que no haya guerra, sino que haya comida en el plato” (informante 2), haciendo hincapié en la democracia vivida en Costa Rica hace más de 100 años.

### **Factores que impiden el trabajo de los líderes de la justicia social**

En cuanto a los factores que obstaculizan la justicia social en el centro educativo, según la directora de preescolar, pueden considerarse la vocación docente y la participación de las familias en los procesos de formación.

Respecto a los obstáculos que se presentan, la directora menciona: “nos afecta el tipo de profesional que llega, se siente cuando hay vocación, la pasión en todo lo que uno hace, si me enamoro de mi trabajo y lo disfruto, lo voy a hacer mejor, sino lo hago por salir del paso” (informante 1). El sistema educativo costarricense tiene un reclutamiento de su personal docente por titulación, lo que no garantiza la vocación. Es por ello por lo que uno de los mayores obstáculos, precisamente, recae en los docentes, quienes en algunos casos estudiaron educación por facilidades de acceso a las universidades, pero no por vocación; esto limita el trabajo colaborativo indispensable en un centro educativo que trabaje para la justicia social. Sin embargo, la directora también aporta que a pesar de que algunos de sus docentes llegan a la institución sin vocación, “Con el paso del tiempo, con dinámicas constantes se logra que estos docentes puedan pensar y actuar diferente, pero se toma su tiempo” (informante 1). En este sentido, se destaca el estilo de liderazgo, el cual transforma condiciones para una labor comprometida con cerrar brechas sociales.

Uno de los elementos de análisis que surgió como un obstaculizador es la participación de las familias, a lo que la directora dice que “algunas

familias no son conscientes que lo que hacen a sus hijos es lo que tendrán en el futuro. Hay maltrato, abandono e indiferencia. Una desea tener varitas mágicas para cambiar algunos casos” (informante 1). Los contextos de vulnerabilidad social son sujetos de este tipo de convivencias y es uno de los retos más grandes que asume el centro educativo.

En lo tocante a los obstáculos, expresa el director de la unidad pedagógica que el sistema de evaluaciones, al concluir los estudios para la secundaria, que realiza el Ministerio de Educación Pública, atenta contra una filosofía de inclusión, ya que plantea una valoración “masiva” que no reconoce particularidades de las poblaciones. Se aplica un examen para todos los estudiantes costarricenses, sin importar contexto cultural, geográfico, social, si vienen de clase media, alta o en pobreza extrema (informante 2).

### **Formación como líderes en justicia social**

Finalmente, se cuestiona a la directora de preescolar sobre la formación como líder para la justicia social y surgen dos elementos sustantivos: la experiencia de vida y la formación académica.

La directora remite a su experiencia de vida, que lejos de ser un modelo, para ella, de justicia social, fue todo lo contrario, tuvo una infancia en la cual las injusticias fueron parte de su diario vivir: “El enfrentarse a las situaciones donde se toma consciencia de lo que hay que hacer y anteponer lo ético no siempre es fácil” (informante 1). El deseo de justicia, equidad e igualdad se fue desarrollando con las experiencias de vida en el núcleo familiar y luego lo llevó al ámbito académico.

Para ella, actuar de manera ética es parte de su compromiso “Los valores que uno tenga y los valores que tenga la organización, siempre tendiendo como clave el bien común y no individual, el director puede pasar desapercibido, que hagan las cosas bien es lo que importa” (informante 1). Lo anterior denota un estilo de liderazgo basado en valores y participativo, en el que prevalece el bien común sobre lo individual. También indicó que ella aprende de todo, tanto de la conversación con un niño como de la lectura de un libro o una película; tiene en su vida una condición de aprendiente.

Desde la experiencia del director de la unidad pedagógica, su formación como líder en justicia social tiene sus inicios en su infancia en la ciudad de Panamá, donde asistía a una institución educativa de clase alta



y la metodología que utilizaban sus maestros hacía una división entre los estudiantes más brillantes y los menos capaces. Él estaba entre los estudiantes más brillantes; sin embargo, sus hermanos estaban en el grupo de los menos, lo que provocaba mucha frustración y deseos de hacer algo para cambiar esa situación. Indica: “al grupo de los menos capaces les decían brutos y eso me hacía sentir muy mal. Existía apatía por parte de mis hermanos hacia la escuela y sus docentes, yo le ayudaba a mis hermanos y a las personas del barrio a explicarles los temas de estudio; para mí era muy sencillo, porque tenía facilidad para explicar, el comportamiento de ellos era terrible pero aun así yo les ayudaba y veía el desequilibrio en la parte de cómo enseñar; todo era negativo en la escuela” (informante 2).

La experiencia de la infancia puede marcar positiva o negativamente a las personas, en el caso del director, el vínculo afectivo que tenía con sus hermanos, quienes eran maltratados por sus docentes al utilizar metodologías que no respondían a sus necesidades, generó un espíritu de apoyo en él hacia los más necesitados.

Otro evento que marcó su vida fue una tragedia familiar y una enfermedad del corazón que se le declaró cuando cursaba sus estudios en la facultad de medicina en Costa Rica. De un momento a otro, su vida dio un giro, se quedó sin apoyo económico para culminar sus estudios de medicina y con una enfermedad grave en el corazón. Estas circunstancias lo llevaron a replantearse sus metas y empezar desde una condición económica que desconocía, lo cual lo sensibilizó con las personas que son marginadas, excluidas.

Estas experiencias lo han llevado a ser un defensor de los más necesitados y considera que desde la educación se pueden liberar mentes y potenciar las capacidades de las personas para que “no sigan castigándolas con el látigo de la injusticia” (informante 2) y puedan tener una vida digna, sin ser excluidas por su condición de pobreza, color de su piel, credo o género. “Muchos líderes deben de tener la experiencia de choque para aprender lo que es importante en la vida y que uno está en este mundo para hacer un lugar mejor para todos” (informante 2).

## Discusión de resultados

En un estudio publicado por Silva *et al.* (2017), se retoman los aportes realizados por Cribb y Gewirtz (2003) y Priest, Woods y Roberts (2013), los cuales son congruentes con los resultados de los dos

casos analizados en relación con la concepción que se tienen de justicia social, ya que ambos directores consideran que la educación de calidad es un derecho para todos, que se debe tener acceso a ella sin discriminación por cultura, etnia o credo. La educación debe brindar una oferta curricular que permita el desarrollo de las capacidades de las personas, para que puedan acceder a una mejor calidad de vida.

La visión de justicia que tienen los participantes es de reconocimiento de sus estudiantes como sujetos de derecho, que no pueden ser marginados por su condición de migrantes, en el caso de la directora de preescolar, o por su condición de necesidades educativas especiales, en el caso del director de la unidad pedagógica. Estas nociones coinciden con la estructura de justicia social que hacen Murillo y Hernández (2014).

Ambos directores asumen una posición de un liderazgo transformacional, aunque desde diferentes realidades; uno desde estudiantes migrantes y en condición de pobreza y el otro desde el sentir de las familias de estudiantes excluidos por el sistema educativo. Shields (2004) se refiere a este tipo de liderazgo como aquel que gestiona procesos para promover cambios sociales, oponiéndose al *status quo* que perpetúa las condiciones de injusticia para ciertos sectores sociales.

En cuanto al accionar de los dos líderes en justicia social, hay un trabajo intencionado y direccionado a la transformación social desde los espacios permitidos por el sistema; no son procesos revolucionarios, sino más bien evolutivos, en los cuales hay una labor de convencimiento para ganar adeptos a su visión. No existe imposición de sus ideas, sino un liderazgo democrático que hace un llamado a la sensibilidad de sus colaboradores para buscar juntos soluciones viables a los problemas que enfrentan.

Por lo anterior, se considera que el estilo de liderazgo del directivo escolar es uno de los elementos clave para la justicia social, máxime, en un contexto educativo como el costarricense, en el que, por más de cien años, se ha intentado sostener un Estado democrático, y en donde la educación es uno de los pilares fundamentales que sostienen el orden social preestablecido.

El director de la unidad pedagógica hace esfuerzos, con su equipo de trabajo, para brindar alternativas de atención en la oferta curricular, con el propósito de responder a las necesidades de cada estudiante. Promulgan una atención que trasciende los contenidos de los programas de estudio e intentan favorecer una formación integral, prestando especial interés en el componente emocional. Estas prácticas de liderazgo



son parte del planteamiento teórico de Nussbaum (2010), quien aporta que la justicia social debe desarrollar las capacidades básicas de las personas para poder llevar una vida plena, centrada en sus necesidades y características propias. Desde este abordaje, se pueden identificar once capacidades básicas: vida, salud física, integridad corporal, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, juego, razón práctica, afiliación, control sobre el propio entorno y respeto a otras especies. La formación integral conforma un elemento relevante de análisis para la justicia social, ya que es a través de una enseñanza que atienda las necesidades específicas de los estudiantes como se pueden desarrollar las capacidades de las personas.

Lo anterior hace hincapié en escuelas que respondan a un enfoque inclusivo como lo mencionan Murillo *et al.* (2010). Desde este enfoque, se enriquece una oferta curricular que celebra la diversidad y abre espacios para aquellos estudiantes que no se acoplan a metodologías masificantes.

En relación con el caso de la directora de preescolar, su atención está centrada en la igualdad de oportunidades para sus estudiantes, independientemente de su condición de familias migrantes o de pobreza en algunos casos extrema. Ella hace esfuerzos, en colaboración con los integrantes del personal del centro educativo, para brindarles a sus alumnos condiciones dignas de una oferta educativa de mejor calidad; incluye el desarrollo de capacidades cívicas, en cuanto a la participación democrática en diversas actividades, otorgándoles el poder para la toma de decisiones. Utilizan cualquier espacio de aprendizaje para potenciarles el reconocimiento como sujetos de derecho en un contexto democrático. Entre algunas acciones que se vinculan a los espacios de participación democrática se puede mencionar que la comunidad estudiantil elige el nombre de los animales que cuida diariamente en el centro educativo (granja). Además, los niños participan de procesos de reciclaje para generar conciencia ambiental; cuentan con la asignación semanal de responsabilidades para los espacios de juego, en donde deben asumir roles inclusivos y de protección para sus compañeros. Por otro lado, también se les brinda a los estudiantes la oportunidad de elegir el taller<sup>5</sup> al que desean asistir, así que cuentan con espacios en los cuales se promueven talentos como danza, artes marciales, fútbol, capoeira, computación, inglés, entre otros.

5 Estos talleres no son parte del sistema público para el nivel de preescolar, por lo que es una gestión del centro educativo con organismos de apoyo.

Lo descrito se relaciona con los aportes teóricos que proponen Cribb y Gewirtz (2003), quienes mencionan cuatro tipos de justicia social. La primera, la económica, se ve reflejada en el caso de la directora, cuando pretende garantizar la igualdad de oportunidades sin importar raza, credo o condición de género. Por otro lado, la justicia cultural favorece el reconocimiento del individuo como parte de un contexto sociocultural, con valores propios de su grupo social. Hay una legitimación esos valores que responden a la condición de familias migrantes. Los padres y las madres son integrados en procesos de aprendizaje con sus hijos. Se visualiza, también, una justicia asociativa, que promueve la participación equitativa, dando vida, en los salones de clase, a los postulados de los contextos democráticos. La formación de ciudadanos es una tarea de todos y se debe promover en los diferentes niveles del sistema educativo. Finalmente, se refleja, en este caso, una justicia para el desarrollo, vista claramente en la oferta educativa que sobrepasa lo preestablecido por el sistema público y que busca el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y sus familias, para una mejor calidad de vida.

En estos dos casos de análisis desarrollados en el contexto educativo costarricense, se refleja una conexión estrecha con los aportes de Montané (2015), quien hace un recorrido histórico del término justicia social y lo vincula con la educación, caracterizando que la primera, aplicada a los procesos educativos, debe contemplar en su accionar conceptos como legitimidad, dignidad, justicia, libertad, reconocimiento, participación y capacidad. Se considera que en ambos casos los líderes seleccionados para el estudio hacen esfuerzos con el afán de pasar del discurso a la práctica y de lograr que en sus centros educativos se puedan desarrollar capacidades, para que sus estudiantes puedan tener una participación social que les permita el acceso a una mejor calidad de vida a través de la educación.

Los factores que obstaculizan el liderazgo para la justicia social, según las personas informantes, se centran en la vocación docente, la participación de las familias en los procesos de formación y el sistema de evaluación del Ministerio de Educación Pública. Estos hallazgos coinciden con los aportes de Nussbaum (2010), quien asume a la persona desde una integralidad indivisible, que requiere el apoyo de los docentes, las familias, así como de políticas inclusivas, las cuales garanticen una formación que desarrolle las capacidades necesarias para



una mejor calidad de vida, tal y como indica Bolívar (2015), pensando en trascender a una cultura educativa de excelencia.

En cuanto a la formación como líderes, en los casos estudiados, se refiere a la experiencia de vida, enmarcada en los vínculos familiares y desde la emocionalidad que les provoca las injusticias desde su infancia y a través de los años. Ambos directores, en su edad adulta, eligieron un camino como líderes en justicia social, haciendo realidad y favoreciendo el pensamiento freiriano en la búsqueda de la dignidad de las personas y la legitimidad tanto de los contextos como de los saberes.

### **Conclusiones**

El sentido de justicia social se relaciona con el reconocimiento del estudiantado como sujetos de derecho y con el desarrollo de sus capacidades, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje que potencia el centro educativo. La percepción del estudiante como un ser integral y capaz de transformarse desde los procesos educativos es un principio que moviliza el accionar de ambos directores.

Las acciones desarrolladas por los líderes de justicia social se asocian a los espacios de participación democrática de la comunidad estudiantil, a la búsqueda de soluciones para solventar sus necesidades en los procesos de aprendizaje. De esta manera, se les brinda mayores oportunidades en el desarrollo de sus capacidades y, por ende, se favorecen las posibilidades para una mejor condición de vida.

Los factores que limitan el trabajo de los líderes para la justicia social se vinculan a las estructuras normativas del sistema educativo y al apoyo limitado de las familias que vienen de contextos en vulnerabilidad social, las cuales se movilizan en círculos de pobreza y agresiones intrafamiliares, dificultando procesos que el centro educativo desea favorecer para que la comunidad estudiantil se vea inmersa en procedimientos inclusivos.

El aprendizaje de los líderes para la justicia social, en ambos casos, se desarrolló desde temprana edad. Los contextos, las experiencias de vida y los vínculos afectivos destacan como elementos importantes en su formación, seguidos por las oportunidades de formación profesional a las cuales tienen acceso.

Los líderes para la justicia social están en constante contacto con la comunidad educativa, desarrollan una escucha atenta ante las

necesidades de sus integrantes y son capaces de tomar riesgos que, en algunos casos, no son compatibles con las normativas del sistema, pero que son necesarios para generar transformaciones de espacios más inclusivos. Esto los convierte en pioneros de innovaciones educativas.

Los directivos escolares son personas clave para promover la justicia social en todas las acciones que se promuevan desde el centro educativo. Estas últimas deben ser construidas con el colectivo docente, para instaurar una cultura organizacional que favorezca la justicia social.

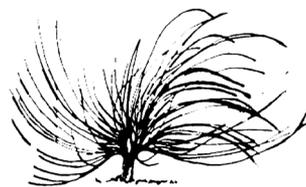
## Referencias

- Barquero, M. A. y Montero, M. (julio-diciembre, 2013). Análisis comparativo de la gestión educativa como agente de cambio e innovación ante los complejos ambientes educativos, caso de las organizaciones: Colegio Nuevo Mundo y Colegio Técnico Profesional Piedades Sur, San Ramón. *Revista Gestión de la Educación*, 3(2), 43-67. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/10648/10044>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Bolívar, A. (2015). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 1(1). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/308>
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J. y Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Contreras, F. y Barbosa, D. (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional. *Revista virtual universidad católica del norte*, 2(39), 152-164. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/433>
- Cribb, A. y Gewirtz, S. (2003). Towards a sociology of just practices. En C. Vincent (ed.), *Social justice, education and identity* (pp. 15-30). New York: Routledge Falmer.
- Fernández, J. M. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982013000400003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400003)



- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial siglo XXI.
- Garbanzo, G. y Orozco, V. H. (2007). Desafíos del sistema educativo costarricense: Un nuevo paradigma de la administración de la educación. *Revista Educación*, 31(2), 95-110. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1246/1309>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D. F., México: Editorial Mc Graw Hill.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernández, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., ... y Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
- Molano, A. D. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70.
- Montané, A. (2015). Justicia social y educación. *RES. Revista de Educación Social*, 20, 1-21. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=542>
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A., y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(1), 169-186. Recuperado de [http://ctescolaresmich.gob.mx/documentos/LIDERAZGO\\_PARA\\_LA\\_INCLUSION.pdf](http://ctescolaresmich.gob.mx/documentos/LIDERAZGO_PARA_LA_INCLUSION.pdf)
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/337>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132.
- Silva, P., Slater, C. L., López Gorosave, G., Cerdas, V., Torres, N., Antunez, S. y Briceno, F. (2017). Educational leadership for social justice in Costa Rica, Mexico, and Spain. *Journal of Educational Administration*, 55(3), 316-333.
- Woods, P. A. (2005). *Democratic leadership in education*. London: Sage.





---

# Entornos virtuales de aprendizaje en comunidades de práctica de docentes universitarios del Ecuador

*Zoila Arroyo Vera*<sup>1</sup>

Universidad Técnica de Manabí  
Ecuador  
zoilaarroyovera@gmail.com

*Santiago Fernández Prieto*<sup>2</sup>

Universidad Autónoma de Madrid  
España  
manuel.fernandez@uam.es

*Lenin Barreto Zambrano*<sup>3</sup>

Universidad Técnica de Manabí  
Ecuador  
barreto.lenin@gmail.com

*Luis Ernesto Paz Enrique*<sup>4</sup>

Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas  
Cuba  
luisernestope@uclv.cu



Recibido: 8 de enero de 2018. Aprobado: 24 de setiembre de 2018.  
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.13-2.9>

- 1 Profesor principal de tiempo completo. Máster en Investigación Educativa. Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.
- 2 Director del Departamento de Didáctica de la Educación. Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- 3 Profesor auxiliar de tiempo completo. Máster en Investigación Educativa. Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.
- 4 Profesor Instructor. Licenciado en Ciencias de la Información. Doctorante en Ciencias Sociológicas. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba.

## Resumen

El empleo de los entornos virtuales de aprendizaje supone un cambio de paradigma en las formas en las que se realiza el proceso docente universitario. En Ecuador, existen grandes potencialidades para el uso de entornos virtuales de aprendizaje en la universidad; sin embargo, la mayor parte de los docentes desconoce los beneficios de las plataformas y se rechaza su uso. Se plantearon como objetivos del estudio: 1) examinar aspectos teóricos sobre los entornos virtuales de aprendizaje en el contexto universitario e 2) identificar las características de los entornos virtuales de aprendizaje en el Ecuador. Para la obtención de resultados, se plantearon métodos en los niveles teórico y empírico. Se determinaron las características y beneficios de dichos entornos y se analizaron las ventajas que traería su uso intensivo en la comunidad de práctica de docentes universitarios del Ecuador.

**Palabras claves:** entornos virtuales de aprendizaje, educación superior, comunidad de práctica educativa, Ecuador.

## Abstract

The use of virtual learning environments represents a paradigm shift in the ways in which the university teaching process is carried out. In Ecuador, there is great potential for the use of virtual learning environments in universities; however, most teachers do not know the benefits of the platforms and refuse to use them. The objectives of the study were: 1) to examine theoretical aspects of virtual learning environments in the university context and 2) to identify the characteristics of virtual learning environments in Ecuador. To obtain results, methods were proposed at the theoretical and empirical levels. The characteristics and benefits of virtual learning environments were discussed and the advantages that their intensive use would bring to the community of teachers' practice in Ecuador were analyzed.

**Keywords:** virtual learning environments, higher education, educational practice community, Ecuador.



## Introducción

Las nuevas demandas sociales han desarticulado el paradigma clásico de la educación universitaria tradicional. La universidad como institución social se ha convertido en el instrumento para medir el progreso y el desarrollo. Los sistemas de educación superior debieran aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, transformarse y provocar el cambio (Paz, Hernández y Van de Water, 2016).

Una de las características de la sociedad contemporánea es el empleo del conocimiento generado en el seno de las universidades en los procesos productivos. El factor más importante no es ya la disponibilidad de capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento y la información (García, 2008).

En América Latina, la dinámica de evolución de las instituciones universitarias ha estado asociada a un conjunto variable de factores en cada momento histórico. La autonomía de las universidades significaba que todo el accionar de estas se basaba en la libertad política y de pensamiento. El poder de autonomía se constituyó como nuevas fuerzas de política dentro y fuera de los países latinos. El modelo de autonomía de las universidades frente al Estado no solo fue el resultado de la redistribución de cuotas de poder. Se concordó en un modelo de desarrollo basado en la sustitución de importaciones, que crecía sin articularse a los centros académicos y produjo la formación de las minorías profesionales (Rikap, 2017). Otro de los aspectos determinantes fueron las reformas universitarias.

A fines de la década de los 60, la lucha por la autonomía tendió a conformar estructuras de poder alternativas. La universidad se consolidó como centro de contrapoder y se perfiló como institución no solo contestataria sino revolucionaria (Aguilera, 2016). El desarrollo de la formación docente universitaria actualmente tiene una tendencia a lo no presencial con el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). El desarrollo de habilidades y competencias tecnológicas constituye una preocupación actual para la docencia universitaria. El uso correcto de las plataformas educativas potencia el intercambio, donde el espacio físico es configurado para una interacción virtual.

Esta modalidad de estudios fue implementada en la Universidad Técnica de Manabí (UTM), Ecuador, en el periodo septiembre-febrero de 2015. Se presentó en la plataforma Moodle, con 8 materias de

universidad. Se inició con una cantidad de 7000 estudiantes divididos en paralelos de 40 cada uno. Los alumnos pertenecían a todas las facultades de este centro de altos estudios. Transcurrido un período con la modalidad virtual, se han presentado dificultades técnicas o de proveedor de Internet. En el aspecto educativo, las formas de aprendizaje de ciertos estudiantes presentaron complicaciones en el momento de comprender las actividades. Lo anterior se debe al desconocimiento del manejo de la plataforma o de su desenvolvimiento en la utilización de las herramientas asociadas a las TIC.

Los estudiantes del aprendizaje virtual comienzan a experimentar un acercamiento hacia la adquisición de habilidades. Para un desarrollo efectivo dentro del aula virtual, los alumnos deben elevar su conocimiento y no la mera transferencia de información. Se necesita una buena interacción de los involucrados en el proceso educativo, ya sea en tiempo real, sincrónico o diferido asincrónico. Según Castillo, Ramírez, y Ferrer (2017), hay además, un segundo y crítico aspecto de este entorno más amplio que la conversación y la interacción. No es meramente para crear una red en la que situar aprendizaje episódico, sino para crear una que aprende y, por lo tanto, se adapta y da nueva forma a sí misma, sobre la base de las conversaciones e interacciones.

Los requerimientos del sistema promueven el desarrollo de las habilidades sociales y de cooperación. Son aspectos que fomentan la interacción de estudiante-docente o estudiante-estudiante, según la necesidad o dado el tema que se esté tratando. Las habilidades son promovidas por medio de las actividades que el docente ha establecido en su espacio de aula virtual. A criterio de Espinoza y Rodríguez (2017), los usos pedagógicos en los ambientes de aprendizaje son una respuesta tecnológica. Facilitan la distribución a partir de datos de muy diversa índole, como contenidos y recursos de comunicación propios de Internet.

Los docentes virtuales tendrán la responsabilidad de enriquecer ese espacio de aprendizaje con contenidos claves para el estudiante. El empleo de iconos prácticos y actividades direccionadas a estimular el aprendizaje autónomo generan competencias. Según Pablo (2017), las actividades y su adecuación al aprendizaje son fundamentales en este diseño educativo. Los conceptos de seguimiento y evaluación continua exigen una continua retroalimentación de un uso más extendido de herramientas como los test, foros, preguntas o exámenes *online*.



El término comunidades de práctica constituye una visión contemporánea surgida a finales de la década de 1980. Los autores Lave y Wenger (1991), pioneros en este tipo de investigaciones comunitarias, formularon la primera aproximación teórica:

Una comunidad de práctica se define a sí misma a lo largo de tres dimensiones: su empresa conjunta es comprendida y continuamente renegociada por sus miembros, el compromiso mutuo que se une a sus miembros juntos en una entidad social y el repertorio compartido de recursos comunes (rutinas, sensibilidades, artefactos, vocabulario, estilos) que los miembros han desarrollado a lo largo del tiempo (p. 10).

La conceptualización anterior sustenta que el aprendizaje al interior de la comunidad de práctica es directamente proporcional a la participación de sus integrantes. Las relaciones en esta forma de asociación permiten profundizar en los niveles de identidad grupal y trascienden una simple transmisión de contenidos e información. Este rasgo distintivo remite a los autores Wing, Pratt, Anderson y Stigter (2006) a sustentar que el proceso de aprendizaje y de pertenencia constituye la esencia para compartir valores, creencias, lenguajes, entre otros.

La búsqueda de opciones efectivas para potenciar el aprendizaje y habilidades en los estudiantes supone el reconocimiento de las bondades de las TIC. El entorno virtual como espacio educativo posee múltiples oportunidades, “una plataforma tecnológica que permita la gestión de su conocimiento” (Redondo, Navarro, Gutiérrez y Iglesias, 2017). Las universidades del Ecuador y la UTM necesitan fuentes que ayuden a potenciar el uso de las plataformas virtuales educativas. Se plantean como objetivos del estudio: 1) examinar aspectos teóricos sobre los entornos virtuales de aprendizaje en el contexto universitario (EVA) e 2) identificar las características de los EVA en el Ecuador.

## **Materiales y métodos**

El estudio se clasifica como descriptivo con enfoque teórico. Se centra en identificar los beneficios del empleo de EVA de la comunidad de práctica de docentes universitarios del Ecuador y la UTM. Para la obtención de resultados, se emplearon métodos en los niveles teórico y

empírico. En el nivel teórico, se aplica el inductivo deductivo, analítico sintético, sistémico estructural e histórico lógico. En el nivel empírico, se aplica el análisis documental. Las técnicas aplicadas fueron la revisión de documentos a partir de la consulta de publicaciones seriadas y fuentes especializadas recuperadas, mediante Scirus, Google Académico, EBSCO, Redalyc y SciELO.

## Resultados y discusión

### Los EVA en el contexto de la educación superior

En América Latina, la educación virtual es un fenómeno que se inicia en la década de 1990, después de la introducción de nuevos soportes tecnológicos para el manejo de textos, imágenes y sonido. Esta modalidad se afianza como un servicio telemático que se va desarrollando de manera independiente. Ofrecía diversas operaciones de información y comunicación en Internet. Representó la web, entonces, un nuevo recurso para el desarrollo de la educación.

El empleo de las TIC, en la educación superior, así como la creación de EVA han ido avanzando gradualmente en algunos países de Latinoamérica. La automatización de procesos como la calificación hasta el uso de canales de comunicación como la mensajería o el *chat* han permitido la interacción docente-estudiante.

En la región, se manifiestan muchos modelos de educación a distancia con educación virtual incorporada. Estos expresan relación entre componentes tecnológicos y componentes docentes. Combinan dinámicas virtuales, semipresenciales o abiertas. Según Guevara (2017), se constata un avance hacia procesos de virtualización asociados a esos modelos semipresenciales que se apoyan en plataformas virtuales de código abierto.

La informatización de la sociedad ha permitido que las modalidades de educación virtual, tanto abierta como a distancia, constituyan una alternativa viable para el ahorro de recursos. En el espacio denominado web 2.0, se presentan diversas alternativas para optimizar el aprendizaje. Las más conocidas son foros, chats, mensajería interna, además de las clases y las actividades o tareas propuestas dentro del aula virtual. En el diseño del entorno virtual, el espacio web ha cambiado dramáticamente estos últimos años; de ser información a ser un lugar de constante aprendizaje e interacción, mezclando culturas, distancias,



conocimientos. A criterio de Francesc (2009), la web 2.0 y los *softwares* sociales se han convertido en espacios para la interacción, la comunicación y el intercambio de significados.

El surgimiento de la Internet revolucionó el término educación a distancia, creando un nuevo término: *e-learning*, también conocido como educación en línea o educación distribuida. Los tres tienen el mismo significado y fundan los espacios denominados entornos virtuales, al aprovechar los recursos de almacenamiento y las nuevas formas de comunicación.

El *e-learning* se presenta como la facilitación de un aprendizaje, capacitación o programa de educación por medios electrónicos. Implica la utilización de ordenador o dispositivo electrónico para recibir una capacitación o materiales educativos o didácticos (García, 2016). Esta forma de aprendizaje utiliza el paradigma constructivista en la producción y aplicación de las actividades. Estas pueden ser individuales o grupales, siempre de carácter interaccionista. Proponen un aprendizaje colaborativo, siendo el estudiante el actor principal.

Los EVA son espacios educativos alojados en la web. Están conformados por un grupo de herramientas que posibilitan la interacción didáctica en un ambiente electrónico. Posibilitan el acceso desde cualquier punto. Sirven para aplicaciones con contenido didáctico para los docentes y alumnos, la interacción entre estos se puede producir en cualquier momento en tiempo sincrónico o asincrónico.

Los entornos virtuales deben ser el principal espacio de comunicación entre la comunidad virtual que constituye la universidad o institución que se está formando. Estos espacios deben permitir la relación de los estudiantes entre ellos; de los estudiantes con los profesores y de los profesores entre sí, además de cualquier otro integrante de la comunidad universitaria. El alcance de los EVA está diseñado para que el estudiante se acerque al aprendizaje autónomo.

Por consiguiente, el interés se genera mediante el descubrimiento y la necesidad de aprender. A su vez, crea en el estudiante la responsabilidad del cumplimiento de las tareas, las cuales han sido establecidas en un tiempo determinado. La mayoría de los entornos virtuales, tanto propietarios como libres, poseen, en la actualidad, herramientas suficientes como para desarrollar acciones educativas bajo diferentes modalidades. Evolucionan tan rápidamente que los análisis de sus principales características son cambiantes.

Sobre los EVA, el autor Flores (2012) los refiere como la capacitación no presencial a través de plataformas tecnológicas. Posibilitan y flexibilizan el acceso y el tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se adecúan a las habilidades, necesidades y disponibilidades de cada discente. Garantizan ambientes de aprendizaje colaborativos, mediante el uso de herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica. Potencian, en suma, el proceso de gestión basado en competencias. Es un cambio de actitud docente hacia esta nueva comunicación que se presenta en las aulas virtuales.

El docente está comprometido a seguir renovándose en los últimos adelantos en el manejo o diseño de las aulas virtuales. Estas deben presentar un modelo estéticamente pedagógico y funcional, mostrando canales de comunicación atractivos y accesibles. Lo anterior favorecerá la obtención de mejores resultados en la interacción con los estudiantes.

Los nuevos roles en la educación universitaria transitan por términos que se asocian a las TIC. La nueva generación nacida inmersa en el mundo cibernético se denomina “nativos digitales”. Rodríguez (2008) afirma que son niños y jóvenes nacidos después de la década de 1990, para quienes lo digital es ya parte de sus vidas. Nacieron y crecieron entre pantallas e Internet. No obstante, el estrato social o cultural de procedencia, el primer contacto con las tecnologías digitales ya los predispone a su apropiación. Las aprenden más rápido que los inmigrantes digitales.

Se considera la alta probabilidad de que los cerebros de los nativos digitales sean fisiológicamente distintos de los de los inmigrantes, como consecuencia de los estímulos digitales que han recibido a lo largo de su crecimiento (Prensky, 2010). Marc Prensky denomina a las generaciones que no crecieron con las nuevas tecnologías inmigrantes digitales. Son aquellas personas que les ha tocado adaptarse a los nuevos cambios. Aprenden lentamente, cada uno a su ritmo, pero sin dejar del todo su pasado. Les toca adquirir un nuevo lenguaje para comunicarse con sus hijos, quienes son expertos y se han adaptado al contexto en que nacieron.

A los nativos digitales les gusta compartir y distribuir el máximo de la información que reciben de forma rápida. Difundir experiencias, estados de ánimo, actitudes y emociones forma parte de la vida cotidiana de los internautas. Es una generación que ha nacido y se ha desarrollado en tiempos de Internet, que cuida su identidad digital y adopta una actitud diferente ante las cosas (en términos de compartir, crear, comunicar, coordinar y aprender). Escofet, López, y Álvarez (2014) han resumido tanto la postura



optimista como la más crítica sobre los nativos digitales y sus competencias en relación con el uso en ámbitos académicos, especialmente en el universitario. Los autores mencionados concluyen, sobre los nativos digitales, que los estudiantes nacidos en la era de las nuevas tecnologías pueden tener “una mejor disposición para manipular las nuevas tecnologías en el ámbito social [pero]... no se puede concluir de esto que será igualmente hábiles para los usos académicos de las TIC” (p. 19).

Los jóvenes de la nueva época han aprendido a utilizar mejor los aparatos que sus propios padres y maestros. Van un paso adelante con el desarrollo de las tecnologías en comparación con sus antecesores y están reconfigurando la forma de ver el mundo (Madrigal, Madrigal y Gallegos, 2016). Estas personas, naturalmente, presentan habilidades para desenvolverse con las nuevas tecnologías y no necesitan formarse para adquirirla (Burin, Coccimiglio, González y Bulla, 2016). En la actualidad, la parte educativa presenta uno de los mayores retos en cuanto a la alfabetización digital, mediante herramientas informáticas como el ordenador, *software*, Internet, entre otros. No solo es el saber utilizarlos, sino que se debe lograr el buen entendimiento de los programas codificados, permitiendo así que los individuos desarrollen una nueva forma de adquirir conocimientos.

Los autores Avello, López, Cañedo, Álvarez, Granados y Obando (2013) afirman que los escenarios tecnológicos actuales donde se desarrollan los procesos educativos tienen que ser digitales y multi-mediáticos. Además, deben considerarse las transformaciones sociales provocadas por las nuevas herramientas de la web 2.0. Las personas pueden interactuar, crear y compartir una gran variedad de contenidos usando múltiples medios: sonoros, visuales, hipertextuales, simuladores, juegos y redes sociales.

Los profesores en los EVA, en su mayoría, serían “inmigrantes digitales”; sin embargo, los estudiantes son “nativos”. Lejos de que lo anterior fuera una limitación, la construcción colectiva de conocimientos constituye uno de los principios fundamentales de los EVA. Estudiantes y profesores compartirían sus experiencias en beneficio mutuo. Se deben sugerir, por tanto, la conformación de grupos cooperativos entre estudiantes, profesores o ambos. El estudiante asume, con este paradigma, un nuevo papel transformador en sus procesos de aprendizaje virtual. Las plataformas virtuales permiten gestionar, administrar e impartir cursos en línea. Ofrecen una serie de contenidos con

actividades que facultan la comunicación e interacción de los participantes. Es importante que los contenidos sean aplicables y concuerden con las tareas propuestas en el aula virtual.

### Los EVA en el Ecuador

La historia de la educación a distancia en el Ecuador tiene sus orígenes en 1962 con la fundación de las Escuelas Radiofónicas Populares. Esta experiencia se constituye a partir de organizaciones sin fines de lucro, creadas para brindar educación a los sectores populares del campo, de la ciudad e indígenas. En 1974, se funda el Instituto Radiofónico Fe y Alegría, dirigido a niños, padres y madres de familia. Este sistema fue abordado mediante la modalidad distancia presencial y empleó la enseñanza por medio de la radio. Otros autores afirman que la experiencia no fue consolidada hasta 1976 en la Universidad Técnica Particular de Loja, donde se crea la Modalidad Abierta para democratizar la enseñanza universitaria (Álvarez, Bartra, López y Sandoval, 2015).

El artículo 43 del Reglamento del Régimen Académico del Ecuador autoriza que el componente de docencia, prácticas de los aprendizajes y la parte autónoma estén medidos por el uso de tecnologías y entornos virtuales (Rea y Medina, 2016). En el Ecuador, se han desarrollado experiencias de programas a distancia y semipresenciales con apoyo de Internet, desde el 2001. Desde el 2009, la educación superior en el Ecuador ha experimentado profundos cambios y nuevas exigencias. Contempla que los programas podrán ser en modalidad de estudios presencial, semipresencial, a distancia virtual, en línea y otros. El aprendizaje es favorecido por el uso de tecnologías informáticas y entornos virtuales que consolidan la interacción entre profesores y estudiantes, sin las restricciones del tiempo que suceden en la modalidad presencial directa.

El soporte tecnológico más empleado para la creación de entornos virtuales de aprendizaje se denomina Moodle. El *software* permite el desarrollo de sistemas de gestión de la enseñanza y favorece el diseño de cursos en línea interactivos (Zúñiga y Martínez, 2015). Los sistemas *e-learning* también se denominan Sistema de Gestión de Aprendizaje o Ambientes Virtuales de Aprendizaje. El uso masivo de la plataforma Moodle ha permitido consolidar la experiencia de sus usuarios como una herramienta capaz de potenciar el aprendizaje presencial, en línea o una combinación de ambos.



La comunidad de usuarios y desarrolladores de la plataforma Moodle es numerosa y se caracteriza por su entusiasmo respecto al sistema. Puede afirmarse que es un proyecto inspirado en la pedagogía del constructivismo social y orientado a favorecer habilidades en torno al autoaprendizaje. Es un sistema muy flexible que funciona prácticamente en cualquier plataforma; muy fácil de administrar y operar González (2007).

El *software* libre aplicado a contextos educativos favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de los destinatarios. La docencia vinculada con Moodle se traduce en altos niveles de interactividad por medio de mensajería, *chats*, foros, anuncios, entre otros. Las clases están numeradas, basándose en el programa de enseñanza-aprendizaje, el cual está organizado por fechas, según el requerimiento de la universidad y del docente. La principal limitación que se identifica para el empleo de la educación virtual la constituye la ausencia de una estructura básica en la conexión a Internet.

El empleo de los cursos virtuales en las instituciones educativas puede incrementar la oferta de programas de estudio inclusivos que favorezcan altos niveles de superación profesional en la sociedad. Otra de las facilidades de estas modalidades *on-line* la conforman el acceso permanente a todas las fuentes de información. Desde el punto de vista didáctico, una de las innovaciones más profundas se manifiesta en la posibilidad de los estudiantes para la selección de los contenidos que desean consultar, lo que permite superar el modelo expositivo que se evidenciaba en el sistema tradicional de enseñanza. El reto pedagógico constituye la alfabetización de los estudiantes, pues el profesor debe dejar de ser un transmisor de información para convertirse en un tutor que guía y supervisa el proceso del alumnado (Salinas, 2004).

Otro beneficio de la educación virtual radica en el fomento de habilidades para solucionar problemáticas con alto rigor profesional, a partir del trabajo independiente. Se incrementa la capacidad de decidir, con base en sus propios intereses, los conocimientos que el estudiante necesite. La capacidad de seleccionar su currículo formativo constituye una idea valiosa que hace flexible el conocimiento, lo cual permite, según Martínez, Mauri, Colomina, Agirre, Marc, Bilbatua, Onrubia y Pablo (2017), “mejorar su experiencia práctica y representar reflexivamente su futura labor docente” (p. 47). El educador se convierte en facilitador, para que el estudiante avance a su ritmo y con sus propios intereses y necesidades.

Entre las limitaciones que se presentan actualmente en la enseñanza virtual, se puede señalar que existen muchas desigualdades respecto a la accesibilidad de Internet, bajos niveles de alfabetización informacional sobre los entornos virtuales, resistencia al cambio por parte de grupos sociales que no son considerados nativos digitales e inexistencia, en algunos casos, de la infraestructura necesaria para la implementación de esta tecnología.

Un aspecto imprescindible de la virtualización lo compone la interacción usuario-sistema, lo que exige de las universidades tradicionales un mayor nivel de interactividad con sus usuarios en el mundo virtual. Resulta necesario un cambio que favorezca el tránsito desde la interactividad informativa hacia la interactividad transaccional. Los entornos virtuales universitarios deben poseer un diseño más atractivo que permita integrarse a la cultura de la organización. El usuario es, sin duda, el centro de todo proceso de generalización de una nueva tecnología y la garantía de su éxito.

Los entornos virtuales de aprendizaje han cambiado el paradigma educativo basado en la forma bancaria (Freire, 1970). De este modo, trascienden el esquema clásico de comunicación emisor-receptor, al situar en el proceso elementos tales como la interactividad e hipertextualidad. La relación modalidad de docencia/horario docente no constituye una limitación, pues desde ambos roles (estudiante/profesor) se establecen relaciones propicias para la colaboración. La interacción didáctica que se desarrolla favorece un marco multirelacional, configurado entre docentes y estudiantes (Londoño, Calderón, Lucumí y González, 2017).

Dentro del EVA de la UTM, hay 33 docentes que están trabajando bajo esta modalidad, los cuales han formado una comunidad de interacción, en la que se evidencian los alcances y limitaciones anteriormente expuestos. Los docentes virtuales de la universidad constituyen una muestra piloto, ya que esta modalidad se implementó a partir del 2015. El trabajo metodológico de los docentes en talleres y sesiones plenarios permite proyectar estrategias para el proceso de educación y aprendizaje, así como vías para generalizar los espacios colaborativos. La aceptación de los estudiantes hacia la modalidad virtual se refleja en el correcto funcionamiento de la plataforma y en la participación de estos en las distintas herramientas de la web 2.0.

La comunidad de práctica en entornos virtuales educativos se entiende como un colectivo de docentes que comparte una visión de la enseñanza y elige el debate continuado y público de ideas como un



vehículo para mejorar su práctica y desarrollarse profesionalmente (González, 2007). Dentro de esta comunidad, se efectúa asignación de roles y responsabilidades, de acuerdo con las asignaturas y metodologías propias. Pero el resultado no se constata de forma individual, ya que las soluciones se complementan entre sí, logrando ser aprovechadas para generar nuevos conocimientos, los cuales son implementados de forma colectiva e inciden en el ambiente de trabajo del docente.

## Conclusiones

Los entornos virtuales de aprendizaje facilitan los procesos pedagógicos y académicos. El constante desarrollo tecnológico de estos espacios necesita personal de soporte capacitado para administrar tal infraestructura. La utilización de esta modalidad debe generar planes de implementación que contemplen soluciones eficientes ante errores informáticos, problemas de conectividad y desconfiguraciones. Previos a la implementación, se requieren procesos de alfabetización mediática e informacional, que favorezcan la socialización entre estudiantes y profesores. El correcto funcionamiento de estos entornos posibilita la creación de comunidades de práctica virtual. La inadecuada puesta en práctica de estos espacios puede generar rechazo por parte de los usuarios potenciales. La baja velocidad de conexión a los espacios virtuales o el déficit de procesamiento de la información, por parte del sistema, puede provocar conflictos en el proceso docente-educativo.

El soporte tecnológico más empleado para la creación de entornos virtuales de aprendizaje en Ecuador se denomina Moodle. Los EVA han favorecido la creación de comunidades de práctica entre los docentes universitarios, pero aún se desconocen las potencialidades de estas herramientas para desarrollar la educación virtual efectiva; aspecto que actúa en detrimento de esta modalidad educativa, que hace uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación. Fomentar el empleo de los EVA en los centros educativos del Ecuador se revertiría en la calidad de los procesos formativos, a partir de las características de los estudiantes que son, en su mayoría, nativos digitales. Esta tipología de usuario necesita procesos formativos que estimulen el uso de las tecnologías, para fomentar la aprehensión de los conocimientos. A partir de la identificación de las características de los EVA en Ecuador, descritas anteriormente, se cumplen los objetivos de esta investigación.

## Referencias

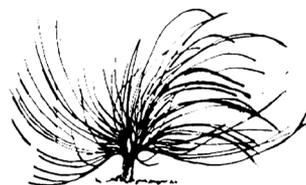
- Aguilera, A. (2016). Autonomía universitaria: asunto público de interés privado. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 125-148. Recuperado de <https://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a07.pdf>
- Álvarez, F., Bartra, F., López, E. y Sandoval, Y. (2015). *Experiencias universitarias en escenarios virtuales formativos*. Cali: Editorial USC.
- Avello, R., López, R., Cañedo, M., Álvarez, H., Granados, J. y Obando, F. (2013). Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *Medisur*, 11, 450-456. Recuperado de [https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-897X2013000400009](https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2013000400009)
- Burin, D., Coccimiglio, Y., González, F. y Bulla, J. (2016). Desarrollos recientes sobre Habilidades Digitales y Comprensión Lectora en Entornos Digitales. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6, 191-206. Recuperado de <https://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v6n1/v6n1a09.pdf>
- Castillo, A., Ramírez, M. y Ferrer, R. (2017). Aula virtual como estrategia para el aprendizaje de la Química Orgánica. *Educ@ción en Contexto*, 11(5), 95-111. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6296651.pdf>
- Escofet, A., López, M. y Álvarez, G. (2014). Una mirada crítica sobre los nativos digitales: Análisis de los usos formales de tic entre estudiantes universitarios. *Revista Q*, 9, 1-19. Recuperado de [https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista\\_Q/article/view/7714/0](https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista_Q/article/view/7714/0)
- Espinoza, L. A. y Rodríguez, R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 1-19. Recuperado de <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/276/1305>
- Flores, K. M., Bravo, M. S. (2012). Metodología PACIE en los ambientes virtuales de aprendizaje para el logro de un aprendizaje colaborativo. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(24), 3-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4156135>
- Francesc, E. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria*, 5, 58-67. Recuperado de



<https://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/viewFile/3337/3402>

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Editorial Tierra Nueva.
- García, C. y Cabero, J. (2016). Evolución y estado actual del e-learning en la formación profesional española. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12(2), 167-191. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/15800>
- García, J., Castillo, A. y Aguilera, J. (2008). Sociedad del conocimiento y políticas neoliberales: la escuela bajo acoso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(1), 35-59. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012437003>
- González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes (No. 5)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Guevara, E., Pardo, M. M. e Izquierdo, J. M. (2017). Reflexión acerca de la virtualización académica universitaria en la Universidad Estatal de Bolívar en Ecuador. *Revista Didasc@lia*, 8(7), 1-7. Recuperado de <https://runachayecuador.com/refcala/index.php/didascalía/article/view/1864>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Londoño, O. L., Calderón, L. C., Lucumí, P. y González, M. A. (2017). Experiencia innovadora de la estructuración ontológica del conocimiento con docentes y estudiantes. *Praxis y Saber*, 8(16), 83-104. Recuperado de <https://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v8n16/2216-0159-prasa-8-16-00083.pdf>
- Madrigal, S., Madrigal, F. y Gallegos, A. E. (2016). E-marketing para los dispositivos móviles: los nativos digitales y la cuarta pantalla. *Revista de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas*, 1, 296-311. Recuperado de <https://ideas.repec.org/a/msn/rfjrn/v1y2016i1p296-311.html>
- Martínez, A., Mauri, T., Colomina, R., Agirre, N., Marc, C., Bilbatua, M., Onrubia, J. y Pablo, G. (2017). Factores que favorecen la presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 3, 43-58. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/7083>

- Paz, L. E., Hernández, E. A. y Van de Water, H. (2016). Los retos de la Educación Superior en el Siglo XXI. *Revista Conrado*, 12(55), 17-24. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/download/343/338/>
- Premsky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Madrid: Institución Educativa SEK.
- Rea, M. y Medina, J. (2016). La educación a distancia como mecanismo de inclusión social en las universidades del Ecuador. *Alternativas*, 17(2), 5-10. Recuperado de <https://editorial.ucsg.edu.ec/ojs-alternativas/index.php/alternativas-ucsg/article/view/113>
- Redondo, S., Navarro, E., Gutiérrez, S. e Iglesias, I. (2017). Mejora del aprendizaje en las organizaciones a través de comunidades virtuales. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 101-123. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/48973>
- Rikap, C. (2017). Percepciones sobre la autonomía universitaria de los docentes-investigadores de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 138-162. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v8n23/2007-2872-ries-8-23-00138.pdf>
- Rodríguez, D. (2008). *Nuevas tecnologías Web 2.0: Hacia una real democratización de la información y el conocimiento*. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/11814/1/Rodriguez-DianaTRABAJOelis.pdf>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1(1), 1-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1037290.pdf>
- Wing, K., Pratt, K., Anderson, M. y Stigter, J. (2006). *Literature Review and Synthesis: online communities of practice. A report submitted to the Ministry of Education*. Dunedin: University of Otago.
- Zúñiga, M. y Martínez, R. (2015). Los entornos virtuales: una necesidad en el mejoramiento de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje del Curso Presencial Intensivo en el ITB de Guayaquil. *Revista Santiago*, 3, 120-144. Recuperado de <https://revistas.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/729>



---

# Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes<sup>1</sup>

*Alexander Luis Ortiz Ocaña*<sup>2</sup>  
Universidad del Magdalena  
Colombia  
alexanderortiz2009@gmail.com

*María Isabel Arias López*<sup>3</sup>  
Institución Educativa Departamental de Tucurínca  
Colombia  
mariaisarias2015@gmail.com

*Zaira Esther Pedrozo Conedo*<sup>4</sup>  
Institución Educativa Departamental Thelma Rosa Arévalo-Varela  
Colombia  
zairapedrozoc@gmail.com



Recibido: 28 de abril de 2018. Aprobado: 24 de setiembre de 2018.  
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.13-2.10>

- 1 Artículo de revisión derivado del proyecto de investigación financiado por FONCIENCIAS, Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia (Proyecto escenarios formativos mediadores de las biopraxis de niños y niñas en contexto de pobreza).
- 2 Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba. Doctor Honoris Causa en Iberoamérica, Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa (CIHCE), Lima, Perú. Magíster en Gestión Educativa en Iberoamérica, CIHCE, Lima, Perú. Magíster en Pedagogía Profesional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de la Habana. Licenciado en Educación. Recibió el premio a la excelencia educativa 2007 y 2008, otorgado por el CIHCE con sede en Lima, Perú. Mejor pedagogo novel de Cuba en el 2002. Ha realizado asesorías pedagógicas, talleres y conferencias en Cuba, México, Brasil, Ecuador, Venezuela, Panamá, Chile, Paraguay y Colombia.
- 3 Especialista en Pedagogía, Cultura Constitucional y Democracia, Universidad Autónoma de Colombia. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Magíster en Educación SUE Caribe, en dicha universidad. Ha sido docente catedrática en la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Docente tutora en la Universidad de Pamplona a Distancia, Santa Marta, Colombia. Docente en los niveles de básica primaria, básica secundaria y media en Santa Marta, Colombia.
- 4 Especialista en Ética y Pedagogía, de la Corporación Universitaria Juan de Castellano. Psicóloga social comunitaria. Magíster en Educación de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Experta en el abordaje de habilidades y valores para planear, prevenir, diagnosticar, intervenir, evaluar e investigar, en el ámbito del comportamiento y la educación. Participa y colabora en equipos de trabajo interdisciplinarios en el manejo de los distintos enfoques y modelos de aprendizaje, estrategias de enseñanza, motivación, estrategias para el manejo del salón de clases, proyectos de aula, métodos de evaluación, formación por competencias, entre otros. Asistente a congresos, talleres y cursos afines al área. Conferencista, consultora y asesora tanto psicológica como pedagógica de instituciones educativas y comunidades.

## Resumen

El giro decolonial se ha preocupado más por la cuestión ideopolítica, epistémica y epistemológica que por la problemática disciplinar (pedagógica, curricular y didáctica), y su ocupación en lo relacionado con la evaluación de los aprendizajes es casi nula. No se ha trabajado con amplitud y profundidad la decolonialidad de la educación. Es necesario decolonizar el sistema categorial de la pedagogía, el currículo y la didáctica. Urge hacer una lectura decolonial de la genealogía de las ciencias educativas. Mirar la pedagogía, el currículo y la didáctica en clave decolonial nos permitirá develar el carácter USA-eurocéntrico del sistema categorial de las teorías de la educación y la enseñanza. Debemos desoccidentalizar las ciencias de la educación y develar la doctrinalidad de la educación y la formación, el proceso que oculta la pedagogía en su propuesta de la noción de formación, así como la contradicción entre formación y emancipación. La doctrinalidad es la cara oculta de la formación.

**Palabras claves:** giro decolonial, decolonialidad de la educación, pedagogía, currículo, didáctica, ciencias de la educación.

## Abstract

The decolonial turn is more concerned about issue of ideopolitics, epistemics, and epistemology than problems by discipline (pedagogical, curricular and didactic), and its preoccupation with the evaluation of learning outcomes is almost non-existent. We have not worked with the breadth and depth of decoloniality in education. It is necessary to decolonize the categorial system of pedagogy, curriculum, and didactics. It is urgent to make a decolonial reading of the genealogy of Educational Sciences. Looking at pedagogy, curriculum, and didactics from a decolonial viewpoint will allow us to uncover the Eurocentric nature of the categorial system of these theories of education and teaching. We must de-link Educational Sciences from Eurocentricity and reveal the doctrinality of education and training, the process that pedagogy hides in its proposal



for the notion of training as well as the contradiction between training and emancipation. Doctrinality is the hidden side of the training.

**Keywords:** decolonial turn, decoloniality of education, pedagogy, curriculum, didactics, Educational Sciences.

## Introducción

El proceso formativo, tal como se ha planteado desde el siglo XVII y XVIII en las voces de Comenio (2012) y Herbart (1806), es adoctrinante. Es por ello que el antídoto contra la formación integral es la decolonialidad holística de la mente humana. Debemos transitar hacia la decolonialidad de la educación, lo cual implica aprender a caminar por los bordes, no temer movernos en la frontera. Si nos sumergimos en las teorías, enfoques y propuestas eurocéntricas de la educación, podríamos terminar ahogados en un mar de colonialidad epistémica-disciplinar. En cambio, si danzamos en la frontera con la opción decolonial, nuestro baile estará configurado por las acciones decolonizantes, conformadas por suficiente oxígeno para garantizar una respiración sana y una vida plena, libre de impurezas coloniales que laceran nuestro sistema nervioso central, nuestro cerebro, todo nuestro cuerpo, pero, sobre todo, nuestra mente, nuestra conciencia, nuestro pensar, nuestro hacer, nuestro sentir y nuestro vivir.

Para redireccionar y reposicionar las prácticas que emerjan de un carácter emancipatorio, es urgente ir descentralizando las teorías tradicionales e ir visibilizando otras perspectivas del conocimiento en lo que se enseña, las metodologías y la puesta en marcha de la didáctica. Es evidente que emergen una pedagogía, un currículo y una didáctica decoloniales. Así, el acto educativo cobrará importancia para la configuración del conocimiento, por medio de la inclusión de todos los actores sociales. Por ello, podemos afirmar que se avecina la pedagogía decolonial configurativa, promotora de un pensamiento decolonial/fronterizo, el cual gesta un pensamiento decolonial configurativo. Precisamente, este artículo está encaminado a pensar una pedagogía decolonial, que se inscribe en el movimiento de las pedagogías “otras”, sustentada en las biopraxis pedagógicas decoloniales

## 1. Pedagogías “otras”

Hoy en día no es posible realizar reflexiones sobre la pedagogía sin hacer referencia a las prácticas educativas o formativas, es decir, a las relaciones interpersonales que se establecen dentro y fuera del espacio áulico entre profesores y estudiantes, en las cuales los contenidos curriculares tienen una importancia extraordinaria. Es inútil que un profesor despliegue un excelente discurso sobre la inclusión, si se relaciona con sus estudiantes a partir de su etnia, estrato económico, orientación sexual, filiación religiosa o ideología política. En ocasiones, vemos profesores formadores de maestros desarrollando un discurso sobre el constructivismo pedagógico y sobre el enfoque histórico-cultural, haciendo elocuencia de la teoría piagetiana y los invaluable aportes de Vigotsky; sin embargo, estos docentes no permiten que sus estudiantes pregunten y solo ellos hablan, desarrollando una clase magistral, expositiva, sustentada en modelos pedagógicos tradicionales y enfoques conductistas. Es posible, también, ver docentes desarrollando clases sobre democracia e imponiendo su criterio sobre el pensar/sentir de sus estudiantes. Es preciso que los profesores reconozcamos la pluralidad y diversidad de formas de vivir, estar, ser, pensar de nuestros estudiantes, para no incurrir en estas acciones excluyentes en las que subyace la colonialidad en alguna de sus dimensiones:

La educación es la estrategia de colonialidad por antonomasia, de modo tal que es con ella que se siguen consolidando —y a veces con las mejores intenciones como son las campañas intensivas de alfabetización— el funcionamiento de la matriz colonial en la formación de los imaginarios, entendiendo por éstos las formas de percibir y comprender el mundo propias de cada cultura, siempre conflictivas y contradictorias. (Palermo, 2014, p. 45)

La pedagogía por excelencia, para atenuar lo anterior, es el ejemplo cotidiano de los profesores, su comportamiento ético, humilde, solidario y respetuoso. Un profesor que con su discurso pedagógico exprese disgusto por la diversidad de sus estudiantes o los trate con desprecio no merece ejercer esta noble y digna profesión. En ocasiones, escuchamos expresiones que maltratan y reprimen la pluralidad humana en las aulas. Es inverosímil que en pleno siglo XXI aún existan



profesores quienes constriñen, desvalorizan e intimidan al estudiante activista de un movimiento juvenil, al no-blanco, al que profesa una religión, al que practica formas no normativas de sexualidad, al indígena, a la mujer o al afrodescendiente.

En todos esos casos señalados, el valor de la pluralidad humana no está siendo reconocido por el docente y, por lo tanto, no podríamos hablar aquí de una educación intercultural. Tampoco hay educación intercultural, si el Estado o el gobierno de turno imponen los contenidos curriculares sin permitir que los maestros realicen adaptaciones y contextualizaciones de estos, teniendo en cuenta las particularidades y singularidades de sus estudiantes:

La verdadera educación intercultural es aquella en la que el Estado se coloca como un interlocutor más, a través de la escuela y la universidad, y admite revisar, a partir del impacto de esta relación de intercambio que así se establece, su canon eurocéntrico: no hay interculturalidad sin descolonización activa de las prácticas educativas. (Palermo, 2015, p. 139)

Decolonizar la educación significa, entre otros argumentos, reconocer que los indígenas, campesinos, afrodescendientes o no-oyentes vienen a la universidad no solo a aprender y transformarse, sino también a enseñar. La decolonialidad de la educación se logra en la misma medida en que se reconoce la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial:

Esto implica modificar temas, contenidos, abordajes y estilos de transmisión, es decir, una serie de dimensiones de la educación que naturalizamos y, por lo tanto, consideramos inescapables; dimensiones que, sin embargo, resultan insoportables para una cantidad de gente que llega a la institución desde otros mundos, desde otras historias, con subjetividades divergentes forjadas a lo largo de otras trayectorias nunca debidamente acogidas ni representadas por el discurso estatal. (Palermo, 2015, p. 141)

La regularidad que emerge de estas reflexiones sobre la necesidad de una educación intercultural que respete la pluralidad y diversidad humana es la mordaz crítica al eurocentrismo de la educación

latinoamericana en todos sus niveles, desde la primera infancia hasta la universidad. La solución no está relacionada con el diseño de nuevos currículos problematizadores ni con la aplicación de estrategias didácticas lúdicas como a veces se promociona. El tema es mucho más complejo. Urge “desmontar el horizonte eurocéntrico que circunda e impregna todos los aspectos y todos los niveles del quehacer educativo en nuestros países” (Palermo, 2015, p. 143).

La pedagogía moderna/occidental no puede reconocer ni visibilizar las diferencias por cuanto su interés estuvo centrado en homogeneizar, de ahí que sea una pedagogía colonizante. Frente a la diversidad/diferencia/lo otro/lo distinto/lo heterogéneo, la respuesta fue hacer que todo se parezca al modelo europeo colonial (Palermo, 2014). Esta es una pedagogía obsoleta, cuyos postulados epistémicos están en crisis, han caducado, y es por ello que los educadores debemos asumir los preceptos del giro decolonial, sumarnos a la resistencia y luchar por la configuración de una pedagogía “otra”. Ahora bien, para pensar una pedagogía “otra” —no otra pedagogía— es necesario retar, desafiar, afrontar, hacerles frente abiertamente y resistir las diversas colonialidades que limitan nuestra existencia cotidiana: la colonialidad del saber, del poder, del ser y del vivir.

Walsh (2012a, 2012b, 2012c) considera que cuando enfrentamos la colonialidad del saber estamos creando las condiciones para superar el monismo en la definición de “la ciencia”. De esta manera, crea los cimientos para un sistema educativo “otro”, desde la educación en la primera infancia hasta la educación superior, desde la escuela hasta la universidad. Esta nueva concepción educativa puede —y debe— desafiar la actual geopolítica dominante del conocimiento, retar sus orientaciones y racionalidades occidentales y USA-euro-céntricas, intentando pluralizar las epistemes configuradas, instauradas e impuestas desde el sistema-mundo moderno/colonial:

En América Latina esta geopolítica se evidencia sobre todo en el mantenimiento del eurocentrismo como perspectiva única, o al menos dominante, del conocimiento. Es una perspectiva presente en universidades, colegios y escuelas, que exalta la producción intelectual euroamericana como ciencia y conocimiento universales, relegando en forma oposicional el pensamiento del Sur —sea latinoamericano, africano o de los otros “sures” del



planeta— al estatus de “saber localizado”, negando el hecho de que el conocimiento producido en Europa y Estados Unidos también es local; su universalización al resto del mundo como algo obligatorio para todos es, en efecto, el problema central de la geopolítica del conocimiento y su legado colonial e imperial. (Walsh, 2009, p. 187)

En el campo de la educación y en la teoría pedagógica, también ha operado de manera silenciosa y exitosa esta colonialidad epistémica y epistemológica, negando otras formas ancestrales, diversas, singulares o emergentes de configuración de conocimiento, simplemente por no ser europeas, norteamericanas, blancas, patriarcales o “científicas” (desde la epistemología cartesiana-newtoniana). Esta racionalidad empirista-positivista separa el conocimiento del mundo, asumiendo una epistemología dualista fragmentadora, en la que el objeto de estudio existe “afuera” del sujeto y, por lo tanto, el conocimiento es interno y el mundo es externo. En contraposición a esta idea, Walsh (2012a) asume y nos exhorta a vivir una vida holística, integral, en la que el conocer y el vivir están estrechamente relacionados, configurados. Esta lógica que llamaremos holística-configuracional ubica el conocer y el proceso de este en un camino diferente al pensar instrumental, individual, que transita por una racionalidad medio-fin. La lógica holística del conocer transita en/desde/por/para un pensamiento configuracional (Ortiz y Salcedo, 2014).

Los supuestos y postulados configurados desde esta lógica configurativa no son cerrados, rígidos y dogmáticos, sino abiertos y flexibles, involucran todos los sentidos y aptitudes del ser humano en el proceso de conocer, y no ponen límites al pensar ni al conocer. De esta manera, podríamos afirmar que el “buen vivir” no es solo praxiológico, social y económico, sino también epistémico (Walsh, 2012a).

Desde la epistemología configuracional (Ortiz, 2013, 2015, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e, 2016f, 2016g, 2016h) la visión sobre el universo, el cosmos, el mundo en que vivimos, nuestra propia práctica sociocultural y nuestras experiencias, vivencias, comprensiones y significaciones (biopraxis), no es una visión fragmentadora sino holística, integradora y relacional, en la que se integran, en un entretejido armónico y coherente, diversas configuraciones comprensivas: biológico-social, emoción-razón, espacio físico-conciencia, genético-cultural, interno-externo, material-espiritual, mente-cuerpo, objetivo-subjetivo,

ser humano-naturaleza, sujeto-objeto, tangible-intangible, entre otras relacionalidades. Este entramado complejo puede ser analizado desde cuatro principios fundamentales: relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad (Walsh, 2009).

El vivir humano o *Kawsay* configura estos cuatro principios. Es decir, en “la experiencia plena de vivir, al gozo del sentido profundo de la vida, producto de la tensión armónica de las polaridades que emergen desde la convivencia intercultural armónica y respetuosa”<sup>5</sup> (citado por Walsh, 2012a). De esta manera, “se enraiza en las relaciones equilibradas, armónicas, equitativas y solidarias entre humanos y con la naturaleza, en la dignidad de cada ser humano y en la necesaria interrelación entre seres, saberes, culturas, racionalidades y lógicas de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2012a, p. 71).

Lo anterior nos lleva a problematizar la episteme de la razón universal, debemos cuestionar la idea de una verdad global, estableciendo las bases para la configuración de otras racionalidades, verdades “otras” que desafíen y enfrenten el caos ecológico (ambiental, espiritual, humano y social) que vivimos cotidianamente. Esto permite configurar nuevas formas de convivir en ciudadanía, diversidad y armonía, que visibilicen las cosmovisiones, epistemologías, filosofías, prácticas y maneras de vivir ancestrales, las cuales se sustentan en verdades y razones diferentes, en pensares, sentires, saberes, haceres y vivires “otros”:

El buen vivir así abre las posibilidades de concebir y agenciar la vida de una manera “otra”, una manera distinta concebida desde la diferencia ancestral y sus principios, pero pensada para el conjunto de la sociedad. Plantea, de esta manera, la posibilidad de un nuevo contrato social y una nueva razón decolonial enraizados en la relación y convivencia ética entre humanos y su entorno, con el afán de retar la fragmentación, promover la articulación e interculturalización y tejer una nueva identificación social, política y cultural de país que acepte las particularidades histórico-ancestrales a la vez que tome distancia de los designios del capitalismo global y su razón única para retomar —y reconstruir— la centralidad de *Kawsay*, es decir de la vida y del vivir. (Walsh, 2012a, p. 72)

---

5 <http://www.amawtaywasi.edu.ec/objetivos.html>



El buen vivir riñe y agrieta la epistemología moderna/colonial, desde la cual nos informan —e imponen— que el conocimiento nos permite llegar al mundo. El buen vivir nos exhorta a asumir otra mirada epistemológica, que tiene sentido para la gran mayoría de los seres humanos: el mundo nos permite acceder al conocimiento, por lo tanto, no pienso, luego existo; más bien pienso según donde vivo. El vivir determina el pensar y no al revés como nos lo hace ver la epistemología eurocéntrica. Esto apunta a una epistemología, pedagogía y razón decoloniales (Walsh, 2006a, 2006b; 2008a, 2008b).

A partir de lo anterior, podemos afirmar que lo que necesitamos en la educación latinoamericana no es solamente reestructurar (González, 1998; Castro-Gómez, 2000), indisciplinar (Walsh, Schiwy y Castro-Gómez, 2002), reinventar/renovar (Santos, 2006a, 2006b), impensar/abrir (Wallerstein, 2010a, 2010b, 2011) o reconfigurar (Ortiz, 2016c) las ciencias sociales; lo que necesitamos es decolonizarlas, es decir, configurar unas ciencias sociales “otras”, decolonizar la eurociencia y la europedagogía que nos ha colonizado desde hace más de cuatrocientos años, a partir del *cogito ergo sum* cartesiano, la didáctica “magna” de Comenio (2012), la pedagogía “general” de Herbart (1806), así como la concepción instrumental de currículum propuesta por Bobbitt (1924, 1941) y refrendada en Tyler (1986). Esta loable y urgente tarea de decolonizar la educación, las ciencias sociales y educativas, la pedagogía, el currículo y la didáctica no es posible solo desde la teoría y la pedagogía críticas. La teoría crítica (Horkheimer, 1998), en su formulación clásica de la Escuela de Frankfurt, y la pedagogía crítica, en sus postulados epistémicos originales, así como en las repercusiones de lo que McLaren (1997a, 1997b, 1998) llama pedagogía crítica “revolucionaria”, son propuestas marxistas y antropocéntricas, esfuerzos occidentales que parten de un proyecto, pensamiento y supuestos paradigmáticos modernos/coloniales, a través de los cuales hacen crítica eurocéntrica al eurocentrismo.

Por otro lado, Grande (2008), en sus escritos sobre la “pedagogía roja”, afirma que la pedagogía crítica revolucionaria sigue enraizada en el paradigma occidental, y, por tanto, en tensión con el conocimiento y la praxis indígena (Walsh, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e, 2014f). De ahí que las configuraciones conceptuales que permiten comprender la democratización, la propiedad y la subjetividad están definidas por configuraciones eurocéntricas que comprenden al ser humano como un

sujeto primario de “derechos” y estatus social (Grande, 2008). Asimismo, en los Andes, Walsh (2014c) comenzó:

A ver la diferencia radical de un proyecto pensado desde y por los pueblos indígenas en el cual la cultura, la cosmología, la espiritualidad, la sabiduría, el conocimiento, la tierra, y la naturaleza y/como vida se entretujan con la autodeterminación, descolonización, movilización y transformación. (p. 21)

De esta manera, la colonialidad y la diferencia colonial deben ser abordadas por pedagogías “otras”.

Estas pedagogías “otras” no han sido abordadas de forma abierta, directa y profunda por la modernidad ni por la teoría crítica, e incluso no están presentes de modo explícito en las obras de Freire (1987, 2011, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2014) ni en ninguna de las obras de nuestro inmenso Martí (1961, 1975, 2007). Precisamente, Walsh (2014c) ha venido desplegando un distanciamiento de la pedagogía crítica, del pensamiento crítico occidental y de Freire, buscando y haciendo nuevos senderos, diferentes sendas y atajos, preguntando y caminando. En este mismo orden de ideas, Mignolo (2007a, 2007b, 2007c, 2008a, 2008b), desde el pensamiento decolonial, nos invita a asumir una opción decolonial que nos acerque al desprendimiento y la apertura epistemológica. Desprendernos de las ciencias de la educación y abrir la pedagogía implica dejar de caminar por las epistemes enraizadas en la epistemología moderna/colonial y comenzar a configurar nuevos caminos epistémicos y epistemológicos en los bordes de dichas epistemes, trayectos fronterizos por donde transitar decolonialmente. De ahí que nosotros diríamos como Walsh (2014c): nuestros senderos nos han hecho recelosos de la teoría crítica de occidente y nos han inducido a sospechar de “su ceguera a la colonialidad como el lado oscuro de la modernidad” (p. 23). Tenemos la impresión de que quienes critican la pedagogía tradicional aún están conectados a ella. Ni nosotros mismos estamos exentos de asumir en ocasiones sus postulados eurocéntricos colonizantes. Esto confirma lo arraigados que están en nosotros los supuestos epistémicos que se promulgan y la urgencia de impensar la pedagogía y las ciencias de la educación.

Desde la mirada esbozada anteriormente, consideramos que la pedagogía es una “verbalidad” (Vázquez, 2012), no es un simple



sustantivo, sino un verbo, no es un ser (ontología), sino un hacer (praxiología). La pedagogía no es una simple disciplina o saber pedagógico, como la consideraba Zuluaga (1987, 2001, 2003, 2005). Tampoco Walsh (2014c) está interesada en la pedagogía como una disciplina; al contrario, aprecia su sentido y significado “en el accionar, en las prácticas, las metodologías, las estrategias y las maneras de hacer que se entretajan con —y son construidas en— resistencia y oposición, así como en insurgencia, afirmación y re-existencia, al imaginar y construir un mundo diferente” (p. 22). Esta autora postula una concepción diferente de la pedagogía, se compromete cada vez más a una búsqueda mayormente profunda, que incita a pedagogizar lo decolonial, y asume lo pedagógico desde una mirada praxiológica, la pedagogía como praxis, siguiendo los caminos de Freire (2011, 2012a, 2013b, 2014).

Según Walsh (2014a), “es oportuno pensar y significar hoy una perspectiva pedagógica —o de pedagogías— que se enlacen con los proyectos y perspectivas de interculturalidad crítica y decolonialidad” (p. 15). Pensamos que es el momento oportuno para la acción y el pensar decoloniales, si tenemos en cuenta los cambios que vive América Latina en los albores del siglo XXI:

Emergencia cada vez más enérgica y dinámica de intencionalidades, proyectos y procesos sustentados en —y encaminados a— la decolonialidad.

Insurgencia, resistencia y (re)existencia epistémica, epistemológica, política y social.

Proliferación de movimientos y comunidades afro, indígenas, campesinos, mujeres y LGTBI.

Esta autora no incursiona en el proceso de decolonizar la pedagogía en tanto disciplina y ciencia de la educación, se concentra más en el proceso de pedagogización de las decolonialidades. Pensamos que, desde la mirada dialéctica configurativa, ambas vías son necesarias, urgentes e importantes: pedagogizar lo decolonial y decolonizar la pedagogía, sobre todo porque esta disciplina, al igual que lo ha demostrado Spivak (2011, 2015) sobre la filosofía, la literatura, la historia y la cultura occidentales, está atravesada por un pasado colonialista que aún no se ha superado y se reconfigura en nuestro presente postmoderno/

colonial. Bienvenida entonces la propuesta de Walsh (2014a), quien nos invita a configurar “pedagogía(s) de-colonial(es)”.

## 2. Hacia una pedagogía decolonial

Según Palermo (2014), no hay “pedagogía” a secas, puesto que “la pedagogía sin modificador es una pedagogía oficial, al servicio del sistema político y económico que la sustenta, promueve y, también, la deja caer en pro de ocupaciones más ‘eficientes’” (p. 9). Asimismo, Esmeral y González (2015) integran la pedagogía y la interculturalidad, ofrecen criterios dialógicos de las realidades socioeducativas en el Caribe colombiano. Sin embargo, cuando hacen referencia al currículo del retorno, intentan integrar emancipación y decolonialidad, pero su análisis es insuficiente, no profundizan en la configuración epistémica de la decolonialidad y su potencial epistemológico, liberador y emancipador. De ahí que ampliamos y profundizamos el discurso de la decolonialidad de la educación como operación y acción tanto epistémica como epistemológica, para desprendernos del nocivo eurocentrismo instaurado desde el sistema-mundo capitalista/moderno/colonial. Pensar la decolonialidad de la educación se convierte así en la emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial.

Walsh (2014a) no adiciona la pedagogía decolonial a la pedagogía crítica, ni sugiere lo decolonial como manifestación contemporánea de lo crítico. De hecho, afirma que:

La pedagogía decolonial tiene su propia genealogía —sin tener que necesariamente denominarla así— enraizada en las luchas y praxis que las comunidades afro e indígenas han venido ejerciendo desde años atrás, las que recientemente están saliendo a la luz y siendo reconstruidas y revitalizadas como parte de una postura y proyecto políticos. (p. 16)

Estos pensares, sentires y actuares integran y configuran tanto la pedagogía como la interculturalidad, desde una perspectiva —y en clave— decolonial, sin necesidad de transitar previamente por los postulados de la teoría crítica.



## ¿Qué —y cómo— son las pedagogías decoloniales?

Pedagogías que promueven prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir (Walsh, 2017).

Pedagogías que dialogan con los antecedentes crítico-políticos a la vez que parten de las luchas y praxis de orientación decolonial.

Pedagogías que enfrentan el monólogo de la razón moderno/occidental/colonial y el mito racista de la modernidad/colonialidad (Bautista, 2009).

Pedagogías que visibilizan todo lo que el multiculturalismo oculta y lo que se esconde, incluyendo la teleología identitaria-existencial de la diferencia colonial, la geopolítica del saber y la topología del ser (Maldonado-Torres, 2006a, 2006b).

Pedagogías que configuran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social transformadora, la insurgencia e intervención en los campos del poder, saber, ser y vivir; y, por último, que animan y asumen una actitud insurgente, es decir decolonial.

Pedagogías que transgreden, desplazan e inciden en la negación ontológica, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido —y es— estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad.

Pedagogías que abren grietas, desprendimientos y nuevos enganchamientos.

Pedagogías que provocan aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes.

Pedagogías que aclaran y enredan caminos, no plantan dogmas o doctrinas, sino que siembran semillas para que puedan germinar de ellas conocimientos “otros” igualmente válidos a los saberes establecidos.

Pedagogías que configuran “horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial” (Walsh, 2013, p. 67).

Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, como parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. (Walsh, 2013, p. 31)

Es decir, “la pedagogía o las pedagogías decoloniales serían ellas construidas y por construir: en escuelas, colegios, universidades, en el seno de las organizaciones, en los barrios, comunidades, movimientos y en la calle, entre otros lugares” (Walsh, 2014a, p. 15).

Las pedagogías decoloniales no son utopías (en el sentido que le atribuimos generalmente a esta noción como algo irrealizable) sino utopísticas (en el sentido que lo propone Wallerstein, 2003). Este autor considera la utopística como la evaluación seria, realista y profunda de las mejores alternativas, propuestas creativas, originales, novedosas y plausibles. La propone como un ejercicio simultáneo en los ámbitos de la ciencia, la política y la moralidad. Precisamente en este ámbito se inscriben las pedagogías decoloniales.

Todos los seres humanos que actualmente estamos viviendo en este convulso mundo, en este impredecible siglo XXI, ahora mismo, en este preciso momento, estamos configurados por el discurso de la modernidad/colonialidad en todas sus dimensiones: saber, poder, ser, vivir. De ahí que sea necesario pensar desde un lugar “otro”, es imperiosa la necesidad de reflexionar desde la exterioridad de la episteme eurocéntrica (Palermo, 2014), para poder generar una pedagogía decolonial que haga frente al pensamiento único y universal, pero ¿cómo?:

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que se descubran “alojando” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. (Freire, 2012a, p. 42)

Desde esta mirada, las pedagogías decoloniales son sueños que se configuran en las biopraxis cotidianas de los seres humanos colonizados. Nunca se logran totalmente, los seres humanos subalternizados siempre estaremos luchando por conseguirla y nunca debemos abandonar nuestra “insurgencia social, cultural, política, epistémico-intelectual y educativa” (Walsh, 2014a, p. 16).

Siguiendo esta línea de pensamiento, Da Silva (1999) enumera diversos discursos o propuestas educativas que nosotros hemos reformulado desde una postura metacognitiva en forma de interrogantes. Desde esta perspectiva, se impone la configuración de múltiples discursos pedagógicos decolonizantes.



- ¿Para qué deseamos educar?
- ¿Educar para compensar, asimilar, reproducir o adoctrinar?
- ¿Educar para diferenciar o biculturalizar?
- ¿Educar para tolerar o prevenir el racismo y la exclusión?
- ¿Educar para transformar (pedagogía crítica)?
- ¿Educar para interactuar?
- ¿Educar para empoderar?
- ¿Educar para decolonizar?
- ¿Educar para comunalizar?
- ¿Educar para alterar?
- ¿Cómo?

Desde estas reflexiones, damos el salto hacia una pedagogía decolonial, tratando de tener una mirada crítica, pero desde una perspectiva decolonial, transitando hacia la decolonialidad global o la globalización de la decolonialidad. Cada día nos convencemos más de la necesidad de decolonizar nuestro saber pedagógico, configurar una pedagogía decolonial y transitar en nuestras investigaciones sobre la educación hacia la decolonialidad epistémica y la desobediencia epistemológica. Desde esta mirada, apostar a una pedagogía decolonial es propender a desmantelar la “pedagogía de la crueldad” orientada a formar “sujetos dóciles al mercado y al capital” (Palermo, 2014, p. 136). Es evidente que en el campo de la educación es muy pertinente hoy el discurso sobre la decolonialidad. Por ejemplo, en la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia, que es una institución acreditada, no debemos trabajar para la reacreditación. Eso sería autocolonizarnos. La acreditación no es un fin, es un medio para alcanzar otros fines más trascendentales. La acreditación no es un resultado, es un proceso. Y nunca un resultado forma parte del proceso que lo genera. Si miramos solo el resultado y nos concentramos en él, entonces no vemos el proceso, que es lo más importante. No debemos trabajar para la reacreditación, debemos hacerlo para la decolonialidad de la educación y, si lo logramos, con toda seguridad vamos a recibir acreditación de manera permanente. Se necesita configurar una cultura de la excelencia, pertinencia, sentido y decolonialidad del vivir.

Illich (1974) propone una sociedad desescolarizada, y un poco con ironía, pero con seriedad en el primer epígrafe titulado ¿Por qué debemos privar de apoyo oficial a las escuelas?, plantea lo siguiente:

Muchos estudiantes, en especial los que son pobres, saben intuitivamente qué hacen por ellos las escuelas. Los adiestran a confundir proceso y sustancia. Una vez que estos dos términos se hacen indistintos, se adopta una nueva lógica: cuanto más tratamiento haya, tanto mejor serán los resultados. Al alumno se le “escolariza” de ese modo para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la “escolariza” para que acepte servicio en vez de valor. Se confunde el tratamiento médico tomándolo por cuidado de la salud, el trabajo social por mejoramiento de la vida comunitaria, la protección policial por tranquilidad, el equilibrio militar por seguridad nacional, la mezquina lucha cotidiana por trabajo productivo. La salud, el saber, la dignidad, la independencia y el quehacer creativo quedan definidos como poco más que el desempeño de las instituciones que afirman servir a estos fines, y su mejoramiento se hace dependiente de la asignación de mayores recursos a la administración de hospitales, escuelas y demás organismos correspondientes. (p. 4)

Por estos días en Colombia (año 2018), en casi todas las universidades, se está llevando a cabo un amplio, fuerte y profundo debate sobre los resultados de las pruebas saber-pro. Casi todas las universidades colombianas hoy se enfrascan en la titánica y casi imposible tarea de diseñar e implementar estrategias que les permitan obtener resultados de excelencia en dichas pruebas por parte de los estudiantes. Ortiz (2018) ha hecho algunas reflexiones en las diversas reuniones metodológicas realizadas para analizar los resultados de las pruebas Saber Pro 2016, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena (Santa Marta, Colombia). A continuación, sistematizamos lo que este autor denominó Decálogo para lograr que nuestros estudiantes tengan excelentes resultados en las pruebas estandarizadas, por cuanto entendemos que esta propuesta se inscribe en la perspectiva decolonial de la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica, aunque reconocemos que no necesariamente tienen que ser diez logos (decálogo), podrían ser siete u once, lo más importante no es el número ni la cantidad de propuestas, sino las reflexiones que estas pueden desplegar.



**a)** No nos comparamos con otras universidades ni entre programas académicos.

Son seres humanos diferentes, por lo tanto, procesos inconmensurables. Una universidad puede estar en primer lugar y no haber avanzado. Otra universidad puede estar en último lugar y haber avanzado.

**b)** Ignoramos las pruebas, no pensamos en ellas, no las tenemos en cuenta, que las pruebas no nos quiten el sueño.

Mientras más pensemos y analicemos los resultados de las pruebas, menos posibilidades tendremos de revertir esos resultados. Porque nos perdemos en los resultados. Nos perdemos en los números y no vemos el proceso.

**c)** No preparamos a los estudiantes para las pruebas sino para el vivir.

Las pruebas no son ni siquiera parte de ese vivir. Una universidad puede tener primer lugar en las pruebas y no estar formando buenas personas, amorosas, responsables, respetuosas y solidarias. Esto no lo mide la prueba.

**d)** No pensamos en los resultados, nos concentramos solo en el proceso de formación.

Un resultado nunca es parte del proceso que le dio origen. Si me oriento al resultado nunca veo el proceso. Nos concentramos en el proceso y el resultado es una consecuencia de este. El resultado se deriva del proceso, pero no forma parte de él.

**e)** Reconocemos que los resultados de cualquier proceso evaluativo no dependen de la persona evaluada sino del evaluador y del instrumento evaluativo.

Si cambia el instrumento, también cambian los resultados. ¿Qué sucedería si en la próxima prueba el MEN cambia el estilo de las preguntas de la prueba?

**f)** Desarrollamos de manera constante y permanente, en cada una de las clases, cuatro acciones formativas: leer, escribir, reflexionar y conversar.

Leer, escribir, reflexionar y conversar. No hay otra solución más óptima y pertinente. Todo lo demás que hagamos serán paliativos, “pañitos de agua tibia”.

Podemos desempeñarnos con veinticinco estudiantes por programa o con doscientos. Esa no es la esencia. La esencia es que en clases no leemos, no escribimos, no reflexionamos y no conversamos. Y esta es la ontología y la condición humana: leer, escribir, reflexionar y conversar.

No hay aprendizaje auténtico y profundo sin leer, escribir, reflexionar y conversar. ¿Cuántos libros leen nuestros estudiantes en cada asignatura por cada semestre académico?, ¿qué autores leen?, ¿cuántas páginas escriben sobre lo leído?, ¿reflexionan en clases sobre lo leído y sobre lo escrito?, ¿conversan sobre un problema, tema o cuestión determinada relacionada con la asignatura?

Estas cuatro preguntas también aplican para nosotros los profesores. ¿Cuántos libros nos leemos al año?, ¿qué autores leemos?, ¿cuántas páginas escribimos al año, y de ellas cuántas publicamos?, ¿cómo desplegamos nuestro reflexionar en clases?, ¿conversamos en clases con nuestros estudiantes?, ¿estimulamos y potenciamos el reflexionar y el conversar entre ellos?

La lectura y la escritura son procesos compartidos, que se requieren con un fin determinado. En tal sentido, nuestros estudiantes deben saber y evidenciar para qué leen y qué hacen con lo que leen, qué hacen con las lecturas que sugieren los cursos de formación docente, por qué leen eso y no otra cosa. Pero, sobre todo, la generalización: qué escriben a partir de lo que leen, qué reflexión emerge de dicha lectura y sobre qué conversan a partir de esta. Ahora bien, la pregunta por la cantidad de libros que leemos en un año no indica ni sugiere que el aprendizaje depende de la cantidad de libros leídos, pero la respuesta a esta pregunta nada trivial sí devela qué estamos haciendo, qué no y qué debemos hacer para aprender, principalmente, desde configuraciones y matices decoloniales.

**g)** No desarrollamos todos los profesores de una misma asignatura la misma visión sobre el contenido curricular.

Si homogeneizamos el contenido, entonces limitamos el aprendizaje. El estudiante debe saber que existen distintas perspectivas, percepciones y concepciones sobre una misma cuestión. Además, no hay formación holística y desarrollo humano integral sin conflictos. La diversidad cognitiva configura contradicciones en los estudiantes, las cuales lo hacen pensar y reflexionar. Esto garantiza el aprendizaje auténtico y profundo.

**h)** Desarrollamos las clases sin hablar.

Mientras más habla el profesor en clases, menos aprenden los estudiantes. El profesor en clases no ofrece respuestas sino preguntas. Las preguntas son más importantes que las respuestas. La clase es una configuración heurística y hermenéutica, se desarrolla mediante un sistema de preguntas problematizadoras. No se aprende escuchando sino



preguntando, cuestionando todo lo dado, problematizando. El preguntar, el reflexionar sobre lo preguntado y el conversar sobre lo reflexionado constituyen la configuración triádica que garantiza la formación holística y el desarrollo humano integral. No hay aprendizaje sin conflicto cognitivo. Sin dilemas y tensiones intelectuales no se aprende. La contradicción engendra y genera el desarrollo humano integral.

**i)** No enseñamos desde una mirada ontológica sino epistemológica.

Es decir, no nos referimos a contenidos curriculares como si estos existieran de manera independiente a quien habla (mirada ontológica). El *locus* de enunciación es muy importante en la definición de los contenidos. Todos los contenidos existentes en la historia de la humanidad han sido dichos por alguien (mirada epistemológica)

**j)** No pensamos en lo que queremos cambiar en nuestros estudiantes, sino en lo que debemos conservar.

Ninguna acción ajena al estudiante determina su desempeño. Las estrategias didácticas tienen límites y estos los pone el estudiante. Cuando conservamos la configuración humana esencial e invariable, todos los demás procesos cambian en torno a las configuraciones que conservamos.

Partiendo de estas reflexiones, podemos afirmar que las organizaciones educativas no deben educar para superar un examen académico, sino para la vida. Definitivamente, el paradigma del “buen vivir” (*Sumak Kawsay*) o “vivir bien” (*Suma Qamaña*) y la configuración pedagógica de la felicidad basada en la pedagogía del amor (Ortiz, 2014) garantiza una educación para la vida, totalmente a la concepción desarrollista que nos han impuesto desde la modernidad/colonialidad. Es por ello que Walsh (2009) elabora la noción de pedagogía decolonial desde los principios del buen vivir, es decir, no solo desde criterios teóricos críticos, sino desde acciones prácticas de insurgencia educativa, lo cual se traduce en un proceso de creación, configuración e invención de nuevas condiciones culturales y de pensamiento, nuevos postulados y prácticas políticas y sociales. “Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización” (p. 29).

Hablar de un “orden del conocimiento” permite abordar el problema educativo desde otra perspectiva. Permite ir más allá de las políticas educativas o la propuesta curricular y considerar

cómo la institución de la educación ha contribuido —y sigue contribuyendo— a la colonización de las mentes, a las nociones de “singularidad”, “objetividad” y “neutralidad” de la ciencia, el conocimiento y la epistemología, y de que unas personas son más “aptas” —para pensar que otras. (Walsh, 2009, p. 186)

Siguiendo estas ideas, desde el grupo CRECED: Comunalidad de Reflexión sobre Colonialidad y Experiencias Decoloniales, hemos estado desplegando varias propuestas desde una perspectiva decolonial:

- Autodecolonialidad: altersofía —no epistemología— para la configuración de un pensamiento alterativo.
- Emergencia de un currículum decolonial en/desde el Sur: caracterización de las prácticas curriculares que reproducen una educación colonizante en las organizaciones educativas.
- Feminismo alterativo: una forma “otra” de sentir, conocer, pensar, aprender, ser y vivir.
- Interculturalidad decolonial: urgencia/emergencia de saberes “otros” en los procesos sociales y educativos.
- La decolonialidad en el contexto afrocolombiano y en las obras de Gabriel García Márquez y José Martí Pérez.
- Pensar la decolonialidad de la educación, la formación y la enseñanza: bases epistémicas para una pedagogía, un currículo y una didáctica decoloniales.
- Relaciones e intersecciones entre decolonialidad, alteridad y comunalidad.
- Tres décadas decolonizando: estado del arte de la investigación decolonial en/desde el Sur (1988-2018).
- Vigencia/pertinencia del pensamiento alterativo en/desde el Sur.
- Vocación decolonial desde las biopraxis pedagógicas.

Desde estas propuestas decoloniales, hemos realizado varias reflexiones, a partir del despliegue del hacer decolonial, práctica liberadora, emancipatoria y decolonizante, sustentada en tres acciones/principios/criterios: observar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo. A continuación, algunas preguntas que nos hemos hecho para pensar una pedagogía decolonial:



- ¿Cómo se enseña y cómo se aprende en las organizaciones educativas?
- ¿Qué orientaciones didácticas predominan en el espacio áulico de las organizaciones educativas?
- ¿Cómo inciden los condicionantes institucionales y las geopolíticas del conocimiento en la formación de los maestros?
- ¿Qué rasgos caracterizan las prácticas pedagógicas dominantes?
- ¿Cómo se configura el currículo en las organizaciones educativas?
- ¿Cómo los docentes seleccionan los contenidos que enseñan?
- ¿Qué contenidos se enseñan?, ¿quién los configuró?, ¿cuándo?, ¿para qué y para quién?
- ¿Desde qué *locus* de enunciación se han configurado los contenidos que se enseñan?
- ¿De qué manera se podría configurar una ciencia sociohumana “otra” y una pedagogía “otra”, que no reproduzcan la subalternización de subjetividades y saberes, ni el occidentalismo, eurocentrismo, colonialidad y racionalización “universal” de las ciencias hegemónicas; sino que se orienten a una mayor proyección e intervención epistémica y social decoloniales?

Los hallazgos parciales que se derivan del desarrollo de estas propuestas se encaminan hacia una reconfiguración de las ciencias sociales desde la decolonialidad de la educación. Impensar las ciencias sociales, abrirlas, configurar una nueva ciencia social para el siglo XXI, esto es lo que nos propone Wallerstein (2007a, 2007b, 2010a, 2011), quien devela los límites de los paradigmas decimonónicos y desentraña el eurocentrismo, a partir de analizar el universalismo europeo, el poder del discurso a través del discurso del poder (Wallerstein, 2007a). Este autor nos presenta un diagnóstico amplio, fino y profundo del sistema mundo, ofreciendo una exacta radiografía del capitalismo moderno/colonial (Wallerstein, 2010b). Desde esta mirada, estamos tratando de configurar una pedagogía, un currículo y una didáctica, desde perspectivas decoloniales. A partir de aquí, proponemos la noción de interculturalidad decolonial. Urge configurar un pensamiento de la decolonialidad. Por eso proponemos transitar desde la interculturalidad crítica hacia la interculturalidad decolonial configurativa.

El conversar decolonial nos ha hecho ver que el amor y la felicidad son pedagogías decoloniales útiles para el desarrollo del pensamiento configuracional en la formación holística. El tránsito hacia

una pedagogía decolonial implica la reconfiguración de la educación del Sur. Necesitamos una epistemología de frontera: el decolonialismo o la decolonialidad como un paradigma epistemológico “otro”, es decir, no otro paradigma superior al dominante en la actualidad, sino uno que coexista con el paradigma vigente. Urge transitar hacia una epistemología decolonial y una de la investigación decolonizante (Smith, 2013).

Debemos analizar la epistemología y la investigación en el siglo XXI, sus retos y desafíos decoloniales, hacer una crítica de la razón colonial y girar hacia una racionalidad decolonial. Para ello, es preciso pensar la pedagogía, el currículo y la didáctica desde una perspectiva decolonial, lo cual implica movernos desde la educación intercultural hacia la decolonial, renovar la educación, reinventar la pedagogía, decolonizar la formación, reconfigurar el currículo desde una mirada decolonial, decolonizar la enseñanza, reinventar la didáctica. Debemos educar para decolonizar, configurar una pedagogía de la decolonialidad. Es necesario configurar el currículo y la didáctica en clave decolonial, transitar hacia una enseñanza decolonial.

El aprendizaje decolonial es un imperativo en/desde el Abya-Yala. Debemos reconfigurar el perfil del profesor decolonial, delinear las características de la clase transmoderna, caracterizar las competencias decoloniales, proponer un modelo pedagógico decolonizante, que resigne el rol del estudiante decolonizado, el del profesor decolonizante y reconfigurar la decolonialidad de la epistemología, la metodología de la investigación, la educación, formación, enseñanza, aprendizaje, pedagogía, currículo, didáctica. En fin, es un imperativo decolonizar la mente humana, el pensamiento, el lenguaje, la vida.

Como se aprecia, son inmensos los desafíos que tenemos, el reto de decolonizar la pedagogía, el currículo y la didáctica, mediante la ciencia decolonial, implica decolonizar la epistemología y la metodología de la investigación. Debemos formular un método de investigación decolonial, que nos permita configurar el currículo decolonial, la didáctica decolonial, el aprendizaje decolonizante, la enseñanza decolonial, la evaluación decolonial. La formación en el siglo XXI debe ser decolonizante. La decoloniagonía<sup>6</sup> hoy nos mantiene inertes, hemos quedado perplejos ante la impotencia de ver la colonialidad en todos

---

6 Introducimos la noción de decoloniagonía con un doble sentido: es la agonía por el no logro de la decolonialidad global y es la visión de la decolonialidad, cómo la vemos y la asumimos desde la colonialidad que vivimos diariamente.



los eventos y situaciones humanas, diluida como la sal en el mar, y no poder hacer nada para detener su afluencia arrolladora. ¿Será que el pensamiento de frontera, en tanto pensamiento configurativo decolonial, puede contribuir a la autodecolonialidad? ¿Cuál es el *locus* de enunciación costeño/caribeño/colombiano, que nos permita el logro de la decolonialidad holística?, ¿es posible configurar una inteligencia decolonial?, ¿cómo estimular la configuración del pensamiento decolonial en los niños? Esto solo es posible en las biopraxis pedagógicas decoloniales.

### 3. Las biopraxis pedagógicas decoloniales

Como ya hemos afirmado, Walsh (2009) concibe la pedagogía no como una ciencia ni como una disciplina académica, sino como una política sociocultural. Configurar esta noción proyecta una visión pedagógica que transita mucho más allá de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, rebasa la concepción eurocéntrica de que la pedagogía está relacionada con la transmisión del saber, asumiéndola como “práctica social y política de producción y transformación, como modo de lucha crítica, dialógica y colectiva” (p. 16).

Walsh (2008a, 2013, 2014a, 2014c, 2014d) afirma que esta perspectiva pedagógica aún está en proceso de configuración, no solo desde el punto de vista teórico, sino desde el práctico. Cuando analizamos en profundidad esta novedosa y original propuesta, develamos la base de su inspiración y encontramos los principales referentes para su formulación en las prácticas educativas de Freire (2012b, 2013a) y en las configuraciones teóricas aportadas por Fanón (1965, 2013, 2016), sobre todo aquellas relacionadas con la conciencia del oprimido y la necesidad de humanización de los pueblos subalternizados. Walsh (2013) propone la configuración entre lo pedagógico y lo decolonial, a partir de la lectura de Freire, comprendiendo y asumiendo que son pedagogías, las cuales delinear caminos no solo para leer el mundo de manera crítica, sino con el afán de intervenir en la reinención de la sociedad. Asimismo, desde Fanón, asume dichas pedagogías como acciones concretas que “avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad” (p. 31).

En ocasiones, los gobiernos nacionales, regionales y locales, e incluso los directivos de organizaciones educativas, despliegan procesos

de refundación educativa en el nivel del país, región o institución, ejecutando acciones reformistas desde concepciones sumativas y acciones algebraicas, adicionando diversidad cultural a las estructuras establecidas, pero sin realizar cambios estructurales profundos encaminados a reconocer e implicar las diferencias como elementos constitutivos de una pedagogía decolonial. De esta manera, se asumen las diferencias como diversidad cultural y no se reconoce el carácter colonial de estas; es decir, no se consideran diferencias coloniales que han emergido y se han desarrollado a partir de configuraciones jerarquizadas y naturalizadas que desde la época de la Colonia han asumido un estatus de inmanencia en la matriz de poder, conformando lo que hoy conocemos como colonialidad del poder. Es por ello que Walsh (2013) asume las pedagogías decoloniales como prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, es decir, pedagogías no como epistemes, teorías o saberes, sino como metodologías emergentes en los contextos de marginalización, subalternización, lucha, reexistencia y resistencia, “pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posible, maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con” (p. 19). Pedagogías como biopraxis pedagógicas decoloniales.

Estas reflexiones constituyen un intento de mostrar la recepción positiva que ha tenido la narrativa de la decolonialidad en Colombia y Latinoamérica, no solo como teoría y discurso, sino además como epistemología, acción y práctica en la educación. A estos eventos, acciones, y acontecimientos en los que subyacen intencionalidades formativas los hemos denominado “biopraxis pedagógicas decoloniales”, las cuales surgen porque también existen prácticas colonizantes. Sin embargo, “toda praxis colonial, todo intento de dominación y de explotación inaugura irremediamente un nuevo ciclo de conflictos en donde pueden observarse el despliegue simultáneo de *praxis decoloniales*” (Borsani y Quintero, 2014, p. 14).

Ortiz (2017a, 2017b, 2017c) caracteriza la génesis del giro decolonial en las ciencias de la educación y valora la posibilidad de desarrollar biopraxis pedagógicas decoloniales. En este artículo llamamos biopraxis pedagógicas decoloniales a todas aquellas acciones críticas, desobedientes, emancipatorias, indisciplinadas, insubordinadas e insurgentes, liberadoras, obstinadas, resistentes y transformadoras, que emergen en el proceso formativo, dentro o fuera de los salones de clase,



ya sea en espacios académicos como extraacadémicos, encaminadas a diluir la decolonialidad en dichos espacios, con el fin de configurar horizontes futuros de alternativas a la matriz de colonialidad.

Nos referimos a una praxis pedagógica crítica, intercultural y decolonial que pretende pensar no solo “desde” las luchas de los pueblos históricamente subalternizados, sino también “con” sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir, dando un giro a la uninacionalidad y monoculturalidad fundadoras fundantes de la empresa educativa y su razón moderno-occidental-capitalista, para dar centralidad, más bien, a la vida y, por ende, al trabajo aún incompleto de la humanización y descolonización. (Walsh, 2012c, p. 176)

Ahora bien, nuestra acción decolonizante tiene dos dimensiones, una teórica-epistémica y otra praxiológica. Intentamos decolonizar la pedagogía en tanto saber, disciplina académica o ciencia, pero también intentamos decolonizarla en tanto praxis, en la cotidianidad del aula, en nuestro hacer. Como muy bien lo ha percibido Palermo (2014), a diferencia de los sociólogos, antropólogos, etnólogos, psicólogos y otros científicos sociales y profesionales de las humanidades, nuestro trabajo de campo se concreta en el aula de clases, en los procesos de enseñar, aprender y evaluar, “en tanto experiencia productora de saberes, participando con distintos sujetos portadores de memorias diversas, con experiencias vitales y dentro de sistemas de producción heterogéneos” (p. 63). Es decir, nuestras biopraxis pedagógicas decoloniales no se despliegan en/con/por/para poblaciones indígenas ni en/con/por/para comunidades de afrodescendientes, sino en el aula de clases, en/con/por/para estudiantes de diversas etapas etarias, diversos ritmos y estilos de aprendizaje, diversos niveles instruccionales, heterogeneidad en su desarrollo en cuanto a sus competencias (conocimientos, habilidades, destrezas), diversa procedencia y, por supuesto, de diversas culturas, costumbres, aspiraciones, sueños, anhelos, miedos y esperanzas.

Las biopraxis pedagógicas decoloniales están conformadas por acciones formativas que se desarrollan en clave decolonial, es decir, desde una perspectiva o con un enfoque decolonial. Son todas aquellas acciones pedagógicas, curriculares, didácticas o evaluativas que tienen en cuenta “al otro”, no lo subalternizan, no lo llevan a la periferia, ni lo

abandonan en la frontera, sino que lo aceptan en la convivencia formativa, en un acto que solo es posible en el amar. Las biopraxis pedagógicas decoloniales se expresan, manifiestan y materializan en la configuración del currículo, o sea, en el diseño, desarrollo o evaluación curricular; y cobran vida en la didáctica: en el enseñar, en el aprender y en el evaluar.

El aula, a su vez, es un lugar insoslayable para propiciar la apertura a la contingencia y los procesos instituyentes de subjetivación que se articulan difusa y confusamente en él. En la medida en que logramos afirmar nuestra tarea docente en dicho terreno como una labor eminentemente problemática, nosotros mismos somos los puestos en cuestión. Y esto no sólo porque elegimos recorrer los temas desde el espacio y el tiempo que nos habilita el interrogante, sino ante todo porque nos arriesgamos cuando preferimos no legitimar nuestro discurso en la supuesta propiedad y transmisión de “verdades inculdicables”. Elegimos ponernos en cuestión a nosotros mismos, lo mismo que el mundo que representamos. Y esto es una parte sustantiva en la apuesta. (Aguer, 2014, p. 110)

Aguer nos está exhortando a problematizar, cuestionar y decolonizar nuestra propia práctica pedagógica, pero, ¿cómo se decoloniza una práctica pedagógica?, ¿cómo se despliegan las biopraxis pedagógicas decoloniales?

Cuando desarrollamos el hacer decolonial con docentes universitarios o de instituciones educativas, en la mayoría de los casos evidenciamos en las narraciones de sus experiencias, que ellos desarrollan acciones encaminadas a decolonizar sus prácticas pedagógicas, y lo hacen a partir de las operaciones siguientes:

Una explícita desobediencia a lo instituido, ya sea disciplinando el conocimiento encerrado en asignaturas, ejecutando acciones que generan espacios de participación simétrica de los diferentes o incorporando tecnología comunicacional que aproxima a centros totalmente periféricos la actualidad del mundo en un proceso que se perfila como un proyecto glocal. Se trata de una articulación entre lo local y lo global que se retroalimentan en condiciones de defender lo local como fuerza política que utiliza la tecnología global en su propio beneficio. (Palermo, 2014, p. 108)



## Conclusiones

Podemos afirmar que la escritura de este artículo es en sí misma una práctica decolonizante, aunque no pretende ser una receta ni ofrecer orientaciones a los demás académicos. La decolonialidad de la educación es una opción que hemos asumido, pero somos conscientes de que no necesariamente deben asumirla otros docentes:

- a. Configura un espacio/encuentro discursivo humanizante que cuestiona, critica y problematiza el discurso autoritario —sin ignorarlo— y lo enfrenta al conversar alterativo y el reflexionar configurativo como formas “otras” de aportar conocimiento colectivo.
- b. Cuestiona y problematiza las jerarquías entre nosotros, dando lugar a una participación simétrica, activa y dialógica en la configuración de epistemes “otras”
- c. Critica y cuestiona nuestras propias prácticas pedagógicas, convirtiéndose en una válida herramienta para la decolonialidad holística organizacional.
- d. Incorpora la crítica y la autocrítica desde nuestro propio pensamiento decolonial y posicionamiento fronterizo, como resortes esenciales para dar sostenibilidad a proyectos de largo alcance que se reproduzcan en otros espacios académicos en los cuales participemos.

Finalmente, si nosotros queremos desplegar biopraxis pedagógicas decoloniales, debemos asumirlo como una opción personal, no transferible ni generalizable a todos los contextos. La decolonialidad de la educación no es una verdad absoluta, no es un conocimiento universal, es solo una opción, cuya intencionalidad es configurar un pensamiento decolonial.

Estas pedagogías decoloniales propician que los profesores desarrollemos nuestro pensamiento desde los bordes y la frontera, de ahí que las biopraxis pedagógicas decoloniales se despliegan a partir del desarrollo de un pensamiento fronterizo y un posicionamiento sustentado en la opción decolonial. Por lo tanto, las configuraciones pedagógicas, curriculares y didácticas no pueden ser universales, sino diversas, plurales y pluriversales.

## Referencias

- Aguer, B. (Ed.). (2014). *Cartografías del Poder y descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- Bautista, R. (2009). *Bolivia: Del Estado colonial al Estado Plurinacional*. Bolivia: La Paz.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Cambridge: Riverside.
- Bobbitt, F. (1941). *The curriculum of modern education*. New York: MacGraw-Hill.
- Borsani, M. y Quintero, P. (Comp.) (2014). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Castro-Gómez, S. (2000). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.
- Comenio, J. A. (2012/1630). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Da Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad: Introducción a las teorías del currículum*. Bello Horizonte: Auténtica Editorial.
- Esmeral, S. J. y González, L. A. (2015). *Pedagogía e Interculturalidad. Criterios dialógicos de las realidades socioeducativas en el Caribe colombiano*. Bogotá: Kimpres.
- Fanón, F. (1965). Racismo y cultura. En F. Fanon, *Por la revolución africana* (pp. 38-52). México: Fondo de Cultura Económica.
- Fanón, F. (2013/1961). *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: FCE.
- Fanón, F. (2016/1952). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Freire, P. (1987/1970). Justificativa da 'pedagogía do oprimido'. En P. Freire, *Pedagogía do oprimido* (pp. 16-32). Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011/1992). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012a/1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012b/1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2013a/1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2013b/1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014/1996). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.



- González, P. (1998). Reestructuración de las ciencias sociales: Hacia un nuevo paradigma. *Zona Abierta*, 82(83), 267-285.
- Grande, S. (2008). Red Pedagogy. The Un-Methodology. En N. Denzin, Y. Lincoln y L. T. Smith (Eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies* (pp. 233-254). London: Sage.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Horkheimer, M. (1998/1937). Teoría tradicional y teoría crítica. En M. Horkheimer, *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Madrid: Barral.
- Maldonado-Torres, N. (2006a). La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad. En N. Maldonado-Torres, *(Des)colonialidad del ser y del saber* (pp. 63-130). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Maldonado-Torres, N. (2006b). Césaire's Gift and the Decolonial Turn. *Radical Philosophy Review*, 9(2), 111-137.
- Martí, J. (1961). *Ideario pedagógico*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.
- Martí, J. (1975). *Obras Completas. T. 18*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Martí, J. (2007/1978). *Obras Escogidas. Tres tomos*. La Habana: Ciencias Sociales.
- McLaren, P. (1997a). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. (1997b). *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Boulder, Co.: Westview Press.
- McLaren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens.
- Mignolo, W. (2007a). Epílogo: Después de América y Postfacio a la edición en español: Después de América 'Latina', una vez más. En W. Mignolo, *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial* (pp. 169-181, 201-219). Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. (2007b). El pensamiento decolonial. Desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Mignolo, W. (2007c). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

- Mignolo, W. (2008a). *La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. Tabula Rasa*, 8, 243-281.
- Mignolo, W. (2008b). *Género y descolonialidad. Colección Pensamiento Crítico y Opción Descolonial*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Ortiz, A. (2013). *Configuralogía. Paradigma epistemológico y metodológico en las Ciencias Humanas y Sociales*. Barranquilla: Antillas.
- Ortiz, A. (2014). *Pedagogía del amor y la Felicidad*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ortiz, A. (2015). *Epistemología y metodología de la investigación configuracional*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ortiz, A. (2016a). *Epistemologías de la modernidad. Cambio de paradigma en el siglo XXI*. Bogotá: Klasse.
- Ortiz, A. (2016b). *Humberto Maturana. Nuevos paradigmas en el siglo XXI. Psicología, Educación y Ciencia*. Bogotá: Klasse.
- Ortiz, A. (2016c). *La Ciencia del tercer milenio. Hacia un nuevo paradigma epistemológico*. Bogotá: EDIBERUM.
- Ortiz, A. (2016d). *La investigación según Humberto Maturana. El amor y la autopoiesis como epistemología y métodos de investigación*. Bogotá: Magisterio.
- Ortiz, A. (2016e). *La investigación según Leonardo Da Vinci. Filosofía, Epistemología y Ciencia*. Bogotá: Magisterio.
- Ortiz, A. (2016f). *La investigación según Niklas Luhmann. Epistemología de los sistemas y método sistémico de investigación*. Bogotá: Magisterio.
- Ortiz, A. (2016g). *Niklas Luhmann. Nueva teoría general de sistemas*. Bogotá: Klasse.
- Ortiz, A. (2016h). *Niklas Luhmann. Teoría emergente de los sistemas sociales*. Bogotá: Klasse.
- Ortiz, A. (2017a). *Currículo y Didáctica. Curso desarrollado en el Doctorado en Ciencias de la Educación*. Santa Marta, Colombia: Universidad del Magdalena.
- Ortiz, A. (2017b). *Decolonizar la Educación. Pedagogía, Currículo y Didáctica decoloniales*. Barcelona: EAE.
- Ortiz, A. (2017c). Decolonizar la investigación en educación. *Praxis*, 13(1), 93-104. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2112>
- Ortiz, A. (2018). Reflexiones realizadas en las diversas reuniones metodológicas para analizar los resultados de las pruebas Saber Pro 2016. Documento Inédito. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia.



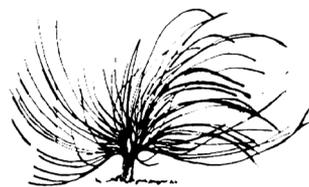
- Ortiz, A. y Salcedo, M. (2014). *Pensamiento Configuracional*. Bogotá: REDIPED.
- Palermo, Z. (Comp.). (2014). *Para una Pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Del Signo.
- Palermo, Z. (Ed.). (2015). *Des/decolonizar la universidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- Santos, B. de S. (2006a). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima, Perú: Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UMMSM.
- Santos, B. de S. (2006b). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Smith, L. T. (2013/1999). *A decolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Chile: LOM.
- Spivak, G. Ch. (2011/1988). *¿Puede hablar el subalterno?* Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- Spivak, G. Ch. (2015/1999). *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal.
- Tyler, R. (1986/1946). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Vázquez, R. (2012). Towards a Decolonial Critique of Modernity. Buen Vivir, Relationality and the Task of Listening. En R. Forner-Betancourt (Ed.), *Capital, Poverty, Development, Denktraditionen im Dialog* (pp. 241-252). Vol 33, Wissenschaftsverlag Mainz: Aachen.
- Wallerstein, I. (2003/1998). *Utopística o las opciones históricas del Siglo XXI*. México D. F., México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2007a). *Universalismo europeo. El discurso del poder*. México D. F.: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2007b/1999). *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. México D. F.: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2010a/1991). *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. México D. F.: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2010b/2004). *Análisis de sistema mundo. Una introducción*. México D.F.: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2011/1996). *Abrir las ciencias sociales*. México D. F.: Siglo XXI.

- Walsh, C. (2006a). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. En C. Walsh, *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino* (pp. 27-43). Quito: Academia de la Latinidad.
- Walsh, C. (2006b). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh, Á. García y W. Mignolo, *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 21-70), Buenos Aires: El Signo.
- Walsh, C. (2008a). Interculturalidad crítica / pedagogía decolonial. En A. Grueso y W. Villa (Eds.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (pp. 44-63). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Pedagógica Nacional.
- Walsh, C. (2008b). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. *Tábula Rasa*, 9, 131-152.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2012a). Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas Críticas y políticas. *Visao Global, Joacaba*, 15 (1-2), 61-74.
- Walsh, C. (2012b). *La construcción del campo moderno del arte en el Ecuador, 1860-1925: Geopolíticas del Arte y Eurocentrismo*. (Tesis Doctoral en Estudios Culturales Latinoamericanos). Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.
- Walsh, C. (2012c). *Interculturalidad crítica y decolonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2014a). *Interculturalidad Crítica y Pedagogía Decolonial: Apuestas (des)de el In-surgir, Re-existir y Re-vivir*. Recuperado de <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/>
- Walsh, C. (2014b). *Notas Pedagógicas desde las Grietas Decoloniales*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2014c). Pedagogías Decoloniales. Caminando y Preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados-Educación y Sociedad*, 1(1), 17-31.
- Walsh, C. (2014d). *Lo Pedagógico y lo Decolonial: Entretejiendo Caminos*. Querétaro, México: Colectivo Zapateándole al mal Gobierno.



- Walsh, C. (2014e). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En W. Mignolo (Ed.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.
- Walsh, C. (2014f). Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-andino: notas pedagógicas y senti-pensantes. En M. E. Borsani y P. Quintero (Comp.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (pp. 47-78). Neuquén, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C., Schiwy, F. y Castro-Gómez, S. (Ed.). (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. L. (2001). El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. En O. L. Zuluaga, *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (pp. 81-88). Centro Consolidado de Investigaciones Educativas y Pedagógicas. Medellín: Editorial Marín Vieco.
- Zuluaga, O. L. (2003). El pasado presente de la pedagogía y la didáctica. En O. L. Zuluaga, *et. al., Pedagogía y Epistemología* (pp. 61-72). Bogotá: Magisterio.
- Zuluaga, O. L. (2005). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En O. L. Zuluaga, *et. al., Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 17-32). Bogotá: Magisterio.





---

## 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 impreso y deben contar con la autorización respectiva para su divulgación de no ser de autoría propia. Se recomienda que las tablas y figuras estén en escala de grises.

## **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.

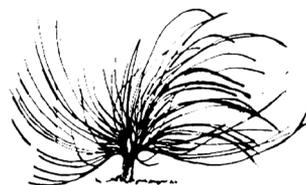
- Todo el material señalado en los puntos anteriores debe enviarse en formato digital.

#### **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 misma.
- 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.					

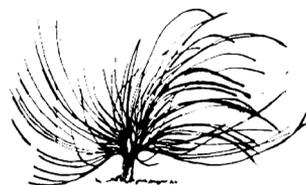
**Comentarios adicionales:**

### 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).

**Accepta(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 Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional, 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) \_\_\_\_\_

Institució \_\_\_\_\_

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