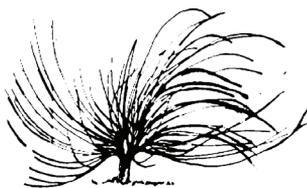


Ensayos Pedagógicos

Volumen XIV, número 2



Julio-diciembre, 2019





Ensayos Pedagógicos

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

ISSN: 1659-0104
EISSN: 2215-3330

Revista indizada en: Biblat, CLASE, Dialnet, IRESIE, Latindex, REDIB y DOAJ
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.ac.cr

Editora asociada

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

Editora asociada

M. Ed. Gerardina Víquez Vargas
Universidad Nacional
Costa Rica
gerardina.viquez.vargas@una.ac.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
ritaviquez@gmail.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
Costa Rica
merojasporras@gmail.com

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

Mag. José Daniel Villalobos Gamboa
Universidad Estatal a Distancia
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
Cuba
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
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

EISSN: 2215-3330

Vol. XIV, Nº 2
Julio-diciembre, 2019

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

Lic. Roxana Ramírez Matamoros

Asistente

Carmen Naranjo Naranjo

Diseño de Portada

Érick Quirós Gutiérrez

Dirección Editorial

Alexandra Meléndez, amelende@una.ac.cr

Revista Ensayos Pedagógicos

División de Educología - CIDE

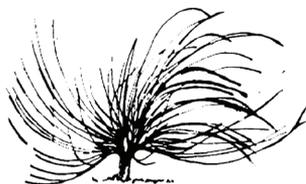
Campus Omar Dengo

Apartado 86-3000, Heredia, Costa Rica

Tel. (506)2277 3428

Fax 2277 3373

Correo electrónico: ensayosped@una.ac.cr



PRESENTACIÓN..... 9

EDITORIAL 11

ENSAYOS

Mundo de la vida, habitus y reproducción en el análisis de la segmentación social de la educación chilena..... 17
Alejandro Sánchez Oñate

Desafíos de la docencia universitaria desde la pedagogía de la autonomía..... 29
Stephanie Valdivia Durán

Pedagogía contestataria: propuesta para enfrentar las relaciones de poder en el escenario educativo 45
Keylor Robles Murillo

La transdisciplinariedad: de los postulados de Nicoliescu al pensamiento complejo de Morin y su repercusión en el ámbito educativo 65
José Andrey Zamora-Araya

La transmisión inconsciente en la cultura y la educación..... 83
Mónica Morales Barrera

Educación como derecho humano, perspectiva desde la educación matemática costarricense 107
Marianela Zumbado-Castro

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E INVESTIGACIONES

Efecto del programa Escuela para madres en movimiento sobre la autoestima y las estrategias de apoyo social en madres de dos escuelas de atención prioritaria 129
*Carlos Álvarez Bogantes, Grettel Villalobos Viquez
Jennifer Vargas Tenorio, María Fernanda Herrera-Monge*

En busca de la inclusión educativa
Una propuesta de aula a partir del Aprendizaje Cooperativo y las
TRIC 151
Rodrigo García Pajares

¿Hay una disminución en la cantidad de vocabulario de los ingresantes
a carreras de nivel superior? Análisis longitudinal 173
Martín Gonzalo Zapico
Lucía Degregori
Itatí Berardo

VIVENCIAS Y MEMORIAS

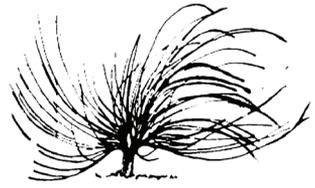
Relatos del profesor Guillermo Ramírez Saravia al ejercicio de la
enseñanza contable..... 195
José David Ramírez Roldán

Normas de publicación en la Revista *Ensayos Pedagógicos*..... 205

Guía de valoración para trabajos publicables en la Revista *Ensayos
Pedagógicos* 209

Declaración de originalidad y cesión de derechos..... 217

Grupo lector externo 221



PRESENTACIÓN

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

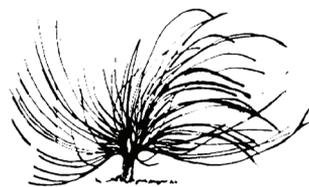
La revista *Ensayos Pedagógicos*, cuyo primer número se publicó en el año 2002, nació con el propósito de convertirse en un *collage* de voces y cosmovisiones, en un espacio en el que convergen experiencias de diferente índole educativa, pedagógica y didáctica que traspasan los muros de la Universidad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

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

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

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

**Revista *Ensayos Pedagógicos*
Consejo Editorial**



EDITORIAL

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 XIV, número 2, de la Revista *Ensayos Pedagógicos*.

Como es nuestra consigna, en nuestro proyecto editorial buscamos posicionar el ensayo como un género pertinente para la divulgación del quehacer académico y la generación del conocimiento en los diversos ámbitos de la educación y la pedagogía. El volumen actual no es la excepción. En él se incluyen seis ensayos, tres artículos científicos y una memoria, los cuales se describirán de manera general a continuación.

En el ensayo “Mundo de la vida, *habitus* y reproducción en el análisis de la segmentación social de la educación chilena”, Alejandro Sánchez Oñate realiza una revisión conceptual de los aportes de la sociología en la comprensión del fenómeno de la segmentación social de la educación, particularmente, a partir del caso del sistema educativo chileno. Por su parte, Stephanie Valdivia Durán, en su ensayo “Desafíos de la docencia universitaria desde la Pedagogía de la Autonomía”, aborda mediante cuatro aspectos, los principales desafíos a los que se enfrenta un docente universitario para realizar una praxis pedagógica

en la que enfoque su mediación desde la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire.

El ensayo “Pedagogía contestataria: propuesta para enfrentar las relaciones de poder en el escenario educativo”, escrito por Keylor Robles Murillo, reflexiona en torno a la importancia del desarrollo de una pedagogía contestataria desde la epistemología, la ontología, la axiología, la teleología y la metodología. Por su parte, José Andrey Zamora-Araya, en su ensayo “La transdisciplinariedad: de los postulados de Nicolescu al pensamiento complejo de Morin y su repercusión en el ámbito educativo”, reflexiona sobre la importancia que tiene el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad en el ámbito educativo, tomando como referentes los aportes de Edgar Morin y a Basarab Nicolescu.

Seguidamente, en el ensayo “La transmisión inconsciente en la cultura y la educación”, Mónica Morales Barrera, explora el mecanismo de la transmisión desde los ámbitos de la cultura y la formación. Para concluir nuestro apartado de ensayos, Marianela Zumbado-Castro, en su trabajo “Educación como derecho humano, perspectiva desde la educación matemática costarricense”, analiza el aporte de la enseñanza de la matemática costarricense a la consolidación de la educación como derecho humano a través de la formación de aprendices expertos y sus limitaciones.

El primer artículo científico del presente volumen, “Efecto del programa Escuela para Madres en Movimiento sobre la autoestima y las estrategias de apoyo social en madres de dos escuelas de atención prioritaria”, escrito por Carlos Álvarez Bogantes, Grettel Villalobos Viquez, Jennifer Vargas Tenorio y María Fernanda Herrera-Monge, reporta el efecto del programa “Madres en Movimiento” en la promoción de la actividad física, el mejoramiento de la autoestima y el uso del apoyo social, con el objeto de empoderar a las madres en la práctica de actividad física en su familia.

El artículo “En busca de la Inclusión educativa. Una propuesta de aula a partir del Aprendizaje Cooperativo y las TRIC” de Rodrigo García Pajares, sistematiza las experiencias surgidas a partir del desarrollo de una propuesta de innovación educativa en un centro urbano de la ciudad de Segovia (España). Después, Martín Gonzalo Zapico, Lucía Degregori e ratí Berardo, en el artículo “¿Hay una disminución en la cantidad de vocabulario de los ingresantes a carreras de nivel superior?

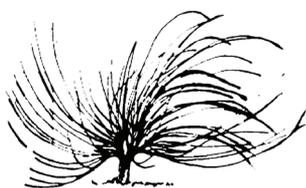


Análisis longitudinal”, ponen a prueba la hipótesis de que las bajas competencias de lectura y escritura se relacionan con una alta tasa de deserción por parte de los estudiantes de primer año en una universidad argentina.

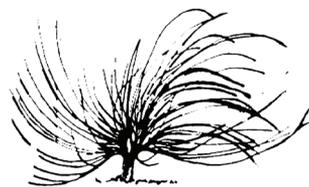
Concluimos la presente edición con la memoria “Relatos del profesor Guillermo Ramírez Saravia al ejercicio de la enseñanza contable”, en la cual José David Ramírez Roldán documenta algunas de las vivencias de su difunto padre en el ámbito de la enseñanza de la contabilidad en Costa Rica.

Como todas nuestras personas lectoras podrán apreciar, como es ya habitual para la Revista *Ensayos Pedagógicos*, las experiencias y los conocimientos compartidos por medio de los ensayos y los artículos que aquí se reúnen, y que son tan variados como para apelar a intereses muy diversos en relación con la educación y la pedagogía.

Magíster Juan Pablo Zúñiga Vargas
Editor principal
Revista *Ensayos Pedagógicos*



ENSAYOS



Mundo de la vida, *habitus* y reproducción en el análisis de la segmentación social de la educación chilena

*Alejandro Sánchez Oñate*¹

Universidad de Concepción
Chile

asanchezo@udec.cl

Resumen

Este ensayo ofrece una revisión conceptual de los aportes de la sociología en la comprensión del fenómeno de la segmentación social de la educación, particularmente a partir del caso del sistema educativo chileno. En ella se revisa el concepto de mundo de la vida aportado desde la sociofenomenología de Alfred Schütz y los conceptos de *habitus* y reproducción incorporados por Pierre Bourdieu, en relación con antecedentes empíricos del contexto educacional chileno que muestran la expresión de la segmentación y otras formas de desigualdad en la educación escolar y universitaria.

Palabras clave: educación, sistema educativo, segregación escolar.

Abstract

This paper provides a conceptual review of the contributions of sociology in understanding the social segmentation of education, particularly from the case of the Chilean education system. Here, with the lifeworld of social



Recibido: 21 de agosto de 2018. Aprobado: 12 de setiembre de 2019.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-2.1>

1 Psicólogo (Universidad del Desarrollo), Magíster en Investigación Social y Desarrollo.

phenomenology provided by Alfred Schutz and the concepts of *habitus* and reproduction incorporated by Pierre Bourdieu, empirical data regarding the Chilean educational context showing expressions of segmentation and other forms of inequality in school and university education are reviewed.

Keywords: education, educational systems, school segregation

...y no fue tan verdad, porque esos juegos al final terminaron para otros con laureles y futuro y dejaron a mis amigos pateando piedras.
(*El Baile de los que sobran*, Los Prisioneros)

Introducción

Una de las características centrales del sistema educacional chileno es la lógica mercantil, que permite sostener una clara segmentación socioeconómica de los estudiantes, con altos niveles de polarización en los establecimientos; lo cual ha sido discutido tanto en el nivel nacional como internacional. Así, las distintas dependencias administrativas que configuran el sistema, mediante la agrupación de estudiantes, según su nivel socioeconómico y características culturales, afectan la distribución y la calidad de los resultados de aprendizaje de la educación en general (Villalobos y Valenzuela, 2012; García-Huidobro, 2013).

Basado en este supuesto, este trabajo busca analizar estas características definitorias del sistema educacional chileno, a la luz de los aportes de la sociología, particularmente, desde las contribuciones de la sociofenomenología de Alfred Schütz y la sociología contemporánea de Pierre Bourdieu, facilitando así la comprensión de elementos como la segmentación social, la selección y la evaluación, propios del sistema educativo chileno en el nivel escolar y universitario.

Un análisis de la segmentación social de la educación

El mundo de la vida en la sociología fenomenológica

La sociofenomenología se basa en la filosofía de Husserl y en el método de comprensión (*verstehen*) de Max Weber. El debate tiene una



vertiente epistemológica, sobre cómo lograr el conocimiento, y una vertiente metodológica, respecto de cómo aproximarse a una comprensión fenomenológica de lo cotidiano (Rizo, 2006).

Desde el punto de vista epistemológico, la sociofenomenología implica romper con las formas de pensamiento de la sociología tradicional, enfatizando la necesidad de comprender la realidad en el momento (aquí y ahora). Este programa teórico comienza desde la interpretación de la realidad a través de los significados subjetivos que otorgan a ella los sujetos sociales. En otras palabras, su estudio se centra en la forma en que las estructuras de la realidad se constituyen objetivamente y se instituyen intersubjetivamente, como reconstrucción permanente de la vida social (Rizo, 2006; 2014).

De acuerdo con Schütz² (1970), existen algunas estructuras fundamentales del mundo de la vida, que son aceptadas sin cuestionamiento alguno. Estas estructuras son heterogéneas, en el sentido de que nuestro conocimiento y nuestra capacidad para actuar sobre ellas exhiben múltiples estratificaciones.

Preliminarmente, es posible distinguir entre un mundo de alcance real, del cual el sujeto tiene una percepción directa, sin estar mediada por instrumentos que la faciliten; y un mundo que antes era, que ya no es, pero que en principio es posible traerlo al alcance real, aceptando sin cuestionamientos que el estado restaurado de este mundo es tal cual el anteriormente experimentado, aunque puedan admitirse pequeñas modificaciones. En cualquier caso, la experiencia del ámbito social se remitirá siempre a la situación biográfica de cada sujeto. Esta experiencia se denomina social directa, y es compartida con sujetos semejantes en un lapso y en un margen del mundo espacial comunes. Por otra parte, tenemos la posibilidad de actuar sobre el mundo de nuestros sucesores, el cual no influye sobre nosotros; pero no podemos actuar en el mundo de nuestros predecesores, el cual sí influye en el que vivimos (Schütz, 1970).

Por lo tanto, nuestra experiencia social estará predefinida o condicionada por la interpretación y la expresión que prevalezca dentro del grupo social al que pertenezcamos, y corresponderá a lo que acostumbramos a llamar *cultura del grupo*, la cual aceptamos sin

2 Filósofo y sociólogo austriaco (1899-1959). Cofundador de la International Phenomenological Society. Discípulo de Husserl, Schütz, intentó una fundamentación fenomenológica de las ciencias sociales, buscando descubrir las estructuras en que el mundo de la subjetividad, o mundo social, se constituye en la experiencia cotidiana (Fuente: www.mcncbiografias.com).

cuestionamiento (sin perjuicio de que sea efectivamente cuestionable –y digna de cuestionar–), ya que suele determinar, también el tipo de problemas sociales que pueden ser considerados resueltos dentro de los márgenes de explicación cultural (Schütz, 1970).

Todo esto permite dilucidar que una muy pequeña medida del conocimiento de cada individuo se origina a partir de su experiencia personal. La inmensa mayoría del conocimiento es socialmente derivada y transmitida hacia el sujeto a lo largo de su proceso educativo, ya sea desde la familia, la escuela, y todo tipo de relaciones sociales. Este conocimiento puede abarcar desde cosmovisiones y creencias más o menos fundadas, máximas y premisas, hasta instrucciones y recetas para resolver problemas sencillos y cotidianos; de tal manera que todo el conocimiento sobre el mundo de la vida queda validado, articulado y probado por el grupo sociocultural (Schütz, 1970). Un ejemplo muy prototípico de un mecanismo de transmisión de conocimiento del grupo cultural dominante es el currículum escolar, que define los campos de aprendizaje y contenidos mínimos y obligatorios que todo individuo que ingresa al sistema educativo escolar debiese conocer al momento de egresar de este.

Cabe señalar también que estas formas de conocimiento concerniente al mundo de la vida, se diferencian de múltiples maneras y pueden variar para el individuo, de individuo a individuo, de individuo a grupo social, para el propio grupo y, finalmente, de un grupo a otro. El contenido de lo que se conoce y de lo desconocido es, en efecto, relativo: para el individuo en relación con su situación biográfica, y para el grupo en relación con su situación histórica (Schütz, 1970). Continuando con el mismo ejemplo, dos estudiantes de un mismo establecimiento han de adquirir parcialmente los mismos conocimientos, con variaciones que dependerán de la demás influencia sociocultural derivada de su pertenencia a otros grupos sociales (por ejemplo, familiar, comunitario, religioso). Asimismo, dos estudiantes de un mismo establecimiento que hayan sido educados en distintas generaciones, o bien, dos estudiantes de establecimientos de distinta dependencia administrativa (público o privado) dada su situación histórica, habrán de adquirir un conocimiento del mundo social relativamente diferenciado uno del otro.

Es así que, siguiendo a Schütz (1970), una categoría fundamental de la vida social es la desigualdad de la distribución del conocimiento en sus diversas formas. Ante esta premisa, el autor se pregunta ¿qué es



lo que determina esta diferenciación? La respuesta estará en el hecho de que cada sujeto experimenta su estructura fundamental del mundo de la vida como un correlato subjetivo de las diversas formas de conocimiento relativas a su zona de interés social, mediado a su vez por la motivación que el individuo tenga hacia el conocimiento. Sin embargo, esta inclinación es en realidad ingenua. La realidad no es que el mundo de lo natural, lo cultural y lo social se dé en la totalidad de la experiencia subjetiva, de tal manera que el sujeto pueda dominar su experiencia en términos de su acción o pensamiento; sino más bien el mundo ya está esbozado y articulado *a priori*, en estratos de diferente alcance social, lo que implica que el sujeto siempre experimentará cierta situación dentro de un marco ya definido.

En otras palabras, toda interpretación de la experiencia del sujeto dependerá del marco ontológico dado por el grupo social al que pertenece. En este sentido, si tenemos que el sistema educativo es uno de los mecanismos que por excelencia proporciona a los individuos un marco interpretativo de la realidad, podemos notar que en el contexto chileno ese marco interpretativo dado a los estudiantes estará segmentando la posibilidad de comprender la realidad social, según la pertenencia de los niños, las niñas y adolescentes a diferentes grupos socioeconómicos, en consecuencia que podría configurarse como un mecanismo democrático de transmisión del saber cultural y social del mundo. Sobre esta característica reproductiva de diferencias sociales, revisaremos precisamente el aporte de la Teoría de la Reproducción de Bourdieu.

La teoría de la reproducción

En principio se asumía que el sistema escolar gozaba de autonomía relativa, según la cual la enseñanza sirve insustituiblemente a la definición de estructuras sociales. Así, la reproducción de relaciones de clases en la escuela resulta de la acción pedagógica ejercida sobre los sujetos, que por lo demás ya han recibido acciones pedagógicas en el ámbito de su educación primaria (que incluiría cierto capital cultural y cierta postura frente a la cultura) (Bourdieu³ y Passeron, 1996).

Desde este supuesto, cada acción pedagógica ejercida en la escuela tendrá una eficacia distinta en cada individuo, dependiendo de las

3 Escritor y sociólogo francés (1930-2002). Licenciado en Filosofía, uno de los padres de la sociología contemporánea. Fue vicepresidente del Parlamento Internacional de Escritores, entidad dedicada a proteger a los escritores e intelectuales víctimas de persecución por razones ideológicas o religiosas (Fuente: www.mcabiografias.com).

caracterizaciones culturales y sociales que le preexistan, de tal manera que en el momento en que la escuela evalúa los resultados diferenciados de los estudiantes frente a las acciones pedagógicas, como si solamente respondiesen a la acción propiamente tal, estará contribuyendo a reproducir y legitimar la estratificación social, persuadiendo a los estudiantes de que estas diferencias son naturales, no sociales (Bourdieu y Passeron, 1996).

Por otra parte, la especificación de formas y productos derivados de una acción pedagógica ejercida en el ámbito escolar reproduce también, cierta cultura dominante de la enseñanza, reservándose el monopolio de la violencia simbólica legitimada, expresada en la imposición y la inculcación arbitraria de un modelo cultural (por ejemplo, la estructura familiar, o la posición de la familia en la estructura social) (Bourdieu y Passeron, 1996).

De acuerdo con Bourdieu (1994), las clases sociales corresponden a posiciones separadas por distancias relativas, a cuyos agentes se les confiere fuerza, poder y beneficios derivados del espacio social y condiciones de existencia comunes. Así, la relación entre el *habitus* y las probabilidades otorgadas objetivamente, por la sociedad definirán la práctica del agente en su posición y espacio.

Una de las nociones más comunes en el desarrollo sociológico del siglo XX, es el *habitus*, que es transmitido desde cada espacio social, de modo que cada agente interiorice ciertas prácticas que lo legitiman simbólicamente y materialmente en dicho espacio (CESCC-OPECH, 2009), configurándose como el fundamento de la homogeneización y la predictibilidad de los comportamientos de un grupo (Bourdieu, 1994). Es a través de la socialización primaria donde, cada agente incorpora un conjunto de disposiciones duraderas y transferibles, generativas de todas las prácticas, los esquemas, las percepciones y los comportamientos propios de la clase (Cervini y Gosende, 2008). En definitiva, *habitus* es el modo en que las personas operan en el mundo, tanto de forma representacional como emocional y corporalmente, inscribiéndose en el cuerpo y en la mente de los individuos, quitando, así, la misma individualidad y transformándolos en agentes que tienen y utilizan sus modos de representación en los campos en que se desenvuelven (Aedo, 2014).

De acuerdo con el grupo de investigación CESCC-OPECH (2009), Bourdieu aporta algunas precisiones sobre la relación entre el *habitus* de clase y el individual. Al respecto, el autor precisa que esto



no es el reflejo de una clase, sino más bien un sistema subjetivo, pero no individual, de estructuras interiorizadas. Así, en el plano individual, cada *habitus* es una variante estructural de los otros individuales.

De acuerdo con Aedo (2014), un punto elemental respecto del *habitus* de Bourdieu es que no hay agente sin *habitus*, ni hay *habitus* sin campo. Un agente puede cambiar de posición dentro de un campo, o cambiar de campo incluso, pero mantendrá su mismo *habitus*. Una posibilidad excepcional, sin embargo, en que el *habitus* puede variar, está la movilidad social.

La movilidad social se entiende como el ascenso o el descenso de los agentes dentro de las posiciones de espacio social, para lo cual se requiere acumular o perder, respectivamente, el capital que soporta esa posición. Es la experiencia, tomada por Bourdieu de la sociología fenomenológica, la que rompe el estructuralismo, introduciendo a un sujeto experimentador que es un producto histórico y social, abriendo así, la posibilidad, aunque escasa, de que el *habitus* pierda su capacidad práctica, ya sea porque las expectativas esperadas no se realizan, o bien por la realización de expectativas imposibles (Aedo, 2014).

Aplicaciones en educación

Educación escolar

La teoría del *habitus* señala a la escuela como una fuerza formadora de *habitus*, contribuyendo a la creación de esquemas particulares, aplicables en determinados campos del pensamiento y de la acción. En este sentido, la escuela demanda e impone—fundamentalmente, a través de la enseñanza y la evaluación— el capital cultural a la clase, y reconoce su *habitus*, sin importar el origen social del estudiante, aumentando la probabilidad de éxito escolar de cada estudiante en tanto, agente de una clase social particular (CESCC-OPECH, 2009).

De acuerdo con Cervini y Gosende (2008), a través del currículum directo la escuela traspasa esquemas de pensamiento y acción particularizados, según asignaturas, mientras que en plano del currículum oculto, enseña “el oficio del estudiante” desde el sentido común, las normas y las actitudes frente a las tareas escolares. Por otra parte, en el ámbito de la socialización primaria y escolar, de acuerdo con Bourdieu (2000), el aprendizaje de los roles asociados al género es más tácito que el de otros saberes. En este sentido, la identidad masculina y la femenina son codificadas mediante principios opuestos de comportamiento y mantención

del cuerpo, los cuales son naturalizados a través de una ética –y estética– social. Por ejemplo, la moral femenina suele imponerse a través de una disciplina concerniente a las partes del cuerpo (presión de las ropas y de las cabelleras) y movimientos asociados a la sumisión (doblar el cuerpo, agacharse, posiciones curvadas) y docilidad. Por otra parte, la moral masculina alude al enfrentamiento (mirarse a la cara, en una postura firme o “militar”), como demostración de rectitud y dominación.

Este dominio del cuerpo permite a los sujetos la adaptación a los juegos sociales concernientes a cada rol. Por ejemplo, la política, los negocios y la ciencia estarían ligados a la virilidad; quedando las mujeres excluidas de los juegos de poder, lo cual sería ampliamente reforzado por la educación primaria. Esta misma lógica de exclusión se perpetuaría hasta determinar el acceso a las diferentes profesiones y a las posiciones en cada una de ellas (Bourdieu, 2000).

Educación superior

En Chile, es característico que el sistema de enseñanza disimule su “función social” de optimizar las diferencias de clase bajo su función técnica de producción de trabajadores calificados. No cabe duda, señala Bourdieu (2000), que las sociedades modernas consiguen cada vez más que la escuela produzca y garantice un número mayor de individuos calificados, es decir, adaptados cada vez más a las demandas de la economía, pero esta calificación en la práctica no se traduce en una calificación social como “efecto de certificación”. Esto explica que existan tantos puestos profesionales ocupados con distintos títulos y remuneraciones desiguales, por individuos que solo se diferencian por el nivel educacional alcanzado, y no por lo indispensables que puedan ser en su eficacia técnica, como es propio, por ejemplo, de algunas carreras técnico-profesionales.

Por último, es posible señalar que el examen universitario es una de las expresiones más visibles de la dominación sociocultural, al imponer una sanción frente a la definición social del saber e inclusive, de la manera de expresarlo. En otras palabras, los exámenes son un mecanismo jurídico de regulación de la transmisión de los saberes culturales dominantes (Bourdieu, 2000).

En Chile, diversas investigaciones han constatado que la Prueba de Selección Universitaria (PSU) es uno de los factores más incidentes en las inequidades del acceso a la educación superior, al enfrentar



por igual a estudiantes que han accedido a conocimientos del mundo social en mayor profundidad y calidad que otros, incluso en términos del espacio social de los estudiantes (Miranda, 2017). Un ejemplo de programa orientado a reducir esta diferencia es el propedéutico, cuya finalidad es promover a los alumnos con mayores logros educativos en contextos de riesgo social con independencia de su puntaje PSU. No obstante, los autores (CESCC-OPECH, 2009) consideran que es necesario ir más allá de la lógica meritocrática para superar las brechas sociales, siendo más pertinente indagar en el fundamento político que soporta la desigualdad.

Conclusiones

Tradicionalmente, se ha sostenido que la educación es el principal vehículo de movilidad e inclusión social, desde que se concibe en la modernidad como la materialización de un pacto social, en el que las familias conceden al Estado la responsabilidad sobre la formación de sus hijos, acabando progresivamente con las diferencias de clase (Vain, 2009).

Sin embargo, los estado-nación han transitado a través de distintos modelos de desarrollo que a su vez han impactado en la configuración del sistema educativo, pasando por el estado de bienestar (Puiggros, 2001) y el estado desarrollista (Ruíz, 1994) hasta el estado neoliberal (Villatorio, 2014)—como el caso chileno—, dejando quebrantada la promesa original de movilidad social, mediante la reproducción de formas de segmentación y exclusión, y cerrando a los sectores marginados la posibilidad de ascender en los estratos de la sociedad, limitado por la oferta de distintos niveles de calidad educativa, según cada grupo socioeconómico.

Al respecto, basta citar una revisión de la política educacional chilena por parte de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2004), en que se sostiene respecto del sistema educacional chileno:

El punto importante (es) (...) que el sistema educacional está conscientemente estructurado por clases. (...) la selectividad por escuelas y un énfasis en la “selección” produce un sistema altamente estratificado en el cual hay una creciente concentración de niños en escuelas con antecedentes socio-económicos

similares. (...) La democracia no se ve favorecida por una estratificación tan intensa (p. 277).

Por lo tanto, el desafío que se desprende, particularmente en contextos de democracia debilitada por la desigualdad social, es el de fortalecer el eslabón educativo a través de un diseño y desarrollo curricular alineado a la formación democrática de los estudiantes, perspectiva que es conocida como educación para la democracia (Cox, Bascope, Castillo, Miranda, y Bonhomme, 2014), y en este sentido son innumerables los aportes que las ciencias sociales han desarrollado, para la comprensión de las problemáticas sociales, como las derivadas del sistema educativo chileno y sus deficiencias.

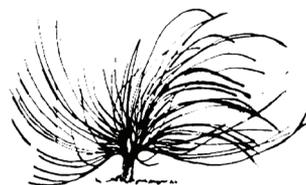
Esta breve reflexión muestra a la sociología como uno de los ángulos de observación privilegiados, para dar luces sobre este fenómeno, quedando el desafío, por una parte, de ampliar e integrar estos marcos interpretativos, con el aporte de otras disciplinas, y por otra parte, de fortalecer el vínculo entre la producción de conocimiento científico y el desarrollo de políticas sociales, a fin de cumplir la promesa, en materia educativa, de una educación para la paz y la igualdad como valores fundamentales de una sociedad democrática.

Referencias

- Aedo, A. (2014). El *habitus* y la movilidad social: de la modificación del sistema de disposiciones a la transformación de la estructura de clases. *Revista de Sociología*, 29, 57-75.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D. F.: Editorial Laia.
- Bourdieu, P. (1994). ¿Qué es lo que hace una clase social? Acerca de la existencia teórica y práctica de los grupos. *Revista Paraguaya de Sociología*, 31(89), 7-21.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Cervini, R. y Gosende, E. (2008). Características no cognitivas, *habitus* y progreso del aprendizaje de matemática en la educación general básica (EGB) de la provincia de Buenos Aires (República Argentina). *Interdisciplinaria*, 25(2), 143-179.
- CESCC–OPECH (2009). Acceso a la educación superior: el mérito y la (re)producción de la desigualdad. *Observatorio chileno de*



- políticas educativas*. Recuperado de <http://www.opech.cl/inv/analisis/acceso.pdf>
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2014). Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículums escolares. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, 14, 1-41.
- García-Huidobro, J. (2013). Educación inclusiva y democracia. En F. Migeon (Presidencia), *Colloque international L'éducation inclusive: Une formation á inventer*, Coloquio llevado a cabo en París, Francia.
- Miranda, F. (2017). Análisis del comportamiento espacial de los resultados PSU (proceso de admisión 2016). *Revista Centro de Investigación Social*, 22, 63-85.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: educación terciaria en Chile*. Santiago de Chile: OCDE Ediciones.
- Puiggrós, A. (2001). Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. En Carlos Torres (Ed.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rizo, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. *Análisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 33, 45-62.
- Rizo, M. (2014). De lo interpersonal a lo intersubjetivo. Algunas claves teóricas y conceptuales para definir la comunicación intersubjetiva. *Quórum Académico*, 11(2), 290-307.
- Ruíz, C. (1994). Educación, desarrollo y modernización. *Revista de Sociología*, 0(9), 83-93.
- Schütz, A. (1970). *Collected Papers III. Studies in Phenomenological Philosophy*. The Hague: Springer Netherlands.
- Vain, P. D. (2009). Escuela, estado y familia. Un pacto por redefinir. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 329-344.
- Villalobos, C. y Valenzuela, J. P. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172.
- Villatorio, A. (2014). Globalización: crisis, educación y democracia en México (2000–2012). Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe, 11(1), 205-224.



Desafíos de la docencia universitaria desde la pedagogía de la autonomía

Stephanie Valdivia Durán¹
Ministerio de Educación Pública
Costa Rica
tefa0893-e@hotmail.com

Resumen

La educación secundaria costarricense se encuentra rezagada en cuanto a su calidad, pues sigue imperando el modelo educativo tradicional. A raíz de esto, el perfil de estudiante que entra a la universidad se caracteriza por no estar acostumbrado a tener criterio personal o asumir la responsabilidad plena sobre su proceso educativo, es decir no se le educa desde la autonomía. Por esta razón, la docencia universitaria se enfrenta ante el reto de fomentar procesos educativos desde la autonomía, con el fin de que el estudiantado encuentre en la universidad un espacio para desenvolverse de manera integral entre lo personal y lo profesional, desarrollando habilidades que le permitan convertirse en un ser con criterios propios. Uno de los principales retos se encuentra en la mediación pedagógica, principalmente con el estudiantado de primer ingreso, pues al no venir preparados con ciertas habilidades necesarias para la vida universitaria, es el docente universitario quien se las empieza a potenciar.



Recibido: 26 de noviembre de 2018. Aprobado: 12 de setiembre de 2019.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-2.2>

- 1 Docente de secundaria con el Ministerio de Educación Pública y en el sector privado. Integrante del Colectivo A de Libertad, de la Editorial Ediciones Libres y del Centro de Amigos para la Paz. Bachiller en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica en la Universidad Nacional. Licenciada en Pedagogía con énfasis en Didáctica en la Universidad Nacional. Actualmente, cursa la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria en la Universidad Nacional.

Es por ello que, el presente ensayo pretende desarrollar, mediante cuatro aspectos, los principales desafíos a los que se enfrenta un docente universitario para realizar una praxis pedagógica en la que enfoque su mediación desde la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire.

Palabras clave: autonomía, desafíos, docencia universitaria, mediación, Paulo Freire, pedagogía, praxis pedagógica.

Abstract

Costa Rican high school education is stagnant in terms of quality due to a prevailing traditional educational model. Based on this, a student's profile that enrolls at the university can be defined by an individual without personal opinion and lack of responsibility for his or her educational process. In other words, this student is not educated for his or her autonomy. For this reason, university teaching faces the challenge to foster autonomy processes in the students, in order to let them find in the university the space to develop personally and professionally. One of the pedagogical challenges happens mainly with first-year students, as they do not come prepared with certain necessary skills for university life; it is the professor who strengthens those abilities. One of the main tasks is found in pedagogical mediation. For this reason, this essay aims to address four specific aspects that university teachers should face to perform a pedagogical praxis focusing their mediation on Freire's Pedagogy of Autonomy.

Keywords: Autonomy, education challenge, university teaching, mediation, Paulo Freire, pedagogy, pedagogical praxis

El educador está llamado a sembrar la semilla de la comprensión histórica en los educandos como sujetos de transformación social, económica, política y cultural. Esto solo puede ser logrado con un educador consciente de la realidad existencial de los educandos y la suya propia.

José Solano Solano.



Introducción

El presente ensayo surgió a partir de un proceso de reflexión que se llevó a cabo durante tres meses en el módulo de *Praxis pedagógica en el contexto universitario*, de la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional de Costa Rica. A lo largo de dicho curso, se realizaron diversas actividades reflexivas que condujeron a la necesidad de escribir sobre los desafíos a los que se enfrenta la docencia universitaria, cuando intenta implementar la pedagogía de la autonomía.

Dicho enfoque se eligió, dentro de las experiencias vividas, hubo interacción con estudiantes de primer ingreso en el área de docencia en diferentes disciplinas, tal como inglés y música; las edades oscilaron entre los 17 y 21 años. Las preguntas realizadas a este grupo se centraron en la descripción de la experiencia educativa en el colegio y en la universidad.

Por esta razón, los estudiantes describieron a la universidad de manera comparativa con la educación que recibieron en secundaria, viendo el espacio universitario como un lugar para acercarse a la autonomía. En este sentido, se comprende que para desenvolverse en la universidad es necesario que el estudiantado aprenda a desarrollarse de manera autónoma y no tan dependiente como tiende a suceder en la educación secundaria. Por esta razón, el propósito de este ensayo es visibilizar los retos a los que se enfrenta la docencia universitaria, en cuanto a las estrategias de mediación, cuando se trata de generar procesos educativos basados en la autonomía, esto tomando como base la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire.

De esta manera, en primera instancia se va a problematizar sobre el perfil general del estudiantado que egresa de las aulas de secundaria, con el fin de conocer cuáles son los retos que enfrenta el cuerpo docente universitario ante dichas características; asimismo, identificar las demandas que exige la universidad, al ser esta un espacio de humanismo, autonomía y criticidad. Seguidamente, se va a contextualizar sobre qué se entiende por pedagogía de la autonomía y cuál es su importancia, esto para poder entender desde qué posicionamiento se comprenden estos desafíos. Por último, como tercer aspecto, se van a desarrollar los retos, en cuanto a mediación pedagógica, a los que se enfrenta un docente universitario que pretende fomentar la autonomía en sus estudiantes.

De la educación secundaria a la educación universitaria

Si bien es cierto, la educación en Costa Rica posee bastante cobertura, son pocos los avances que se han dado en la calidad de la educación secundaria. A pesar de los esfuerzos que se hacen en la formación de los profesionales para que practiquen la docencia con más consciencia y criticidad, existen diversos problemas estructurales que siguen generando un contexto propenso a la reproducción de la educación tradicional, tal como la exigencia de cumplir con una serie de contenidos, la evaluación homogénea, la sobrepoblación estudiantil, la exagerada carga administrativa a la que se enfrentan los docentes, entre otros.

Por esta razón, aunque haya docentes dotados de una buena formación pedagógica, el condicionamiento estructural del sistema lleva en reiteradas ocasiones a que no logren poner en práctica muchos de sus conocimientos, o que logren hacerlo, pero no en todo momento. De esta manera, en pleno 2018, el contexto educativo se encuentra deteriorado, obsoleto y con una calidad precaria, donde el estudiantado se encuentra limitado a memorizar, no se le enseña a ser crítico, su aprendizaje se reduce a aprender los contenidos que la estructura del sistema quiere que aprenda y no se le permite alzar su voz ni darse cuenta de que es un sujeto capaz de crear y transformar; es decir existe el acceso a la educación, pero no precisamente a una de calidad y mucho menos a una enseñanza desde y para la autonomía.

Con respecto a lo anterior, Solano (2017), menciona que “la educación actual no abarca las demandas que el mundo actual requiere y exige, en especial cuando las políticas de los Estados no están vinculadas a las necesidades locales” (p. 28). Con esto se ve cómo la educación secundaria, al seguirse abordando desde lo tradicional, no está promoviendo habilidades que le permitan, al estudiantado, responder a las demandas de la sociedad; así como tampoco está potenciando las competencias necesarias para la vida de las personas jóvenes, al ingresar al sistema universitario, es decir, no está brindando una educación de calidad.

En este sentido, Avilés (2012), rescata la definición de educación de calidad como la que asegura a la juventud “la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararlos para la vida adulta” (p. 114). Sobre esto, es necesario destacar que dichas características, entre otras, no se pretenden rescatar precisamente en miras a una “vida adulta”, sino más bien para una vida autónoma; es



decir que el tipo de estudiantado que se está egresando de la secundaria y que ingresa a la universidad, no sale con un perfil que cuenta con habilidades para desenvolverse en el contexto universitario.

De esta manera, le ha correspondido a la universidad encargarse de potenciar las capacidades del estudiantado, para que poco a poco vaya desarrollando habilidades como la criticidad, el pensamiento propio, la problematización de diversos temas y la autonomía en cuanto a su propio proceso de aprendizaje. Por ejemplo: los estudiantes de primer ingreso, con los que se entró en diálogo para realizar este escrito, manifestaron que el proceso de aprendizaje vivido en secundaria se redujo a responder exámenes memorísticos y que no hubo espacios en los que pudieran dar sus opiniones. Contrario a esto, comentaron que la universidad sí les ofreció espacios en los que pudieron dar sus opiniones y se enfrentaron a evaluaciones diversas, convirtiendo a la universidad en el sitio donde se les dio un lugar como sujetos y no como objetos.

Con esto se logra visualizar el reto que implica para la docencia universitaria, tratar de que los espacios de enseñanza-aprendizaje (entendiendo que desde una posición freireriana, no es posible que se dé el acto de enseñar sin aprender) fomenten la autonomía que el estudiantado necesita para poder aprender a crear sus propios criterios, mostrar la gama de métodos con los que se les puede evaluar y además potenciar una educación que, desde lo autónomo, les lleve a deconstruirse y volverse a construir de una manera más integral, donde haya crecimiento académico y también para la vida. Con esto resulta necesario aclarar que es aprendizaje para la vida, no para la “edad adulta”.

A raíz de lo mencionado, es importante conocer qué se entiende por autonomía desde la percepción de Freire y cuál es la importancia de fomentarla en el contexto universitario. En este sentido, se comprende la autonomía como un proceso de decisiones y de humanización que se construye a lo largo de la historia y partiendo de las decisiones que se van tomando durante la vida (De Fraga, 2015). Para llegar a dicha dinámica, es necesario tener consciencia de sí mismo, ya que dicha consciencia puede llevar a lecturas de mundo críticas y de cuál sería su posición como estudiante y profesional en camino; lo cual conduce a una educación que se dimensiona desde lo político.

De esta manera, la educación no se encuentra desligada de la política; pues la educación escolarizada siempre se ha utilizado desde lo monológico (Méndez, 2009) y esto ha tenido el fin de sostener la cultura

dominante, la cual no tiene ningún interés por fomentar una educación que enseñe a pensar. Por esta razón, la autonomía resulta fundamental, pues la universidad no debería ser un espacio para, únicamente, obtener un grado académico, sino que también, debe tener espacios en los que se eduque para pensar, crear y transformar la realidad.

Para ello, es necesario tomar decisiones propias y conscientes que se pueden lograr solo desde la libertad del ser humano con respecto a las culturas dominantes. De ahí la urgencia por crear espacios de enseñanza-aprendizaje que generen una transformación y una liberación con profesionales que, más que tecnócratas, también sean capaces de llevar luchas políticas y crear o transformar desde su disciplina.

Desafíos de la mediación pedagógica para un proceso pedagógico autónomo

Con base en la descripción anterior, se ve cómo el docente universitario se enfrenta a diversos retos pedagógicos para lograr que el estudiantado despierte su consciencia de sujeto y abandone la condición de objeto a la cual se le llevó, durante muchos años, en la educación tradicional.

Para efectos de este ensayo se va a desarrollar el reto de las estrategias de mediación que puede utilizar un docente universitario para fomentar la autonomía; tomando en cuenta cuatro aspectos principales: diversidad, carga académica, disfrute y tiempo pedagógico.

Lo primero que debe tener presente un docente es que su grupo no es homogéneo y que el alcance de la libertad para cada estudiante es diferente; es decir, el primer elemento es la diversidad. Es necesario que un docente universitario tenga presente en su praxis que no solo existe lo diferente, sino que existen las diversidades pues, según Sacristán (s. f.) “la diversidad responde a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes” (p. 1) y se debe aprender a vivir con ella y trabajar a partir de ella. Por tal razón, un docente universitario debe pensar sus mediaciones pedagógicas contemplando las diversidades que hay en el aula y trabajar desde las fortalezas del estudiantado. Esto implica llevar al estudiantado a reconocerse a sí mismo e identificar cuáles son esas fortalezas. Este reconocimiento es un paso a la autonomía de saber por sí mismo cuál es el papel que desea cumplir en la transformación de la realidad.



De igual forma, esto conlleva responsabilidad y compromiso por parte del docente, al crear espacios en los que pueda conocer al estudiantado y la personalidad general del grupo con el que va a trabajar. De esta manera, el docente debe procurar que sus estudiantes se sientan incluidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que además de ser flexible con su mediación, también debe procurar que en sus clases exista un ambiente ameno en el que el estudiantado se pueda expresar sin temor a ser discriminado.

Esto se plantea como un reto, pues es claro que, por ejemplo, no todo estudiante va a tener la habilidad de trabajar al mismo ritmo que los demás, cada uno tiene su propio tiempo y proceso; sin embargo, la universidad como institución, también condiciona el tiempo con el que cuenta un docente para abarcar los temas que se les exige bajo un currículum que no siempre es flexible.

Por esta razón, es que se menciona que lo mejor sería que el docente procure utilizar estrategias que se acoplen a las habilidades del estudiantado, siempre que cada una de ellas tenga un objetivo pedagógico; y para ello, no significa que el docente va a tener que crear una estrategia diferente para cada estudiante; sino que puede utilizar estrategias que sean flexibles. Por ejemplo, en el proceso vivido por la autora, al cursar la maestría, se puso al estudiantado a realizar una reflexión sobre la praxis docente universitaria y a partir de ella, crear una metáfora, sin embargo, la manera de presentar la metáfora fue abierta, de manera que algunos estudiantes presentaron imágenes ya hechas, otros las crearon, otros las dibujaron y otros más bien realizaron una metáfora en verso. En este ejemplo, se ve como hubo una instrucción general para todo el grupo, pero hubo flexibilidad en la manera en que se podía presentar el resultado.

Un ejercicio de este tipo hace que el estudiantado pueda llevar el mismo ritmo, pero desde sus propias habilidades. En este sentido, es necesario pensar que la educación no debería ser un proceso doloroso; sino que más bien debe ser un espacio de disfrute. Este aspecto es importante destacarlo para introducir el segundo reto que se debe tomar en cuenta en la mediación pedagógica desde la autonomía, que es la carga académica. Los estudiantes con los que se interactuó en el módulo manifestaron que en muchas ocasiones los docentes asignan tanta carga académica que terminan haciendo sus trabajos por obtener una nota.

Sobre esto, es necesario que un docente universitario intente comprender que la emancipación no es un asunto que le compete solo al estudiantado; sino también al docente mismo y es importante reconocer que la sobrecarga de trabajos es una de las características que sigue heredando la educación tradicional. Es claro que siempre se le debe exigir al estudiantado para que en su propio proceso se convierta en un ser para sí, pero en el momento en el que el proceso educativo se sobrecarga de asignaciones académicas, el estudiantado deja de reflexionar y pierde el norte de lo que puede aprender en ese proceso, centrándose más bien en trabajar por obtener una nota suficiente para aprobar un curso que le llevará a la obtención de su grado académico que al final es lo que exige el mercado.

Dicha dinámica termina contextualizándose en una educación bancaria y no en una liberadora. Es importante recordar que, para desarrollar una pedagogía de la autonomía, es necesario vincularse con una educación que lleve a la libertad y no al simple depósito de contenidos, pues en la bancaria no se crean las posibilidades de producir ni construir conocimiento, sino que se limita a transferirlo, aspecto que sucede mucho cuando hay exceso de asignaciones. Esto se convierte en una contradicción para un docente que promueva un discurso desde lo autónomo, pues tal como plantea Freire (2004), en el libro *Pedagogía de la autonomía*, como docente no se puede estar pronunciando bellas frases epistemológicas y políticas sobre la teoría, si no se está enseñando esa teoría mediante el ejemplo, pues si no se es consecuente “me vuelvo tan falso como quien pretende estimular el clima democrático en la escuela por medios y caminos autoritarios” (p. 16).

Aunado a esto, se encuentra el tema de las lecturas como parte de la mediación pedagógica universitaria. Si bien es cierto, las lecturas son fundamentales para un proceso de aprendizaje desde la autonomía, en la universidad hay una tendencia a sobrecargar al estudiantado de textos, sin comprender que en un ciclo el estudiante lleva más de un curso y en cada uno de ellos hay cargas similares. El resultado de esto es que el estudiantado se dedique a hacer lecturas rápidas, pues entre las asignaciones, las lecturas y la vida personal, no queda tiempo suficiente para realizarlas con el debido análisis. Sobre esto Freire y Shor (2014), manifiestan que un libro será provechoso en la medida que haya motivación al realizar el propio acto de la lectura; es decir que un libro se



debe manejar con seriedad, pues leerlo es establecer una conversación con él.

Esto no quiere decir que no se deba leer. Sí es necesario hacerlo, pero también es fundamental que al leer haya seriedad y compromiso y esto no se puede lograr si las asignaciones de lecturas y tareas se hacen en exceso. Asimismo, es preciso decir que un docente universitario no debe reducir la lectura a lo meramente textual, pues hay otras maneras de realizar lectura y una de ellas es la realidad. En este sentido, Freire y Shor (2014), plantean que existen otros espacios, además de la escuela, que se pueden utilizar para leer y se refieren al de los movimientos sociales. Esto implica que, si se va a ver en clase un tema sobre ecología, es importante leer sobre ello; pero también, es importante hacer una lectura que no es textual y que más bien se da llevando al estudiantado al interior de un movimiento ecologista, pues es dentro de estos movimientos donde muchas veces se aprenden aspectos, de una educación autónoma y liberadora, que no podríamos ver en un texto.

Por otro lado, en cuanto a las asignaciones, no se pretende decir que no se deban realizar, sin embargo, una manera de hacerlo es lo abordado con respecto a la diversidad, lo cual implica realizar indicaciones flexibles que permitan que el estudiantado disfrute de lo que se solicita en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que si el estudiante lo que más disfruta en su tiempo libre es hacer música, entonces pueda producir conocimiento y aterrizar esa construcción a la realidad mediante la música. O en cuanto a los textos, se podría ser flexible al dejar que en algunas ocasiones sea el estudiantado quien escoja un texto que quisiera realizar con respecto a un tema asignado por el docente, pues así se estaría vinculando al estudiante en la construcción de su propio proceso educativo.

Si se pone en práctica lo anterior, la educación universitaria podría ser disfrutada y no precisamente sufrida; y es con esta idea con la que se introduce el tercer reto al que se enfrenta un docente universitario en la mediación pedagógica autónoma: el disfrute. Es claro que las universidades preparan al estudiantado para su vida profesional; pero desde una perspectiva crítica y liberadora, también los debe guiar para ser sujetos de transformación en la sociedad. Es con esta idea donde se ve que, desde la pedagogía de la autonomía, el acto educativo tiene dimensión política, pues este no debe girar en torno al mercado, sino a las exigencias necesarias para la construcción de un mundo mejor.

Esto se aborda, desde la pedagogía de la autonomía, como la dicotomía entre la ética del mercado versus la ética de la educación. En este sentido, desde la perspectiva freireriana, se plantea que, si se busca un mundo para las personas, es necesario hacer frente a la ética del mercado, la cual Freire relaciona con la globalización que, mediante un discurso oculto, busca encubrir la intención de incrementar la riqueza de unos pocos y verticalizar la pobreza y la miseria de millones (Freire, 2004).

En este sentido, la universidad, al estar institucionalizada, responde de alguna manera al mercado; sin embargo, es necesario recordar constantemente que la labor del docente es su compromiso con su ética educativa desde su posicionamiento político y ello implica conservar la rebeldía, a la que tanto invita Freire, en favor de una educación para la liberación; máxime si el posicionamiento de dicha docencia es desde la autonomía; y para ello debe crear estrategias que no reproduzcan las dinámicas que impone el sistema capitalista. Por ejemplo, potenciar el trabajo tanto individual como colectivo, estimular la creatividad la cual no implica caer únicamente en lo lúdico, fomentar la criticidad, conducir siempre a que el estudiantado busque su propia libertad.

Así, en cuanto el estudiantado logre comprender que su proceso educativo es más que un título de grado para insertarse en el mercado laboral, se dará cuenta que puede disfrutar de su camino a la libertad. De igual forma, cuando el docente universitario comprenda que la universidad va más allá de lo academicista, logrará ver que no existe algo malo en que la risa, o cualquier expresión humana que quiera ser aniquilada por el sistema capitalista, sea parte del acto educativo.

Ahora bien, existen dos aspectos que limitan la mediación pedagógica autónoma en las universidades. El primero es el tiempo y el segundo es la disposición que tenga el estudiantado en su proceso educativo; el segundo será desarrollado en otro apartado. En cuanto al tiempo, se plantea como un reto para los docentes universitarios, pues este es precisamente, uno de los problemas estructurales que muchas veces limitan los procesos de aprendizaje.

La universidad como estructura institucional debe tener planes curriculares que la docencia ha de cumplir; a raíz de esto muchas veces los docentes se ven obligados a acelerar los procesos educativos con tal de terminar de desarrollar todos los contenidos que se deben ver en un curso. Esto en ocasiones limita el tipo de mediación que se va a utilizar,



pues deben ser pensadas con miras a que abarquen los aspectos mencionados (diversidad, carga académica y disfrute) y además que el tiempo permita desarrollarlas.

Esta problemática se agrava cuando el tiempo de las universidades responde a las competencias del mercado; esto se refiere a que el mercado laboral exige profesionales con títulos de grado, sin importar mucho, si se encuentran bien capacitados para ejercer la profesión. A raíz de esto, ha aumentado la apertura de universidades que ofrecen títulos de grado en poco tiempo, aunque esto implique una preparación más precaria.

Debido a esto, las universidades comienzan a ofrecer programas de estudio más cortos que, si bien es cierto, permiten que la universidad siga inmersa en la dinámica del sistema, limita el tiempo pedagógico de los docentes el cual, según Sanjurjo (s. f.), se va a entender como “el tiempo en que organizadamente interactúan docente-alumno-conocimiento” (p. 2).

Con esto se puede ver cómo el tiempo puede condicionar el acto educativo, pues el proceso de cada estudiante no lleva un mismo ritmo, lo cual provoca que, en algunas ocasiones, se den procesos educativos homogeneizantes en los que se abordan los contenidos y las evaluaciones al estudiantado bajo un mismo ritmo y a un mismo nivel, sin tomar en cuenta la diversidad dentro del aula. Esto, aunque sea un problema estructural del sistema, no deja de representar un reto para un docente que intente realizar una mediación desde la autonomía y que a la vez atienda las exigencias del estudiantado y de la institución.

De la rebeldía y la desesperanza

Tal como se mencionó, además del tiempo, un reto al que también se enfrenta la docencia universitaria, es la disposición que tenga el estudiantado ante su proceso de aprendizaje, pues muchas veces estos se resisten a las prácticas pedagógicas del docente. En este sentido, hay que ser rigurosos al identificar la razón por la cual un estudiante se puede resistir al proceso educativo planteado por el docente. Una razón podría ser la rebeldía ante prácticas tradicionales obsoletas; mientras que otra puede responder a un sentimiento de desesperanza en el que el estudiantado no se sienta capaz de aprender a ser autónomo y libre.

Con respecto a la primera razón, los docentes, quienes han pasado años de formación bajo una educación tradicional, encuentran difícil

desprenderse de los males que les ha dejado ese proceso educativo; a raíz de esto, sin darse cuenta en algunas ocasiones, repiten ciertas prácticas que generan rechazo por parte de un estudiantado que comienza a buscar un mundo diferente, pues tampoco se puede partir de que el educando está completamente alienado. Sobre esto, la visión freireriana sostiene que el educando debe mantener vivo su gusto por la rebeldía, pues esta agudiza su curiosidad y estimula su capacidad de arriesgarse; logrando así ser inmune ante las fatalidades del “bancarismo” (Freire, 2004). Para evitar esto es necesario que la mediación pedagógica dirija al estudiantado a asumirse como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia, porque es capaz de amar.

Por otro lado, la segunda razón apela a la resistencia por desesperanza. Esta se da cuando un docente promueve prácticas que sacan de la zona de confort al estudiantado y a las cuales este se resiste a asimilarlas por simple desesperanza. Como ya se ha mencionado, la educación, al tener una dimensión política, no está exenta de las fatalidades que provoca el capitalismo, de allí que el estudiantado se vea desesperanzado o fatalista ante la propuesta de aprender a ser autónomo y asumir la responsabilidad que acompaña la libertad. Sobre esto Freire (2004), afirma que la desesperanza se puede concebir solo como un momento de transición, pero no como una posición permanente; pues para él, permanecer en esta condición, sería una traición a nuestra propia naturaleza esperanzadora y buscadora.

A pesar de ello, sí hay estudiantes que se empeñan en no querer abandonar su condición de comodidad y esto implica reforzar la exigencia en las mediaciones pedagógicas, pues según Freire, es necesario convencer a los jóvenes de que la realidad puede ser transformada, que la historia no termina con la historia individual de cada persona, por lo que es necesario demostrarles que “la historia no es un conjunto de acontecimientos que suceden mecánicamente, sino el producto de la decisión de los hombres” (Masí, 2008, p. 80). Esto implica asignar responsabilidad y compromiso no solo del docente, sino del estudiantado.

Ahora bien, detectar el tipo de resistencia en la que se encuentra el estudiantado es un desafío más, pues esto implica que el docente universitario se encuentre en una constante reflexión de su praxis pedagógica; tanto desde el plano individual como desde lo colectivo.



Asimismo, esto exige que el docente constantemente observe y realice una lectura del estudiantado.

La reflexión individual implica que el docente sea capaz de reconocerse como un ser histórico e inacabado que siempre puede mejorar, en este sentido Solano (2013), sostiene que la persona al reconocerse como ser histórico, abre paso a “reconocer sus errores pasados, para actuar en el presente con miras hacia un futuro más prometedor” (párr. 10). Esto, desde la pedagogía de la autonomía se considera un elemento muy importante, pues se parte de que ninguna persona es acabada; nadie sabe todo, siempre se aprende, se conoce, se crea, se transforma. Y para la docencia universitaria esta reflexión es necesaria para mejorar su propia praxis.

Por otro lado, dicha reflexión también se debe hacer desde lo colectivo, tomando en cuenta la voz del estudiantado. Como ya se ha mencionado, la docencia requiere investigación constante, tomando en cuenta la crítica y la reflexión sobre la praxis; no obstante con esto es necesario recordar que dentro de esta dinámica de reflexión el estudiantado toma un papel importante, pues tal como dice Freire en el libro de *Pedagogía de la Autonomía*, no hay docencia sin discencia; lo cual significa que en el proceso de aprendizaje ninguno de los sujetos toma la posición de objeto, pues “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2004, p. 8).

En este sentido, el hecho de que un docente universitario le brinde un espacio al estudiantado para que comunique sugerencias de cómo podría mejorar su praxis, muestra mediante el ejemplo cómo se aprende desde la autonomía, asumiendo el reto de cambiar, el inacabamiento, la dialogicidad y sobre todo le muestra al estudiante que su opinión más que importante es necesaria para lograr la transformación, este debiera ser el caso de la praxis docente universitaria.

Conclusiones

El propósito de este ensayo fue problematizar algunos de los retos con los que se enfrenta la docencia universitaria, para fomentar la autonomía en estudiantes con el perfil que poseen al egresar de la educación secundaria, todo desde la mediación. En este sentido, se plasmó que el sistema educativo de secundaria no está educando a los jóvenes ni para, ni desde la autonomía, lo cual ha significado un reto para la universidad y para la docencia universitaria, pues son estos quienes desde

su praxis pedagógica intentan guiar al estudiantado para que comprenda que, contrario a lo que les dice la educación tradicional, su opinión sí tiene validez, son capaces de ser críticos y son sujetos capaces de asumirse como seres pensantes, transformadores, creadores y realizadores de sus propios sueños.

Los retos a los que se enfrenta el docente universitario responden a implementar mediaciones pedagógicas que tomen en cuenta la diversidad, un adecuado planteamiento de las cargas académicas que se le va a asignar al estudiantado, no dejar de lado el disfrute en su praxis sin caer en lo meramente lúdico, todo esto tomando en cuenta las limitaciones, como lo son las condiciones estructurales del sistema, tal como el tiempo, el currículum y la desesperanza que el neoliberalismo siembra en el estudiantado.

Ante esto es necesario que la docencia universitaria tenga claridad en su posicionamiento político y sea fiel a este, de manera que no permita dejarse llevar únicamente por las limitaciones y trate de manejar la mayor coherencia posible entre su discurso y la praxis pedagógica. Asimismo, que tengan la disciplina de reflexionar constantemente su praxis pedagógica desde lo individual como desde lo colectivo, es decir en conjunto con el estudiantado.

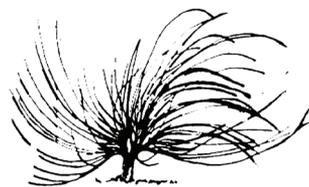
Esto último es algo que la docencia no puede olvidar en su quehacer, pues la labor del educador es importante en la medida que, tal como lo dice la frase al inicio del ensayo, es quien está llamado a sembrar la comprensión histórica en los educandos como sujetos de transformación social, económica, política y cultural; y la universidad más que formar profesionales debe procurar egresar seres humanos con consciencia de agentes de transformación, pues al final el mundo no se cambia en las aulas, sino en las calles.

Referencias

- Avilés, G. (2012). Retos y desafíos de la educación costarricense. *Inter-Sedes: Revista de las Sedes Regionales*, 13(26). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/666/66624662006.pdf>
- De Fraga, R. (2015). *Diccionario de Paulo Freire*. Lima: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.



- Freire, P. (2004). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S. A. Recuperado de <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%207%20-%20Freire%20Paulo%20-%20Pedagog%C3%ADa%20de%20la%20autonom%C3%ADa.pdf>
- Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En Gadotti, M. *et al.* (Comp.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 75-82). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/09Masi.pdf>
- Méndez, J. (2009). *Educación Intercultural y Justicia Cultural*. Recuperado de <https://espanol.free-ebooks.net/ebook/Educacion-Intercultural-y-Justicia-Cultural>
- Sacristán, J. (s. f.). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aulas de Innovación Educativa*, 81. Recuperado de http://altascapacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf
- Sanjurjo, L. (s. f.). *Volver a pensar la clase*. Presentación al 2.º Congreso Nacional de Educación del Este Cordobés “Nuevas perspectivas didácticas en el aula”. Recuperado de https://des-for.infod.edu.ar/sitio/upload/1466485945.Sanjurjo_Liliana_Volver_a_pensar_la_clase.pdf
- Solano, J. (2013). *El ser histórico en la pedagogía crítica*. Costa Rica: EquipoCrítica.org. Recuperado de <https://www.equipo critica.org/reflexion-editorial/editoriales-anteriores/el-ser-historico-en-la-pedagogia-critica/>
- Solano, J. (2017). *Una mirada crítica de las dictaduras latinoamericanas durante la Guerra Fría mediante la Nueva Canción Latinoamericana* (tesis de grado). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.



Pedagogía contestataria: propuesta para enfrentar las relaciones de poder en el escenario educativo

*Keylor Robles Murillo*¹

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

robleskeylor@gmail.com

Resumen

El presente ensayo tiene como objetivo principal compartir reflexiones en torno a la importancia del desarrollo de una pedagogía contestataria. Esta propuesta se fundamenta desde cinco aristas: a) epistemología, b) ontología, c) axiología, d) teleología y e) metodología. Cabe mencionar que dicha pedagogía surge a partir de la perspectiva en donde, se concibe a la educación como un producto sociocultural, y a su vez, como una alternativa para visibilizar y deconstruir las relaciones de poder que surgen en la sociedad. Finalmente, se espera que los aportes brindados puedan incidir positivamente, en las relaciones educativas con el fin de convertir la educación en un medio para lograr la transformación social.

Palabras clave: educación, pedagogía, cambio social, contestataria



Recibido: 16 de enero de 2019. Aprobado: 12 de setiembre de 2019.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-2.3>

- 1 Bachiller en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente. Tesiario de licenciatura en Trabajo Social, UCR. Estudiante de Enseñanza del Castellano y la Literatura, Universidad de Costa Rica, SO. Investigador asistente en la Sede de Occidente. Autor de más de diez artículos académicos publicados en Colombia, Costa Rica, México y Argentina. Autor de más de veinte artículos de opinión socializados en diversos medios divulgativos nacionales e internacionales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1493-5582>.

Abstract

The main objective of this essay is to share reflections on the importance of the development of a rebellious pedagogy. This proposal is based on five aspects: a) epistemology, b) ontology, c) axiology, d) teleology and e) methodology. It should be mentioned that this pedagogy arises from the perspective where education is conceived as a sociocultural product, and in turn, as an alternative to visualize and deconstruct the power relations that arise in society. Finally, it is expected that the contributions provided can have a positive impact on educational relations in order to convert education into a means to achieve social transformation.

Keywords: Education, Pedagogy, Social change, Rebellious

Introducción

Antes de iniciar, es oportuno referir a que, si bien es cierto, este ensayo expone una retórica articulada mediante un conjunto de planteamientos; para efectos del abordaje se derivan tres subtemas fundamentales: 1) discusión sobre la importancia de concebir la educación como un proceso sociocultural enmarcado en un contexto determinado, 2) problematización de las relaciones de poder reproducidas en los escenarios educativos y 3) definición de una propuesta pedagógica para enfrentar dichas relaciones de poder, la cual incluye los fundamentos para su visibilización y desmitificación.

Primeramente, en lo que respecta a la educación², entendida como un proceso sociocultural, se debe mencionar que la pedagogía no se puede entender descontextualizada de la realidad y del escenario en el cual se circunscribe. Esto se afirma debido a que los valores (promovidos o cuestionados), las prácticas, los discursos, las ideologías, entre otros elementos integradores de la cultura, al ser compartidos en la sociedad inciden directamente en la praxis educativa desarrollada en todos los niveles de formación.

2 Según Guerra (2011) “la educación es el criterio más amplio que abarca los procesos formales y no formales del individuo. En esta etapa la sociedad tiene un papel importante, en la medida que ella facilita los procesos de aprendizaje ya sean éstos intencionales o difusos. Aquí juega un papel importante la educabilidad del individuo. Todo proceso educativo lleva implícita la idea de formar a la persona” (p. 187).



Tal y como afirma Picado (2001), la educación conforma un sistema sociocultural³ que interactúa con los demás componentes: económico, político, artístico, religioso, entre otros. Por esta razón, se abre constantemente hacia los diversos factores, macro y micro, influyentes en el acto o hecho educativo; es decir, lo que sucede en la cotidianidad de los procesos educativos, en todos los niveles y modalidades, se encuentra permeado por un contexto con valores y patrones socioculturales específicos.

Relacionado con lo anterior, Seas (2016), señala que el carácter dinámico y dialéctico presente en la educación, impide su funcionamiento a espaldas del medio sociocultural en que se encuentra. Lo anterior implica la incorporación constante de las necesidades en la enseñanza y el aprendizaje, suscitadas en el contexto social con la finalidad de adecuar los objetivos y reajustar el funcionamiento a los cambios producidos dentro de los escenarios educativos, según una delimitación espacial y temporal específica.

De igual manera, otro motivo por el cual la educación se considera como un proceso sociocultural, consiste en que sus fines, los cuales se espera se concreten en las estrategias didácticas y los proyectos pedagógicos desarrollados por el cuerpo docente en el ambiente áulico, suelen establecerse según los lineamientos desarrollados por el gobierno de turno. Por consiguiente, las políticas educativas se encuentran influenciadas por aspectos macroeconómicos del Estado en que se contextualiza; y a su vez, se materializan, ya sea parcial o totalmente, en el campo de la educación y su cotidianidad.

Cabe referir que lo anterior se debe analizar críticamente, pues en ocasiones esta incorporación de “intereses y necesidades” no se lleva a cabo con el fin de integrar las demandas de la sociedad civil; sino más bien con el objetivo de hegemonizar los proyectos sociopolíticos de los grupos de poder económico. Por esta razón, algunos sistemas educativos se han modificado con la intención de incorporar la lógica neoliberal: reproducción de la fuerza de trabajo, pues es la que predomina en la formulación y ejecución de políticas dentro del capitalismo tardío. Lo anterior, se evidencia en proyectos “técnico-educativos”

3 En este ensayo, la cultura se concibe como el conjunto de la información no hereditaria acumulada, conservada y que sea transmitida por los diversos grupos sociales mediante la colectividad; es decir, se puede afirmar que es un conjunto de significaciones. Por tanto, es producto de la humanidad, y a su vez, es transformable (Ron, 1977).

como la Educación Dual⁴, en donde se intenta generar una tecnificación del estudiantado para garantizar su inserción al mercado laboral para responder a la demanda de “mano de obra” de las empresas.

La lógica neoliberal en la educación debe entenderse como parte del sistema capitalista preponderante en la sociedad. Según Izquierdo (1988), este sistema se define como un conjunto de relaciones sociales entre los sujetos enmarcados dentro de relaciones de explotación económica, cuya finalidad es la acumulación y la reproducción de capital. Por esta razón, se fundamenta en la separación entre trabajo y capital, en donde la burguesía controla los medios de producción y la clase trabajadora modifica las materias primas con el objetivo de producir mercancías que se inserten en la égida económica capitalista y neoliberal. Incluso la capacidad de trabajo, o fuerza de trabajo, de las personas se convierte en otra mercancía más.

Sumado a lo anterior, Giroux (1990), afirma que la escuela es reproductora y legitimadora del orden establecido en el ámbito económico, cultural, social y político, pues proporciona el conocimiento y las habilidades consideradas como necesarias a las clases y grupos sociales. Esto con el fin de que ocupen su lugar socialmente asignado, según la estratificación en clases, razas y sexos; es decir, no propone un cambio en las realidades estratificadas.

Lo anterior, se establece con la finalidad de distribuir formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos constituyentes de la cultura dominante y sus intereses económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado. Desde estas dinámicas de poder, las personas se segregan y jerarquizan, pues se les arrebatada su condición de ser humano, es decir, se deshumanizan, convirtiéndolas en objetos que respondan a la lógica del sistema hegemónico.

Comprender la educación desde su carácter sociocultural permite dimensionar las relaciones de poder como resultado de una sociedad

4 Para ampliar este tema, se puede revisar el informe realizado por el Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro) (2015), en el cual se señalan algunas de las incongruencias en su ejecución. Por ejemplo: “En el articulado no se especifica el perfil y la formación necesaria que la persona mentora requiere (...) se debe de realizar un análisis de la población meta en función de la legislación vigente con respecto a las responsabilidades que debe cubrir el Estado en asegurar la permanencia de los mismos en el Sistema Educativo Formal (...)” (p. 11). Cabe agregar que el fin de los proyectos de educación técnica se puede percibir como positivo para la sociedad civil; no obstante, en esta ocasión, la crítica es hacia su funcionamiento.



creadora y reproductora de valores que garantizan la opresión sufrida por parte de diversos grupos poblacionales. Del mismo modo, es oportuno indicar que anteriormente, se hizo alusión al capitalismo, pues este es uno de los sistemas, en conjunto con el racismo, el sexismo, la homofobia y la xenofobia, influyentes en el establecimiento y la reproducción de dichas dinámicas desiguales.

Relaciones de poder en la educación

Para analizar las relaciones de poder en el ámbito educativo, es fundamental entender la educación inmersa dentro de los comportamientos autoritarios que han regido a la sociedad durante los diferentes momentos históricos. Dentro de dichos comportamientos se encuentran una serie de arquetipos predominantes en cada época y coyuntura sociopolítica. Por ejemplo, el guerrero, el sacerdote, el caballero andante, el monje, el religioso jesuita, el caballero inglés, el diplomático decimonónico, el soldado y el oficial de los ejércitos modernos (Bernardini, 2010).

Cabe agregar que todos estos arquetipos se formaron con mucha eficacia al seguir criterios compartidos socialmente. Además, se basaron en perspectivas androcéntricas⁵, es decir, desde la mirada de los hombres y para ellos. Lo anterior, debido a que históricamente, han sido los hombres quienes han ejercido el poder en diferentes niveles, ya sea como dueños de las propiedades privadas, o bien, como el patriarca en su hogar mediante el control de su familia.

Si bien es cierto, los arquetipos construidos socioculturalmente han sufrido transformaciones, las relaciones de poder se mantuvieron como elemento en común. Para ampliar lo anterior, se pueden enfatizar los aportes de Michel Foucault sobre la conceptualización de la categoría teórica del poder. Este fue uno de los principales autores que abordó las dinámicas basadas en dicha categoría dentro de las estructuras sociales y políticas:

El ejercicio del poder no es simplemente una relación entre “parejas”, individuales o colectivas; se trata de un modo de acción

5 Varela (2014), amplía la discusión sobre esta categoría cuando afirma que es “considerar al hombre como medida de todas las cosas. El androcentrismo ha distorsionado la realidad, ha deformado la ciencia y tiene graves consecuencias en la vida cotidiana. Enfocar un estudio, un análisis o una investigación desde la perspectiva masculina únicamente y luego utilizar los resultados como válidos para todo el mundo, hombres y mujeres” (p. 101).

de algunos sobre algunos otros. Lo que es decir, desde luego, que no existe algo llamado el Poder, o el poder, que existiría universalmente, en forma masiva o difusa, concentrado o distribuido. Solo existe el poder que ejercen “unos” sobre “otros” (Foucault, 1988, p. 14).

Los planteamientos de este autor son fundamentales para desarrollar análisis críticos estructurales y sistemáticos sobre el poder, pues permiten desnaturalizar la idea de que el poder es inmutable y neutral (Ávila-Fuenmayor, 2006). En este caso, las relaciones de poder en el escenario educativo se basan principalmente en dos factores: 1) conocimiento (cognoscitivo) y 2) edad (etario). El autor de este ensayo afirma que estos son los factores principales, mas no los únicos, pues la desigualdad se agrava a partir de otras categorías tales como: sexo-género, raza, etnia, orientación e identidad sexual, condición socioeconómica. No obstante, por cuestiones de delimitar la discusión, dichas categorías no se abordan a profundidad.

En el caso del conocimiento, se percibe que “quien porta y transmite conocimiento” es la voz oficial para dirigir los procesos educativos, es decir, quien cuenta con un grado académico superior. No obstante, Assman (2002), manifiesta que la vida se caracteriza por procesos de aprendizaje constantes y permanentes. Esto refuerza la idea de que la formación es un proceso inacabado, en donde los seres humanos se encuentran en aprendizaje continuo a partir de las experiencias que vivimos (Freire, 2004). Por tanto, incluso las personas encargadas de facilitar⁶ el proceso educativo también, aprenden cotidianamente de la relación educativa.

De igual manera, se puede evidenciar que el poder reproduce la educación bancaria y la pedagogía tradicional problematizadas por Freire (1985 citado por Ocampo, 2008). Freire afirma que la educación bancaria no permite que las personas generen procesos de reflexión y sean conscientes del contexto sociopolítico en el que se encuentran insertas. Además, este tipo de educación considera que los educandos son

6 En este ensayo se utiliza el verbo “facilitar”, pues se considera que es congruente con la propuesta pedagógica y didáctica planteada. Es importante añadir que la ruptura epistemológica, ontológica y axiológica del sistema educativo tradicional, legitimador de las relaciones de poder, también debe incorporar el uso de palabras y categorías que no reproduzcan la realidad desigual. Por tanto, el cambio de verbos transitivos no es un asunto morfosintáctico, sino un ejercicio problematizador en el nivel ético y político.



sujetos pasivos que reciben el conocimiento que les transmite el educador o la educadora. Por consiguiente, esta relación se puede definir como monológica y unidireccional.

El segundo factor que reproduce las relaciones de poder dentro del escenario educativo es el adultocentrismo, el cual ha sido un obstáculo vigente en el sistema educativo en el nivel nacional e internacional. Según Krauskopf (2000), este tipo de discriminación se designa en nuestras sociedades capitalistas y patriarcales con una relación asimétrica y tensional de poder entre los adultos y las personas jóvenes. Esta visión del mundo se encuentra montada sobre un universo simbólico, en donde la sabiduría y el conocimiento son elementos ajenos a los jóvenes.

Lamentablemente, estas relaciones de poder pueden provocar el silencio de las voces disidentes que no coinciden con la posición del docente, generando un ambiente de opresión dentro del ambiente áulico; pues no se permite externar puntos de vista de estudiantes que discrepen con la autoridad jerárquica considerada como incuestionable. Incluso en ocasiones se ejerce un trato diferenciado, de manera negativa y discriminatoria, a las personas que tienen otras perspectivas; las cuales podrían aportar y enriquecer la discusión.

Relacionado con lo anterior, Gentili (2014), afirma que la presencia de estas relaciones de poder autoritarias y dictatoriales, pueden provocar la exclusión de estudiantes del sistema educativo; pues se sienten reprimidos. Según Castel (1997 citado por Gentili, 2014), existen tres formas cualitativamente diferenciadas de exclusión: 1) supresión completa de una comunidad mediante prácticas de expulsión o exterminio, 2) exclusión como mecanismo de confinamiento o reclusión y 3) segregación incluyendo, consiste en atribuir un estatus especial a determinada clase de individuos, es decir, crear una subciudadanía.

La última forma de exclusión, “segregar incluyendo”, solapa y normaliza diferentes manifestaciones de esas prácticas excluyentes. Aunado a lo anterior, se debe recordar que las personas no son excluidas por decisión propia, pues nadie quiere ser excluido; sino más bien, este tipo de violencia segregacional es el resultado de una construcción histórica, ideológica, discursiva y moral que se reproduce mediante diversos aparatos ideológicos, tales como la familia, la iglesia, la escuela, los medios de comunicación, entre otros.

Sin embargo, la educación también puede ser un escenario de posibilidades a través de las cuales los sujetos pueden llegar a ocupar espacios de poder en la sociedad, en vez de subordinarlos ideológica y económicamente (Giroux, 1990). Este poder se encuentra referido a un conjunto de prácticas reivindicativas que generan dinámicas sociales, las cuales conllevan a la construcción de diversas experiencias y subjetividades, en donde se les brinda mayor importancia a los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por consiguiente, el estudiantado se convierte en educandos-educadores, y los educadores pasan a ser educadores-educandos⁷. Tal y como se evidencia, esta forma concibe a la educación de manera dialógica y bidireccional, por parte de los actores que intervienen dentro del escenario formativo. Esta premisa cimienta las bases de la pedagogía contestataria planteada en el presente ensayo, la cual se convierte en una propuesta política y educativa de resistencia ante un sistema imperante que homogeniza a todo el estudiantado.

Pedagogía contestataria

A criterio del autor de este texto, la pedagogía contestataria surge como antítesis y ejercicio de resistencia ante la influencia del capitalismo en la educación, y a su vez, como alternativa a las relaciones de poder adultocéntricas; pues su objetivo consiste en desarrollar una transformación integral dentro del sistema educativo tradicional. Por esta razón, se rescata el planteamiento de Meoño (2003), cuando manifiesta la importancia de generar un compromiso ético y político reflejado en una cultura contestataria que promueva una sociedad justa y equitativa.

A continuación, se representan los fundamentos en que se cimienta la propuesta:

7 En esta misma línea de argumentación, Robles (2017), señala que “está dentro de la capacidad del docente generar pequeños cambios, fisuras mínimas al sistema, marcar la diferencia. Cada docente tiene la oportunidad dentro de las aulas de maniobrar en la aplicación de una pedagogía diferente a la que exige el currículum educativo. Está claro que él hacerlo involucra un esfuerzo extra de los docentes, pero debe existir la esperanza de que en algún momento la lucha por el razonamiento crítico será un fin dentro del proceso educativo del país” (Robles, 2017, p. 30).

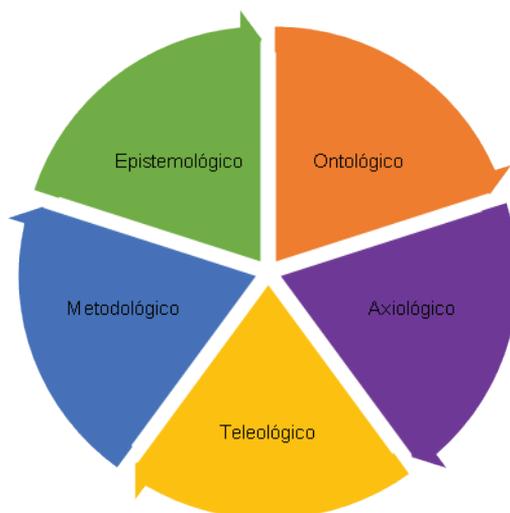


Figura 1. **Fundamentación de la pedagogía contestataria**

Nota: elaboración propia (2019).

Antes de seguir, es importante señalar que las dimensiones de la propuesta se representan gráficamente de manera circular, pues el fin consiste en mostrar cómo la ejecución de la pedagogía contestataria debe basarse en la integralidad y el dialogismo entre todos sus fundamentos. Por tanto, no puede ser entendida de forma unidireccional, ni segregada.

Fundamentos epistemológicos

Primeramente, en lo que respecta a los fundamentos epistemológicos de la pedagogía contestataria, se debe comprender que la generación de conocimiento no es un proceso desligado de los valores predominantes en una sociedad determinada. Por tanto, no se puede considerar como neutral, pues toda decisión en materia educativa enmarca una postura ideológica y, por tanto, implica un posicionamiento específico ante un fenómeno; ya sea legitimador, indiferente o contestatario.

En este caso, la generación y la socialización del conocimiento tiene que ser congruente con la reivindicación de los derechos y la defensa de los intereses de aquellos sectores que han sido históricamente oprimidos y excluidos del sistema educativo: proletariado, mujeres, personas negras, población indígena, personas con discapacidad, entre

otros. Esta práctica representa una postura antagonista con enfoques tradicionales presentes en el sistema educativo.

Es importante entender que la pedagogía contestataria no solamente aboga por la inclusión de los sectores excluidos dentro de las relaciones educativas, ya que esta visión limitada no superaría la inclusión formal de “segregar incluyendo” mencionada por Gentili (2014); sino también se considera trascendental que estos grupos poblacionales desempeñen un papel protagónico en la construcción del conocimiento desde las experiencias situadas. Esta última categoría se entiende como “una forma de crear significado desde las actividades cotidianas de la vida diaria” (Sagástegui, 2004, p. 31), es decir, desde los diversos campos sociales⁸ que conforman la vida cotidiana de las personas.

Para este fin, propongo incorporar las bases de tres enfoques epistemológicos invisibilizados por la visión positivista del conocimiento dentro de la pedagogía contestataria. Si bien es cierto, existen muchos enfoques insurgentes que plantean formas alternativas de construir conocimiento; para efectos de esta propuesta se deciden incorporar tres: 1) intercultural, 2) feminista y 3) *queer*. Se debe agregar que estas corrientes se enmarcan dentro de la educación inclusiva para atender la diversidad, pues tal y como afirman Ortega y Sánchez (2008):

...las expresiones de la diversidad van a estar presentes constantemente, y, por lo tanto, deben asumirse con altos niveles de compromiso. Sin embargo, las posibilidades de intervención en cuanto a este aspecto deben compaginar un amplio espectro que contradiga el uso de fórmulas universales y generales (p. 126).

En primer lugar, el enfoque intercultural afirma la existencia de un sistema racista, etnofóbico y xenófobo que ha desplazado a ciertos grupos poblacionales en la generación de conocimiento, al desvalorar los aportes teóricos y metodológicos brindados. Relacionado con lo anterior, Santos (1998), afirma que a partir de la colonización se generó un epistemicidio, el cual intenta subalternizar y marginalizar conocimientos

8 Las categorías “campo social” y “vida cotidiana” se comprenden desde los aportes de Bourdieu. En el caso de campo social se conceptualiza como una esfera de la vida social en torno a cierto tipo de relaciones e intereses propios (Bourdieu, 2000). Mientras que vida cotidiana consiste en: “un espacio de construcción donde hombres y mujeres van conformando la subjetividad y la identidad social” (Bourdieu citado por Uribe, 2014, p. 101).



que no se circunscribieran dentro del proceso de expansión capitalista. Por tanto, la pedagogía propuesta procura llevar a cabo una ruptura epistémica con la imposición de las teorías euro y anglocéntricas⁹.

En segundo lugar, el enfoque feminista se puede definir como la necesidad de ligar cualquier tipo de conocimiento a la lucha política y al movimiento feminista, buscando la liberación del pensamiento y la praxis de toda clase de opresión y desigualdad (Boscán, 2011). Por consiguiente, el proyecto político que refleja la epistemología feminista, incluye problematizar cómo las mujeres han sido expulsadas de la ciencia. Esto se articula con la creación de nuevas categorías para acercarse a la realidad estudiada, tales como la experiencia genérica situada, es decir, cada quien produce conocimiento desde el sitio en que se desenvuelve cotidianamente. Incluso, algunas autoras proponen una pedagogía popular feminista (Korol, 2007).

La tercera propuesta epistemológica incorporada en la pedagogía contestataria consiste en la *queer*¹⁰. Esta corriente toma como premisa inicial que la producción de conocimiento se ha desarrollado desde una lógica patriarcal, heteronormada y diversofóbica¹¹. Además, denuncia cómo algunas ciencias se han empleado con el fin de justificar el sistema basado en los valores heteropatriarcales; incluso deshumanizando a diversos sectores poblacionales. A partir de esta realidad, plantea que en los procesos de construcción epistémica se contemple la existencia de una amplia gama de identidades y orientaciones relacionadas con la sexualidad humana; garantizando la reivindicación de las voces disidentes.

Uno de los elementos en común de los enfoques epistemológicos descritos, consiste en que todos visibilizan cómo el poder se ha convertido en un mecanismo de control ideológico, utilizado por los sectores hegemónicos, para perpetuar la dominación mediante el conocimiento institucionalizado. Lo anterior, cobra gran importancia dentro de la pedagogía propuesta, debido a que el objetivo epistemológico consiste en

- 9 El eurocentrismo es una postura ideológica y epistemológica que coloca a ciertos países de Europa como centro del conocimiento moderno y universal (Ramírez y Solano, 2017). En el caso del anglocentrismo se enfatiza en la producción de Estados Unidos como espacio para entender el mundo (Diuk y Ferroni, 2013).
- 10 Según Fonseca y Quintero (2009), el verbo transitivo *queer* expresa el concepto de “desestabilizar”, “perturbar”, “jorobar”; por lo tanto, las prácticas *queer* se apoyan en la noción de desestabilizar normas” (p. 45).
- 11 En este caso la diversofobia puede entenderse como el odio y el rechazo o la desvalorización hacia cualquier práctica, asociada con la sexualidad alternativa, distinta a la hegemonía heterosexual (Villasana, 2013).

construir conocimiento desde otros espacios posibles, los cuales han sido invisibilizados de manera sistemática.

Fundamentos ontológicos

En lo que respecta a los fundamentos ontológicos de la pedagogía contestataria, se parte de una concepción de la realidad que puede ser vista desde distintas miradas episteontológicas, es decir, se comprende y se asume de forma diferenciada y particular a través de las subjetividades de cada persona. Esto se relaciona estrechamente con la visión de mundo que se tenga sobre la configuración de “lo real” junto con el papel que se le asigne a cada sujeto dentro del proceso de asunción y comprensión de la realidad en que se ubica.

Aunado a lo anterior, se analiza la realidad desde los planteamientos de la dialéctica, en donde ningún factor que la constituye es dado o eminentemente natural; por el contrario, se reconfigura de forma constante a partir de la tensión-contradicción de fuerzas y relaciones sociales. Cabe añadir que, a lo interno de esta dinámica social, incluido el sistema educativo, operan estructuras dominantes que prevalecen legitimadas, por medio de distintos mecanismos de control ideológico, económico, político y cultural de la sociedad¹².

En este sentido, es fundamental reivindicar el papel que ha tenido la educación a lo largo de la historia; principalmente, enfatizando en los procesos de lucha y resistencia llevados a cabo por sujetos activos que han logrado posicionar la educación como un medio para la transformación social. Tal es el caso del movimiento estudiantil en Francia, México, Argentina, Nicaragua, Chile, Colombia y Costa Rica. Esto incluye comprender que el estudiantado, el cual es protagonista y sujeto político, cuenta con la capacidad de incidir y modificar su propia realidad, a partir de sus propios procesos de ruptura epistemológica y ontológica.

Cabe señalar que el fundamento ontológico se torna medular dentro de la propuesta pedagógica, debido a que uno de los propósitos primarios, tal y como se mencionó anteriormente, refiere a la validación de las experiencias situadas por parte del estudiantado; pues las situaciones vividas y su relato es una forma de legitimar su conocimiento.

¹² Tres de estas estructuras consisten en los siguientes sistemas de dominación: patriarcado, capitalismo y etnocentrismo.



Por tanto, se reafirma la necesidad de ser sujetos de conocimiento que reconstruyen sus propios procesos educativos.

Fundamentos axiológicos

Por otra parte, en esta misma línea de argumentación, se encuentran los fundamentos axiológicos de la pedagogía propuesta. Cabe mencionar que para efectos de este ensayo la axiología educativa, o pedagogía axiológica, se entiende como el conjunto de valores en el nivel ético y político que debe orientar a la educación, la práctica educativa, y a su vez, repercutir positivamente, en el estudiantado y el cuerpo docente participante en el ambiente áulico (Manjón, 1996).

En este caso, se considera que algunos de los valores que deben direccionar la praxis educativa son los siguientes: igualdad, equidad, respeto, empatía, compromiso, solidaridad, resistencia, diversidad, sororidad, redistribución y justicia social. Dichos valores se construyen desde posturas éticas y políticas que abogan por la transformación social y el cumplimiento de los derechos humanos en la educación, y las demás esferas de la vida social, tales como el marxismo, el socialismo, el feminismo, la interculturalidad y los estudios *queer*.

Fundamentos teleológicos

Posteriormente, en este punto se explicitan los fundamentos teleológicos que sustentan la pedagogía contestataria. Para comprender el origen de los fundamentos planteados, se deben revisar los fines de la educación dentro del sistema educativo capitalista. Según León (2012):

El ideal de la educación capitalista es la reproducción de las clases sociales sobre la base de la posesión de bienes materiales, el desarrollo de competencias científicas, tecnológicas, económicas y empresariales para satisfacer las necesidades y deseos individuales, atributos importantes de una sociedad competitiva (p. 7).

Ante esta realidad individualista definida por una educación basada en fortalecer competencias que responden a los intereses de la lógica capitalista, se considera fundamental desarrollar un giro teleológico hacia un sistema educativo que busque eliminar las inequidades, y a su vez, tome como base la justicia social. Para este fin, es pertinente comprender el sistema educativo como un proceso sociocultural y

colectivo, pues partir de este punto facilita la construcción de fines y propósitos acordes con la ciudadanía; sin distinción alguna.

En la propuesta abordada en este ensayo se decide integrar el proyecto societal explicitado por Freire (1971), en la pedagogía del oprimido, es decir, el fin primordial de la educación debe relacionarse con fortalecer la liberación del pueblo. Esta liberación contempla acciones contestatarias y reivindicativas ante los diversos sistemas de dominación vigentes en la sociedad. Por tanto, es fundamental que el proceso formativo brinde herramientas a los actores participantes, para generar rupturas con el orden hegemónico.

Fundamentos metodológicos

Finalmente, en lo que concierne a los fundamentos metodológicos de la pedagogía contestataria, se debe señalar que el objetivo no se relaciona con definir una metodología estática y universal; sino al contrario, la intención consiste en plantear bases orientadoras que permitan al cuerpo docente facilitar los procesos educativos de manera congruente con los fundamentos señalados anteriormente. Por consiguiente, cada proceso formativo se debe planificar desde las particularidades (contexto, actores: docente, estudiantes, y recursos) que determinan la praxis educativa.

Uno de los elementos propuestos consiste en desarrollar estrategias didácticas innovadoras que replanteen la forma en cómo se construyen los aprendizajes significativos y el conocimiento. Si bien es cierto, el sistema educativo se caracteriza por su estructura rígida, si se desea trascender, la persona docente deberá realizar un esfuerzo extra para incorporar fundamentos metodológicos que encaucen el proceso formativo hacia la transformación social.

Bajo el planteamiento señalado anteriormente, es fundamental tomar en cuenta la diversidad durante el ejercicio de la acción educativa; específicamente, al incorporar la motivación en el estudiantado. Lo anterior permite que el estudiantado logre encontrar sintonía y vinculación personal-educativa para interiorizar los contenidos programáticos propuestos. Esto genera procesos de aprendizaje desde sus visiones y realidades contextuales particulares.

Sumado a lo anterior; cuando una persona docente formula y diseña un planeamiento o una propuesta programática integradora de las necesidades específicas del estudiantado y la diversidad que les caracteriza, es más probable que se logren alcanzar los objetivos definidos



inicialmente. Cabe agregar que un planeamiento no puede realizarse de manera unívoca e invariable, sino tal y como se ha venido mencionado en el presente ensayo, debe partir desde el escenario en el que se inserta para alcanzar los resultados esperados.

Del mismo modo, es pertinente señalar que la curiosidad¹³, también debe convertirse en un aspecto fundamental para propiciar el desarrollo y construir conocimientos en los procesos formativos. Esta curiosidad es el motivo por el cual surgen interrogantes a las que se desea hallar una respuesta. Por tanto, implica que las personas participantes en el proceso logren comprender que entre mayor cantidad de preguntas se formulen y las sometan a comprobación, más conocimientos construyen de diferentes ídoles que les permite tener una formación integral.

La inclusión de la curiosidad como elemento metodológico permite entender que la persona docente no tiene todo el conocimiento, ya que este es dialéctico. Por esta razón, el estudiantado que desarrolle la curiosidad, podrá acercarse a diferentes puntos teóricos, epistemológicos y ontológicos, para comprender los fenómenos estudiados en las múltiples áreas de aprendizaje y conocimiento. Respecto a lo anterior, es importante reflexionar sobre las maneras en cómo se puede incentivar la curiosidad en el estudiantado.

Tal y como se señaló, los elementos metodológicos propuestos, también cuentan con una fundamentación epistemológica y ontológica, debido a que la dimensión metodológica de las propuestas pedagógicas no puede desligarse de la reflexión teórica; pues definir estrategias didácticas desvinculadas de la conceptualización, provoca que la praxis educativa se reduzca a activismo. Por tanto, la propuesta expuesta en esta oportunidad se representa de manera circular y no lineal, ya que debe ser entendida dialécticamente y no de forma unidireccional.

Conclusiones generales

La educación al ser un proceso sociocultural se circunscribe dentro de un contexto societal con particularidades políticas, culturales, económicas y sociales que inciden en las relaciones educativas. Por tanto, los valores predominantes en la sociedad se encuentran materializados mediante las políticas educativas emitidas; pues todas las

13 Freire (2004) define la curiosidad epistémica como la inquietud de indagar con el objetivo de lograr develamientos

decisiones en materia de educación encierran un conjunto de intereses específicos; los cuales pueden reproducir la lógica de desigualdad imperante e inherente al sistema capitalista.

Ante esta realidad, se considera que el carácter sociocultural, también permite desarrollar transformaciones que conviertan la educación en herramienta para la búsqueda de una sociedad equitativa y basada en la justicia social. A partir de este planteamiento surge la pedagogía contestataria. Esta propuesta aboga principalmente, por un sistema educativo que permita al estudiantado entenderse como constructor de conocimiento desde su subjetividad.

Uno de los principales aportes de esta pedagogía consiste en articular elementos de corrientes y posturas críticas con el fin de no fragmentar la realidad. Por esta razón, se afirma que existen dos sistemas de dominación: patriarcado y capitalismo que se hegemonizan dentro de la sociedad y generan las inequidades centrales. Sin embargo, no se pueden dejar por afuera las contribuciones de diversos enfoques epistemológicos insurgentes que permiten comprender que la educación debe transformar las múltiples relaciones de opresión. Cabe mencionar que este es uno de los elementos que diferencia esta propuesta de otras que han caído en el reduccionismo.

Finalmente, en este ensayo se definen cinco fundamentos para la pedagogía contestataria: a) epistemológico: integración de tres epistemologías insurgentes: intercultural, feminista y *queer*; b) ontológico: seres cognoscentes con capacidad transformadora, c) axiológico: valores disidentes basados en la justicia social, d) teleológico: el fin de la educación debe ser derribar los sistemas de dominación, y e) metodológico: propuestas didácticas que resignifiquen la relación entre los educandos y el educador.

Referencias

- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, España: Narcea S. A. Editores.
- Ávila-Fuenmayor, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos*, 8(2), 215-234. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318557005>
- Bernardini, A. (2010). La educación en valores hoy en día: entre conciencia crítica y respuestas constructivas. *Innovaciones*

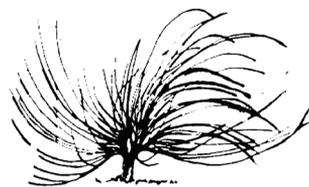


- educativas*, 17(12), 11-22. Recuperado de <https://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/innovaciones/article/view/559>
- Boscán, A. (2011). Perspectivas epistemológicas y metodológicas de la investigación feminista. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 65(1), 160-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=31021901009>
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro). (2015). *Informe de proyecto de ley sobre la educación dual en Costa Rica*. Recuperado de http://www.colypro.com/ee_uploads/documentos/Informe_Proyecto_de_Ley_final.pdf
- Diuk, B. y Ferroni, M. (2013). ¿Anglocentrismo en los modelos de adquisición lectora? Un estudio en una lengua de ortografía transparente. *Summa Psicológica*, 10(2), 29-39. Recuperado de <https://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/138>
- Fonseca, C. y Quintero, M. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 24(69), 43-60. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v24n69/v24n69a3.pdf>
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20. Recuperado de <http://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz y Tierra.
- Gentili, P. (2014). *La exclusión y la escuela: el apartheid y la política de ocultamiento*. Brasil: Universidad de Río de Janeiro.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Guerra, Y. (2010). Reflexiones a propósito de la educación. La enseñanza, la pedagogía y la didáctica. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 4(1), 184-195. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/928>
- Guerrero, P. (2002). *La cultura: estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito: Editorial Abya Yala.
- Izquierdo, M. J. (1998). *El malestar en la desigualdad*. Madrid: Cátedra.

- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Krauskopf, D. (2000). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. San José: UNFPA.
- León, A. (2012). Los fines de la educación. *Orbis Revista Científica de Ciencias Humanas*, 8(23), 4-50.
- Manjón, J. (1996). La axiología y su relación con la educación. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 4(12), 151-168.
- Meoño, R. (2003). Escuela y poder: un enfoque contestatario. *Ensayos Pedagógicos*, 2(1), 39-56. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5409377>
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10(1), 57-72. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/869/86901005/>
- Ortega, E. y Sánchez, J. (2008). Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(1), 123-135. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/es/revista/sapiens/articulo/pedagogia-de-la-diversidad-elementos-que-la-fundamentan>
- Picado, F. (2001). *Didáctica general*. San José: EUNED.
- Ramírez, J. y Solano, S. (2017). *Racismo y antirracismo en literatura. Lectura etnocrítica*. San José: Editorial Arlekin.
- Robles, A. (2017). Sistema educativo costarricense: ¿puerta o barrera para el pensamiento crítico? *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(2), 17-31. Recuperado de <http://revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/10097/12282>
- Ron, J. (1977). *Sobre el concepto de cultura*. Quito: Instituto Andino de Artes Populares.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, 24(1), 30-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>
- Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Seas, J. (2016). *Didáctica general*. Costa Rica: EUNED.



- Uribe, M. (2014). La vida cotidiana como espacio de construcción social. *Procesos históricos*, 25(1), 100-113. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/200/20030149005.pdf>
- Varela, N. (2014). *Feminismo para principiantes*. Zaragoza: Tititivillus.
- Villasana, E. (2013). Diversofobia, violencia y derecho a la salud y al trabajo. *Revista Salud de los Trabajadores*, 1(21), 87-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375839306008>



La transdisciplinariedad: de los postulados de Niculescu al pensamiento complejo de Morin y su repercusión en el ámbito educativo

*José Andrey Zamora-Araya*¹
Universidad Nacional
Costa Rica
jzamo@una.ac.cr

Resumen

Este ensayo pretende brindar una reflexión sobre la importancia que tiene el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad en el ámbito educativo. Para ello, se toma como referentes los aportes de Edgar Morin y a Basarab Niculescu. En una primera instancia se exponen aspectos relevantes de sus propuestas como los conceptos de complejidad, pensamiento complejo, las diferencias entre transdisciplinariedad, interdisciplinariedad y pluridisciplinariedad, los niveles de realidad y la lógica del tercero incluido, ejemplificado por medio del caso de las geometrías no Euclideas. Posteriormente, se muestra la interrelación existente entre los conceptos de complejidad y transdisciplinariedad, tomando como base los trabajos de Morin y Niculescu. Además, se exploran las implicaciones que en materia educativa tienen los



Recibido: 1 de febrero de 2019. Aprobado: 12 de setiembre de 2019.
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-2.4>

- 1 Licenciado en Enseñanza de la Matemática de la UNA, Magíster en Economía del Desarrollo de la UNA y Máster en Estadística de la UCR. Académico de la Escuela de Estadística de la Universidad de Costa Rica y académico-investigador de la Escuela de Matemática de la Universidad Nacional, Costa Rica. Ha colaborado en proyectos de investigación y docencia relacionados con la educación matemática y el abandono escolar en el nivel universitario.
<http://orcid.org/0000-0001-6050-5850>

enfoques transdisciplinarios y de pensamiento complejo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se reflexiona sobre la necesidad de pasar de un pensamiento simple a uno complejo y cómo la transdisciplinariedad puede ayudar a la mejora de los procesos educativos.

Palabras clave: pensamiento complejo, transdisciplinariedad, educación.

Abstract

This essay provides a reflection on the importance of complex thinking and transdisciplinarity in the educational context. For this, the contributions of Edgar Morin and Basarab Nicolescu are taken as references. In a first instance, relevant aspects of their proposals are presented such as the concepts of complexity, complex thinking, differences among the concepts of transdisciplinarity, interdisciplinarity and pluridisciplinarity, the levels of reality, and the logic of the included middle, exemplified by non-Euclidean geometries. In a second instance, the interrelation between the concepts of complexity and transdisciplinarity is shown, taking the work of Morin and Nicolescu as a base. In addition, the implications of transdisciplinary approaches and complex thinking in teaching-learning processes are explored in the educational context. Finally, we reflect on the need to move from simple to complex thinking and how transdisciplinarity can help to improve educational processes.

Keywords: Complex thinking, transdisciplinarity, education

Introducción

Las puertas de la tercera década del siglo XXI, el mundo enfrenta retos de trascendental importancia como lo son el cambio climático, la reducción de la desigualdad en el ingreso y la búsqueda de la cura a enfermedades como el cáncer y el sida, por mencionar algunos. Resulta imposible realizar un abordaje apropiado de tales desafíos desde una perspectiva lineal, mecanicista y atomista como la que ha dominado la ciencia desde hace ya varios siglos.



Muchos de los problemas que actualmente, debe enfrentar la ciencia, ya no pueden ser analizados desde un enfoque estrictamente disciplinar, pues requieren para su resolución del aporte de otros campos del conocimiento, que debido al pensamiento mecanicista han tenido grandes desarrollos, pero usualmente, de manera aislada e inconexa con las restantes disciplinas.

Por ello, resulta necesario afrontar esta nueva realidad desde una perspectiva del pensamiento complejo que permita una comprensión integral de los problemas por resolver, con el fin de brindar una respuesta adecuada a las diversas interrogantes que surgen de esta comprensión. En este sentido, se demanda un análisis que vaya más allá del campo de una disciplina particular y donde los conceptos de inter- pluri- y transdisciplinariedad surgen como elementos indispensables en dicho análisis. De esta manera, las soluciones a los desafíos que enfrenta el ser humano deben ser complejas, resultando ineludible la utilización de un enfoque transdisciplinario.

El presente ensayo tiene como principal objetivo reflexionar sobre las implicaciones del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad en el ámbito educativo de acuerdo con las posturas de Edgar Morin, considerado como el padre del pensamiento complejo y Basarab Nicolescu reconocido estudioso de la transdisciplinariedad. El contraste de ambas perspectivas teóricas permitirá tener un mejor entendimiento acerca del papel de la ciencia, así como la repercusión en los procesos de enseñanza que posee la complejidad que necesariamente, exige un abordaje transdisciplinario, y con ello, enfrentar las dificultades que nos plantea este nuevo paradigma.

Se comenzará por exponer tres aspectos relevantes propuestos por Basarab Nicolescu (1998), en su obra *La transdisciplinariedad manifiesto*, los cuáles son: el concepto de niveles de realidad, la lógica del tercero incluido y el concepto de complejidad. Este último, se vinculará estrechamente con elementos presentes en el pensamiento complejo de Edgar Morin (2005) para, posteriormente, analizar la interrelación existente entre complejidad y transdisciplinariedad.

Además, se expondrán los alcances y los retos que en el contexto educativo se tienen para pasar del paradigma mecanicista al de la complejidad y cómo este último afecta los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Los niveles de realidad

La ciencia moderna, en especial en el área de ciencias exactas y naturales, está caracterizada por el uso del método científico que privilegia la razón sobre la subjetividad, favoreciendo con ello, la noción de una realidad independiente del sujeto que la observa. Para Nicolescu (1998), dicha ciencia se basa en tres principios básicos:

1. La existencia de leyes universales, de carácter matemático.
2. El descubrimiento de esas leyes por la experimentación científica.
3. La reproducción perfecta de los datos experimentales.

Estos principios han propiciado un desarrollo científico que sacrifica la dimensión espiritual del sujeto que observa la realidad, brindando una noción fragmentada del conocimiento enmarcado en un paradigma de la simplicidad, favorecido por los grandes avances en la física, química, biología y otras ciencias a partir de finales del siglo XIX.

El primer principio, aduce implícitamente, la idea de una sola realidad o mejor dicho de un solo nivel de realidad, gobernada por leyes universales esperando ser descubiertas (principio 2) y expresadas por medio del lenguaje matemático. A su vez, el tercer principio se refiere a la concepción determinística de la ciencia, pues al controlar en un experimento las variables que puedan ocasionar distorsiones, al replicar el experimento bajo las mismas condiciones, se debería llegar a los mismos resultados. Sin embargo, como se verá más adelante, en el paradigma de la complejidad los procesos estocásticos prevalecen sobre los determinísticos.

Pero ¿qué es realidad?, Nicolescu (1998), la define como “lo que resiste a nuestras experiencias, representaciones, descripciones, imágenes o formalizaciones matemáticas” (p. 17), dándole al mismo tiempo un sentido práctico y ontológico. La definición anterior, al establecer una resistencia con las formulaciones matemáticas, nos sugiere que la abstracción forma parte de la realidad, es decir, no se basa exclusivamente en la experiencia.

Otro concepto clave mencionado por Nicolescu (1998), es el de nivel de realidad, definiéndolo como “un conjunto de sistemas invariantes a la acción de un número de leyes generales” (p. 18). Por tanto, existen varios niveles de realidad y cada uno de ellos cuenta con leyes,



formulaciones matemáticas que son consistentes dentro de su nivel, pero que no tienen por qué serlo en un nivel diferente.

Un ejemplo, lo proporciona las leyes de la teoría cuántica, cuyas leyes son incompatibles con las del mundo macrofísico, pues la física clásica es incapaz de explicar los fenómenos que ocurren en el nivel subatómico (Sarquis y Buganza, 2009). Otro ejemplo, es el de las geometrías no Euclídeas, que se detallará posteriormente, en donde la negación del quinto postulado de Euclides genera, en la geometría hiperbólica, que la suma de los ángulos internos de un triángulo sea menor a 180° y en la geometría elíptica que la suma de los ángulos internos sea mayor a 180° a diferencia de la geometría clásica, donde la suma es de exactamente 180° , al ser todas las geometrías consistentes en sus respectivos sistemas axiomáticos (Ruiz, 1999).

Es decir, para el estudio de las teorías científicas, pueden coexistir varios niveles de realidad, sin que exista formulaciones matemáticas que nos permitan el paso de uno hacia otro y no por ello, los postulados y los teoremas dejan de ser válidos dentro del nivel que les corresponde, aunque contradigan principios de un nivel de realidad diferente. Por ejemplo, la geometría Euclídea sigue siendo válida para el nivel de realidad que experimentamos para medir las distancias en la Tierra y para el estudio de cuerpos celestes –otro nivel de realidad–, la geometría elíptica sería más apropiada.

La aceptación de más de un nivel de realidad, automáticamente, hace necesaria la consideración de la lógica del tercero incluido, pues se trasciende la dicotomía entre negro y blanco, al poder asumir otras dimensiones como negro y blanco o ni negro ni blanco. Lo anterior, abre el camino hacia la superación de una visión clásica del mundo, dominada por el mecanicismo newtoniano, el determinismo, el atomismo disciplinar y la lógica del medio excluido, para dar paso a un enfoque más holístico e integrador caracterizado por el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad.

El axioma del tercero excluido

Antes de adentrarse en una lógica basada en la inclusión de un tercero, se considera prudente discutir sobre el famoso principio del tercero excluido. La palabra principio viene del latín *principium* que significa origen, principio o comienzo y son los principios los que sustentan el entramado de la deducción lógica.

Como menciona Bustamante (2008), Aristóteles hace más de 2300 años estableció los tres principios en la lógica tradicional: identidad, no-contradicción y el tercero excluido. El principio de identidad afirma que toda entidad X es igual a sí misma. De acuerdo con el principio de no-contradicción no es posible que algo sea y no sea al mismo tiempo y en el mismo sentido, es decir, dos proposiciones contradictorias no pueden ser ambas verdaderas. Finalmente, el principio del tercero excluido, dicta que si se tienen dos proposiciones en la que una niega lo que afirma la otra, una de ellas necesariamente, debe ser verdadera. Lo anterior conduce al hecho de que si se tienen dos proposiciones contradictorias P y su negación ($\neg P$) o bien P es verdadera (y por tanto su negación falsa) o P es falsa (y por tanto su negación verdadera) dejando por fuera cualquier otra tercera posibilidad.

Dichos principios se consideraron incuestionables, hasta que los avances en la física cuántica los pusieron en duda, pues esta disciplina se caracteriza por contar con un panorama discontinuo, estocástico y de gran incertidumbre (Sarquís y Buganza, 2009). En particular, el principio del tercero excluido ha creado una manera de pensar binaria, que dicho sea de paso es la base de las demostraciones por reducción al absurdo, que aunque consistente y fructífero en muchos sentidos, ha limitado nuestra comprensión del mundo.

La lógica de la inclusión

La lógica del tercero incluido o lógica de la inclusión plantea incorporar al *tercero excluido* de la lógica clásica, como una opción para un determinado nivel de realidad, permitiendo así que coexistan los contradictorios, aunque en niveles de realidad diferentes. Por ejemplo, la física clásica presenta en la estructura fundamental de la materia, una clara diferencia entre partícula y onda, pero la mecánica cuántica muestra la dualidad onda-partícula como un fenómeno en el cuál muchas partículas pueden exhibir comportamientos de onda y ser tratadas como tales, brindando así otro nivel de realidad distinto al propuesto por la física clásica.

Por lo tanto, en la lógica del tercero incluido existen tres valores para una proposición A que son A , no A ($\neg A$) y B , donde podríamos definir a B como A y $\neg A$. Esta lógica, no excluye a la lógica del tercero excluido, solo restringe su validez a un nivel de realidad determinado. Además de ser válida, la lógica del tercero incluido no entra en



conflicto con el principio de no contradicción, que se respeta siempre y cuando las reglas de implicación se amplíen más allá de los valores A y $\neg A$, siendo así, totalmente consistentes en sus respectivos niveles de realidad.

El ejemplo de las geometrías no Euclideas

Son variados los ejemplos en los que la no inclusión de una tercera posibilidad ha sido, por decir lo menos, desatinada. Uno de ellos es el caso de las geometrías no Euclideas, pues el famoso quinto postulado de Euclides fue motivo de debate por mucho tiempo y una de sus muchas formulaciones lo expresa de la siguiente manera: “por un punto exterior a una recta dada sólo es posible trazar una recta paralela”, siempre generó dudas entre la comunidad matemática sobre su carácter axiomático y muchos trataron o bien de obtener un postulado similar, pero más evidente, o en su lugar deducirlo de los otros postulados, es decir, verlo como un teorema por demostrar.

Según Ruiz (1999), a través de la historia surgieron varios intentos por demostrar el quinto postulado, entre los que se cuentan los de Ptolomeo (85-165 d. C.), Nasír- Eddín (1201-1247) y Wallis (1616-1703), pero no fue sino hasta el siglo XIX que los matemáticos Nikolai Lobachevski, Karl Gauss y Nicolay Bolyai, de manera independiente, al negar el quinto postulado llegaron a la conclusión de que la geometría Euclídea era una de varias geometrías, diferenciadas entre sí, porque cada una se origina por un conjunto particular de axiomas, cuya validez solo exige consistencia.

Sin embargo, sus trabajos no causaron una influencia inmediata en la comunidad matemática, pues por una parte Gauss no publicó sus resultados y Lobachevski y Bolyai no provenían de países “reconocidos” (para la época) por sus aportes científicos como lo eran Rusia y Hungría. Además, las ideas plasmadas en sus escritos fueron duramente criticadas en su momento, pues en cierto modo sus propuestas no se ajustaban al principio del medio excluido, por lo que se debió esperar un tiempo para que la comunidad científica apreciara su aporte.

El ejemplo de las geometrías no Euclideas, hace cuestionar el axioma del tercero excluido, pues plantean más de una interpretación del quinto postulado: 1) el propuesto por Euclides y que también, puede ser expresado como: “por un punto externo a una recta pasa una única recta paralela a la recta dada”, 2) el definido por Riemman: “ninguna

recta paralela pasa por un punto externo a una recta dada” o 3) el esbozado por Gauss-Lobachevski y Bolyai, “por un punto externo a una recta dada pasan infinidad de rectas paralelas a esta”, (Ruiz, 1999, p. 101). Esto significa que tanto la proposición A y su negación son verdaderas.

El caso de las geometrías no Euclideas deja en evidencia la obligación de recurrir a la lógica de un tercero incluido, quedando cada dimensión (A, -A, A y -A) justificada en cada nivel de realidad. Aquí, lo que parece es una contradicción en un nivel de realidad que propugna una lucha entre A y su negación, donde no hay cabida para un tercer elemento A y -A. Este tercer elemento (A y -A), puede ser consistente en otro nivel de realidad, en el cuál no resulta contradictorio.

La consideración del axioma del tercero incluido solo puede hacerse en el amparo de la aceptación de la existencia de más de un nivel de realidad, pues este no puede ser inscrito en un único nivel que tiene por naturaleza la dicotomía de las posiciones respecto a esta. Además, la lógica del tercero incluido es coherente con el concepto de complejidad, al permitir la comprensión en varios niveles de realidad de los problemas que atañen al esquema del pensamiento complejo y que no es posible abordarlos desde la perspectiva reduccionista, pues requieren de una visión holística para su resolución.

El concepto de complejidad

El término complejo tiene su etimología en el latín *complexus*, que significa abarcar, rodear, enlazar completamente. Como lo plantea Morin (2005), si se quieren resolver los problemas de un mundo cada vez más globalizado, es imperativo cambiar la forma de pensar simple, fragmentada y reduccionista hacia un esquema de pensamiento complejo, global y holístico, que como sugiere el origen del término, entrelace de manera completa las diferentes partes del todo y el todo con las partes. Esta capacidad de interconectar las distintas dimensiones de la realidad es lo que podríamos considerar como pensamiento complejo.

Esto no quiere decir que el pensamiento simplificado no sea útil en ciertos contextos, pero está limitado a la resolución de tareas complicadas, no a tareas complejas. En las tareas complicadas, la fragmentación del todo en partes resulta provechoso a la hora de elaborar una serie de pasos que permitan, mediante un proceso estructurado y mecánico, completar la tarea. Tomemos, por ejemplo, el armado de un cubo Rubik que para muchos podría resultar una tarea complicada; sin



embargo, es posible completar el armado del cubo siguiendo una serie de pasos que explique cómo deben ir quedando emparejadas las diferentes caras o lados del cubo; aunque tediosa, la tarea puede ser resuelta de esa manera.

Por su parte, una tarea compleja no puede ser resuelta con la mera aplicación de una serie de pasos o algoritmos, sino que requiere de una comprensión global del contexto donde se circunscribe y de la coordinación de esfuerzos para su resolución. Tomemos como ejemplo la construcción de un auto eléctrico, aunque se puedan separar las piezas del vehículo para su armado posterior, se necesita de toda una planificación para que sea funcional; la potencia requerida, las condiciones de uso, el peso del automotor, el confort, la velocidad, la estética, son solo algunos de los aspectos a considerar para su elaboración.

No obstante, gracias al incremento en el número de disciplinas, que conlleva a su vez una fragmentación cada vez mayor del conocimiento, se hace difícil poder conjuntar los saberes para formar el entretejido al que refiere la complejidad. Lo anterior, plantea un desafío, dado que la complejidad de los problemas va en aumento y es imposible solventarlos desde una visión disciplinar, en tanto que cada disciplina aporta tan solo a una fracción de lo necesario para dar respuesta a dichas problemáticas.

Vivimos en una época, donde se empieza a comprender que el estudio de cualquier aspecto que involucre al ser humano, requiere de un análisis multidimensional, donde los enfoques determinísticos dan paso a la incertidumbre propia de los sistemas complejos. Por ello, este escenario llama a la adopción de esquemas pluri-, inter- y transdisciplinarios como medio, para enfrentar los retos que plantea el paradigma de la complejidad.

Los conceptos de interdisciplinariedad, pluridisciplinariedad y transdisciplinariedad

El término transdisciplinariedad no es algo nuevo y como menciona Nicolescu (1998):

Surge casi simultáneamente en los trabajos de investigadores tan diversos como Jean Piaget, Edgar Morin, Eric Jantsch y algunos otros, ese término fue inventado en su momento para expresar, sobre todo en el campo de la enseñanza, la necesidad de una feliz

transgresión de las fronteras entre las disciplinas, de una superación de la pluri y de la interdisciplinariedad. (p. 3)

Asimismo, Morin (2002), ha mencionado la importancia que tienen las metodologías inter-, pluri- y transdisciplinarias en el nuevo paradigma, guiado por el pensamiento complejo. Además, se considera importante realizar la distinción de los términos, que muchas veces son utilizados como sinónimos, pero que no lo son. Según Sarquís y Buganza (2009), el término pluridisciplinariedad refiere al estudio de un objeto de una disciplina por dos o más disciplinas al mismo tiempo, sin que esto signifique la integración de las disciplinas o la transmisión de los métodos o los modelos de una a otra disciplina. Se busca el aporte de otras disciplinas, pero limitado al estudio del objeto disciplinar en cuestión.

Por su parte, la interdisciplinariedad no solo aporta al estudio del objeto de una disciplina, sino que implica transferencia de métodos entre una disciplina y otra; que de acuerdo con Sarquís y Buganza (2009), pueden ser de tres grados de transferencia de aplicación, epistemológico y de generación de nuevas disciplinas. Sin embargo, tanto la pluri- como la interdisciplinariedad se enmarcan dentro de estudios disciplinares y en un mismo nivel de realidad.

En cambio, la transdisciplinariedad trasciende los conceptos anteriores, promoviendo conocimiento entre, a través y más allá de las áreas disciplinares, de manera simultánea en diferentes niveles de realidad, con el fin de tener una mejor comprensión del mundo (Almarza, 2006). El concepto de transdisciplinariedad, por su propia esencia, es contrario al fraccionamiento disciplinar y, por ende, afín a una realidad dinámica y multidimensional.

Como lo menciona Nicolescu (1998), “La disciplinariedad, la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son las cuatro flechas de un solo y mismo arco: el del conocimiento” (p. 37).

El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad

Por su parte, Piaget (1975), señala que el conocimiento es un proceso de construcción que permite al individuo avanzar de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento. La visualización del conocimiento como proceso constructivo está acorde con la perspectiva transdisciplinaria que ha permitido evolucionar desde un paradigma de la simplicidad a uno de la complejidad.



Precisamente, la transdisciplinariedad, junto con sus hermanas menores, la interdisciplinariedad y la pluridisciplinariedad, son las que potencian la participación y la colaboración de investigadores de diferentes disciplinas, en pro de alcanzar un objetivo común, lo que posibilita la construcción de nuevo conocimiento o un mejor entendimiento del preexistente. Esta comunicación, con todos los interesados en conseguir la meta propuesta, como resolver una problemática, es indispensable para lograr el éxito.

Morin (2010), lo señala al afirmar que:

La apertura es por lo tanto necesaria. Ocurre que aún una mirada naif de un *amateur*, ajeno a la disciplina, aún más, a toda disciplina, resuelve un problema cuya solución era invisible en el seno de la disciplina. La mirada naif, que no conoce evidentemente los obstáculos que la teoría existente impone a la elaboración de una nueva visión, puede, frecuentemente, pero a veces con razón, permitirse esta visión. (p. 10)

Resulta evidente que la complejidad de los problemas a los que se enfrenta, no solo la ciencia, sino la sociedad, necesita del concurso de todos. En esta línea, Morin (2005), plantea que, en el pensamiento complejo se distinguen tres principios:

1. El dialógico: este principio, a diferencia de la dialéctica, no rebasa el concepto de opuestos, sino que ambos son a la vez complementarios y antagonistas.
2. El de recursividad organizacional: es un proceso circular, donde la causa es efecto y el efecto causa, los productos son productores y los productores son productos.
3. El principio hologramático: la idea de este principio es trascender el reduccionismo, que no ve más allá de las partes, y el holismo, que no ve más allá del todo, mostrando que la parte está en el todo y el todo está en la parte. (p. 68)

El principio dialógico se relaciona directamente con la lógica del medio incluido, en el sentido que tanto A como $-A$, pueden coexistir en una misma realidad. Por su parte, tanto el principio organizacional como el hologramático, hacen posible la interrelación del todo con sus

partes y las partes con el todo, pues la parte está en el todo y el todo en la parte y ninguno de los dos puede concebirse sin el otro.

Resulta evidente que es necesario borrar las fronteras creadas por los contextos reduccionistas de las disciplinas y mediante concepciones más participativas e integracionistas, avanzar hacia posiciones pluri-, inter- y transdisciplinarias, pues estas complejas interrelaciones son las que han permitido logros importantes en la ciencia. También, es necesario señalar que se deben tener presente las nociones que están detrás de este intercambio disciplinar, como lo son la cooperación, una adecuada articulación de ideas, poseer un objeto de estudio en común o bien un proyecto en común (Morin, 2010).

Implicaciones para la enseñanza

Como bien lo señalan Balladares, Avíles y Pérez (2016), uno de los grandes problemas de la educación contemporánea es su insistencia en enfatizar la enseñanza del contenido por encima de las habilidades, las destrezas y las competencias cognitivas que permiten a los estudiantes el desarrollo del pensamiento. Lo anterior, se evidencia en las prácticas educativas que aun prevalecen en muchas instituciones, donde el conocimiento, cuyo poseedor es el docente, se ve como algo acabado, definitivo y cierto.

Contrariamente a esta concepción de los saberes, el pensamiento complejo muestra una ruptura con esta forma tradicional de enseñanza, pues los constantes avances tecnológicos y científicos revelan que es poco realista continuar con esta forma de ver la realidad. Tal como el mismo Morin (2005) lo apunta:

Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar... Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo; y, efectivamente, como ya lo he indicado, nos han vuelto ciegos. (p. 17)



Con respecto a los procesos educativos, estos, al igual que el conocimiento científico, se organizan en disciplinas cada una de las cuales cuenta con una lógica, metodología y formas de realizar investigación. Pero, ¿significa esto que debería desaparecer el estudio disciplinar en las escuelas? sí y no.

Sí, pues el desarrollo de las disciplinas ha provocado grandes avances a la humanidad y su crecimiento no solo propicia la adquisición de nuevos conocimientos, sino que eventualmente, genera la creación de otras disciplinas. Por tanto, resulta necesario que los estudiantes conozcan saberes y métodos de trabajo específicos que han mostrado ser exitosos en los diferentes campos del saber, como por ejemplo, los recientes avances en neurociencia que tienen el potencial de optimizar las habilidades del cerebro en beneficio de los procesos de enseñanza, lo que da paso a nuevas disciplinas como la neurociencia educativa que podría llevar a los contextos de aula los descubrimientos neurocientíficos, con el fin de mejorar las prácticas educativas (Goswani, 2006).

Por otra parte, metodologías de trabajo asociadas al enfoque cualitativo como las utilizadas en la Etnografía, la Etnometodología y la Hermenéutica dialéctica, por mencionar solo algunos campos, están mejorando la descripción y la comprensión de los complejos contextos en los cuales se desarrolla la práctica educativa (Álvarez, 2011; Caballero, 1991; Planella, 2005).

No obstante, también es importante la integración de saberes que permitan dar respuestas a problemas que, aunque provenientes de una disciplina esta no puede resolver por sí misma, como lo señalan Gómez, Hernández y Ramos (2017):

Si bien las estructuras curriculares se deben organizar disciplinariamente, la metodología de trabajo al interno del desarrollo de las asignaturas se debe hacer de manera pluri, inter y transdisciplinar. Superar el estudio disciplinariamente no es abandonar las disciplinas, sino más bien reforzarlas y complementarlas. (p. 476)

Los nuevos enfoques educativos deben trascender la formación por transmisión de aprendizajes anclada en viejas metodologías del paradigma enciclopedista para dar paso al establecimiento de competencias, que en el mundo actual, se consideran necesarias para desarrollarse de manera profesional y personal (Guzmán, 2018).

En el informe sobre la Educación del siglo XXI, se mencionan cuatro pilares que debe cumplir la educación de este nuevo milenio que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors *et al.*, 1997), perspectiva que Nicolescu (2013), también considera relevante al expresar lo siguiente:

Desde la visión transdisciplinar, existe una transrelación que conecta los cuatro pilares del nuevo sistema de educación, la cual tiene como fuente nuestra propia constitución como seres humanos. Una educación viable sólo puede ser una educación integral del ser humano –una educación dirigida a la totalidad abierta del ser humano y no solo a uno de sus componentes. (p. 45)

Es así como el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad tienen mucho que aportar a la mejora de los procesos educativos del siglo XXI, que además de sus propios problemas enfrentan los retos de un mundo cambiante y cada vez más globalizado. Incorporar el pensamiento complejo en la enseñanza, permitiría trascender los viejos esquemas positivistas y reduccionistas que impiden el necesario diálogo entre las diferentes materias del currículum, ya que se parte de la premisa de que los problemas de la sociedad contemporánea son demasiado complejos para ser abordados por una sola especialidad y esto se podría ver reflejado en proyectos de aula, cuya ejecución requiera de la participación de diferentes asignaturas que, inevitablemente, tendrán que comunicarse para lograr los objetivos propuestos.

Por su parte, la transdisciplinariedad sería una opción para entablar el diálogo entre los diferentes campos del conocimiento que, aunque difícil, es necesario. Para ello, la escuela desde los primeros años de formación debe promover las habilidades relacionadas con el trabajo en equipo, que serán la semilla para comenzar con el abordaje de los problemas más allá de una disciplina particular. No obstante, la a veces excesiva simplificación de las asignaciones escolares, favorece el reduccionismo metodológico a la hora de enfrentar los problemas, lo que dificulta valorar los aportes de otras disciplinas. Además, ya no es suficiente con acumular conocimiento, pues las cantidades de información disponible crecen exponencialmente y para aprovechar las oportunidades que brinda la sociedad del conocimiento, la educación debe estructurarse de manera distinta.



Conclusiones

El desarrollo de la ciencia moderna ha estado marcado por un pensamiento reduccionista, lineal y mecánico, enclaustrado en las diferentes disciplinas con una tendencia a la hiperespecialización. Este paradigma de la simplicidad, ha creado una lógica binaria, en la cual solo existen dos caminos marcados por la verdad o la falsedad de las afirmaciones, sin dejar espacio a intermedios.

Pero, esto contrasta con la posición de autores como Nicolescu y Morin, que propugnan por una visión más multidimensional a la hora de enfrentar los problemas de la actualidad, caracterizados por una creciente complejidad. En el caso de Nicolescu, plantea una lógica para incluir al tercero excluido, apoyándose en el concepto de niveles de realidad, donde esta lógica resulta útil, como en el caso de las geometrías no Euclideas o la física cuántica, que evidencia la insuficiencia de la lógica clásica, para comprender la complejidad de los fenómenos. Además, muestra la necesidad de recurrir a enfoques pluri-, inter- y transdisciplinarios con el objetivo de afrontar la ascendente complejidad de los problemas.

Por su parte, Morin también llama a superar el reduccionismo planteado por el pensamiento simple, para visualizar desde el concepto de la complejidad, los mecanismos a los que recurre la ciencia y los científicos, para producir o mejorar los conocimientos. Es aquí, donde ambas posturas se encuentran, pues la transdisciplinariedad, por su naturaleza, habla el lenguaje de la complejidad, cuya lógica es la del tercero incluido.

Finalmente, tanto el enfoque transdisciplinario como el pensamiento complejo pueden abrir el camino hacia una educación más humana e integral, requerida actualmente, para formar no solo profesionales sino ciudadanos.

Ahora más que nunca las personas necesitan extender sus capacidades y destrezas de modo que les permitan no solo desarrollarse profesionalmente, sino emocionalmente; además de conocimientos la escuela debe propiciar espacios para mejorar las habilidades de comunicación, trabajo en equipo, liderazgo y tolerancia, aspectos tan necesarios en un mundo cada vez más diverso.

Para ello, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben combinar las nociones de afectividad y efectividad, para que de esta forma sea posible cumplir con los pilares propuestos por la UNESCO, para la

educación del siglo XXI. Sin embargo, esta escuela que actualmente, no parece tener grandes diferencias con la de finales del siglo XIX, debe renovar sus metodologías ancladas en los preceptos positivistas del método hipotético–deductivo de una lógica binaria y reduccionista, por un modelo de enseñanza que preste atención a la totalidad sistémica, para poder comprender o explicar mejor los fenómenos y los hechos que son por naturaleza de carácter multidimensional.

Mi posición es que los cambios, tanto epistemológicos como metodológicos deben iniciar en las aulas universitarias, específicamente, en las carreras formadoras de profesionales de la educación, pues son los actuales docentes universitarios los que tienen la responsabilidad de hacer ver a sus estudiantes que se debe superar el paradigma de la simplicidad que, como mencionan Salvador y González (2017), tiende a separar lo que está unido (disyunción) y a unir lo que está disperso (reducción).

Para lograr esto, los futuros profesores deben percibir la necesidad de ir más allá de su campo disciplinar y eso se logra predicando con el ejemplo, es decir, no se puede hablar de un paradigma de la complejidad, articulado por una lógica del tercero incluido, si los formadores de formadores no trabajan en equipos interdisciplinarios o solo abordan los problemas, desde el punto de vista de su área de conocimiento.

En la medida que se reconozca la multidimensionalidad de los fenómenos, también se admitirá la importancia de abordarlos en y desde una perspectiva compleja y transdisciplinaria. Consecuentemente, las estrategias de enseñanza-aprendizaje deben responder a una realidad (o niveles de ella) cada vez más compleja, sin embargo, el diseño e implementación de tales estrategias constituye todo un reto para la educación del siglo XXI.

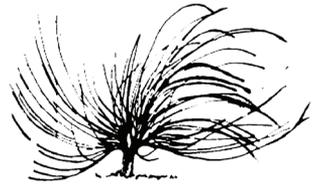
Referencias

- Almarza, F. (2006). Convergencia transdisciplinar: una nueva lógica de la realidad. *Revista Tharsis del Programa de Cooperación Interfacultades de la UCV*. Recuperado de https://www.academia.edu/2995183/_Convergencia_transdisciplinar_una_nueva_logica_de_la_realidad_
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 267-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>



- Balladares, J. A., Avilés, M. R. y Pérez, H. O. (2016). Del pensamiento complejo al pensamiento computacional: retos para la educación contemporánea. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 21, 143-159. doi [10.17163/soph.n21.2016.06](https://doi.org/10.17163/soph.n21.2016.06)
- Bustamante, G. (2008). Los tres principios de la lógica aristotélica: ¿son del mundo o del hablar? *Folios*, 27, 24-30. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702008000100003&lng=en&tlng=
- Caballero, J. J. (1991). Etnometodología: una explicación de la construcción social de la realidad. *Reis*, 56, 83-114. doi: [10.2307/40199495](https://doi.org/10.2307/40199495)
- Delors, J., et al. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Recuperado de http://www.cca.org.mx/apoyos/competencias/ed5008_009.pdf
- Gómez, C. E., Hernández, M. W. y Ramos, R. E. (2017). Principios epistemológicos para el proceso de la enseñanza-aprendizaje, según el pensamiento complejo de Edgar Morin. *Pueblo Continente*, 27(2), 471-479. Recuperado de <http://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/view/699>
- Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: from research to practice? *Nature reviews neuroscience*, 7(5), 406. doi:[10.1038/nrn1907](https://doi.org/10.1038/nrn1907)
- Guzmán, F. (2018). El concepto de competencias. *Contexto Odontológico*, 5(10), 17-38. Recuperado de <http://revistas.uaz.edu.mx/index.php/contextoodontologico/article/view/273>
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2010). *Sobre la interdisciplinariedad*. Recuperado de http://pensamientocomplejo.org/docs/files/morin_sobre_la_interdisciplinaridad.pdf
- Nicolescu, B. (1998). *La transdisciplinariedad [Manifiesto]*. Recuperado de <http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf>
- Nicolescu, B. (2013). La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior. *Trans-pasando fronteras*, 3, 23-30. <https://doi.org/10.18046/retf.i4.1779>
- Piaget, J. (1975). *Psicología y epistemología*. Barcelona: Ariel.

- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-11. http://femrecerca.cat/sites/default/files/jordi_planella/files/1078planella.pdf
- Ruiz, A. (1999). *Geometría no Euclideanas*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Salvador, J. L. y González, S. (2017). La complejidad y la transdisciplina como sistemas teóricos en el hacer de la educación superior. *Educación y Humanismo*, 19(33), 305-319. doi: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2646>
- Sarquís, J., y Buganza, J. (2009). La teoría del conocimiento transdisciplinar a partir del Manifiesto de Basarab Nicolescu. *Fundamentos en Humanidades*, 10(19), 43-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18411965003.pdf>



La transmisión inconsciente en la cultura y la educación

Mónica Morales Barrera¹

Facultad de Estudios Profesionales Aragón (FES Aragón)

Universidad Nacional Autónoma de México UNAM

México

monicamoralesba56@gmail.com

Resumen

La palabra *transmisión* es frecuentemente utilizada en nuestra habla cotidiana como un simple sustantivo y la encontramos acompañada de otras que le dan contexto, por ejemplo: enfermedades de transmisión sexual, transmisión televisiva, transmisión de calor, transmisión de datos, etc., aquí es tangible distinguir lo que se transmite y predecir posibles resultados; en cambio si se estudian las particularidades de la *transmisión inconsciente* entramos en terrenos movedizos, en tanto es un fenómeno imperceptible, cuyos resultados no son posible controlar. El propósito de este ensayo es explorar este peculiar mecanismo que comparten dos ámbitos concatenados que son la cultura y la educación. El ensayo aborda ejemplos que consideramos *paradigmáticos* para estudiar la transmisión inconsciente, por lo que va más allá de cualquier propuesta histórica o antropológica. Igualmente, se proponen diferencias conceptuales entre otros fenómenos aparentemente similares como lo son la comunicación y la enseñanza; haremos especial énfasis



Recibido: 26 de marzo de 2019. Aprobado: 12 de setiembre de 2019.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-2.5>

- 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, UNAM. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9830-5835>

en el muy afamado *preconcepto* sobre la transmisión de los conocimientos, pues ya desde Platón se anticipa su *imposibilidad*. Finalmente, al tema de la transmisión inconsciente en la cultura y la educación se liga al de la *ética*, pues se va tomando conciencia del poder de la palabra inintencionada en la formación de los educandos.

Palabras clave: transmisión inconsciente, educación, cultura, psicoanálisis.

Abstract

The word *transmission* is often used in our daily speech as a simple noun, and we find it accompanied by others that give it context, for example, sexually transmitted diseases, television transmission, heat transmission, data transmission, etc.; here it is tangible to distinguish what is transmitted and predict possible outcomes; On the other hand, if we study the particularities of unconscious transmission, we enter loose terrains, as it is an imperceptible phenomenon, whose results can not be controlled. The purpose of this essay is to explore this peculiar mechanism shared by two concatenated areas that are culture and education. This essay addresses examples that we consider paradigmatic to study unconscious transmission, which goes beyond any historical or anthropological proposal. Likewise, conceptual differences are proposed between other apparently similar phenomena such as communication and teaching; we will make special emphasis on the very famous preconceptions about the transmission of knowledge, because since Plato its impossibility is anticipated. Finally, the issue of unconscious transmission in culture and education is linked to that of ethics, as awareness is gained of the power of the unintentional word in the training of learners.

Keywords: unconscious transmission, education, culture, psychoanalysis



Introducción

La palabra transmisión es frecuentemente utilizada en nuestra habla cotidiana como un simple sustantivo, la encontramos casi siempre acompañada de otras que le dan contexto por ejemplo: enfermedades de transmisión sexual, transmisión televisiva, transmisión de calor, transmisión de datos, etc. aquí es tangible distinguir lo que se transmite y predecir los resultados; en cambio si se estudian las particularidades de la *transmisión inconsciente* entramos en terrenos movedizos en tanto es un fenómeno imperceptible, cuyos resultados no son posibles de controlar, además lo importante en este proceso no está en los contenidos que se quieren transmitir, sino en lo que efectivamente se transmite, independientemente, de su valor ético-moral.

El propósito de este escrito es explorar la transmisión inconsciente, mecanismo que comparten, a saber, dos ámbitos concatenados que son la cultura y la educación; igualmente, se proponen diferencias conceptuales entre otros fenómenos, aunque imbricados, que ocurren en el registro de la conciencia como lo son la comunicación y la enseñanza. La comunicación desde su etimología proviene del latín *communis* que significa “común”, poner algo en común entre los seres humanos. A la enseñanza la ubicamos como un acto intencionado a cargo de las instituciones educativas bajo los cánones que impone una civilización en particular.

La transmisión inconsciente, desde el punto de vista psicoanalítico, se concibe como un fenómeno que ocurre más allá de la conciencia de los sujetos, como un acto inintencionado, espontáneo, no controlable, ni por el emisor, ni por la comprensión intacta del receptor, pues no se trata de un proceso de repetición o reproducción, sino en el que intervienen verdaderas transformaciones psíquicas de reinterpretación, rememoración, según sean las estructuras clínicas, de impasses socioculturales, de avances tecnológicos, etc.; es en este movimiento incontrolable, donde se desarrolla la transmisión inconsciente. Por su parte Laurent Cornaz, define la transmisión como “esa filigrana que vincula a los hombres, más allá de la muerte, más allá del nacer [...] es aquello que liga *sin que lo sepan* a los hombres y a las generaciones, y actúa subterráneamente sobre la conducta humana” (1994, pp.17-18).

Sin embargo, en el fenómeno de transmisión hay una invariante psíquica que sostiene todo el proceso y que sin duda incide en el

comportamiento humano. Lo transmitido se inscribe en el sujeto, desde la cuna a partir del significante del deseo del Otro. Para el psicoanálisis lacaniano el Otro (con mayúscula) es una instancia intrapsíquica, que define al sujeto como tal a partir de la *relación* que establece con el Otro. El Otro es un *lugar* que es ocupado en primera instancia por la madre y posteriormente, por otros personajes como el padre, los hermanos y los ideales. Por supuesto, el énfasis se coloca en la función que cumple, pues es en esta relación, donde se conforma el deseo del niño (*cf.* *Dictionnaire de la Psychanalyse*, 1993). Por ejemplo: una niña de 5 años, que vivía con su madre en un centro penitenciario para mujeres, quería ser “prostituta”, porque su madre le había dicho que se ganaba buen dinero; o bien la niña de 4 años que quería viajar a París, porque escuchaba a su abuela, en el lugar del Otro, que quería hacerlo.

La transmisión inconsciente, sin duda, incide de manera intangible en la conducta, decisiones y elecciones de cada uno de los seres humanos, anticipando la manera como el sujeto participa en el mundo y que dejará una huella distinta en su conformación psíquica. La transmisión es lo que *subyace* en los enunciados de padres de familia, docentes o del poder soberano en boga, es aquello que se dice de manera espontánea, alusiva, en los lapsus, en lo que no se quería decir, pero se dijo.

Tanto, la cultura como la educación comparten los modos de transmisión inconsciente, cuyo mecanismo ha sido desestimado en aras de la objetividad.

La transmisión en el campo de la cultura

A diferencia de la herencia genética instintual, la transmisión constituye el medio a través del cual el ser humano crea una herencia cultural; el *sapiens* es el único ser que posee la aptitud para transmitir y también crear. El hombre de cultura conserva huellas mnémicas de antepasados, inventa en la medida en que almacena, deja rastro en el mundo y lo hace a partir del lugar y el tiempo en que le tocó vivir, de ahí que las civilizaciones construyan grandes monumentos arquitectónicos, preserven tradiciones, abriguen religiones. Incluso el trivial acto de dejar grabada en un árbol la leyenda “aquí estuvo Juan Pérez” constituye una marca de existencia.

Durante la última década del siglo XX, el filósofo y escritor francés Régis Debray (1997), trabajó en la elaboración de una teoría general sobre *la transmisión cultural*. Realizó un recorrido por la formación



de las religiones que —piensa— son un campo de experimentación ejemplar para el estudio de la transmisión. Debray se pregunta cómo la comunidad judía conserva los mismos ritos, calendarios, salmodia, los mismos versículos con el mismo balanceo de hace tres mil años, igualmente, se interroga cómo la Iglesia católica conserva marcos de pensamiento y administración heredados desde la época de Constantinopla. El extenso tiempo histórico en que estas tradiciones han sobrevivido abre la pregunta sobre la *efectividad* de la transmisión. A partir de estas reflexiones, Debray introduce el concepto de *mediología*, es decir, no hay transmisión sin vehículo; los retransmisores desempeñan un papel fundamental en el proceso y en todo lo que media la producción de sentido. Para el caso del cristianismo, Debray responde:

Los discípulos de Jesús no pudieron soportar la decepción de su muerte, *la esperanza pudo más*, volvieron a verlo mentalmente con vida y supusieron que seguía viviendo en el Cielo [...] la generación de los apóstoles desapareció, pero no su creencia, y eso es lo sorprendente. Se transmitió a San Pablo de Tarso, por ejemplo, quien no conoció a Jesús durante su ministerio, pero que lo vio en el camino de Damasco. Y Pablo, convertido, supo convencer a otros, que a su vez formaron una cadena de época en época, de ciudad en ciudad. La fe cristiana se articula con soportes sólidos —reliquias, imágenes santas, Escrituras— que están menos destinados a propagar el *recuerdo* de los hechos pasados que la *interpretación* que testigos distantes, los supuestos y totalmente impersonales Mateo, Marcos, Lucas y Juan, dieron de ellos durante su vida (Debray, 1997, p. 36. Las cursivas son mías).

No hay palabras, ni pensamientos fundantes. La institución, supuestamente encargada de la retransmisión, inventa poco a poco su origen. Afirma Debray: “la recolección hace la herencia, no a la inversa”, (1997, p. 38) Fueron los discípulos quienes hicieron la proclamación de Cristo; fue el emperador Constantino (s. IV) quien fungió como medio para la institucionalización del cristianismo; fue el movimiento cristiano el que inventó a Cristo, y no a la inversa. Es el ser humano quien crea a los dioses y, paradójicamente, está dispuesto a seguir su voluntad. Debray sostiene que el objeto de la transmisión no preexiste a la operación de su transmisión.

Así, la religión, paradigma donde se advierte un largo trayecto de transmisión y retransmisiones inconscientes a través de la palabra oral de sus mediadores, nos enseña que es un fenómeno que va de la *consecuencia a la causa*, es decir, no hay principio fundante, sino que es *a posteriori* que se asimila una idea, que no es la original, en el psiquismo.

El papel de los mitos en el acto de transmisión inconsciente

Sin prácticas de transmisión, una sociedad no puede sobrevivir, en tanto que esta provee a una nación de asideros culturales. A partir de este hecho, los mitos desempeñan un papel primordial en la conformación de costumbres, pautas de convivencia sean sociales o individuales. En definitiva, el mito remite al signo de diferenciación entre las especies, es decir, a la especificidad humana de la palabra, posee una función social en que se ponen en práctica los instrumentos de humanización.

Alfonso Reyes advierte que el mito, desde tiempos inmemoriales, ha educado a la gente; en Grecia, por ejemplo, el niño lo aprendía de los labios de la nodriza; el escolar lo practicaba en el texto homérico; el ciudadano lo volvía a encontrar en el teatro, vivificado y con una nueva intención (Reyes, 1962). Si el mito es importante en la educación de los hijos, particularmente en el acto de transmisión, es porque permite al sujeto realizar el recorrido del héroe de la narración. Con ello, preserva la emoción de la hazaña y desdeña el mensaje coagulado, tal como se presentaría en una fábula.

El mito —propiamente hablando— no es un relato que dé acceso a un saber en forma, lo valioso de este género literario, es que narra las peripecias, los obstáculos, los peligros a que se somete el héroe, siempre en pos de un objeto escondido. Por el rodeo narrativo que lo constituye, ilustra *el posible camino de la transmisión*, ya que para el oyente o el lector abre el camino de las interrogaciones, del suspenso, pues no se trata de ninguna manera de textos sagrados.

Como género literario, el mito presenta diferencias estructurales respecto de otros afines como la fábula, la leyenda o el cuento folklórico. Su contenido remite al *origen imposible de historiar*, por ejemplo: la creación del hombre, la invención de los grandes recursos humanos (el fuego, la agricultura...), etc. en realidad poco importa si tal acontecimiento sucedió o no. Tiene un carácter *atemporal*, aunque relata un evento que puede referirse tanto a un pasado, un presente, o a un futuro.



Lévi-Strauss dice que los mitos poseen una *estructura permanente*,² exhiben una estabilidad que no los hace maleable a las modificaciones que pudieran aportarse; no se hallan sometidos a la reinención. Incluso el autor hace notar que, a pesar de las cuantiosas traducciones que pueda tener un mito a diferentes lenguas, este sigue conservando su esencia, contrariamente a lo que sucedería, por ejemplo, con la traducción de un poema.

Cornaz examina el papel del mito en *la eficacia de la transmisión*, ponderando su dimensión inconsciente, que muestra efectos en la subjetividad, de ahí la necesidad de considerar que no pueda ser contado por cualquiera. Para que exista la transmisión, es ineludible que alguien haya sido colocado en el lugar del Otro, quien será aquel que posea el privilegio de influir. Para demostrarlo, Cornaz parte del análisis de una fábula atribuida a Esopo (620-560 a. C.) y de su reescritura, realizada por Jean de la Fontaine (1621-1695): *El labrador y sus hijos*. El mito de Esopo es como sigue:

Estando un labrador muy cercano a la muerte, llamó a sus hijos y les dijo: hijos míos, antes que yo muera, deseo instruiros de todo, y por tanto os digo que dejo cuantos bienes poseo en nuestra viña; y así cuando quisieréis partiros entre vosotros, buscadlos en ella y allí los hallaréis. Después de haber fallecido el padre, se fueron ellos a la viña a buscar los bienes que les había dicho, y creyendo hallar un tesoro, cavaron la viña con mucho afán, y no hallaron el tesoro que creían, y dio muchos frutos aquel año; al partiros los hijos entre sí dijo uno de ellos: los frutos de la viña son sin duda el tesoro que nuestro padre nos ha dejado. (Esopo, 2007)

Aquí se ilustra lo que llama un *acto de transmisión*. El tema principal es el padre que hereda a sus hijos. El labrador sabe que morirá y desea que sus hijos le escuchen, pero también sabe que cuando enuncia claramente la intención que lo impulsa, no garantiza su transmisión; por lo tanto, deja a sus hijos el trabajo de descubrirlo y acepta el riesgo de

2 Para precisar este concepto, Lévi-Strauss (1958), lo asemeja a la ideología política de su país. Dice, por ejemplo, que la Revolución Francesa no solo es una *secuencia* de acontecimientos pasados, sino que también es un esquema dotado de una *eficacia permanente* que permite interpretar la estructura social de la Francia actual y los antagonismos que allí se manifiestan, y entrever los lineamientos de la evolución futura. Lévi-Strauss, C. (1958). *Antropología estructural*. España: Paidós Básica, p. 232.

que la transmisión fracase. Sostiene Cornaz que la crudeza o crueldad épica “rige la transmisión” (1994, p. 13).

En su organización metafórica, el mito no contiene una enseñanza o explicación, por el contrario, rebasa el entendimiento y se constituye como enigma que da lugar a multiplicidad de sentidos; preserva una verdad que, sin embargo, no es posible comunicar de generación en generación, pues *nadie puede garantizar la transmisión del sentido de las palabras* (Cornaz, 1994), pues hay una dimensión significante³ y no de significado. El mito no se muestra como enseñanza, sino que se presenta como enigma que cada sujeto debe descifrar y es, como dice Cornaz (1994), el camino posible de la transmisión.

Así, es fácil contraponer el mito con la fábula, que apunta a demostrar una verdad moral sintetizada, al final de la narración en forma de moraleja. La fábula no deja al lector realizar por sí mismo el trabajo de interpretación; sugiere la clave del código e intenta prevenir el malentendido. Este género *interrumpe el trabajo de transmisión que el mito preserva*, pues se circunscribe al “deber ser” de la enseñanza y a la univocidad del sentido del texto. En la fábula se anticipa “el fracaso de la comunicación” al no tomar en cuenta la subjetividad reinante y la esencia misma del lenguaje: su polisemia, metáforas y metonimias; en síntesis, su carácter significante. Entonces, el mito es la vía regia por la cual la transmisión se hace posible, el sujeto elaborará *a posteriori* significados que irán transformándose por las incidencias del tiempo, de sus personajes y por la continua apropiación de los conocimientos científicos de avanzada.

3 En apoyo a esta tesis están los planteos de Jacques Lacan quien retoma los instrumentos lingüísticos del esquema de Saussure (significante y significado) y los subvierte. ¿Qué es un significante? Lacan hablará de la lógica del significante en contraposición a toda teoría sobre el significado, a sistemas de interpretación, a toda argumentación, a toda sustancia. De hecho, si Lacan retoma el término de lógica es porque en sí misma desvaloriza al significado a través del juego de significantes, cuyo ejemplo clásico lo podemos encontrar en el silogismo. Aquí por lo tanto **el significante no significa nada**, pero tiene la particularidad de poder significar cualquier cosa a través de la asociación libre. ¿Por qué esta desvalorización del significado? ¿por qué esta preferencia por el significante que no significa nada, sino cualquier cosa. El valor de una palabra es con relación a su posición con respecto a otra. La filosofía parte clásicamente para sus preguntas sobre el sujeto sobre lo que es la esencia, el ser, la unidad, una especie de significado sobre las cosas.



La palabra oral y escrita en la transmisión

La palabra oral es el *vehículo* primario y más eficaz de la transmisión. Es el medio por el cual el sujeto se apropia, se vincula con el Otro primordial y de la cultura. La madre sería el medio transmisor primario por excelencia por su poder deseante sobre el hijo, en la primera época de la vida del niño la palabra de la madre es ley y es a través de su propia castración que la función paterna y la representatividad del padre tomen su lugar. Howlet Marc, en el contexto del estudio de los ritos de iniciación pubertaria, advierte que una constante en estas ceremonias es *la exclusión de la mujer* en las prácticas iniciáticas. Sin embargo, los hombres que offician hacen las veces de *agentes* de la mujer: “El officiante, en posición de mujer, mediante el juego de la codificación ritual, le permite al sujeto oír a la única persona que sea susceptible de hablarle: su madre” (Howlet, 1981, p. 141).

En otra dimensión del asunto, Bernard This (1980), dice que es de la *voz* ese *objeto-cause* del deseo de donde proviene el encanto, pues la acogida del niño “es ante todo verbal” (p. 182). La experiencia inmediata no permite apreciar que el bebé *percibe la voz humana in utero*; percibe los sonidos, y más aún, reconoce los que son graves más fácilmente que los agudos por razones de estructura del oído interno; distingue perfectamente, los matices y las entonaciones de nuestra voz. Este descubrimiento, dice This (1980), permite apuntar a la voz como la liga más primitiva entre el bebé y la voz del Otro, especialmente, con la del padre en su tarea de permitir el acceso a lo simbólico. Destaquemos que la acogida del niño a este mundo es ante todo verbal. Posterior al nacimiento, “el balbuceo puede ser considerado como una tentativa, en ausencia del padre o de la madre, de *reencontrar su voz*” (p.118).

Otra es la función de la palabra escrita en el contexto de la transmisión; la escritura no es solamente un intento social por garantizar la transmisión del saber, por preservar la palabra de los muertos en una memoria que sobreviva a la palabra oral; de hecho, Cornaz piensa que *la palabra escrita no está vinculada con la transmisión del saber*, puesto que la escritura “es un procedimiento mnemotécnico cuya utilidad depende por completo del saber del lector” (1994, p. 106). No es posible convertir al sujeto en el depositario de los conocimientos. Lo escrito solo sirve para *reavivar su recuerdo*. Platón, en *Fedro o del Amor*, hace hablar a Sócrates sobre la escritura a través del mito de Theuth, el dios

egipcio inventor, entre otras destrezas, de la escritura, la cual presentó ante el rey Thamus, quien gobernaba aquel país:

El rey Thamus respondió: ¡Oh artificioso Theuth! [...] *padre que eres de las letras*, por apego a ellas, les atribuyes poderes contrarios a los que tienen. Porque es *olvido* lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito llegarán al recuerdo desde afuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos. No es pues un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino *un simple recordatorio*. Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad (Platón, 2001, p. 295. Las cursivas son mías).

También, podríamos preguntar: ¿por qué escribe un autor? Algo que no se agota en el decir, puede encontrar otros caminos de expresión que van desde la configuración del síntoma en el cuerpo o en el pensamiento, hasta su *sustitución* en la escritura. La escritura permite apalabrar aquello que atormenta al sujeto, en tanto que el escribiente se esfuerza por ordenar ideas, incluso aquello que no ha podido salir mediante la palabra oral. Miguel de Unamuno expresa que, cuando estaba escribiendo *Amor y Pedagogía* en el papel, se convertía en una experiencia torturadora, pero que de esta manera “creía librarse de su tortura y trasladarla al lector” (Unamuno, 1989, p. 21). Freud advierte, en un trabajo sobre *Estudios sobre la histeria* publicado en 1893, que Goethe “no termina con una vivencia hasta no tramitarla en la actividad poética; en él ese es el reflejo preformado de un afecto, y mientras no haya consumado éste, subsiste la excitación acrecentada penosa” (Freud, 1988, p. 218). Vladimir Nabokov sostiene: “Empezar a escribir un libro no tiene otro propósito que liberarse de él” (1991, p. 381).

Por otro parte, es de merecer nuestra consideración la obra dialógica de Platón, donde se pondera *la palabra oral* en el proceso de transmisión. Esta forma literaria sugiere que es en la relación con otros que se genera un saber. El arte de Platón dice Cornaz, “es borrarse para



dejar que sus personajes, que Sócrates, ocupen todo el lugar” (1994, p. 106). La influencia socrática se deja entrever en todo momento, pues casi siempre el personaje central es Sócrates, en cuya boca pone Platón los resultados de *la transmisión* entre estos dos intelectuales.

No es tan solo el cuerpo de la obra total escrita a modo de diálogo, donde la palabra oral adquiere importancia. La manera como Platón introduce, por ejemplo, el *Banquete*, deja entrever una dimensión temporal de la transmisión de largo alcance, que apunta a la *transformación del discurso*. Lo acontecido en el *Banquete* es relatado a Glaucón, después de muchos años por un tal Apolodoro, amigo y discípulo de Sócrates, quien por cierto *no asistió* al banquete, puesto que él era aún muy joven cuando tuvo lugar la disertación sobre el amor. Apolodoro sabía los pormenores de esa conversación por un cierto Aristodemo, quien era entonces uno de los más apasionados de Sócrates, y quien sí se hallaba presente el día del simposio. A nuestra consideración, Platón escribe la entrada de este diálogo de manera tan embrollada para destacar lo que hay de trascendente en la transmisión oral. Para elogiar y analizar las cuestiones del amor pareciera irrelevante esta forma de iniciar el tema; sin embargo, el género del diálogo da a entender que la palabra oral ocupa el primer sitio.

La voz es primaria, es la palabra viva que proviene del Otro, la que nos inunda con sus deseos, torpezas, vociferaciones, bendiciones o maldiciones. No en balde la palabra que más pesa en nosotros es la de la madre: la historia de un chico, aquel que está antes del nacimiento en el discurso de los padres, que desde el comienzo no cesa de acompañarlo y de orientar su vida dentro de un “Tú eres aquello” sin escapatoria; de aquí se deduce que la verdad proviene del Otro. De este Otro recibimos las incertidumbres y las certezas de la vida; es a partir del Otro que construimos deseos y preguntas, y con lo que se enlaza la noción de destino.

Modos de la transmisión

¿Cómo aprendemos todo este bagaje cultural? ¿Acaso todo el cúmulo de la cultura se nos ha enseñado intencionadamente? Aquí, adquiere todo su valor la distinción entre lo transmitido y lo enseñado.

La transmisión en la cultura ocurre sin que medie expresa y deliberadamente una enseñanza. Philippe Meirieu afirma que el vínculo transgeneracional queda garantizado por “impregnación” (1998, p. 26), es decir, sin que se piense realmente en ello y sin que sea una acción

ordenada y sistemática. En la vida cotidiana, por ejemplo, si se sabe tal o cual cosa en las familias, se conversa en las comidas con la frecuencia suficiente para que la transmisión se realice mediante un juego sutil de evocaciones y explicaciones. Como Edward Hall señala (según se cita en Peacock, 2001, p. 28), que la cultura es un “lenguaje silencioso”. Las tradiciones y las convenciones son silenciosas en el sentido de que suelen ser inconscientes. Personas que dicen actuar de modo racional y que solo se rigen por consideraciones como la eficiencia, se guían inconscientemente por tradiciones rígidas penetrantes (Peacock, 2001), efecto de formaciones reactivas⁴ de pulsiones antisociales. Ello se evidencia en los usos y las costumbres de los distintos espacios y tiempos de la historia, en los comportamientos de los actores sociales y, particularmente, en el lenguaje en su versión pragmática.

En el contexto de la sociedad mexicana del siglo XIX, desde la visión extranjera de Madame Calderón de la Barca (1978), en su acervo epistolar que constituye su libro *La vida en México*, atestigüa estas formas culturales que persisten aún en la actualidad y explican una parte de la subjetividad del mexicano. Las singulares fórmulas de cortesía y protocolos que aparecen como sintagmas cristalizados en el español de México expresan la relación que el sujeto mantiene con el Otro social, donde se evidencia lo que Legendre llama *lo genealógico inconsciente*: “nuestras prácticas sociales están impregnadas de vocabulario genealógico”, dice. Así, en nuestro país, escuchamos el automatizado imperativo “mande”, “para servirle a usted”, “estoy a sus pies”, “patrón”, “güerita”, “cómpreme, ya es el último”, “cómpreme pa’ que me dé la bendición”, o los significantes “padrísimo”, “desmadre” (únicos en el mundo), “hijo de...”, “mi *brother*” “carnal”... Estos sintagmas transparentan en el habla la relación genealógica que se mantiene con el Otro social. Así, todo acto de transmisión está vinculado con los *modos de hablar*; sean estos parte de una pragmática cultural interiorizada, o que obedezcan a una particular intencionalidad inconsciente de un emisor. No cabe duda; como señala Legendre que “la transmisión *fabrica la subjetividad*”⁵ (Legendre, 1985, p. 164).

4 Las formaciones reactivas son un mecanismo de defensa, junto a la regresión y a la represión; se producen regularmente dentro del yo del neurótico obsesivo y las discernimos como exageraciones de la formación normal del carácter. (cfr: Freud, en inhibición, Síntoma y Angustia, escrito publicado por primera vez en 1926. p.110).

5 La subjetividad es una idea hoy día tan vilipendiada que hasta es peligroso su uso cotidiano, porque se apela a la objetividad. El término “subjetivo” viene del latín *subiectivus* y significa



En el marco de la constitución del sujeto del inconsciente, a partir de los significantes provenientes del Otro primordial y de las experiencias vividas en su entorno social, el material inconsciente se expresa en el habla más allá de cualquier intención comunicativa. Por ejemplo: en una entrevista a una madre cuyo hijo cursaba la educación básica, se le preguntó su opinión sobre la inclusión de contenidos de educación sexual en la escuela primaria. Su respuesta literal fue que “estaba bien, *pero que no le vayan a hacer mucho daño*”. El enunciado contiene dos juicios: uno reflexivo y otro espontáneo, por lo tanto, este último inesperado. Esta segunda parte alusiva, indirecta, impensada, expresa aquello que esta mujer ha introyectado, es decir, una significación desafortunada sobre la sexualidad. Es en el habla cotidiana, en lo *no reflexivo* donde podemos encontrar lo transmitido inconsciente que gobierna nuestra subjetividad, no en el ámbito de la comunicación.

Meirieu señala que a falta de *nada que compartir* en la familia puede sobrevenir una *inmolación de la transmisión cultural*, pues encontramos, por ejemplo, estos adolescentes “bólide”, sin raíces históricas, sin acceso a la palabra, dedicados por entero a satisfacer impulsos originales (1998). Igualmente, encontramos en ciertos barrios de la ciudad de México, niños jugando en la calle a ser narcotraficantes, persiguiéndose y matándose unos a otros.

Educación y transmisión

En el pensamiento educativo de Durkheim, vertido en 1922 en *Educación y Sociología*, encontramos los primeros *rastros* de cómo él consideraba la transmisión. Explica que en el hombre las aptitudes de todo tipo son demasiado complejas para encarnarse en nuestros tejidos y materializarse bajo la forma de predisposiciones orgánicas. De ahí se desprende que esas aptitudes no pueden transmitirse de una generación a otra por vías genéticas y afirma entonces que “es a través de la educación como se lleva a cabo la transmisión” (1975, p. 55). El autor dice que una vez trazados los fines de la educación queda por preguntarse

que “depende de otra cosa”, tan simple como decir que el sujeto *no* es racional por naturaleza, sino que “depende de otra cosa” y en este caso es del inconsciente. Descubrimiento por demás revolucionario de Sigmund Freud que permite estudiar la subjetividad humana sobre todo en los momentos de decisión. Para la confrontación entre el inconsciente y la subjetividad sugiero la lectura del artículo de Rodrigo da Cunha Pereira (2015), intitulado “Derecho y psicoanálisis, la subjetividad en la objetividad en los actos y hechos jurídicos” en la revista *Aequitas*, Vol. 9, N.º 9.

sobre los *medios de acción* eficaces para el evento, y propone el *germen* de la idea de la transmisión como análoga a la *sugestión hipnótica*. En sus propias palabras expresa:

En efecto, la sugestión hipnótica supone las dos condiciones siguientes:

1. El estado en el cual se encuentra el sujeto hipnotizado se caracteriza por su pasividad excepcional. La mente queda prácticamente en blanco; se ha producido una suerte de vacío en la conciencia; la voluntad está como paralizada. Por consiguiente la idea sugerida, al no tener que enfrentarse con ninguna idea opuesta, puede instalarse con un mínimo de resistencia.
2. [...] Para ello, hace falta que el magnetizador hable con tono de mando, con autoridad... (1975, p. 67)

Entonces, Durkheim piensa que todo depende del respeto que tiene el educador para con sus funciones, y de los alumnos considerados como *tabulas rasa*, donde la conciencia del educador pasa sin filtros a la conciencia del niño (1975). Se trata de que el educador-magnetizador, ejerza toda su influencia educativa por vía de la palabra y del gesto.

Desde un enfoque psicoanalítico, la transmisión cambia sustancialmente; es un fenómeno que ocurre desde y durante la crianza de los niños más allá de cualquier prescripción educativa, no es un asunto que se produzca por indicaciones directas, hábitos, sino que se gesta en una multitud de pequeños eventos inintencionados con una carga emocional furtiva y con las que el sujeto se siente identificado. Las alusiones, las pláticas informales, las bromas, las conversaciones sobre terceros, en las comparaciones con otras personas, la historia inconsciente de los padres, sus deudas, sus sueños, en las maldiciones, es el arsenal donde, finalmente, se revela el deseo del Otro.

La apercepción de aquello que nos gobierna psíquicamente es uno de los factores que hace que nos precieemos vanamente de una sensación de autodeterminación y que, en consecuencia, se privilegie la razón sobre las decisiones y el actuar cotidiano. Justamente, el gran valor histórico del fenómeno hipnótico en la prehistoria del psicoanálisis es haber revelado *la dependencia del sujeto con un Otro inconsciente*. Cuando Freud utilizaba la hipnosis como método terapéutico y de investigación, observaba cómo en los síntomas del paciente aparecía el



lenguaje, cómo palabras provenientes del exterior quedaban atrapadas en el cuerpo. Lo que se actualiza en la hipnosis, sin recordar, es un hecho de discurso, un imperativo formulado por *otra persona*. El sujeto ignora sus propias determinaciones, las que emanan del Otro y se evidencia que el sujeto, que se cree fuente y origen de su decir y hacer, es *el ejecutor de una orden* que se le escapa.

Cada quien establece una determinada relación con ese Otro, que va perfilando el destino por el camino enigmático que es la transmisión. Así, la pregunta esencial para cada uno de nosotros es saber *cómo somos afectados por ese deseo del Otro inconsciente*. Lo transmitido viene del lugar del Otro operando de manera intangible en la conducta e interviniendo en nuestras decisiones y elecciones. Todo ello, dice Cornaz, va conformando el destino de cada quien, más allá de los bienintencionados proyectos de vida y de los apoyos externos. Lo transmitido, vía la transferencia, determina los actos del sujeto, su destino, sus cegueras, sus éxitos, a despecho de sus dotes innatas y de su segmento social, sin considerar el carácter o el sexo (Cornaz, 1994). Lo transmitido, sea desde la familia o desde el entorno social, conforma nuestra subjetividad y nos constituye como seres en la cultura; es aquello que hemos “introyectado” desde la cuna, anticipando la manera como participamos en el mundo.

Así, la transmisión es un mecanismo que interviene subrepticamente en las relaciones intergeneracionales entre padres e hijos, tanto como en los avatares de la enseñanza y del aprendizaje; es un proceso paradójico: en realidad no se trata de aquello de lo que nosotros, en la función de padres o docentes se quiere comunicar, sino de lo que el sujeto aprende a pesar de la intencionalidad educativa. Es decir, del lugar que ocupa el inconsciente en el deseo tanto de enseñar como de aprender.

La transmisión del conocimiento: un imposible

Hace aproximadamente 2400 años Sócrates, en la pluma de Platón, había señalado la imposibilidad de la transmisión de conocimientos, cuestión que es muy frecuentemente escuchada hoy. En *El Banquete* de Platón (2001, p. 496), Sócrates dice:

Ven, Sócrates —dijo Agatón—, permite que esté lo más próximo a ti, para ver si puedo ser partícipe de los magníficos pensamientos que acabas de descubrir: porque tengo una plena certeza que

has descubierto lo que buscabas, pues de otra manera no hubieras dejado el dintel de la puerta.

Cuando Sócrates se sentó, dijo:

—¡Ojalá, Agatón, que la sabiduría fuese una cosa que pudiese pasar de un espíritu a otro, cuando dos hombres están en contacto, como corre el agua, por medio de una mecha de Lana, de una copa llena a una copa vacía!

Imaginemos por un instante que la transmisión de saberes fuera posible; sus implicaciones serían graves, pues la creación se extinguiría y la repetición, sin falla, tomaría su lugar. Esta imposibilidad en la transmisión del pensamiento y del conocimiento es *la guardiana de la creación*; el pensamiento no se trasmite, contiene un imposible, un indecible. Sócrates lo sabe bien; él no puede dar gusto a su anfitrión Agatón, ni tampoco a Alcibiades, quien quisiera arrebatárle su saber.

Lo que se aprende —más allá de toda intención de enseñar y más allá del querer aprender— es la transmisión. Esto hace que el proceso sea *incontrolable*; no hay garantías de que lo que se quiere enseñar pasará del otro lado como un fluido, ni tampoco sabemos si esto sería deseable.

Por otra parte, para que la transmisión de un saber tenga lugar es necesario toparse con la duda, y *para que se me plantee una pregunta, me la tiene que esbozar un Otro*. Confesar la propia ignorancia es una condición esencial, pero también es necesario que el Otro responda, y no cualquier cosa y no de cualquier manera. Quienquiera que acoja la confesión de tal ignorancia encarnará esta figura y supondrá ser portador de la pregunta; de lo contrario, no suscita eco, ninguna respuesta. *Resulta imposible transmitir un saber con claridad, reducido al estatuto de mensaje; lo que se transmite, lo que produce saber es el enigma de una formulación*.

La adquisición de un saber se efectúa en el marco de una transmisión en la que, quien aprende, aun cuando trabaja totalmente solo, responde a la palabra de algún Otro inconsciente, más allá de toda psicología cognitiva. Es la respuesta del sujeto a la palabra de Otro que él reconoce como dirigida a él. Por otro lado, el sujeto solo accede de manera indirecta y sin certificación posible a este pensamiento del Otro.



Por último, es apreciable para este rubro los principios generales de la teoría constructivista del aprendizaje que ve este proceso más flexible, pues impulsa al aprendiente a construir nuevas ideas y conceptos de las propias experiencias a través de diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Estos principios son acordes a esta idea sobre la imposibilidad de la transmisión de conocimientos.

Transmisión y comunicación. Sus implicaciones en la enseñanza

Aunque la transmisión y la comunicación son dos términos asociados y convergen en la movilización de la palabra, estos se distinguen entre sí, conservando su propia especificidad, su mismo mecanismo. En apoyo a esta diferenciación se presenta la figura 1, en donde se muestra, mediante un plano cartesiano, estos dos conceptos supraordenadores, los cuales inciden en la constitución social del sujeto y en su estructuración inconsciente.

Figura 1. Diferencias esenciales entre la comunicación y la transmisión

COMUNICACIÓN Eje sincrónico	Enseñanza / sincronía		
	Revolución tecnológica Velocidad y eficiencia		
	Proceso consciente		
	Ambos ejes implican a la palabra	Proceso inconsciente	Experiencia en la subjetividad
			CULTURA
	TRANSMISIÓN Eje diacrónico		

Fuente: Morales, M. (2011). *Transmisión y apropiación de la ley en la Educación: Aportes del Psicoanálisis a la Pedagogía*. Tesis de doctorado en Pedagogía por la UNAM.

En el eje diacrónico se puede reconocer la *transmisión* como un proceso mediante el cual una cultura se constituye y va transformándose a través del tiempo, en las formas de organización del poder, en la conservación milenaria de religiones, en las obras de arte, en las formas de comportamiento, etc. Es un tiempo lento, subjetivo de asimilación y acomodación que da como resultado, en lo social, la identidad cultural compartida, y en lo individual, la estructuración del sujeto del

inconsciente. Lo que se juega aquí es la palabra vivida, supone la existencia de un legado propagado en comunidad a partir de un cuerpo de conocimientos, que adquiere consistencia a raíz de la construcción en una *experiencia subjetiva*, aspecto insoslayable que señala una de las diferencias entre transmitir y enseñar. La transmisión tiene esta cualidad de transporte en el tiempo que va vinculando “los vivos con los muertos” (Debray, 1997, p. 117) y demanda la creación de espacios propios inherentes a la naturaleza de su génesis.

En cambio, la comunicación se desarrolla en una dimensión sincrónica. Es un acontecimiento que atañe procesos conscientes, eficaces y veloces, toman el papel protagónico. Estamos en la época donde el tiempo cronológico es el parámetro de éxito, en ámbitos como el intercambio de información, terapias breves, la reducción de la curva del aprendizaje, la enseñanza, la producción de materiales pedagógicos más eficaces para la enseñanza, etc. El coadyuvante a esta misión se encuentra en el portentoso desarrollo tecnológico, la comunicación sucede a una *velocidad vertiginosa* lo cual a todos nos tiene maravillados, sin embargo, esta cuestión tiene sus efectos en la subjetividad, pues impide cualquier tipo de asimilación, de hecho, la celeridad de algún modo impide el aprendizaje. Aquí, el sujeto del inconsciente, en calidad de deseante, queda elidido en pos de la eficiencia y también, da lugar a nuevas patologías psíquicas, donde la predominancia es el vacío (cfr. Recalcati, 2003).

Es en este eje donde ubicamos a la enseñanza tal como sucede en el terreno áulico, donde predomina un saber asimilado a la ciencia. Es relativo que una persona asimile un conocimiento como consecuencia del proceso enseñanza-aprendizaje; por un lado, hay alguien que enseña sin que pueda garantizar el aprendizaje de un educando; por otro, existe la apropiación de un saber independientemente de lo que haya demostrado un maestro. En realidad, cada sujeto encuentra su propio camino, “se educa solo”, dice Lacan (1991); va encontrando —bajo la égida de lo transmitido— el saber que se adhiere a su inconsciente. En su *Presentación autobiográfica* de 1920, Freud testimonia que el estudio de muchas disciplinas científicas le estaba vedado por la estrechez de sus dotes y alude a la verdad en la admonición de Mefistófeles en el *Fausto* de Goethe que alude: “en vano rondará usted de ciencia en ciencia; cada quien sólo aprende lo que puede aprender” (p. 9). Entendemos que lo que hay detrás del aprendizaje no es la enseñanza, es el



deseo de saber algo en específico y no cualquier cosa, y este deseo tiene sus condiciones.

La transmisión no se confunde con la comunicación, sin embargo, actualmente, compiten entre ellas. La palabra que se juega en la comunicación está en el orden de la convención; es un proceso que sucede de “yo a yo”... Lo transmitido, como señala Debray, “no tiene las características del mensaje inicial” (1997, p. 46). Cornaz señala que el lugar de la transmisión es el de la *comunicación imposible*, pues fracasa precisamente, en el equívoco del sentido: *transmitir no es comunicar*. No está en el poder de alguien asegurarse que los otros piensen como él o compartan su saber. En realidad, el saber compartido solo existe en la ilusión del sentido común. Cornaz subraya que ninguna pedagogía vale si no toma en cuenta la realidad de este fracaso, o mejor dicho, de este imposible. Cualquier pedagogía que se funda en el éxito de la comunicación, que supone una comprensión entre el maestro y el alumno, es una superchería. La distancia entre lo que el maestro quisiera exigir que sus alumnos entiendan y lo que juzgan realmente cada uno de ellos es irreductible. Así, resulta imposible asegurarse de la transmisión del sentido.

El lenguaje no opera como un código que haría del ser humano un autómeta: muestra su carácter polisémico en el juego significativo, en el chiste, en la metáfora y metonimia, en la mentira, en el malentendido, por donde se manifiesta el deseo inconsciente. El inconsciente habla, pero no con el lenguaje de la comunicación, sino que se manifiesta en *la falla de la palabra*; esta tiene sentido y oculta el deseo prohibido desalojado de la conciencia. La palabra dicha sin pensar es la que transmite, porque ella está ligada a la verdad inconsciente. También, lo no dicho transmite, como ocurre con el eufemismo. La palabra de la comunicación es una palabra controlada y manipulada por lo que el “yo” quiere que piense el otro; es una palabra artificiosa que puede ser empleada en la autobiografía, en el consejo; es una palabra complaciente que se escenifica de un yo a otro yo; es una palabra seductora que puede dar lugar al autoengaño.

Lo que organiza la transmisión: la castración del Otro

La apercepción de aquello que nos gobierna psíquicamente es una de las razones que hace que nos precieemos vanamente de una sensación de autodeterminación, privilegiando la voluntad sobre las decisiones y el actuar cotidiano. El Otro inconsciente —tesoro del significativo— es

una de las instancias a las que estamos sujetos imperceptiblemente. La pregunta para cada uno de nosotros es saber cómo somos afectados por el deseo del Otro, pues lo transmitido es algo que proviene de este lugar que va perfilando nuestro destino.

Para que la transmisión tenga lugar, debe considerarse desde la postura de Lacan (1991) “la castración⁶ del Otro” (p. 136), que se representa en la grafía A (barrado por el significante). La castración del Otro implica que el ser que se está constituyendo perciba al Otro como incompleto, en tanto que no garantiza ni toda la verdad, ni todo el saber. Esto no es ni defecto, ni accidente: es una cuestión de lógica, y esta sostiene que la estructura⁷ nunca es completa. El Otro tachado es el lugar de la falta por donde el bebé se aliena en su deseo y se constituye como sujeto deseante. No somos nosotros quienes, con nuestra voluntad, accedemos al deseo, sino es desde la relación con el Otro que configuramos nuestras faltas. Esto implica que, si el infante no encuentra este intersticio en el Otro, no logra preguntarse *qué soy ahí* en el deseo del Otro y acceder posteriormente, él mismo a su propia castración (Lacan, 1991).

El Otro completo no puede incluir al niño en su deseo, pues no le hace falta nada, lo excluye de su discurso, por lo tanto, la transmisión se ve denegada. La película *Spider* (2002), del cineasta David Cronenberg, basado en la novela de Patrik Mcgrow, es una muestra de las consecuencias psíquicas de esta fatalidad. El chiste paradigmático “la madre del esquizofrénico” ofrece transparentemente lo que significa la no castración del Otro: una madre regala a su hijo dos corbatas, una roja y otra amarilla, el joven se pone la roja y ella le dice: ¡Qué! ¿No te gustó la amarilla? Acto seguido, el joven se quita la corbata que traía y se pone la amarilla. La madre contesta: ¡Qué! ¿No te gustó la roja? El muchacho ahora se pone las dos corbatas al mismo tiempo, y la madre contesta: ¡Qué! ¿Me quieres volver loca? Más allá de la imposibilidad

6 El término *castración*, en el ámbito psicoanalítico, no tiene una connotación peyorativa. La castración es función esencialmente simbólica, a saber, solo se concibe desde la articulación significante, [...] y de la que resulta que solo hay causa del deseo como producto de tal operación (Lacan, 1991).

7 El concepto de estructura se toma de la lógica de conjuntos, para definir un conjunto (de frutas), necesito un elemento diferente (verdura), que se define por -1 , que no es el uno de la estructura. Es necesario el concepto de diferencia para definir la estructura. Para contar con la estructura, se necesita un conjunto y algo que dé legalidad a este conjunto, que será el Otro (A). El Otro da lugar a la estructura, legaliza la estructura (cfr. Lacan, clase del 18 de marzo 1970).



de complacer a esta mujer, lo anterior evidencia una falla en el proceso de transmisión para el joven, no existe salida; no hay por dónde el sujeto pueda constituir su deseo, pues no encuentra la castración materna. Si el Otro está completo, el sujeto permanecerá sin ningún cambio de posición subjetiva, conservándose como objeto de goce del Otro. Si está tachado, habrá cambio de posición subjetiva y podrá advenir como sujeto deseante.

Contrariamente, puede suceder que la inconsistencia del Otro muestre tal fragilidad que no pueda sostener nada; se convierte en un *otro semejante*. Bajo estas condiciones, la transmisión igualmente, se ve denegada: un padre drogadicto, ante la indiferencia de su hijo de 12 años, suplicaba a este que por favor fuera su amigo, es obvio que un hijo no puede *crear* en su padre si este no sostiene una *genealogía*.

“La transmisión se organiza, entonces, a partir de *la falta y la falla del Otro*” (Kaës, *et al.* 1983, p. 24). Ya Freud lo había anunciado en 1914, en la *Introducción del narcisismo*, cuando afirma que el narcisismo del niño se apuntala sobre lo que falta a la realización de los sueños de deseo de los padres. Lacan elabora formalmente este tema, cuando desarrolla la *metáfora paterna*.⁸ La falta en el Otro es condición de la transmisión. La falta, “el no todo”, es esencial para definir la estructura, lo que en psicoanálisis se llama *castración simbólica* (no imaginaria, no real). Lacan nunca hizo una clínica de los comportamientos, ni de los tipos ni de los síntomas, sino *una clínica del sujeto con relación al deseo del Otro*. La estructura clínica y la castración están ligadas, es la posición del sujeto en relación con la castración lo que está en juego. La castración se define como una operación simbólica que determina una estructura subjetiva.

Finalmente, al proceso de transmisión se liga la *ética*, tanto del lado del educador como de los educandos. Por lo regular, los educadores —sean padres de familia o docentes— no han tomado conciencia del poder que ejercen sobre sus educandos, y sus actos y palabras impactan, sin saber cómo, en la estructuración del sujeto. Aquí los modos de transmisión desempeñan un papel axial en el destino de cada sujeto.

8 El deseo de la madre, que dominaba totalmente al infante, es sustituido por el Nombre del Padre, el cual abrirá el campo de la significación fálica. El significante fálico es este tercer elemento que viene a romper la relación del gran Otro materno con el niño en tanto objeto *a*. La función paterna, en este contexto, es una función de separación que sostiene al sujeto a lo largo de su trabajo de inscripción en la problemática fálica. Esta función, en general, es sostenida por el padre, y es indispensable para que el destino del niño no sea perverso o psicótico.

La paradoja que se crea en torno a la ética del educador es que nadie es dueño del sentido de las palabras, lo que implica que desconocemos, por estructura, lo que transmitimos. Cabe entonces preguntarse si es posible constituir una ética de aquello que no se sabe que se transmite.

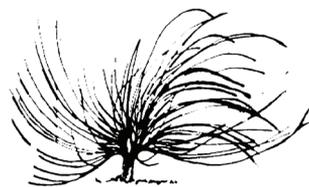
Por otra parte, a lo que nos enfrentamos es a que la educación, por los canales convencionales que plantea la pedagogía, no modifica lo que ha sido transmitido, en tanto que son dos procesos que ocurren en diferentes registros. De ahí la importancia que adquiere el estudio de la transmisión para la pedagogía, pues como dice Cornaz (1994), educar es vérselas con la transmisión.

Referencias

- Calderón de la Barca, M. (1978). *La vida en México. Durante una residencia de dos años en ese país (1839-1841)* Colección "Sepan cuantos..." N.º 74. México: Porrúa.
- Chemama, R. (1993). *Dictionnaire de la Psychanalyse*. Paris, Larousse.
- Cornaz, L. (1994). *La escritura o lo trágico de la transmisión*. México: Editorial Psicoanalítica de la Letra, A. C.
- Da Cunha Pereira, R. (2015). Derecho y psicoanálisis la subjetividad en la objetividad en los actos y hechos jurídicos. *Aequitas*, 9 (9), 49-74.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Argentina: Manantial.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Esopo (2007). *Fábulas completas*. México: Letras Mayúsculas.
- Freud, S. (1988). Presentación autobiográfica. En J. L. Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud* (Vol. 24, pp. 1-66). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original en 1920).
- _____ (1988). Estudios sobre la histeria. En J. L. Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud* (Vol. 2, pp. 1-311). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1893).
- _____ (1988). Introducción al narcisismo. En J. L. Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud* (Vol. 13, pp. 65-98). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914).
- _____ (1988). Inhibición, síntoma y angustia. En J. L. Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud* (Vol. 20, pp. 71-164). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1926).
- Howlet, M. (1981). El concepto de iniciación. *Revista Ornicar*, 2, 129-147.



- Lacan, J. (1986). *El seminario de Jacques Lacan libro 3 1955-1956. Las psicosis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1991). *El seminario de Jacques Lacan libro 17. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Legendre, P. (1996). *El inestimable objeto de la transmisión. Lecciones IV*. México: Siglo XXI.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Antropología estructural*. España: Paidós.
- _____ (2007). *Mito y significado*. España: Alianza Editorial.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Morales, M. (2011). *Transmisión y apropiación de la ley en la educación. Aportes del psicoanálisis a la pedagogía*. México: UNAM.
- Nabokov, V. (1991). *Lolita*. Barcelona: Anagrama.
- Peacock, J. (2001). *La lente antropológica. Luz fuerte, enfoque suave*. México: Alianza Editorial.
- Platón (2001). *Diálogos de Platón*. México: Porrúa.
- Recalcati, M. (2003). *La clínica del vacío. Anorexias, dependencias, psicosis*. España: Síntesis.
- Reyes, A. (1962). *Obras completas. Religión griega. Mitología griega. Tomo XVI*. México: FCE, Colección Letras Mexicanas.
- This, B. (1980). *El padre: acto de nacimiento*. España: Paidós.
- Unamuno, M. (1989). *Amor y pedagogía*. España: Colección Austral.



Educación como derecho humano, perspectiva desde la educación matemática costarricense

Marianela Zumbado-Castro¹

Universidad Estatal a Distancia

Costa Rica

mazumbado@uned.ac.cr

Resumen

La educación como derecho debe facilitar a todas las personas la posibilidad de aprender a aprender y hacerlo a través de toda su vida; además, debe poseer cuatro características para ser considerada como derecho: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Por tanto, se pretende a través de la presencia de estas cuatro características, permitir a los estudiantes ser aprendices expertos. En este proceso contribuye en Costa Rica, la política educativa, la curricular y los programas de ciencias y matemáticas, que promueven la indagación, las diferentes maneras de pensar y la resolución de problemas. Por lo tanto, el propósito de este trabajo es analizar el aporte de la educación matemática costarricense a la consolidación de la educación como derecho humano, a través de la formación de aprendices expertos y sus limitaciones. Dos resultados de esta reflexión son: que la implementación de los programas de matemáticas, sin la aplicación de la fundamentación teórica, constituye una limitación



Recibido: 6 de mayo de 2019. Aprobado: 12 de setiembre de 2019.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-2.6>

1 Tutora de la Cátedra de Didáctica de la Matemática e integrante del Proyecto Reforma de la Educación Matemática en Costa Rica, adscrito al Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Magíster en Educación, Universidad Latina de Costa Rica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5774-1884>

para los aprendices expertos y el otro, que es necesario supervisar la ejecución de las ideas plasmadas en las mallas curriculares, para garantizar el derecho de aprender para la vida.

Palabras clave: derecho a la educación, oportunidades educativas, educación fundamental, alfabetización funcional, Enseñanza de las Matemáticas.

Abstract

Education as a right should enable all people to learn to learn and to do so throughout their lives; also, it must have four characteristics to be considered a right: availability, accessibility, acceptability, and adaptability. Therefore, through the presence of these four characteristics, it is intended to allow students to be “expert learners”. In this process, Costa Rica contributes educational policy, curricular policy, and science and mathematics programs that promote inquiry, different ways of thinking, and solving problems. Therefore, the purpose of this paper is to analyze the contribution of Costa Rican mathematics education to the consolidation of education as a human right through the training of expert apprentices and their limitations. Two results of this reflection are that the implementation of the mathematics programs, without the application of a theoretical foundation constitutes a limitation for the expert learners and that it is necessary to supervise the execution of the ideas expressed in the curriculum for guaranteeing the right to learn for life.

Keywords: Human rights, educational opportunities, fundamental education, functional literacy, mathematics education

Introducción

La Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), establece en su Artículo 26, que la educación es un derecho y con esto se marca el inicio de profundas reflexiones sobre el



ser, su lugar, sus posibilidades, así como sus necesidades y condiciones mínimas para su desarrollo.

En 1999, la Organización de Naciones Unidas (ONU) establece que la educación debe poseer cuatro características esenciales para poder ser considerada como un derecho y son las siguientes: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, las cuales deben estar relacionadas estrechamente y estar presentes en los entornos educativos.

La disponibilidad, implica una oferta diversa que satisfaga las necesidades de la sociedad, la atención de niños, adolescentes, adultos y adultos mayores. Además, ofertas de diversos tipos: académicas, ocupacionales o técnicas, de alfabetización, formación continua, entre muchas otras. Asimismo, se debe poseer una infraestructura con diseño universal, con baterías sanitarias, agua potable, iluminación y mobiliario. También, servicios de biblioteca con acceso a tecnología y profesionales capacitados (ONU, 1999; UNESCO, 2015). Todos estos componentes conforman la noción de disponibilidad en educación.

Respecto a la accesibilidad, para que la educación cumpla con esta característica debe ser inclusiva y con un diseño universal (MEP, 2018b), sin tolerancia a la discriminación, gratuita con un alcance hasta educación secundaria y terciaria, con asequibilidad de materiales físicos o digitales (ONU, 1999; UNESCO, 2015; Riveros, 2017).

La aceptabilidad implica “los programas de estudio y los métodos pedagógicos” (ONU, 1999, p. 3), esta característica también incluye dos ideas, la primera sobre la calidad en las ofertas educativas y la segunda sobre la pertinencia cultural para la comunidad (Muñoz, 2013; UNESCO, 2015).

La cuarta característica es la adaptabilidad, el concepto que está involucrado es “flexibilidad”, la educación se debe adaptar a las comunidades y a sus necesidades. Según Muñoz (2013): “tiene como base el reconocimiento de la diversidad humana y busca que los establecimientos educativos desarrollen procesos curriculares y administrativos con la flexibilidad suficiente que les permita adaptarse a las necesidades de las y los estudiantes” (p. 55).

Se ha mencionado que estas cuatro características deben estar relacionadas de manera estrecha e indivisible, esto es evidente, debido a que la educación debe ser para todos, por tanto, debe estar a disposición de cada individuo, según sus características personales: edad, sexo, preferencias sexuales, particularidades físicas, creencias religiosas, así como

las condiciones sociales, económicas, culturales y migratorias, entre muchas otras (Limas y Ampudia, 2013; UNESCO, 2015; Riveros, 2017).

Otro aspecto importante es que la educación debe trascender el acceso a la escolarización, ir hacia el desarrollo de habilidades para la vida a través del perfeccionamiento personal y colectivo (Muñoz, 2013). Asimismo, se debe pretender que los estudiantes se transformen en “aprendices expertos” (Cast, 2008, según se cita en MEP, 2018b, p. 5), donde los contenidos no son lo más importante, sino las habilidades para aprender, aprender a aprender y aprender a utilizar lo aprendido (sin importar que esto sea un contenido disciplinar, una habilidad o destreza, un valor o una actitud); que tengan la capacidad de establecer estrategias para capturar algún conocimiento de su interés o por alguna necesidad de la vida cotidiana. Además, deben poder discriminar sobre los recursos didácticos o tecnológicos que sean de mayor utilidad y autoincentivar la perseverancia para lograr metas y continuar aprendiendo toda la vida (Torres, 2005; MEP, 2018; Ossa-Cornejo, Palma-Luengo, Lagos-San Martín y Díaz- Larenas, 2018).

Algunas preguntas que surgen de estas ideas son ¿cómo lograr que una educación que debe cumplir cuatro características proporcione condiciones para desarrollar aprendices expertos? ¿Qué propone el Ministerio de Educación Pública (MEP) costarricense para lograr aprendices expertos? ¿Cuál es el papel de la educación matemática para favorecer a esos aprendices?, a raíz de estos cuestionamientos surge el objetivo general de este ensayo, analizar el aporte de la educación matemática costarricense a la consolidación de la educación como derecho humano, a través de la formación de aprendices expertos y sus limitaciones.

Según Torres (2005), se debe promover el aprendizaje “a lo largo y a lo ancho de la vida” (p. 80), esto significa que desde el nacimiento hasta la muerte se debe adquirir conocimiento, pero no solamente a través del tiempo, sino mediante múltiples espacios, donde la escuela es solamente un lugar. Por tanto, se debe desarrollar en los estudiantes el hábito de preguntar, para esto es necesario hacer cultural los procesos asociados a la ciencia (curiosidad, indagación, sistematización, comunicación) y el análisis crítico (Ossa-Cornejo *et al.*, 2018).

Al respecto, Tamayo y Orrego (2005), plantean que las propuestas curriculares deben llevarnos a “que se reflexione acerca de las relaciones entre la ciencia y su conocimiento público, acerca del logro de una mejor comprensión pública de la ciencia y del desarrollo de habilidades



para la toma de decisiones relacionadas con problemas socio-científicos” (p. 14). Esto implica hacer parte de la cultura costarricense el pensamiento científico, las aulas deben ser espacios para aprender ¿qué es un objeto en su entorno? mediante el trabajo colectivo, lo que simulará una comunidad científica mientras se resuelven problemas del contexto, como lo plantea la educación matemática y en particular los programas oficiales del MEP (2012), como se verá posteriormente.

De esta manera se lograrán desarrollar habilidades en los estudiantes para que se conviertan en aprendices durante toda su vida. Al propiciar experiencias que permitan la indagación de manera constante en los entornos educativos, se convertirá en un estilo de vida (Ossa-Cornejo *et al.*, 2018). Se debe indicar que, si se asume una cultura de pensamiento científico se pueden operacionalizar las cuatro características que debe tener la educación para ser un derecho humano, debido a que se promueve el trabajo en equipo, donde se asumen las diferencias personales, de criterio, de conocimiento y de cultura, como recursos para enfrentar problemas y con ello, se combate la discriminación y se asume la diversidad. También, se logra la adaptabilidad y la aceptabilidad de un modo natural, a través del enfrentamiento con problemas del contexto.

Respecto al pensamiento científico, Costa Rica no se ha quedado rezagada, desde el MEP se asume un compromiso de generar aprendices expertos desde su política curricular y educativa, así como algunos de sus programas de estudio, en particular los de ciencias y matemáticas (MEP, 2012, 2015, 2017a, 2017c, 2018b).

Política educativa, política curricular y programas de estudio

Para poder comprender cuál es la contribución de la educación matemática a los aprendices expertos, es necesario revisar el contexto político de manera preliminar, debido a que en él se enmarcan los programas oficiales, por lo tanto, se establecerán las ideas básicas de la política educativa como el marco general, la política curricular como la delimitación más próxima al estudiante y finalmente, el detalle a través de los programas específicos de ciencias y matemáticas, con énfasis en estos últimos.

Política educativa

En 2017, fue aprobada la política educativa denominada “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la

sociedad” (MEP, 2017a), cuyo marco filosófico y conceptual contiene el paradigma de la complejidad, el humanismo, el constructivismo social y racionalismo.

El MEP (2017a), manifiesta que se “fortalecerán el desarrollo del pensamiento científico, a partir de la indagación, la investigación y la experimentación” (p. 13). Asimismo, establece que los docentes deben implementar estrategias educativas para estimular “la curiosidad intelectual, la indagación, el razonamiento riguroso y la cultura científica” (p. 19).

Desde la complejidad, el MEP (2017a) asume el aprendizaje de cada persona como un conjunto bioecosocial, que le debe permitir aprender y tener la capacidad de crear e integrar sus ideas con el entorno. El humanismo aporta la visión autoevaluada del sujeto como individuo sobre su aprendizaje, con la potencialidad de solucionar problemas. Desde el constructivismo social se extrae la importancia del contexto, las experiencias previas, las estructuras mentales preconstruidas y las raíces culturales, con lo anterior se enfatiza el conocimiento producto de contacto social. Finalmente, el racionalismo incorpora al marco filosófico y conceptual, la importancia de seleccionar conocimientos válidos para el momento histórico y social, esto último orienta la selección de contenidos para las mallas curriculares.

Asimismo, la política educativa asume dos ideas más. La primera de ellas, el concepto de calidad como la capacidad de centrar la atención en el estudiante, para poder propiciar el desarrollo de competencias, para “la comprensión, expresión e interpretación de conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones” (MEP, 2017a, p. 12). La segunda, la educación como un proceso continuo y para esto propone el desarrollo de “valores y actitudes, habilidades y competencias, que les permitan aprender a lo largo de la vida, por medio del autococonocimiento, la toma de acciones, decisiones y la construcción activa y proactiva de la ciudadanía” (p. 13). Además, es importante destacar que se enfatiza el papel de la familia para lograr el crecimiento que implican estas acciones.

Política curricular

En 2016, fue aprobada la política curricular denominada: “Educar para una nueva ciudadanía” (MEP, 2015), las habilidades perseguidas están plasmadas en cuatro dimensiones denominadas: *maneras de pensar, formas de vivir en el mundo, formas de relacionarse con otros y*



herramientas para integrarse al mundo, las cuales poseen indicadores que las delimitan.

Respecto a la primera, *maneras de pensar*, se hace énfasis en el desarrollo cognitivo y se asocia con la generación de conocimiento, a través del uso de los pensamientos sistémico y crítico, las habilidades para aprender a aprender, la resolución de problemas, la creatividad y la innovación (MEP, 2015).

Las otras tres, se asocian con el “saber ser”, respecto a *formas de vivir en el mundo*, se relacionan con el desarrollo e interrelación entre las culturas, la responsabilidad social y un proyecto de vida exitoso que considere la salud y el área profesional. Al establecer la dimensión *formas de relacionarse con otros*, se visualizan habilidades para la comunicación y trabajo en equipo. La última dimensión, *herramientas para integrarse al mundo*, se vincula con el desarrollo de capacidades para el manejo de tecnologías digitales e información.

Por tanto, el MEP establece en estas dimensiones las condiciones ideales para favorecer lo que se ha definido como aprendices expertos. Pero esto no está limitado a la política educativa y curricular, sino que está explícito en los programas de estudio.

Programas de estudio

Dos ejemplos concretos son los programas de ciencias y matemáticas. Respecto a los primeros, se propone el abordaje de la realidad a través del planteamiento de preguntas (indagación), esto implica la reflexión, la recolección de evidencias, la ejecución de pruebas, la contrastación de hallazgos y explicaciones, para luego continuar hallando respuestas. Asimismo, se promueve la rigurosidad, la honestidad, la objetividad y la refutabilidad a través de argumentos (MEP, 2017b, 2017c, 2017d, 2017e, 2017f).

Además, se establece una estrategia metodológica basada en indagación y se propone un “ciclo de mediación basado en la indagación” (MEP, 2017c, p. 18), el cual implica un papel activo de los estudiantes, pasando por diferentes momentos en el proceso de construcción de los conocimientos, que se produce al tratar de resolver algún problema, desafío o situación del contexto que despertó el interés, estos momentos son: la focalización, la exploración, la reflexión, la contrastación y la aplicación (MEP, 2017c).

Los programas de matemáticas por su parte, establecen la resolución de problemas como estrategia metodológica principal, la cual a través de cuatro momentos predefinidos, permite a los estudiantes enfrentar situaciones contextualizadas o abstractas que representan un reto cognitivo, que implica emplear los conocimientos previos, plantear y ejecutar una estrategia de solución y validarla durante el momento de la “discusión interactiva y comunicativa” y el “cierre o clausura de la clase”, aunque este último momento es una responsabilidad directa del docente (MEP, 2012, p. 41).

Estos programas pretenden desarrollar habilidades vinculadas con conocimientos matemáticos, pero a su vez, capacidades cognitivas superiores, que se construyen a través de los cinco procesos matemáticos (Ruiz, 2018), entendidos como razonar y argumentar, plantear y resolver problemas, comunicar y representar las ideas matemáticas, así como establecer conexiones con otras áreas del conocimiento (MEP, 2012).

Ciencias y matemáticas para el MEP, son dos asignaturas que responden a la necesidad de crear una cultura de pensamiento científico que favorecen el desarrollo de las personas como aprendices expertos, debido a que se promueve la pregunta, el problema o el reto como fuente de motivación para saber, averiguar, hallar o establecer una posible respuesta.

Es importante señalar, cómo las ideas de la política educativa y las dimensiones que orientan la política curricular están plasmadas en los programas, hasta permear la propuesta del planeamiento, para la organización de las lecciones: para ciencias, momentos denominados focalización, exploración, reflexión, contrastación y aplicación; para matemáticas, planteo de un problema, trabajo estudiantil independiente, discusión interactiva y comunicativa, finalmente, cierre o clausura. Para ambos planteamientos, existe una exposición de los estudiantes ante una situación retadora, el trabajo cognitivo de los alumnos sobre el objeto de interés, una socialización y un momento final que invita al contacto formal con los conocimientos involucrados, por tanto, se promueve que los alumnos asuman un rol activo (Ruiz, 2014).

A través de los programas de ciencias y matemáticas, con sus respectivas estrategias metodológicas: basada en indagación y resolución de problemas, es posible visualizar de manera transversal ambas políticas, cuando se permite a los estudiantes enfrentar un reto científico o matemático, se propician espacios para activar las diferentes maneras de pensar e implica que las habilidades para “saber ser” encuentran las



condiciones ideales para ser activadas. Por tanto, el marco filosófico conceptual es operacionalizado, debido a que la complejidad de las situaciones de contexto hace surgir los elementos detallados por el MEP (2017a), sobre el humanismo, el constructivismo social y racionalismo, porque no es posible individualizarlas durante una indagación o la resolución de un problema contextualizado.

Contribución de la educación matemática a los aprendices expertos

Con base en las ideas anteriores, se puede establecer que los programas de matemáticas del MEP (2012), pueden contribuir al desarrollo de aprendices expertos, desde la visión de la educación matemática costarricense, plasmada en la malla curricular.

Se ha establecido que la educación será un derecho si se logra que las personas aprendan a aprender y a usar los conocimientos adquiridos para la vida. Entonces, si con los programas de matemáticas se persigue la siguiente competencia matemática:

(...) una capacidad del individuo para formular, emplear e interpretar las Matemáticas en una variedad de contextos. Incluye razonar matemáticamente y usar conceptos, procedimientos, hechos y herramientas para describir, explicar y predecir fenómenos. Ayuda a los individuos a reconocer el papel de las Matemáticas en el mundo y hacer juicios bien fundados y decisiones necesarias para ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos. (OECD, 2010, p. 4, según se cita en MEP, 2012, p. 23)

Se puede concluir que la malla curricular favorecerá a los aprendices expertos, debido a que persigue capacidades necesarias para la vida, de manera que la toma de decisiones siempre sea fundamentada y esto contribuye a la noción de la educación como derecho, porque se otorga a la persona una herramienta para decidir (Callejos, 2000; Ruiz, 2014). Ahora bien, cómo contribuye la visión del área de números, medidas, geometría, relaciones y álgebra, también estadística y probabilidad, para formar personas con la capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida y con la posibilidad de mejorarla gracias a los conocimientos adquiridos en matemáticas en cualquier espacio de aprendizaje a lo ancho de la vida (NCTM, 2000; Torres, 2005), a continuación, se describen algunas contribuciones por área.

Números y medidas

Según el MEP (2012), la primera área matemática citada aporta la posibilidad de desarrollar habilidades como identificar, leer, comprender y utilizar las diferentes representaciones de los números, el cálculo de operaciones básicas con enteros y racionales entre otros, cálculo mental y estimación. Unido a estas destrezas están aquellas que se propician a través del área denominada Medidas, en esta se plantea la necesidad de medir las características físicas de los objetos, como el área, el volumen y la capacidad, así como el uso correcto de las unidades de medida entre ellas: tiempo y distancia, también se incluye la conversión de la moneda. Estas son destrezas para la vida que se pretenden desarrollar desde el primer grado y fortalecer hasta el quinto año, se debe señalar que el área de Números se aborda en secundaria hasta el sétimo año de manera explícita y Medidas se trabaja de manera transversal hasta finalizar la secundaria.

De acuerdo con Calvo, Deulofeu, Jareño y Morera (2016), es de suma importancia conseguir una evolución en el sentido numérico y la capacidad de cálculo, debido a que se obtienen destrezas para la comprensión de los significados y características de los tipos de números, así como su uso pertinente de acuerdo al contexto, esto tiene como consecuencia la pericia para realizar cálculos básicos, determinar su veracidad y decidir entre la exactitud y la aproximación de acuerdo a la realidad que se enfrenta.

Geometría

Respecto a la contribución de esta área, ella aporta la visualización espacial que está estrechamente ligada con medidas y el cálculo de la capacidad de algunos cuerpos geométricos como las cajas y los envases (MEP, 2012), destrezas necesarias para la vida diaria, por ejemplo, para tomar decisiones de la veracidad de las ofertas sobre bebidas gaseosas en un supermercado. En los niveles avanzados se pueden favorecer habilidades para incursionar en disciplinas como la arquitectura, el diseño gráfico o carreras que requieren habilidades con el manejo del espacio o de la geometría del espacio.

Es importante señalar que, según la OCDE (2017), la visualización espacial, pertenece al área de conocimiento denominado Espacio y forma la cual incluye situaciones visuales y físicas del entorno, esto implica “patrones, propiedades de los objetos, posiciones y direcciones,



representaciones de los objetos, descodificación y codificación de información visual, navegación e interacción dinámica con formas reales, así como con representaciones” (p. 75), por tanto, trasciende los contenidos tradicionales de la Geometría, porque implica la interacción con las medidas y el álgebra, favoreciendo las condiciones para aumentar las destrezas en los estudiantes.

Relaciones y álgebra

Esta área contribuye al desarrollo de capacidades desde la primera infancia, sobre las relaciones (pensamiento algebraico), concepto necesario para manejar apropiadamente el dinero, las aproximaciones del volumen de un cuerpo o la tarifa del taxi. Conforme se avanza en los años escolares, propicia habilidades de abstracción, representación o la modelación de situaciones del entorno (MEP, 2012). Se puede destacar aquí como la capacidad de identificar una relación o un patrón puede ayudar a los aprendices expertos a establecer que existe un problema o de manera complementaria, a la construcción de una estrategia de solución.

Es conveniente ofrecer a los estudiantes una visión apropiada de esta área matemática, el manejo algebraico sin valor práctico, implica la omisión de su utilidad como lenguaje y como herramienta para determinar relaciones numéricas o leyes que permitan la generalización de un evento; es más importante generar en los aprendices expertos destrezas para observar, describir, establecer relaciones y tratar de representarlas, que promover algoritmos para la resolución de ecuaciones (Calvo *et al.*, 2016).

Estadística y probabilidad

Por su parte, esta área tiene un propósito fundamental, alfabetizar la población estudiantil sobre los datos y la casualidad (MEP, 2012). Según el ente ministerial, el trabajo en esta área, se orienta “por un lado a la identificación, organización y presentación de la información, lo que se asocia a la estadística descriptiva y por el otro la probabilidad que refiere al estudio de la incertidumbre y el azar” (MEP, 2012, p. 22), por tanto, su contribución es aumentar las herramientas de los estudiantes para el momento en que deben tomar decisiones y como se ha indicado previamente, esto aporta a la formación de los aprendices expertos.

La cultura estadística viene a ofrecer facilidades para interpretar los fenómenos científicos y sociales, elemento indispensable en

la cultura de pensamiento científico que corresponde a un fin para el MEP. Estas áreas ofrecen la posibilidad de cuestionar la validez de la información estadística y analizar las probabilidades de un evento (confiabilidad), desde una postura crítica, con argumentos sólidos y con la capacidad de comunicar sus ideas correctamente, sin dejar de lado la formación que se requiere para la recolección de datos y la presentación de los resultados, esto involucra de manera directa los procesos matemáticos que se vinculan con capacidades cognitivas superiores (Calvo *et al.*, 2016, Chaves, 2016; Ruiz, 2018).

A modo de síntesis, se puede establecer que la educación matemática, puede ofrecer a los aprendices expertos, oportunidades para aprender a aprender sobre contenidos de utilidad para la vida, porque se centra en conocimientos de un currículo que se puede relacionar con el contexto (Ruiz, 2014), lo que permite poner las cuatro características señaladas de la educación en práctica, debido a que la resolución de problemas, que es la estrategia metodológica principal propuesta por el MEP (2012), permite su aplicación a cualquier tipo de población, se puede plantear un problema contextualizado para niños o adultos mayores, sobre aritmética, finanzas o interpretación de información de un periódico y mostrarlo a través de audio, video, material concreto o texto (Bosman y Schulze, 2018) y enfrentarlo a través de trabajo grupal. Por tanto, el abordaje de las matemáticas mediante la propuesta del MEP (2012), permite propiciar la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de manera integral, operacionalizando la educación como derecho humano.

Limitaciones para la formación de aprendices expertos

Frente al potencial que ofrece la propuesta curricular de matemáticas de concretizar la educación como derecho humano que satisface las cuatro características mencionadas, está la realidad de las aulas.

Para garantizar aprendices expertos, se deben poseer condiciones que garanticen el éxito de la implementación de los programas, esto irremediablemente implica asuntos administrativos, de infraestructura y curriculares.

En este texto, se centrará la atención en los aspectos curriculares, en particular la mediación pedagógica, que se relaciona directamente y en primera instancia con la característica denominada aceptabilidad. En diversas investigaciones se ha señalado que en las aulas de secundaria



no se evidencia la organización de las lecciones, según la propuesta del MEP (2012), que aún cuando los docentes admiten las ventajas de implementar la resolución de problemas como estrategia metodológica, no en todos los centros educativos del país están exponiendo a los estudiantes a entornos que propicien las destrezas para convertirse en aprendices expertos (Ruiz, 2013 y 2014; Ruiz y Barrantes, 2015; PEN, 2017; Meza, Agüero y Suárez, 2019).

Algunos docentes, no tienen dominio de los programas oficiales, en ciertas regionales educativas, los procesos de actualización y capacitación sobre la temática no fueron implementados de acuerdo con las expectativas del ente empleador, por diversas razones: zonas vastas de cobertura, docentes con deficiencias en formación inicial, ausencia del dominio de las tecnologías digitales, obstáculos en la gestión de permisos, viáticos y espacios para realizar las sesiones presenciales de capacitación, entre otras. Por tanto, existe un grupo significativo de educadores que no están aplicando los programas de matemáticas de acuerdo con su fundamentación teórica y esto obstaculiza el derecho a la educación (Ruiz, 2013; Ruiz y Barrantes, 2015; PEN, 2017; MEP, 2018a; Meza, Agüero y Suárez, 2019).

Lo anterior, implica que en las aulas hay ausencia de situaciones, tareas matemáticas o problemas retadores con diferentes niveles de complejidad durante la mediación pedagógica y esto limita la presencia de los procesos matemáticos, que se asocian con la generación de capacidades cognitivas superiores (Ruiz, 2018), y elementos teóricos incluidos en los fundamentos de los programas (MEP, 2012).

Asimismo, el desconocimiento de los programas oficiales implica que el estilo para la organización de las lecciones en dos etapas y cuatro momentos, que favorecerían cada una de las cuatro características ya mencionadas (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) no está siendo realidad en las instituciones educativas.

Conclusiones

Desde 1948, fue declarada la educación como derecho humano, sin embargo, aún en la actualidad, existen muchos obstáculos para que todas las personas gocen de este. Es importante señalar que aquellas sociedades, donde se han dado pasos en la dirección correcta, como en la costarricense, es necesario visualizar cómo se puede optimizar ese avance.

Cambiar un paradigma empleando únicamente el discurso como herramienta no es posible, no se pueden desarrollar capacidades científicas si se siguen empleando las prácticas educativas anteriores, donde los estudiantes tenían un rol pasivo, el cambio será efectivo hasta que las propuestas del MEP para matemáticas y ciencias de los años 2012 y 2017, sean ejecutadas fielmente.

Es por eso, que se pretende evidenciar cómo la perspectiva de la educación matemática que está inmersa en la malla curricular costarricense, enmarcada en su política educativa y curricular, ofrece recursos concretos para favorecer una cultura nacional más científica que permita a las personas convertirse en aprendices expertos, por ejemplo, las habilidades en aritmética y la cultura estadística son dos herramientas que a cualquier ciudadano que desee investigar le serán de utilidad para enfrentar las preguntas que le genere su incesante necesidad de indagar.

Es importante señalar que la implementación de los programas de matemáticas, sin la aplicación de la fundamentación teórica, constituye una limitación para los aprendices expertos, debido a que se limitan las posibilidades de generar capacidades cognitivas superiores (Ruiz, 2018), si las lecciones de matemáticas no se transforman en espacios para generar una cultura de pensamiento científico, las cuatro características del derecho a la educación no se cumplen y este derecho se violenta (Ossa-Cornejo *et al.*, 2018).

Una educación matemática de acuerdo con las ideas del MEP (2012), puede ofrecer una educación deseable, sus alcances pueden superar las expectativas de los reductores, están diseñados con un nivel de generalidad que permite formar ciudadanos que hagan valer sus derechos y los de sus semejantes (Callejos, 2000).

En el nivel nacional, aun cuando al menos dos programas oficiales reflejan la política educativa y curricular que promueven diferentes formas de pensar a través de la resolución de problemas y la indagación, de manera conjunta como el “saber ser”, se vuelve indispensable implementar procesos de supervisión y evaluación, debido a que las ideas expuestas en las mallas curriculares no necesariamente, están siendo implementadas en las aulas de secundaria o en los entornos educativos (Lentini y Villalobos, 2014; Espinoza y Zumbado, 2015; PREMCR, 2015; Meza, Agüero y Suárez, 2019).

Es preciso ofrecer una educación que satisfaga las cuatro características indicadas y producir aprendices expertos, pero es ineludible



medir el avance de las ideas que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje propuestas por el MEP, pero sin olvidar los otros asuntos no tratados aquí: los aspectos administrativos y de infraestructura que complementan la educación como derecho humano, porque su ausencia entorpece la “disponibilidad”.

Finalmente, se debe indicar que las ideas educativas costarricenses parecen estar en la dirección correcta y se debe invitar a los docentes a capacitarse y autocapacitarse sobre las temáticas y ejecutar los programas oficiales según su estrategia metodológica y su fundamentación, con el objetivo de conseguir los perfiles de salida esperados por la entidad ministerial, donde los aprendices expertos, podrán interpretar, analizar, justificar, establecer prioridades, formular y reformular ideas o propuestas, inferir, evaluar y argumentar sobre situaciones del contextos con una perspectiva integral (MEP, 2015).

Referencias

- Bosman, A. y Schulze, S. (2018). Learning style preferences and Mathematics achievement of secondary school learners. *South African Journal of Education*, 38(1), 1-8. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1173186.pdf>
- Callejos, M. (2000). *Educación matemática y ciudadanía: propuestas desde los Derechos Humanos*. República Dominicana: Editorial Centro Cultural Poveda. Recuperado de <https://www.centropoveda.org/IMG/pdf/matematicasDDHH.pdf>
- Calvo, C., Deulofeu, J., Jareño, J. y Morera, L. (2016). *Aprender a enseñar matemáticas en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Chaves, E. (2016). La enseñanza de la Estadística y la Probabilidad, más allá de procedimientos y técnicas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 11(15), 21-31. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/23880/24056>
- Espinoza, J. y Zumbado, M. (2015). Planes piloto en la implementación de nuevos Programas de Matemáticas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 10(13), 227-248. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/19160/19222>

- Lentini, V. y Villalobos, J. (2014). Condiciones en que se aplica la reforma curricular de matemáticas en colegios públicos diurnos, según los docentes. *Ponencia preparada para el Quinto Informe del Estado de la Educación*. San José: PEN.
- Limas, M. y Ampudia, L. (2013). ¿La educación es un derecho humano o es un factor del desarrollo humano? Una aproximación a la reflexión situando los casos de Chile, España y México. *Memorias del Foro Bienal Iberoamericano de Estudios del Desarrollo*, Chile: RIED. Recuperado de <https://www.estudiosregionales.org/app/download/6526488554/Educación.pdf?t=1358050596>
- Meza, G., Agüero, E. y Suárez, Z. (2019). Reforma de la educación matemática en Costa Rica: evaluación de avance de la implementación en la educación secundaria. *Revista digital Matemática, Educación e Internet*, 19(2), 1-26. Recuperado de <https://doi.org/10.18845/rdmei.v19i2.4218>
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2018a). *Informe de implementación 2012-2017*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de https://www.reformamatematica.net/wp-content/uploads/2019/04/Informe-MEP_Reforma-Matematica-hasta-2017.pdf
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2018b). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA)*. Recuperado de <http://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/09.%20Folleto%20Dise%C3%B1o%20Univesal%20del%20Aprendizaje.pdf>
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2017a). *Política educativa. La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/politicaeducativa.pdf>
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2017b). *Programas de estudio de Ciencias. Primer y Segundo Ciclos de Educación General Básica*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/ciencias1y2ciclo2018.pdf>
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2017c). *Programas de estudio de Ciencias. Tercer Ciclo de Educación General Básica*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de <https://mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/ciencias3ciclo.pdf>

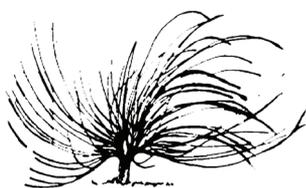


- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2017d). *Programas de estudio de Física. Educación Diversificada*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/fisica2018.pdf>
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2017e). *Programas de estudio de Química. Educación diversificada*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/quimica2018.pdf>
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2017f). *Programas de estudio de Biología. Educación Diversificada*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/biologia2017.pdf>
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2015). *Educar para una nueva ciudadanía: fundamentación de la transformación curricular costarricense*. Costa Rica: Autor. Recuperado de http://www.idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp_mep_go_cr/publicaciones/7-2016_educar_para_una_nueva_ciudadaniafinal.pdf
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2012). *Programas de estudio de Matemáticas para la Educación General Básica y el Ciclo Diversificado*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/matematica.pdf>
- Muñoz, V. (2013). *El derecho a la Educación: una mirada comparativa. Argentina, Chile, Uruguay y Finlandia*. Santiago, Chile: OREAL/UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/Estudio-comparativo-UNESCO-vernor-munoz-espanol.pdf>
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Resumen ejecutivo principios y estándares para la Educación Matemática* (Claudia Matus, trad.). México: CIAEM. (Obra original publicada en 2000). Recuperado de http://www.cimm.ucr.ac.cr/ciaem/archivos/RE_NCTM.pdf
- OCDE (2017). *Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo: lectura, matemáticas y ciencias*. Versión preliminar, París: OECD Publishing. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf

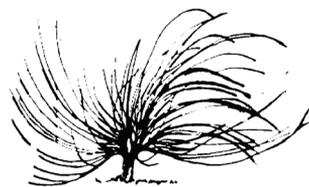
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. (1999). *Consejo económico y social*. Recuperado de <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=47ebcc8e2>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Resultados del foro mundial sobre la educación 2015*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234002_spa
- Ossa-Cornejo, C., Palma-Luengo, M., Lagos-San Martín, N. y Díaz-Larenas, C. (2018). Evaluación del pensamiento crítico y científico en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-18. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.12>
- Programa Estado de la Nación [PEN]. (2017). *Sexto informe estado de la educación. Primera Edición*. San José, Costa Rica: Servicios Gráficos, A. C. Recuperado de: <https://www.estadonacion.or.cr/educacion2017/assets/preliminares-capitulo-1-ee6-en-baja.pdf>
- Proyecto Reforma de la Educación Matemática en Costa Rica [PRE-MCR]. (2015). Integración de habilidades del currículo oficial de Matemáticas en la acción en el aula. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 10(13), 227-248. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/19160>
- Riveros, F. (2017). Mujer y matemáticas. Educación para la equidad de género y los Derechos Humanos. *Educación y Ciudad*, 32, 93-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6213565.pdf>
- Ruiz, A. (2018). *Evaluación y pruebas naciones para un currículo de Matemáticas que enfatiza capacidades superiores*. México: CIAEM.
- Ruiz, A. (2014). La implementación de los programas oficiales de matemáticas. *Quinto informe del Estado de la Educación*. San José: PEN. Recuperado de https://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/005/Angel_Ruiz_La_implementacion_programas_matemt.pdf



- Ruiz, A. (2013). Reforma de la Educación Matemática en Costa Rica. Perspectiva de la praxis. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 8 (Número especial), 1-111. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/11125>
- Ruiz, A. y Barrantes, H. (2015). Informe técnico sobre la implementación de los programas oficiales de Matemáticas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 10(13), 227-248. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/19160/19222>
- Tamayo, O. y Orrego, M. (2005). Aportes de la naturaleza de la ciencia y del contenido pedagógico del conocimiento para el campo conceptual de la educación en ciencias, *Revista Educación y Pedagogía*, 17(43), 13-25.
- Torres, R. (2005). *Justicia educativa y justicia económica, 12 tesis para el cambio educativo*. Bogotá: Iarriccio Artes Gráficas.



**ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E
INVESTIGACIONES**



Efecto del programa Escuela para madres en movimiento sobre la autoestima y las estrategias de apoyo social en madres de dos escuelas de atención prioritaria

*Carlos Álvarez Bogantes*¹
Universidad Nacional
Costa Rica
ceab.03@gmail.com

*Grettel Villalobos Viquez*²
Universidad Nacional
Costa Rica
grevv26@gmail.com

*Jennifer Vargas Tenorio*³
Universidad Nacional
Costa Rica
jenniferv3@gmail.com

*María Fernanda Herrera-Monge*⁴
Universidad Nacional
Costa Rica
fherreramonge@gmail.com



Recibido: 19 de noviembre de 2018. Aprobado: 12 de setiembre de 2019.
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-2.7>

- 1 Académico, Promotor de la Salud Física, Doctorado en Educación para la Salud, Universidad Estatal a Distancia. <https://orcid.org/0000-0003-3797-7993>
- 2 Promotora de la Salud Física, Licenciatura en Ciencias del Deporte con énfasis en Salud, Universidad Nacional de Costa Rica.
- 3 Terapeuta Física, Licenciada en Terapia Física, Universidad de Costa Rica.
- 4 Promotora de la Salud Física, Licenciatura en Ciencias del Deporte con énfasis en Salud, Universidad Nacional de Costa Rica.

Resumen

El propósito de esta investigación fue determinar el efecto del programa *Madres en Movimiento* en la promoción de la actividad física, el mejoramiento de la autoestima y del uso del apoyo social, con el objeto de empoderar a las madres en la práctica de actividad física en su familia. Este es un estudio cuasiexperimental con una muestra seleccionada por conveniencia de 15 madres en el grupo experimental y 15 en el grupo control. Los resultados de este estudio muestran que las mujeres del grupo experimental que estaban clasificadas en autoestima media, mostraron una tendencia a mejorar la autoestima hacia una clasificación alta. Se mostró un incremento significativo en la actividad física de las participantes y en el disfrute de las participantes al realizar actividad física. Adicionalmente, se mostraron cambios importantes en el uso de los apoyos emocionales, instrumentales, acompañamiento y el modelaje por las madres. En conclusión, este estudio mostró que un programa de intervención basado en el modelo ecológico, usando como instrumento la práctica de actividad física contribuye al incremento de la autoestima y al uso de estrategias sociales de apoyo de las participantes hacia estilos de vida activos de la familia.

Palabras clave: soporte social, autoestima, mujeres, crianza de los hijos, amas de casa, actividad física.

Abstract

The purpose of this investigation was to determine the effect of the program “Mothers in Movement” in the promotion of physical activity, the improvement of self-esteem, and the use of social support strategies, with the objective of providing tools to mothers to promote the practice of physical activity in their families. This is a quasi-experimental study with a sampling of 15 mothers in the experimental group and 15 in the control group. The results of this study show that the women of the experimental group who were classified in average self-esteem showed an increase to a high ranking self-esteem, a significant increase in practice and enjoyment of physical activity. When analyzing the adoption of



new social support, important changes were shown in the use of emotional, instrumental, support and modeling support in mothers. This study showed that an intervention program based on the ecological model, using the practice of physical activity as an instrument, contributes to the increase of self-esteem and to the use of social strategies to support the participants' families towards active lifestyles, which is hopeful in the use of multilevel interventions in the fight against overweight-obesity and the sedentary lifestyle of childhood.

Keywords: social support, self-perception, women, child rearing, housewives, physical activity

Introducción

Los altos niveles de sedentarismo y la alta prevalencia de sobrepeso y obesidad en los entornos familiares han incrementado el desarrollo de enfermedades como la aterosclerosis, relacionadas a las patologías coronarias a muy temprana edad. Ante esta situación, el control temprano y adecuado de estos factores de riesgo mejora el pronóstico de la salud en la población infantil, y minimiza y controla el padecimiento de este tipo de enfermedades en el nivel pediátrico (Ministerio de Salud de Costa Rica, 2009; Welk, Corbin y Dale, 2000).

La falta de oportunidades para la práctica de actividad física que ha incrementado los niveles de sedentarismo (Hardman, 2008) y el aumento en los índices de sobrepeso y obesidad en la niñez en el nivel mundial (Eisenmann, 2006), han llevado a considerar el entorno familiar como el escenario fundamental para que los niños puedan ser activos y construyan las destrezas necesarias para enfrentar una cultura sedentaria. Hay acuerdo, que el enfocarse en las madres para facilitar la actividad física, es una de las estrategias que ofrece el mayor potencial para desarrollar los hábitos de movimiento que se puedan trasladar a la vida adulta (Rhodes, *et al.*, 2013). Al respecto, Beets, Cardinal y Alderman (2010), establecen como una prioridad establecer el vínculo con la familia, si se desea lograr mayores éxitos en los estilos de vida activos de los escolares, ya que los padres son los principales impulsores o inhibidores de la participación de sus hijos en la adopción de estilos de vida saludables.

La influencia parental puede afectar fuertemente las conductas sedentarias de los niños a través del modelaje de los padres y la participación directa con los hijos, perdurando y siendo asociada con mayores niveles de actividad física a través de la adolescencia (Sallis, Prochaska y Taylor, 2000). No obstante, Saphier y West (2010) menciona que en el trabajo con infantes con obesidad, se requiere del acercamiento alternativo, que es el de intervenir exclusivamente a los padres, como el primer paso en la intervención con infantes. Revisiones realizadas por Salmon y Timperio (2007) y Van Sluijs, McMinn y Griffin (2007), reportaron que las intervenciones escolares, que involucraron a la familia en el contexto escolar, fueron más efectivas en promover estilos de vida activos en los estudiantes, cuando los padres mostraron estilos de vida saludables previos a la intervención. Sin embargo, no se han encontrado estudios que enfatizan la promoción de estilos de vida activos en las madres, con el objetivo de que sean modelos y puedan dar el apoyo social para generar entornos familiares saludables.

Aunque, involucrar a los padres y las familias en las intervenciones que pretenden promover entornos activos en los estudiantes de primaria, parece ser un acercamiento razonable; las barreras que enfrentan, las madres son un impedimento para el éxito de las intervenciones, sobre todo en el caso de madres amas de casa, que tienen como prioridad atender las necesidades de los demás, a costa de las suyas propias, lo cual es fuente de estrés, cansancio y baja autoestima (Berenzon-Gorn, Saavedra-Solano y Alanís-Navarro, 2009; Moreno y Johnston, 2014). Consecuentemente, las intervenciones centradas en las madres deben ser apoyadas en teorías y modelos que se focalicen en la persona, la conducta y el ambiente, con el fin de dar respuesta a los determinantes de la conducta activa y a las formas de apoyo social que los padres utilizan para influenciar a sus hijos hacia estilos de vida activos (Nyberg, *et al.*, 2015; Ward, Saunders y Pate, 2007).

Por lo tanto, este estudio corresponde a una perspectiva ecológica social, que tomó en cuenta los factores que influyen en el comportamiento, reconociendo que los apoyos sociales usados por las madres para impactar a su familia en la construcción de una vida familiar más activa son modificables y que requieren la comprensión de múltiples niveles de influencia (Marcus y Forsyth, 2009), por medio de la implementación de un modelo de intervención para padres, en las escuelas del Ministerio de Educación Pública (MEP), que propició el trabajo



conjunto entre las madres y la institución, en la promoción de estilos de vida activos en el ámbito familiar. Consecuentemente, esta intervención pretendió integrar el potencial educativo del programa: Escuela para padres en el nivel escolar, con el fin de que las participantes desarrollaran estilos de vida activos y conductas de autocuidado, que aumentaran el desarrollo de diferentes capacidades de apoyo social para la promoción de ambientes saludables en el entorno familiar.

Metodología

Participantes

Las participantes fueron seleccionadas por conveniencia en la institución seleccionada, las cuales fueron invitadas a participar de la intervención por parte del equipo interdisciplinario del centro educativo. Se contemplaron al menos, 15 sujetos en el grupo experimental y 15 en el grupo control. Las mujeres en su mayoría fueron jefas de familia, con una condición socioeconómica media-baja de dos escuelas de atención prioritaria de la provincia de Heredia.

Instrumentos

Para determinar los apoyos sociales que utilizan las madres y la variable autoestima se utilizaron los siguientes cuestionarios:

Escala de prácticas parentales relacionadas con la actividad y de tipos de apoyo social de los padres (Davison, Cutting y Birch, 2003). Esta escala está compuesta por 11 ítems agrupados en diferentes prácticas de crianza vinculadas a la actividad física. Los coeficientes internos obtenidos fueron apoyo logístico de los padres, $\alpha = 0.74$; modelaje explícito de los padres, $\alpha = 0.69$; apoyo logístico de las madres, $\alpha = 0,61$; y el modelo explícito de las madres, $\alpha = 0.75$.

Escala de autoestima de Rosenberg (1965), validado al español por Rojas-Barahona, Zegers y Förster (2009), explora la autoestima entendida como los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo. La escala consta de 10 ítems, los cuales 5 están enunciados en forma positiva y 5 en forma negativa. La consistencia alfa de Cronbach fue entre 0.76 y 0.80 y la fiabilidad de 0.80, lo cual otorgó una validez y confiabilidad adecuadas que permiten utilizarla como un buen indicador de la autoestima en madres adultas.

Procedimiento

Primero se llevaron a cabo reuniones con los directores de ambas escuelas, así como con los equipos interdisciplinarios de las escuelas, para contar con su aprobación y colaboración. Posteriormente, se llevaron a cabo campañas de divulgación entre las madres de familia con el fin de conformar los grupos, tanto experimental como control. Una vez conformados los grupos y con los consentimientos informados suscritos, se procedió a iniciar con el proceso de evaluación, tanto de las medidas antropométricas como completar los distintos instrumentos para conocer la autoestima, la cantidad de actividad física, por parte de las madres y los diversos apoyos que brindaban a sus hijos en cuanto a la actividad física. Terminada la parte de evaluación, se iniciaron las clases de Madres en Movimiento por 7 meses. Al final de la intervención se realizó la segunda evaluación (post test).

Programa de intervención *Madres en movimiento*

Es un programa que impulsa el autocuidado de las madres participantes, a través del movimiento humano y de los mecanismos de apoyo social de acompañamiento, emocional, informacional e instrumental (Lox, Martín y Petruzzello, 2010). Esta intervención se realizó en el contexto de dos escuelas públicas del cantón de Heredia, con una duración de siete meses, y con una periodicidad de dos veces por semana. El grupo de madres de familia realizó el programa dos veces por semana en la escuela y una vez por mes con sus hijos. Como elemento conceptual para el desarrollo de esta intervención, se utilizó la teoría ecológica de cambio de conducta (Ward, Saunders y Pate, 2007), especialmente en los niveles personales, interpersonales y organizacionales. Este programa utilizó el nivel personal con las madres, en los constructos de autoeficacia, destrezas físicas y conductuales, en el nivel interpersonal las madres trabajaron en desarrollar las destrezas de apoyo social para implementarlas con su familia durante los fines de semana. Finalmente, en el nivel organizacional, las madres desarrollaron ambientes familiares que promovieran la actividad física y disminuyeran las barreras para la práctica de la actividad física familiar.

Las sesiones con las madres se realizaban dos veces por semana después de que dejaban a los hijos en la escuela, estas involucraban tres momentos fundamentales: un tema corto al inicio de la sesión, sobre actividad física, salud personal y familiar, destrezas físicas, y autoestima;



seguidamente, se realizaba la clase práctica y al final de la sesión, un momento de relajación, donde se reforzó las estrategias a implementar en el contexto de familia el fin de semana, usando los tipos de apoyo: instrumental, emocional, informacional, modelaje y de compañía.

Análisis estadístico

Esta investigación fue un estudio cuasiexperimental, con un grupo control y un grupo experimental con medidas pre- y post- en cada grupo en las variables dependientes de tipos de apoyo social y la autoestima de las participantes. Para el análisis cuantitativo se utilizó el programa estadístico SPSS versión 22.0 para la estadística descriptiva (medias y desviaciones estándar) y para realizar el análisis inferencial se utilizó una *t-student* para muestras relacionadas, con el fin de conocer las posibles diferencias existentes entre el GE y el GC como consecuencia del efecto producido en el programa de intervención. El poder estadístico de las pruebas fue de $p < 0.05$.

Resultados

En relación con la autoestima, según el grupo experimental y control, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos ($t=0.10$ (29), $p= 0.91$), tanto las mujeres de grupo control (34.36 ± 4.06) como el experimental (34.55 ± 5.34) presentaron un nivel de autoestima personal similar al finalizar el proceso.

Asimismo, al analizar la variable pre- y post- intervención de las mujeres participantes del programa, no se encontraron diferencias significativas ($t=1.96$ (8), $p=0.08$), en ambos casos las mujeres mostraron un nivel de autoestima elevada (ver tabla 1). Sin embargo, al analizar los datos descriptivos obtenidos en la figura 1, se puede observar de manera más evidente una tendencia de aumento del nivel de autoestima personal en las mujeres al finalizar dicha intervención.

Tabla 1
Nivel de autoestima personal pre- y post- intervención de las mujeres participantes

Variable	Pre-Test			Post-Test		p
	N	Media	D.S	Media	D.S	
Autoestima personal	9	31.88	6.86	34.55	5.34	0.08

Nota: al finalizar el programa de intervención, solamente nueve participantes culminaron todo el proceso.

En la figura 1 se muestra que, la mayor modificación en el nivel de autoestima se genera en el grupo experimental, en el que las mujeres del grupo preintervención pasan de tener un nivel de autoestima alto de un 68.89 % y un 20 % de autoestima promedio, a un 88.46 % de participantes con autoestima alta al finalizar la intervención.

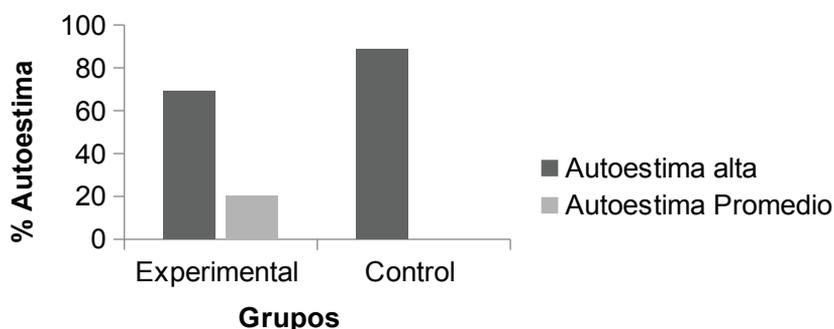


Figura 1. Porcentajes de la clasificación de la variable autoestima en el grupo pre- y post- intervención

Nota: el nivel de autoestima se determinó de los resultados de la Escala de autoestima de Rosenberg que las participantes llenaron al inicio y a final de la intervención. Elaboración propia (2018).

Al analizar las prácticas de crianza vinculadas a la actividad física, las mujeres participantes no presentaron cambios estadísticamente significativos, al considerar los tipos de apoyo social para promover la actividad física en sus hijos o familiares. Aunque en aspectos como el nivel de disfrute ($t= 2.12$ (29), $p=0.01$) y la frecuencia de participación de la actividad física ($t= 2.12$ (29), $p=0.04$), se logró observar un cambio substancial, pasando a una frecuencia de 2 a 3 o 4 días por semana de práctica de actividad física y un aumento en el nivel de disfrute de dichas actividades, como se observan en la tabla 2.



Tabla 2

Descripción de las prácticas de crianza relacionadas a la actividad física, según grupo experimental y control de las mujeres participantes

Prácticas de crianza relacionadas a la actividad física	Grupo		p
	Experimental	Control	
1. ¿Qué tan activo es usted en inscribir a su hijo en actividades físicas?	2.44 ± 0.72	1.90 ± 1.01	0.16
2. ¿Cuántas veces va usted con su hijo a sus eventos en las instalaciones de las actividades físicas (ej.: ver a su hija realizar un recital de baile o en encuentros de natación)?	2.66 ± 1.11	2.22 ± 1.02	0.28
3. ¿Qué importancia tiene para usted estar involucrado activamente, en los eventos de las actividades físicas de su hijo?	3.66 ± 0.50	2.95 ± 1.17	0.09
4. ¿Cuánto disfruta usted de la actividad física?	3.44 ± 0.88	2.40 ± 1.00	0.01*
5. ¿Con qué frecuencia (en promedio) participa en actividades físicas cada semana?	3.77 ± 1.56	2.18 ± 2.01	0.04*
6. ¿Con qué frecuencia su familia usa la actividad física como una forma de recreación familiar (ej.: paseos en bicicleta juntos, senderismo, patinaje)?	2.66 ± 0.86	2.95 ± 1.09	0.48
7. ¿Cuánto utiliza su propio comportamiento para animar a su hijo a ser físicamente activo?	3.22 ± 0.44	2.81 ± 0.85	0.19
8. ¿Qué tan importante es la actividad física en su vida?	3.00 ± 0.70	2.95 ± 0.95	0.89
9. ¿Qué nivel de actividad física tiene usted?	2.77 ± 0.66	2.45 ± 1.05	0.40
10. ¿En qué medida usted anima a su niño para ser físicamente activo?	3.00 ± 0.50	3.00 ± 0.81	1.00
11. ¿Con qué frecuencia usted o su pareja/tutor generalmente, se involucra en actividad física junto con su hijo?	2.11 ± 0.92	2.54 ± 0.96	0.25

Nota: * diferencias significativas entre los grupos experimental y control, $p < 0.05$

Sin embargo, al analizar el instrumento aplicado, algunas preguntas referentes a apoyos en el grupo experimental mostraron importantes mejorías, como se observa en la figura 2.

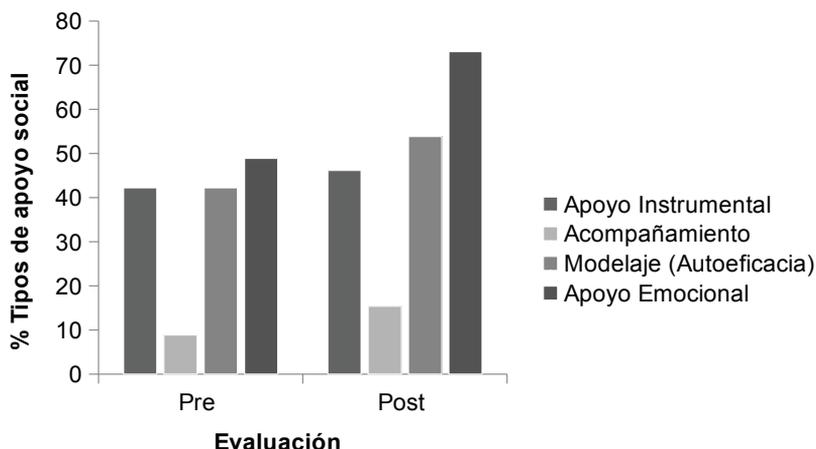


Figura 2. Respuestas obtenidas en instrumento de apoyo social, pre- y postintervención de las mujeres participantes

Nota: elaboración propia (2018)

El tipo de apoyo instrumental indicaba antes de la intervención que un 42.22 % de las madres participantes rara vez inscribió a su hijo en actividades físicas y al finalizar, un 46.16 % mencionó inscribir a su hijo con más frecuencia a la práctica de alguna actividad física. En cuanto al acompañamiento, únicamente el 8.88 % de las participantes indicó darlo a sus familiares o hijos, no obstante, al finalizar el programa hubo un aumento a un 15,38 %. En el caso de modelaje en el pretest, el 42.22 % mencionó utilizar su propio comportamiento para animar a su hijo a ser físicamente, más activo y en el posttest el 53.84 % se sentía más segura de ser una modelo para su familia, debido al incremento en la práctica de actividad física que había tenido en el nivel personal. Finalmente, en el apoyo emocional, se puede observar el mayor porcentaje de cambio al finalizar la intervención, pasando de un 48.89 % en la evaluación inicial a un 73.07 %.

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo determinar el efecto de Madres en movimiento en la promoción de la actividad física, el



mejoramiento de la autoestima e incrementar el uso del apoyo social de madres en condición socioeconómica baja, con el fin de dotar a las madres de herramientas para ser más saludables y así, asumir el reto de ser modelos para el logro de una familia más activa. Dentro de las intervenciones conocidas, este es el primer estudio que se focaliza en fortalecer las estructuras socioemocionales de las madres y en reconocer que las estructuras de apoyo social son modificables (O'Connell, Davis y Bauer, 2015), en aras de que puedan ser más saludables físicamente, pero sobre todo que puedan contar con las herramientas necesarias para influenciar a sus familias hacia estilos de vida más saludables (Berenzon-Gorn, Saavedra-Solano y Alanís-Navarro, 2009; Davison, Cutting y Birch, 2003; Hosseinzadeh, Niknami y Hidarnia, 2015).

Los hallazgos de este estudio en la variable de autoestima indican que las mujeres del grupo experimental que estaban clasificadas en un nivel de autoestima promedio, mostraron una tendencia a mejorar la autoestima hacia una clasificación alta. Lo anterior es especialmente importante debido a que esta variable, contribuye a que las madres jueguen un rol determinante en propiciar y estimular conductas activas en sus hijos, lo que se ve reforzado en estudios que han evaluado esta situación (Beets, Cardinal y Alderman 2010; Hamilton y White, 2010).

Asimismo, los resultados de este estudio mostraron un incremento significativo en la actividad física de las participantes, reconociéndose ampliamente, que los patrones de vida activos es uno de los contribuyentes más efectivos para propiciar una mejor autoestima, a través de un incremento de la autoimagen, competencia física y autoeficacia, sobre todo en mujeres de bajos recursos económicos (González, Sarmiento, Lozano, Ramírez y Grijalba, 2014). Estos resultados son apoyados por otros estudios, que mencionan que la realización de actividad física es importante para las madres, pues la participación en el ejercicio está asociada a beneficios mentales y psicológicos, y esto sumado a las prácticas de autoatención, se usan con frecuencia para atender malestares, relacionados sobre todo con trastornos depresivos y de ansiedad, que se reportan con más frecuencia en la población femenina (Berenzon-Gorn, Saavedra-Solano y Alanís-Navarro, 2009; Spence, McGannon y Poon, 2005). Además, autores mencionan que, si las personas experimentan una visión más favorable de sí mismas como resultado de participar en actividad física, deberían ser más propensas a continuar participando en programas de este tipo, favoreciendo así, la adherencia al ejercicio,

según se cita en Ramírez, Vinaccia y Suárez (2004) y Spence, McGannon y Poon, (2005).

Los cambios encontrados en las participantes hacia conductas activas presentan un recordatorio consistente y duradero del papel de la actividad física en la salud y la felicidad, pero sobre todo en el papel determinante de las madres como modelos a seguir en el ambiente familiar. Se ha demostrado que madres que participan en actividad física tienen niños con mayor probabilidad de estar activos (Ward, Saunders y Pate, 2007). Sin embargo, no es importante ser deportista, o participar en ningún deporte especializado para lograr el efecto de ser un modelo hacia estilos de vida activos (Sallis, Prochaska y Taylor, 2000).

De vital importancia en este estudio, fue el encontrar que el disfrute de las participantes al realizar actividad física fue significativo, lo que añade otro elemento básico en el rol determinante y predictor de la influencia que tienen las madres en las conductas de movimiento en la niñez, lo que hace muy válido en las intervenciones escolares, impactar primero a las madres para que sean físicamente activas, tomando en cuenta las necesidades e intereses de ellas, con el fin de que puedan influir positivamente en las conductas activas de la familia (Meléndez, Olivares, Lera y Mediano, 2011; Saphier y West, 2010). Lo anterior, es esencialmente importante, ya que la diversión, la ocupación en el tiempo libre y las destrezas físicas, junto con la aptitud física, la salud y el gusto por el movimiento humano, en ese orden, son los principales motivos para involucrar la actividad física en las madres (Moreno y Johnston, 2014; Rodríguez-Romo, Boned-Pascual y Garrido-Muñoz, 2009).

Aunque, el tiempo de la intervención es considerado importante cuando se trabaja con mujeres madres de familia; al igual que otros autores, esta investigación ha reconocido que el aprendizaje de destrezas físicas, el fortalecimiento de destrezas conductuales, el énfasis en desarrollar sentimientos de competencia y un sistema de apoyo social a las participantes, son otros elementos indispensables para el logro del mejoramiento de la autoestima (De Ávila-Quintana, Ariza-Egea, Llanos-González, Herazo-Beltrán y Domínguez-Anaya, 2018; Prieto-Rodríguez y Agudelo-Calderón, 2006), con el fin de que se conviertan en modelos de cambio de estilos de vida en sus familias, principalmente para sus hijos. Salmon y Timperio (2007) y Van Sluijs, McMinn y Griffin (2007), mencionan que las intervenciones escolares,



que involucraron a la familia en el contexto escolar, fueron más efectivas en promover estilos de vida activos en los estudiantes.

Un ambiente de práctica de actividad física solidario es particularmente, importante entre mujeres con niños escolares, como establecen Cheng, Mendonça y Farias-Júnior (2014), situación que fue vivenciada y externada por las participantes que consideraron la principal fuente de apoyo para continuar en el programa, a las amigas y a la figura de la conductora del proyecto, ya que juegan un papel central en las decisiones saludables posteriores, así como en la elección de las estrategias de autoatención (Álvarez, 2016). Peterson, Lawman, Fairchild, Wilson, y Horn (2013), han reconocido que, dentro de los modelos de mediación, la participación en redes de apoyo en el caso de las mujeres, propicia mayores oportunidades de mejorar la salud emocional y por tanto, la calidad de vida, al poder de esta forma impactar al ámbito familiar de una mejor manera, fortaleciendo la autoeficacia para eliminar barreras hacia la práctica de la actividad física (Berenzon-Gorn, Saavedra-Solano y Alanís-Navarro, 2009; Peterson, Lawman, Fairchild, Wilson, y Horn, 2013).

Se hace evidente que el preparar a las madres para su rol de asistir y acompañar a su familia en el camino de estilos de vida activos es sumamente importante. Autores como Gutiérrez y García (2001), citados en Guillén (2010), y Perrin, Sheldrick, McMenamy, Henson, y Carter (2014), mencionan que la familia es el principal ente socializador que mayor influencia ejerce en la vida del niño en el aspecto deportivo y de juego, dado que es la que propicia el desarrollo de la identidad y de la autoestima a través de la transmisión de las percepciones y creencias, otorgándole a la madre, el rol principal en este ambiente familiar (Sánchez-Méndez y Hernández-Elizondo, 2016), lo que se ve reforzado con las estrategias de apoyo social que se trabajaron con las madres de este estudio.

Aunque, es bien conocido que las madres y los padres utilizan diferentes tipos de apoyo en la construcción de estilos de vida activos en la familia, este estudio ha mostrado que las madres tienen la capacidad de modificar sus estilos de apoyo e incluso adoptar patrones de apoyo que se han mencionado propios de los hombres (Majaed, 2016; Perrin, Sheldrick, McMenamy, Henson, y Carter, 2014); así es como resultado de esta intervención, en el ámbito de la variable de apoyos sociales usadas por las participantes en el nivel familiar, se identificaron esencialmente el apoyo instrumental, emocional, el acompañamiento y

el modelaje que fueron las que las madres identificaron y usaron con sus hijos en el entorno familiar (Beets, Cardinal y Alderman, 2010).

Del mismo modo, fue importante comprender que madres que perciben que brindan apoyo a sus hijos están positivamente asociadas a conductas activas en la familia, independientemente del apoyo utilizado (Beets, Cardinal y Alderman, 2010).

El uso del apoyo social instrumental de las madres de esta investigación, se mostró esencialmente, en el acto de llevar a la familia los fines de semana a realizar alguna actividad física. Aunque, usualmente este es el apoyo social que las madres brindan con más frecuencia en otras áreas de la vida cotidiana, igual se trabajó y fortaleció este apoyo en esta intervención (Ruiz-Juan, Piéron y Baena-Extremera, 2012). Estos hallazgos concuerdan con lo reportado por de la Torre-Cruz (2017), que estableció que los jóvenes que atribuían a sus progenitores un elevado nivel de apoyo instrumental, destinaban un mayor número de días a la semana a la realización de actividad física. En el marco de este estudio, el apoyo instrumental es de suma importancia, ya que este tipo de refuerzo directo, es uno de los más efectivos en el camino de un entorno positivo, para que los infantes logren activarse físicamente (Lox, Martin y Petruzzello, 2010). En este sentido, es de especial relevancia el hecho de que las madres de este estudio usaron constantemente el apoyo instrumental, facilitando la actividad física; sin embargo, hay que recalcar que el uso del apoyo emocional, el involucramiento personal y el modelaje, fueron implementados en un gran número de madres, lo que muestra la adopción de diferentes apoyos en el camino de estimular estilos saludables en el ámbito familiar (Davison, Cutting, y Birch, 2003).

El uso del apoyo emocional por parte de las participantes, ha sido una de las estrategias de apoyo que muestran el mayor potencial, lo que está en consonancia con Cheng, Mendonça y Farias-Júnior (2014); que expresan que para las madres este es el tipo de refuerzo más comúnmente asociado a la actividad física en niños y jóvenes, lo cual es de suma importancia, ya que da un entendimiento mayor en los mecanismos que son usados por las madres en la construcción de estilos de vida en movimiento en la familia. En el caso específico de la población infantil, ya se ha reportado que el recibir apoyo emocional por parte de sus madres aumenta los niveles de actividad física, principalmente, cuando estas le brindan el equipo y la estimulación necesaria para moverse (Wilson y Dollman, 2009). Asimismo, el proveer espacios en el tiempo libre y los



fin de semana, como se planteó en esta intervención, es un elemento básico en la interiorización, en el uso de este refuerzo en el segundo nivel del modelo ecológico (Cheng, Mendonça y Farias-Júnior, 2014; Lox, Martin y Petruzzello, 2010).

El apoyo emocional, principalmente de la madre, está ligado al sentimiento de apego, intimidad, cuidado y preocupación, y es indispensable para predecir el comportamiento prosocial de los hijos, debido a que les estimula la autonomía (Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés, 2007; Uribe, Orcasita, Aguillón-Gómez, 2012). Conforme los niños van creciendo la influencia familiar se ve disminuida, no obstante, se sigue presentando cierto nivel de apoyo tanto económico como emocional (Lorenzo y Sampaio, 2005).

Esencialmente y tomando en cuenta el acercamiento ecológico de esta intervención, se considera que el apoyo que las madres puedan proveer a sus hijos con oportunidades y refuerzos para la realización de actividad física, así ellos serán más capaces de percibir menor cantidad de obstáculos para ser físicamente activos, lo que contribuye a la construcción de estilos vida activos en el entorno familiar (Cheatom, 2014).

Del mismo modo, el uso del apoyo de acompañamiento ha sido de gran valor en los hallazgos encontrados, este es considerado como una manera para lograr afectos positivos en el involucramiento en la actividad física de la familia. La compañía dado por las madres en la forma de llevarlos los fines de semana a la plaza, podría haber reducido las barreras como la inseguridad en los barrios, que son evidentes en entornos que carecen de instalaciones seguras y cercanas al hogar (Peterson, Lawman, Fairchild, Wilson, y Horn, 2013). Se ha considerado que el estímulo verbal de las madres puede ser percibido por sus hijos como el impulso inicial requerido para involucrarse en actividad física (Maher, Fraser y Wright, 2010).

Por otro lado, el modelaje de las madres para su familia, es uno de los constructos de la teoría del aprendizaje social que fue reportado como uno de los elementos que las madres exteriorizaron y que fue utilizado para incentivar a su familia a ser activa. En la investigación social cognitiva, la influencia de la madre, cuando es activa, es el recurso que ha acaparado la atención en el proceso de socialización de la familia en el camino hacia estilos de vida activo, basados en el supuesto que las participantes físicamente activas, podrían eventualmente, modificar las conductas de la familia, a partir de la observación del comportamiento

y el aprendizaje de experiencias de personas socialmente importantes, como lo establece el Modelo ecológico (Lox, Martin y Petruzzello, 2010), como en el caso de las madres que son el ente familiar más cercano para que los niños puedan admirar y seguir sus pasos.

Al reforzar la importancia del uso del modelaje por parte de la madre, Hosseinzadeh, Niknami y Hidarnia (2015), mencionan que las madres podrían ser poderosos modelos por seguir para iniciar la actividad física; estableciendo que la actividad física materna, podría predecir aproximadamente el 56 % de la actividad física en niños. Estos hallazgos son consistentes con los resultados de dicho estudio sobre los determinantes maternos del movimiento físico en los escolares, ya que hallaron que la actividad física de las madres afecta la actividad física de los niños y que a su vez se ve afectada por la autoeficacia de la madre, por lo que proponen que las intervenciones realizadas para mejorar la cantidad de actividad física que realizan los niños tendrían mejores resultados si se trabajaran conjuntamente con las madres fomentando un aumento de su autoeficacia (Hosseinzadeh, Niknami y Hidarnia, 2015).

Krahnstoever, Cutting y Birch (2003), encontraron que el tipo de apoyo brindado por los padres, es importante para determinar el comportamiento futuro de los niños en cuanto a la actividad física, en el caso de las madres descubrieron niveles significativamente más altos de apoyo instrumental en comparación con los padres, mientras que los padres informaron niveles más altos de modelaje explícitos que las madres. A diferencia del estudio anterior, las participantes de este, mostraron que es posible interiorizar y utilizar en el entorno familiar, diferentes tipos de apoyo social, que brindan más herramientas en la construcción de una familia más activa. De ahí la importancia de realizar programas como el propuesto en este estudio, de trabajar directamente con las madres temas de autoestima y apoyo social, para empoderarlas, y que ellas puedan transmitir el gusto y la motivación en la actividad física a sus hijos.

Dentro del aporte de la escuela en el proceso de reducir los niveles alarmantes del sobrepeso-obesidad y sedentarismo de la niñez costarricense, la familia juega un rol determinante, especialmente, las madres; sin embargo, es esencial que, desde el concepto de escuelas para padres, se priorice la atención en las capacidades de las mujeres para asistir a su familia en el camino de estilos de vida saludable. Es evidente que las intervenciones que enfatizan el autocuidado de las mamás, son un requisito indispensable del segundo nivel de intervención, del modelo



ecológico, que sustentó el uso de los diferentes niveles de apoyo por parte de las madres, en la construcción de una niñez más saludable en unión con el entorno escolar. Esta investigación ha mostrado que el factor de apoyo social es un factor modificable que ha contribuido en el empoderamiento de ellas, en el uso de estrategias de apoyo instrumental, emocional, acompañamiento y en la figura de ellas como un modelo a seguir en la adopción de estilos en movimiento en el entorno familiar.

Referencias

- Álvarez, C. (2016). Entendiendo los factores que determinan la actividad física en el entorno escolar desde la perspectiva de los niños y las niñas. *Revista MHsalud*, 13(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15359/mhs.13-1.2>
- Beets, M. W., Cardinal, B. J., y Alderman, B. L. (2010). Parental social support and the physical activity-related behaviors of youth: A review. *Health Education & Behavior*, 37(5), 621-644. <http://dx.doi.org/10.1177/1090198110363884>
- Berenzon-Gorn, S., Saavedra-Solano, N. y Alanís-Navarro, S. (2009). Estrategias utilizadas por un grupo de mujeres mexicanas para cuidar su salud emocional: autoatención y apoyo social. *Salud pública de México* 51(6), 474-481. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342009000600005
- Cheatom, O. (2014). *Parental influence on children's physical activity motivation*. The University of Minnesota. Arizona: UM. Reach Laboratory. Recuperado de <https://reachfamilies.umn.edu/sites/default/files/rdoc/Parental%20Influence%20on%20Children%27s%20Physical%20Activity%20Motivation.pdf>
- Cheng, L., Mendonça, G. y Farias-Júnior, J. (2014). Physical in adolescents: analysis of the social influence of parents and friends. *Jornal de Pediatria*, 90, 35-41. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2013.05.006>
- Davison, K. K., Cutting, T. M. y Birch, L. L. (2003). Parents' activity-related parenting practices predict girls' physical activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 35(9), 1589-1595. <https://doi.org/10.1249/01.MSS.0000084524.19408.0C>
- De Ávila-Quintana, L., Ariza-Egea, S., Llanos-González, B., Herazo-Beltrán, Y. y Domínguez-Anaya, R. (2018). Asociación entre factores socio ambientales y la práctica de actividad física

- en mujeres embarazadas: estudio de corte transversal. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 69(1), 32–41. <http://dx.doi.org/10.18597/rcog.3004>
- Eisenmann, J. C. (2006). Insight into the causes of the recent secular trend in pediatric obesity: common sense does not always prevail for complex, multi-factorial phenotypes. *Preventive Medicine*, 42(5), 329-335. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2006.02.002>
- González, S., Sarmiento, O., Lozano, O., Ramírez, A., y Grijalba, C. (2014). Niveles de actividad física de la población colombiana: desigualdades por sexo y condición socioeconómica. *Revista Biomédica*, 34(3), 447-459. <https://doi.org/10.7705/biomedica.v34i3.2258>
- Guillén, N. (2010). Intervención psicológica con padres: una alternativa en la búsqueda de logros deportivos. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 125-145. Recuperado de <http://www.cntoledo.com/wp-content/uploads/intervenci%C3%B3n-psicol%C3%B3gica-con-padres.pdf>
- Hamilton, K. y White, K. (2010). Parental Physical Activity: Exploring the Role of Social Support. *American Journal of Health Behavior*, 34(5), 573-584. <https://doi.org/10.5993/AJHB.34.5.7>
- Hardman, K. (2008). Physical education in schools: a global perspective. *Kinesiology*, 40(1), 5-28. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228680229_Physical_education_in_schools_A_global_perspective
- Hosseinzadeh, K., Niknami, S. y Hidarnia, A. (2015). The Effects of Mothers' Self-Efficacy on Children's Physical Activity. *Biotechnology and health sciences*, 2(1), 2–6. Recuperado de <http://eprints.qums.ac.ir/1845/1/bhs-02-25731.pdf>
- Krahnstoever, K., Cutting, M. T., y Birch, L. L. (2003). Parents' Activity-Related Parenting Practices Predict Girls' Physical Activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 35(9), 1589–1595. <https://doi.org/10.1249/01.MSS.0000084524.19408.0C>
- Lorenzo, A. y Sampaio, J. (2005). Reflexiones sobre los factores que pueden condicionar el desarrollo de los deportistas de alto nivel. *Revista Apunts. Educación Física y Deporte*, 2(80), 63-80. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300962>
-



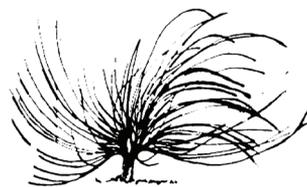
- Lox, C., Martin K. A., y Petruzzello, S. J. (2010). *The psychology of exercise*. (3th Edition). Arizona: Holcomb Hathaway.
- Maher, J. M., Fraser, S. y Wright, J. (2010). Framing the mother: Childhood obesity, maternal responsibility and care. *Journal of Gender Studies*, 19(3), 233-247. <https://doi.org/10.1080/09589231003696037>
- Majaed, N. (2016). Parental social support: its role in upbringing of children. *Research Paper Social Science*, 2(11), 49-52. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/312147606_Parental_social_support_its_role_in_upbringing_of_children
- Marcus, B. H. y Forsyth, L. H. (2009). *Motivating people to be physically active*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Meléndez, L., Olivares, S., Lera, L., y Mediano, F. (2011). Etapas del cambio, motivaciones y barreras relacionadas con el consumo de frutas y verduras y la actividad física en madres de preescolares atendidas en centros de atención primaria de salud. *Revista Chilena de Nutrición*, 38(4), 466-475. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182011000400010>
- Mestre, M., Tur, A., Samper, P., Nácher, M., y Cortés, M. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211- 225. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80539201>
- Ministerio de Salud de Costa Rica. (2009). *Encuesta Nacional de Nutrición, Costa Rica 2008-2009*. Recuperado de https://www.paho.org/cor/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=alimentacion-y-nutricion&alias=67-encuesta-nacional-de-nutricion-costa-rica-2008-2009&Itemid=222.
- Moreno, J. y Johnston, C. (2014). Barriers to Physical Activity in Women. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 8(3), 164-166. <https://doi.org/10.1177/1559827614521954>
- Nyberg, G., Sundblom, E., Norman, A., Bohman, B., Hagberg, J., y Elinder, L. S. (2015). Effectiveness of a universal parental support programme to promote healthy dietary habits and physical activity and to prevent overweight and obesity in 6 year-old children: The healthy school start study, a cluster-randomised controlled trial. *Plos One*, 10(2), 1-19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0116876>

- O'Connell, L., Davis, M. y Bauer, N. (2015). Assessing Parenting Behaviors to Improve Child Outcomes. *Pediatric Perspectives*, 135(2), 287-296. Recuperado de <http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/135/2/e286.full.pdf>
- Perrin, E., Sheldrick, C., McMenemy, J., Henson, B. y Carter, A. (2014). Improving Parenting Skills for families of young children in Pediatric settings. *JAMA Pediatrics*, 168(1), 16-24. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.2919>
- Peterson, M., Lawman, H., Fairchild, A., Wilson, D. y Horn, L. (2013). The association of self-efficacy and parent social support on physical activity in male and female adolescents. *Health Psychol*, 32(6), 666-664. <https://dx.doi.org/10.1037%2Fa0029129>
- Prieto-Rodríguez, A. y Agudelo-Calderón, C. (2006). Enfoque multi-nivel para el diagnóstico de la actividad física en tres regiones de Colombia. *Revista Salud Pública*, 8(2), 57-68. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642006000500005>
- Ramírez, W., Vinaccia, S. y Suárez, R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67-75. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n18/n18a08.pdf>
- Rhodes, R., Berry, T., Craig, C., Faulkner, G., Latimer-Cheung, A. y Tremblay, M. (2013). Understanding Parental Support of Child Physical Activity Behavior. *Am J Health Behav.*, 37(4), 469-477. <https://doi.org/10.5993/AJHB.37.4.5>
- Rodríguez-Romo, G., Boned-Pascual, C., y Garrido-Muñoz, M. (2009). Motivos y barreras para hacer ejercicio y practicar deportes en Madrid. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 26(3), 244-254. <https://doi.org/10.1590/S1020-49892009000900009>
- Rojas-Barahona, C., Zegers, B., y Förster, C. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista Médica de Chile*. 137, 791-800. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872009000600009>
- Ruiz-Juan, F., Piéron, M., y Baena- Extremera, A. (2012). Socialización de la actividad físico-deportiva en adultos: relación con familia, pareja y amigos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico*



- y *Evaluación*, 2(34), 35-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/4596/459645438002/>
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J. y Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(5), 963-975. <http://dx.doi.org/10.1097/00005768-200005000-00014>
- Salmon, J. y Timperio, A. (2007). Prevalence, trends and environmental influences on child and youth physical activity. *Med Sport Sci*, 50, 183-199. <https://doi.org/10.1159/000101391>
- Sánchez-Méndez, M. y Hernández-Elizondo, J. (2016). Efecto de una intervención educativa sobre valores antropométricos y hábitos de actividad física de familias costarricenses de la región central en el año 2012. *Revista Educación*, 40(1), 19-38. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.21695>
- Saphier, J. y West, L. (2010). How Coaches Can Maximize Student Learning. *Phi Delta Kappan*, 91(4), 46-50. Recuperado de https://www.rbteach.com/sites/default/files/jons_lwest_coaching_kappan_dec2009-jan2010.pdf
- Spence, J., McGannon, K. y Poon, P. (2005). The effect of exercise on global self-esteem: A quantitative review. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27, 311-334. Recuperado de <https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/20053164811>
- Torre-Cruz, M. (2017). Relaciones entre apoyo parental, autoeficacia y actividad física en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 459-468. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.959>
- Uribe, A., Orcasita, L. y Aguillón-Gómez, E. (2012). Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 6(2), 83-99. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225788004>
- Van Sluijs, E. M. F., McMinn, A. M. y Griffin, S. J. (2007). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials. *British Medical Journal*, 335(703), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.39320.843947.BE>
- Ward, D., Saunders, R., Pate, R. (2007). *Physical Activity interventions in children and adolescents*. Estados Unidos: Human Kinetics.

- Welk, G., Corbin, C. y Dale, D. (2000). Measurement issues for the assessment for physical activity in children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 59-73. <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.11082788>
- Wilson, A. N. y Dollman, J. (2009). Social influences on physical activity in Anglo-Australian and Vietnamese adolescent females in a single sex school. *J. Sci. Med. Sport*, 12, 119-122. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2007.10.012>



En busca de la inclusión educativa Una propuesta de aula a partir del Aprendizaje Cooperativo y las TRIC

Rodrigo García Pajares¹
Universidad de Valladolid
España
garciapajaresr@gmail.com

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo mostrar las experiencias surgidas a partir del desarrollo de una propuesta de innovación educativa en un centro urbano de la ciudad de Segovia (España). La finalidad de la propuesta es lograr un modelo de aula inclusivo en el que todos los estudiantes se sientan partícipes del proceso de aprendizaje. Para conseguirlo, hemos decidido unir el modelo pedagógico del Aprendizaje cooperativo (AC), junto al trabajo con las Tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC). La razón por la que se combinan ambos elementos es el potencial inclusivo que despiertan por separado, así como el interés por este tipo de prácticas educativas. Con el fin de valorar si la propuesta de aula planteada cumple con los objetivos que nos hemos propuesto, se ha llevado a cabo un estudio de caso con el que se pretende comprobar empíricamente su veracidad. Este se elabora a partir de un análisis cualitativo basado en técnicas de observación. Toda la información recogida nos conduce a la divulgación de unas interesantes conclusiones sobre este campo.



Recibido: 9 de diciembre de 2018. Aprobado: 12 de setiembre de 2019.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-2.8>

1 Graduado en Educación Primaria, mención Educación Física por la Universidad de Valladolid.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, educación inclusiva, innovación educativa, tecnologías de la información y la comunicación, tecnologías de la relación, información y comunicación.

Abstract

This paper aims to show the experiences arising from the development of a proposal for educational innovation in an urban center of the city of Segovia (Spain). The purpose of the proposal is to achieve an inclusive classroom model in which all students feel part of the learning process. To achieve this, we have decided to unite the pedagogical model of Cooperative Learning (CL) together with the work with Information, Relationship, and Communication Technologies (IRCT). The reason why both elements are combined is the inclusive potential that they arise separately, as well as the interest in this type of educational practices. In order to assess whether this classroom proposal accomplished the stated objectives, a case study was carried out to verify its veracity empirically. This was elaborated from a qualitative analysis based on observation techniques. All the information collected leads us to the disclosure of some interesting conclusions about this field.

Keywords: Cooperative Learning, inclusive education, educational innovation, Information and Communication Technologies, Information, Relationship and Communication Technologies

Introducción

Actualmente, existen numerosos aportes que, sin duda, favorecen el continuo progreso hacia la mejora del panorama educativo, pero debemos hacer una autocrítica y valorar cuáles son los aspectos sobre los que se debe de seguir trabajando. Desde nuestra posición, la falta de inclusión de todo el alumnado en el aula es uno de ellos. Aunque, la ignorancia nos pueda llevar a pensar que todos nuestros estudiantes tienen una participación más o menos equitativa y gozan de las mismas oportunidades de aprender, la realidad es muy distinta. Lo cierto es que en el aula existe una minoría que se hace notar y una mayoría que se manifiesta como silenciosa. Por norma general, el equipo



docente suele enfocar sus clases hacia esa minoría más destacada y no atiende verdaderamente a la mayoría de su alumnado (Fernández, 2018).

El presente trabajo tiene un carácter innovador al buscar una educación inclusiva que atienda idealmente al 100 % de los estudiantes. Cuando hablamos de una propuesta de innovación no lo hacemos porque la metodología utilizada se trate de algo que surja fruto de nuestra invención, sino más bien se debe a que el objetivo de esta busca paliar un defecto encontrado. El concepto innovación educativa hace referencia a aquella acción de cambio en el marco de la institución educativa en la que se busca efectividad en relación con objetivo propuesto (Monge y Gómez, 2018). Innovar, por tanto, no solo es buscar aquello que consideramos que no está bien para mejorarlo, sino que también implica lograr el objetivo propuesto.

Para nosotros innovar es lograr una educación marcada por su carácter inclusivo, y para conseguirlo nos servimos de la hibridación del modelo de Aprendizaje cooperativo y el trabajo con las TRIC. La unión no resulta sencilla a simple vista, pero sí lo es cuando tomamos como referencia aquellos puntos de unión entre ambos. Para que se entienda mejor explicaremos uno a uno cómo contribuyen al logro de nuestro particular objetivo. Tras ello, mostraremos cuáles son los resultados obtenidos a partir de su unión en la propuesta de intervención educativa que hemos diseñado. De esta manera comprenderemos el verdadero sentido de lo que significa innovación educativa.

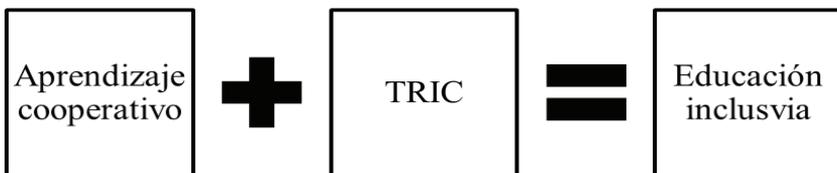


Figura 1. Fórmula en la que se muestra la hibridación del AC y TRIC para obtener una educación inclusiva.

Nota: elaboración propia.

Antecedentes

A lo largo de esta propuesta se presenta un híbrido, elaborado a partir del modelo del Aprendizaje cooperativo y el trabajo con las Tecnologías de la relación, de la información y de la comunicación, cuyo

objetivo es el de lograr una práctica de aula marcada por su carácter inclusivo. En este sentido, se entiende por educación inclusiva el conjunto de prácticas educativas encaminadas, en las cuales todo el alumnado se sienta partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente de sus características, necesidades o intereses (Arnáiz, 2003). Tenemos especial interés sobre las aportaciones realizadas en Ainscow (2012), Arnáiz (2003), y Martínez y Gómez (2013), cuyas ideas y principios en torno a su modelo de educación han calado sustancialmente, sobre nuestras prácticas educativas. Se considera oportuno realizar una breve revisión de las diferentes aportaciones de los dos medios que hemos seleccionado para llegar a este modelo.

En primer lugar, empezaremos por el modelo del Aprendizaje cooperativo (AC), el cual consideramos, más que una alternativa, una necesidad educativa. Su génesis se basa en la lógica de que un producto es mejor si se hace en grupo y no por separado. Es la historia de cualquier celebridad que nunca habría logrado llegar a la cima sin el apoyo de otras personas. ¿Qué sería de un piloto de automovilismo sin su equipo, de un presidente sin sus asesores, de un profesor sin sus alumnos...? Esa es la base sobre la que se construye este modelo y que podría resumirse con aquella expresión que decía: “uno para todos y todos para uno”. Un lema que llevado a lo académico nos permite la construcción del aprendizaje de forma colectiva, haciendo mucho más enriquecedor el proceso para los que participan en él.

Para Johnson, Johnson y Holubec (1999), el término de aprendizaje cooperativo se define como: “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 5). Posee cinco pilares básicos: la interdependencia positiva, la interacción promotora cara a cara, las habilidades personales, la responsabilidad individual en el trabajo colectivo y el procesamiento grupal (Johnson y Johnson, 2014). Sus elementos constituyentes hacen que se adapte tanto a las asignaturas “troncales” como al resto de específicas, como podría ser la educación física (Velázquez, Fraile y López, 2014); por lo que se torna como un modelo aplicable a cualquier materia del currículo, tal y como lo demuestran los diferentes estudios y trabajos efectuados en torno a esta temática. Entre los que destacamos los realizados en Jonhson *et al.* (1999), y Slavin y Jonhson (1999). Además, tendremos especialmente en cuenta el trabajo desarrollado en Pujolàs (2012), al tratarse de un



referente en la utilización de esta metodología con fines inclusivos. En resumidas cuentas, este modelo sugiere un cambio en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional que va en la línea del trabajo con los medios tecnológicos.

Las Tecnologías de la Relación, de la Información y de la Comunicación, abreviado TRIC, es un concepto quizás no muy conocido y que está íntimamente ligado a la era de la digitalización. Las tecnologías han llegado para formar parte de nuestro día a día y para abarcar todos los ámbitos de la sociedad con sus respectivos cambios (Caldevilla, 2010), e influencias desde edades muy tempranas (Osuna, Gil y Cantillo, 2018). La enseñanza, al igual que el resto de contexto social, va incluyendo estos dispositivos electrónicos para beneficiarse de ellos, tanto en espacios analógicos como digitales, favoreciendo de este modo el empoderamiento del alumnado (Osuna y Gil, 2017). De ahí que surjan nuevas denominaciones dentro de nuestro ámbito, como el de las aulas 2.0 (Domingo y Marqués, 2011), la alfabetización digital (Gutiérrez y Tyner, 2012), o el de *gamificación* (Díaz y Troyano, 2013).

El nombre que reciben dichos elementos es el de *Tecnologías de la Información y Comunicación* (TIC). El motivo de que sean nombradas de esa forma, y no de otra, es por tener funciones relacionadas con el almacenamiento, procesamiento y transmisión de datos (Rodríguez, 2009). Existen diversos trabajos que nos hablan sobre las innumerables ventajas de dicha inclusión en el contexto educativo, nos gustaría destacar las siguientes: posibilita el aprendizaje, no solo en la escuela, sino que, en cualquier escenario, al acercar la información al individuo (Lozano, 2011), incrementa en cantidad el número de medios y formas de organizar y representar la información sobre la que se trabaja, y permite el desarrollo de capacidades ligadas a la creatividad (García y González, 2006), hace posible la ruptura con las barreras espacio-temporales (Ferro, Martínez, y Otero, 2009), genera autonomía en el alumno, al tener que pensar y actuar de manera individual, aunque también con otros (Kozulin, 2000), y por último, fomenta la sociabilidad (Busquet, Medina y Ballano, 2013). En esta última ventaja podemos observar la precisión que realizan Marta y Gabelas (2016), al presentar el concepto de TRIC. Estas se convierten en uno de los elementos principales del presente trabajo.

Referentes teóricos

El aprendizaje cooperativo: un modelo para la inclusión

En este planteamiento el alumnado pasa a tener una interdependencia positiva con el resto de componentes del grupo que les hace sentir la necesidad de trabajar cooperativamente. Para que esto suceda no solo basta con dividir el aula en grupos reducidos y heterogéneos, también es necesario que el profesorado adopte un rol de guía y favorezca situaciones en las que se precise de la cooperación (Pujolàs, Riera, Pedrogosa y Soldevila, 2005). Existen cinco pilares básicos, los cuales ya han sido mencionados anteriormente. Aunque, para que el modelo de trabajo de aula sea considerado un trabajo cooperativo auténtico debe de existir una participación equitativa y una igualdad de oportunidades de éxito (Pujolàs, 2004, 2009). Estos dos son considerados el sexto y séptimo elemento básico del AC (Fernández, 2018), y, como no, los tomamos como aspectos clave para la consecución de nuestro particular fin.

La participación equitativa es símbolo de inclusión. Si existe una paridad a la hora de contabilizar las aportaciones de cada uno de los componentes del grupo, se podría decir que todos tienen una participación activa y, por lo tanto, están incluidos en el aula. Nunca lograremos una equidad absoluta, pero sí se puede conseguir que todas tengan una oportunidad para realizar su aportación. Al sintetizar el formato del aula, de un gran grupo a varios pequeños, favorecemos la inclusión y la participación de la mayoría de los individuos (Jonhson *et al.*, 1999).

Por otro lado, se encuentra la igualdad de oportunidades de éxito, que fundamentamos en una idea de lo más sencilla y completamente entendible: para que el estudiante se sienta integrado dentro de la clase, este debe de sentir que está contribuyendo al logro grupal; por lo tanto, si fomentamos que todos y cada uno de los interactuantes tengan la oportunidad de lograr algún éxito individual, estos se sentirán partícipes de los logros colectivos, llevando implícito el sentimiento de pertenencia al grupo, que es sinónimo de inclusión. Como docentes podemos favorecer que esto ocurra proponiendo actividades que requieran habilidades y capacidades muy distintas, plantear actividades abiertas, incluir contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales o evaluar con flexibilidad (Fernández, 2018).

Estos son los principales motivos por los que consideramos de suma utilidad la aplicación del AC, para conseguir un aprendizaje más



integrador. Los cinco elementos básicos de este modelo más los dos añadidos, nos ofrecen siete aspectos que facilitan la consecución de una educación inclusiva. Nos mantenemos firmes en la idea de cambio de la realización de actividades de tipo individual, por otras de carácter cooperativo, que hacen del aula un espacio inclusivo para todas aquellas personas que se encuentran en ella (Pujolàs, 2012).

El trabajo mediante las TRIC. Un medio para promover la interactividad y el acercamiento interpersonal

De entre todas las ventajas surgidas a partir de la implementación de las TIC en el aula, nos suscita especial interés su potencial para fomentar la sociabilidad. Es decir, la forma en la que facilitan situaciones de interacción social entre los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para centrarnos en esta característica dejamos a un lado el concepto TIC, y nos vamos a referir a ellas con la denominación TRIC (Garrido, Munté y Busquet, 2016). El motivo de este cambio se debe a que estamos considerando que las nuevas tecnologías favorecen espacios o situaciones en las que el alumno se relaciona, interactúa y comunica con sus iguales e incluso con el propio docente (Gil y Marfil, 2018). Estamos diciendo, por tanto, que estos dispositivos favorecen que el sujeto hable, se comunique o simplemente interactúe. De modo que un dispositivo puede ser una herramienta clave para establecer un acercamiento hacia otra persona, por medio de un diálogo vía oral “cara a cara” o también, mediante un soporte digital, a lo que se le conoce por el término interactividad (García y González, 2006).

Las TRIC crean entornos de aprendizaje en los que se potencia sustancialmente la interacción, puesto que, además de facilitar situaciones de relaciones interpersonales, abren una vía más para la comunicación. El alumnado maximiza las posibilidades de relacionarse con sus semejantes y con el profesorado, ya que no solo se pueden comunicar en el tiempo que comparten en el aula, sino también fuera de ella, a través del *software* social. Ha surgido un nuevo medio para iniciar un intercambio comunicativo que hace tener un contacto permanente en la comunidad de aprendizaje (Calzadilla, 2002), así, el grupo estudiantil amplía sus posibilidades para la relación, y por tanto, para la inclusión, al tener medios para acercarse al resto de individuos y construir comunidad.

Estrategia metodológica

El conocimiento teórico de estos ámbitos es el que posibilitará desarrollar una estrategia metodológica que se adapte a nuestros intereses. De modo que, para dar respuesta a la falta de inclusión en los centros escolares, se ha planteado un estudio de caso con el que se pretende conocer empíricamente, si la hibridación del AC junto al trabajo mediante las TRIC da lugar a ambientes de aprendizaje más integradores. La íntima conexión con la realidad que nos aporta este método (Martínez, 2006), se torna como un elemento clave por el que se ha realizado tal elección.

La muestra que ha participado en el estudio es un total de cincuenta alumnos de sexto de Educación Primaria procedentes de un colegio urbano de la capital de Segovia. Los estudiantes, en su mayoría, proceden de núcleos familiares con un contexto socioeconómico de nivel medio y aproximadamente, una cuarta parte de ellos son de procedencia extranjera. El centro escolar ha instaurado varios proyectos en los que se apuesta por la innovación educativa mediante los dispositivos electrónicos. Es destacable este hecho puesto que, gracias a ello, todo el proceso se ha visto favorecido.

Los objetivos que se plantean con este trabajo son los siguientes:

1. Valorar si el trabajo con escolares mediante la unión de las TRIC y del modelo del AC favorecen espacios de aprendizaje marcados por la inclusión.
2. Analizar de forma individual en qué grado las TRIC fomentan la inclusión del alumnado dentro del aula.

Basándonos en estos objetivos, presentamos a continuación la hipótesis del trabajo: una metodología de trabajo de aula en la que se incluya de manera simultánea el modelo de AC y el trabajo con las TRIC nos ofrece unos importantes resultados como es la educación inclusiva.

Para evaluar los fines marcados a través de este estudio nos hemos servido de la metodología cualitativa y, con base en esta, la técnica de rejilla de observación. Hemos establecido una serie de indicadores a observar, los cuales están íntimamente ligados al análisis de los objetivos propuestos con el trabajo. Se ha elegido esta forma de recogida de información, por permitir centrar nuestros esfuerzos de observación



sobre aspectos concretos y, además, por la riqueza de los datos cualitativos obtenidos que nos lleve a la mejora de la calidad educativa, al partir de una experiencia real de aprendizaje.

Propuesta de intervención

Para poder llegar hacia unas ideas mucho más fundamentadas se planteó un trabajo de aula dentro de una metodología de trabajo por proyectos, concretamente planteados desde el área de Ciencias Sociales, aunque con un tinte interdisciplinar. Este se convierte en un modelo que representa la idea que queremos transmitir con este escrito. La puesta en práctica con escolares, que se basa en el trabajo cooperativo unido al empleo de las TRIC, tuvo unas fases que han sido seguidas: formación de grupos, asignación de roles, explicación del trabajo por realizar, trabajo por equipos y divulgación del conocimiento (*puzzle de Aronson*).

1-Formación de grupos, tal y como se recoge en los principios del AC, para garantizar su correcto desarrollo, se organizaron de forma heterogénea (Pujolàs *et al.*, 2005). Para garantizar la heterogeneidad se optó por establecer unos principios que a su vez buscan la inclusión de todo el alumnado:

- Aquellos estudiantes a los que les resulte más complejo interaccionar o relacionarse con el resto de alumnado estuvieron acompañados con un compañero con el que tuviesen una mayor afinidad.
- Los grupos son mixtos y tratamos de que en cada agrupamiento haya el mismo número de estudiantes del sexo femenino que del masculino.
- Se buscó un equilibrio entre el alumnado más capaz para el estudio y los que presentan mayores dificultades.

2-Asignación de roles dentro del grupo, lo idóneo es que cada conjunto esté compuesto por cuatro estudiantes, por lo que hubo el mismo número de roles distintos: el encargado, el ayudante del encargado, el portavoz, el secretario y el encargado del material. Los roles deben de tener unas tareas asignadas que estén claras (Tabla 1), son rotativos y las funciones asignadas a cada uno se tienen que revisar periódicamente (Pujolàs *et al.*, 2005).

Tabla 1.

Funciones asignadas a cada uno de los roles desempeñados en el grupo

Encargado/ayudante del encargado	Portavoz
<ul style="list-style-type: none"> - Coordina el trabajo de todo el grupo y se encarga de que todo funcione correctamente. - Es la persona que más claro tiene lo que les está pidiendo el profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunica al profesor dificultades encontradas en el proceso de aprendizaje. - Si es necesario es la persona que acude a otro grupo para tratar temas relacionados con el trabajo.
Secretario	Encargado del material
<ul style="list-style-type: none"> - Anota posibles problemas con las funciones asignadas a cada rol, para su posterior revisión. - Sobre él recae la responsabilidad de que todo el trabajo quede guardado. Ningún aparato se apaga sin su consentimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es el encargado de cuidar, recoger y guardar las tablets, así como el resto de material que se haya utilizado. - Controla que la zona de trabajo se encuentre limpia antes, durante y después de la sesión.

Nota: elaboración propia, con base en los roles que se utiliza en Pujolàs *et al.* (2005).

3-Explicación del trabajo a realizar; cada grupo tuvo que elaborar una parte del tema que se ha trabajado, favoreciendo la investigación en la red. En concreto, la temática estaba relacionada con la sociedad del consumo, que es trabajada a partir de una propuesta de intervención de carácter interdisciplinar, en la que se utiliza el juego para tratar la educación para el desarrollo (García, 2018). El docente asignó a cada grupo una parte del tema para desarrollarlo y entre todos se elaboró el conjunto por escrito (Tabla 2).

Tabla 2.

Índice sobre el tema que ha elaborado cada grupo de trabajo para el desarrollo del tema final “La sociedad del consumo”

LA SOCIEDAD DEL CONSUMO			
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
El dinero - ¿Qué es el dinero? ¿Dónde se utiliza? - Formas de intercambio utilizadas en el pasado.	El consumo - ¿Qué es el consumo? -Efectos del consumismo. -El gasto y el ahorro.	Las empresas -Tipos de empresas y sectores económicos. - ¿Cómo influyen las empresas sobre el consumo?	Los recursos -Recursos naturales. -Recursos económicos. - ¿Cómo afecta el consumo sobre los recursos?

Nota: elaboración propia.



Cada equipo de trabajo contó con tres *tablets* y sus cuadernos de aula. A partir de ahí, se recogieron los contenidos que se consideraban necesarios de entre un amplio listado de páginas web recomendadas por el docente. Desde esta perspectiva las tecnologías se proyectan como una fuente para la adquisición del aprendizaje y del conocimiento (Lozano, 2011). La información recogida se redactó finalmente, en un *Google Drive* conjunto, en el que cada grupo tendrá unas páginas asignadas elaborándose así un producto final accesible para todo el alumnado.

4-Divulgación del conocimiento, siguiendo la técnica del puzzle de Aronson, se procedió al desarrollo de la última parte. Esta consistió en lo siguiente: cada equipo se ha convertido en un experto sobre una parte del tema, es por ese motivo por el cual ahora un integrante de cada grupo se reparte por las mesas para que en cada una haya tan solo un estudiante de cada grupo (Traver y García, 2006). Por turnos uno a uno describe su parte del tema al resto que escuchan y preguntan, en caso de duda, al acabar la explicación. De esta forma pasamos de la colaboración (trabajo por equipos) a la cooperación (compartimos el aprendizaje al resto de grupos). Los alumnos pudieron utilizar la *tablet* para realizar la exposición de su parte.

Resultados y discusión

Como ya se apreció nos decantamos por las rejillas de observación, para obtener una información que será la que nos lleve a establecer unos resultados sobre nuestra propuesta. Para realizar el análisis de las rejillas de observación se ha optado por separar, por un lado, la parte referida al AC y por el otro, el de las TRIC, para luego elaborar un análisis final en el que se abarque ambos, desde la visión que nos ofrece su combinación.

Análisis de las rejillas de observación: AC

Existen dos razones destacables para poder considerar el modelo del AC como una forma de trabajo de aula que favorece la inclusión. Una de ellas ha sido el más que notable aumento de la participación del alumnado que antes apenas realizaba aportaciones al aula, lo que es símbolo de inclusión (Barrio, 2008). Como se puede apreciar en la Tabla 3, en la primera sesión no todas las personas implicadas cumplían las funciones relacionadas con su rol, por lo que había estudiantes,

cuya aportación al grupo era más bien escasa. Con el desarrollo de las posteriores sesiones este grupo estudiantil ha ido asumiendo el rol asignado y, por lo tanto, ha tenido una implicación dentro del grupo. La asignación de roles es un elemento clave dentro de este modelo y se ha podido comprobar que en el momento en el que cada uno cumple con sus “obligaciones”, todos tienen una participación activa y todos están incluidos en el trabajo de aula.

La otra es el equilibrio que se ha formado entre interactuantes “más capaces” para los estudios y aquellos a los que les cuesta más trabajo. Estos últimos están acostumbrados a ver cómo el resto de la clase avanza y ellos se quedan atrás. Al seguir el modelo del AC se ha podido apreciar como las dificultades encontradas se iban resolviendo entre ellos al ver que el trabajo era tarea de todos (interdependencia positiva). Es cierto que al inicio buscaban ayuda en la figura del profesor, pero, poco a poco, ellos mismos eran los que resolvían sus problemas. Este tipo de situaciones nos hacen valorar el potencial inclusivo de lo que se conoce como “el niño tutor”. Por tanto, las prácticas de aula inclusivas se logran a partir de la dinamización de los recursos humanos disponibles con el fin de lograr mejoras en la participación y en el aprendizaje (Ainscow, 2012).

Análisis de las rejillas de observación: TRIC

Al igual que hemos hecho anteriormente, vamos a destacar los aspectos ligados a las TRIC que más han contribuido a lograr un aula más inclusiva. En primer lugar, nos gustaría valorar las tecnologías como un medio para establecer un acercamiento de carácter social. Dentro de un aula hay alumnado a los que no les resulta fácil iniciar un diálogo con otras personas; esa timidez es la que puede provocar que existan personas menos integradas. Se ha comprobado que, en este caso, las *tablets* y los contenidos incluidos en ellas, facilitaban el acercamiento de unos con otros, despertando labores de colaboración y ayuda. Este hecho se debe, en parte, a la amplia variedad de habilidades que son necesarias para desempeñar cualquier tipo de función con ellas, lo cual provoca la implicación de varias personas. El colegio público de Ariño (Teruel) es un verdadero ejemplo de cómo utilizar el programa de Escuela 2.0 para lograr un modelo de aula inclusivo (Martínez y Gómez, 2013).

La inclusión de este tipo de estudiantes, también se favorece por medio de la interactividad que nos ofrecen las TRIC. Se ha apreciado



que algunos interactuantes quedaban para avanzar o acabar sus trabajos fuera del aula y que utilizaban soportes digitales para comunicarse desde sus casas. Para los jóvenes a los que les resulta más costoso entablar una conversación “cara a cara”, así como para el resto de ellos, las TRIC son una herramienta que utilizan para conocerse, presentarse y construir su identidad (Garrido *et al.*, 2016).

Tabla 3.
Rejilla de observación número 1

REJILLA DE OBSERVACIÓN. HIBRIDACIÓN DEL AC Y TRIC			
Proyecto: Hibridación del AC y las TRIC para una educación inclusiva. Objetivo/s (*): Observar si el modelo de trabajo en el aula fomenta espacios de aprendizaje inclusivos para el alumnado. Valorar cómo contribuye cada uno de ellos (AC y TRIC) al logro de nuestro fin. Clase: Ciencias Naturales 6.º Primaria Tema: La sociedad del consumo Sesión n.º 1 Duración de la clase: 1 hora			
INDICADOR	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Los alumnos hablan e intercambian puntos de vista sobre el tema. Cohesión de grupo.	X		Se puede apreciar como existen constantes charlas en cada uno de los grupos.
El alumnado solicita la ayuda de sus compañeros antes que la del docente.		X	Aunque, se observa que se producen ciertas ayudas entre los propios compañeros, siguen acudiendo al profesor de forma instintiva.
Cada integrante cumple con su rol de grupo y mantiene una interacción continua con el resto del alumnado.		X	De vez en cuando, se tiene que recordar el rol de cada uno dentro del equipo. Les cuesta asumir una función concreta y ceñirse a lo que se les pide. Aún hay algún caso en el que la aportación al grupo es escasa. A pesar de ello, se va reforzando la idea de los roles y se va asumiendo.
Se generan diálogos gracias a situaciones promovidas por el uso de la <i>tablet</i> .	X		La mayoría de los diálogos que se están produciendo están muy ligados o son originados a partir de las <i>tablet</i> , normalmente, el intercambio de información se produce para la elección de una u otra página web para desarrollar su temática.

Se muestran indicios de haber adelantado trabajo fuera del aula y, por lo tanto, de haber establecido contactos mediante soportes digitales.		X	Al ser la primera sesión no han establecido contactos de carácter interactivo al no saber aún qué es lo que íbamos a trabajar.
--	--	---	--

Nota: elaboración propia, con base en los sucesos observados en el aula.

Tabla 4.
Rejilla de observación número 2

REJILLA DE OBSERVACIÓN. HIBRIDACIÓN DEL AC Y TRIC			
Proyecto: Hibridación del AC y las TRIC para una educación inclusiva			
Objetivo/s: (*)			
Clase: Ciencias Naturales 6.º primaria			
Tema: La sociedad del consumo			
Sesión n.º 2			
Duración de la clase: 1 hora			
INDICADOR	SÍ	NO	OBSERVACIONES
El alumnado habla e intercambia puntos de vista sobre el tema. Cohesión de grupo.	X		Se ha detectado cómo gracias a la formación en grupos estudiantes que antes no se relacionaban ahora sí lo hacen. Un ejemplo de ello es una conversación que se producía en uno de los grupos al final de la clase, un alumno preguntaba al otro si tenía cuenta de alguna red social.
El alumnado solicita la ayuda de sus compañeros antes que la del docente.		X	Son aisladas las situaciones en las que el alumnado acude al docente para solicitar ayuda, pero aún se siguen dando con cierta normalidad. Su prioridad suele ser la de acudir al docente primero y ya después a sus compañeros de grupo. Pero es destacable que se dan numerosas ayudas entre los propios componentes del grupo, normalmente, son las personas más dados al estudio los que ayudan al resto.



Cada integrante cumple con su rol de grupo y mantiene una interacción continua con el resto del alumnado.	X	Entre sus semejantes se recuerdan las funciones de cada uno. Cuando hay casos en los que un integrante no cumple su rol, normalmente, se le recuerda para que lo haga. De esta forma, en la mayoría de los grupos todos sus componentes tienen una participación activa.
Se generan diálogos gracias a situaciones promovidas por el uso de la <i>tablet</i> .	X	Las interacciones se intensifican al tener que manejar programas digitales que permitan plasmar la información que están recogiendo. Se requieren de diversas habilidades que pocos estudiantes tienen para hacerle frente a esto. Por ese motivo, se pregunta o se charla con otros compañeros.
Se muestran indicios de haber adelantado trabajo fuera del aula y, por lo tanto, de haber establecido contactos mediante soportes digitales.	X	Se ha podido observar casos en los que el alumno sugiere a otro “hacerlo mejor en casa y mandárselo por correo electrónico”.

Nota: elaboración propia, con base en los sucesos observados en el aula.

Tabla 5.
Rejilla de observación número 3

REJILLA DE OBSERVACIÓN. HIBRIDACIÓN DEL AC Y TRIC			
Proyecto: Hibridación del AC y las TRIC para una educación inclusiva			
Objetivo/s: (*)			
Clase: Ciencias Naturales 6.º primaria			
Tema: La sociedad del consumo			
Sesión n.º 3			
Duración de la clase: 1 hora			
INDICADOR	SÍ	NO	OBSERVACIONES
El alumnado habla e intercambia puntos de vista sobre el tema. Cohesión de grupo.	X		Los componentes de cada grupo presentan en la mayoría de las agrupaciones una buena relación entre sí. Así lo muestran sus múltiples interacciones. Durante la técnica del puzzle de Aronson, se observa un buen clima de trabajo que ha favorecido las relaciones entre el alumnado.

El alumnado solicita la ayuda de sus compañeros antes que la del docente.	X	El papel del profesor ha pasado a un segundo plano, son aisladas las situaciones en las que se requiere de la ayuda del docente. La mayoría de los problemas los resuelven ellos mismos.
Cada integrante cumple con su rol de grupo y mantiene una interacción continua con el resto del alumnado.	X	Los integrantes de cada grupo han asumido las funciones que tienen que desempeñar, lo cual, ha facilitado una participación activa de todo el alumnado.
Se generan diálogos gracias a situaciones promovidas por el uso de la <i>tablet</i> .	X	La <i>tablet</i> o los contenidos que se encuentran dentro de ella son una especie de herramienta para “romper el hielo” e iniciar una conversación. Algún ejemplo de lo que se ha observado: “qué chulo ¿de qué página lo has sacado?”, o “¿cómo lo has hecho para que te quede así?”
Se muestran indicios de haber adelantado trabajo fuera del aula y, por lo tanto, de haber establecido contactos mediante soportes digitales.	X	Hay claros indicios de que ha existido trabajo fuera del aula, ya que varios grupos no habían concluido su trabajo durante la sesión pasada. Este hecho implica que, casi con total seguridad, ha habido conversaciones mediante algún soporte digital, para tratar temas relacionados con su trabajo.

Nota: elaboración propia, con base en los sucesos observados en el aula.

Análisis final

No todas las combinaciones resultan en los efectos esperados y hay casos en los que, a pesar de que hay elementos que por sí solos nos ofrecen importantes ventajas, al unirlos con otros pierden su efectividad. Sin embargo, no es lo que ha ocurrido en nuestro caso, ya que la unión de las TRIC y el modelo del AC nos han ofrecido una hibridación de lo más inclusiva. El motivo del éxito ha sido la complementariedad que existe entre ambos conceptos.

Cuando se implementa el AC como forma de trabajo, se necesita de un constante diálogo entre sus miembros, lo cual es potenciado por la integración de las TRIC. No solo se trata de un medio para iniciar un diálogo en persona, también ofrece al alumnado una vía más para



comunicarse con el resto de compañeros en la que no es necesario que haya presencia *in situ*, lo que favorece el trabajo (García y González, 2006). Además, la complejidad que pueden llegar a adquirir determinados programas digitales, requiere de diversas habilidades que no suele tener un mismo individuo, provocando que haya interdependencia positiva entre los estudiantes y exista una mayor igualdad de oportunidades de éxito dentro del grupo (Calzadilla, 2002).

Conclusiones

Tanto, el modelo del AC como las TRIC nos ofrecen destacables beneficios que nos llevan a lograr prácticas de aula inclusivas. Por separado, el AC se decanta como una metodología a tener en cuenta por su capacidad para maximizar la participación de todos los estudiantes. Pero no hay que olvidar la aparición de elementos, como la tutorización entre iguales o “niño tutor”, dentro de cada grupo de trabajo con el que se busca apoyar la participación de los “alumnos excepcionales” (Ainscow, 2012). La aplicación de las TRIC favorece que todo el alumnado se encuentre integrado al favorecer situaciones de diálogo entre los estudiantes en el aula y por ofrecer la posibilidad de hacerlo fuera de ella, a través de soportes digitales. Pero, el verdadero potencial lo encontramos al unir ambos en la propuesta de trabajo que hemos llevado a cabo, donde las ventajas que nos ofrecen por separado se complementan a la perfección. Por tanto, el trabajo se puede resumir con la firme idea de que tanto las TRIC como el AC, por individual, nos permiten llegar hacia una educación mucho más integradora y su hibridación nos ofrece una propuesta de aula inclusiva.

A pesar de las conclusiones expuestas, debemos de tener presente que ni las TRIC, ni el AC son los factores más determinantes para lograr prácticas inclusivas. Cualquier docente que quiera llevar a cabo tales prácticas educativas debe poseer unos conocimientos lo suficientemente asentados como para garantizar la efectividad de sus prácticas. En el caso de las TRIC, es cierto que tienen la capacidad de influir sobre la persona, cambiando su forma de aprender, trabajar o de relacionarse, pero sin un correcto trabajo de aula no se lograrán nuestras pretensiones. La mejora de la práctica educativa no se debe tanto a la inclusión de estos elementos, sino a la forma en la que son utilizados en el proceso de aprendizaje, por alumnado y profesorado (Bustos y Coll, 2010).

En este sentido, nos encontramos en la obligación de denunciar la falta de formación de aquellos docentes que han visto como su metodología no ha cambiado en los últimos años. Las TIC no solo pueden ser un medio para la educación, sino que tienen la capacidad suficiente como para llegar a convertirse en un fin. Con esta expresión, queremos manifestar que estos medios tecnológicos no solo son simples recursos educativos que se utilizan para apoyar una explicación o hacer alguna actividad puntual. Esas “nuevas tecnologías” a las que posiblemente, se refiera este perfil de docente ya no son tan novedosas. Por lo tanto, dejemos atrás esa denominación, con sus correspondientes prácticas primitivas, para el beneficio del educando. La solución pasa por una mejora en la formación, relacionada con este ámbito. Esta favorecerá un cambio de mentalidad y nos llevará a verlas como un elemento de carácter permanente en la enseñanza. Pues son muchos más los beneficios que ser meramente un complemento. La propuesta de intervención planteada puede convertirse en el ejemplo que abra el camino hacia el cambio sobre su empleo y uso en el aula. Se ha mostrado como su acción, junto a la del modelo del AC, nos permite llegar a objetivos más profundos, como el principio de inclusión educativa, algo que no es para nada sencillo.

Dentro de un aula el denominador común es la diversidad, empezando por el profesor y acabando en su alumnado. Quizás la falta de convicción de que todos somos diferentes sea el mayor obstáculo al que debe enfrentarse la educación inclusiva. El asumir que todos, tanto los catalogados como los que no, tienen necesidades educativas, debería de ser el primer paso para llegar a la inclusión. Algo que puede sonar fácil de decir, pero difícil de pensar. Coincidimos en esta idea con Corona, Peñaloza y Vargas (2017), quienes exponen que: “la inclusión implica la aceptación y puesta en juego de la diversidad humana y social” (p. 210). Al partir del principio de diversidad humana nadie debería sentirse excluido del sistema educativo por “ser diferente”, puesto que se asume que todos lo somos. De modo que, cuando se emplea el término “atención a la diversidad”, nos referiremos a las acciones destinadas a satisfacer las necesidades y las diferencias de todo el conjunto de estudiantes que hay en el aula, y no solo a las enfocadas a aquellos grupos estudiantiles que tienen unas peculiaridades tales que requieren de un diagnóstico y un trabajo con profesionales especializados. Queda mucho por trabajar en este sentido, pero como nos muestra el modelo del



aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo nos ayudará a lograr el objetivo común.

Esta metodología es sumamente interesante para ser implementada en cualquier etapa educativa, pero que se hace más necesaria en edades en las que se está construyendo la personalidad del individuo. El AC fomenta una serie de valores, como son el respeto, la igualdad, la tolerancia, la responsabilidad, la cooperación o la solidaridad, que son los que nos llevarán a construir una sociedad más acogedora en la que todos nos sintamos incluidos en ella. Ese, será el momento en el que este tipo de prácticas ya no sean catalogadas como propuestas de innovación educativa, en el sentido de que la inclusión educativa será una realidad y, por ello, la educación inclusiva dejará de ser necesaria.

Por último, se considera este trabajo una aportación a estudios más amplios sobre AC (Pujolàs, 2004, 2009, 2012), TRIC (Garrido *et al.*, 2016; Marta y Gabelas, 2016) y educación inclusiva (Ainscow, 2012; Arnáiz, 2003; Martínez y Gómez, 2013).

Referencias

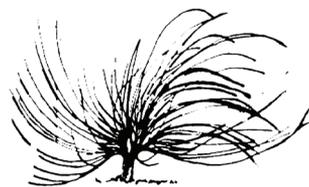
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105297>
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Barrio, J. L. (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Busquet, J., Medina, A. y Ballano, S. (2013). El uso de las TRIC y el choque cultural en la escuela: encuentros y desencuentros entre maestros y alumnos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 115-135. doi: <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2.06>
- Bustos, A. y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 163-184. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100009

- Caldevilla, D. (2010). Las redes sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 45-68. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/dcin1010110045a>
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2868>
- Corona, F. Y., Peñalosa, I. y Vargas, M. L. (2017). La inclusión de niños con discapacidad intelectual y en situación de calle: una mirada comparativa entre Chile, Colombia y México. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 195-215. doi: <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.9>
- Díaz, J. y Troyano, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. *III Jornadas de Innovación Docente. Innovación educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre*. Universidad de Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla.
- Domingo, M. y Marqués, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 37, 169-175. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734127>
- Fernández, J. (2018). Participación equitativa e igualdad de oportunidades de éxito: sexto y séptimo elementos básicos del aprendizaje cooperativo. *XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Ediciones de la Universidad de Oviedo, Avilés.
- Ferro, C., Martínez, A. I. y Otero, M. C. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29, 1-12. doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2009.29.451>
- García, A. y González, L. (2006). Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las tics: sus ventajas en el aula. *II Congreso TIC en Educación*. Universidad de Salamanca, Valladolid.
- García, R. (2018). *El juego para el desarrollo. Una propuesta de intervención en Educación primaria* (trabajo fin de grado). Universidad de Valladolid, Segovia, España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/30469>



- Garrido, M., Munté, R. A. y Busquet, J. (2016). De las TIC a las TRIC estudio sobre el uso de las TIC y la brecha digital entre adultos y adolescentes en España. *Anàlisi*, 54, 44-57. doi: <https://doi.org/10.7238/a.v0i54.2953>
- Gil, J. y Marfil, R. (2018). El empoderamiento del alumnado a través de las TRIC. Creaciones narrativas a través de *Stop Motion* en educación primaria. *Index comunicació*, 8(2), 189-210. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/51333>
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in the 21st century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/201241>
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/view/30465>
- Marta, C. y Gabelas, J. A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor R-elacional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Martínez, A. y Gómez, J. L. (2013). *Escuelas inclusivas singulares*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/3576/2301>
- Monge, C. y Gómez, P. (2018). Implicaciones de la formación e innovación en la mejora de la calidad educativa. En C. Monge, y P. Gómez (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Osuna, S. y Gil, J. (2017). El proyecto europeo ECO. Rompiendo barreras en el acceso al conocimiento. *Educación XXI*, 20(2), 189-213. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.19037>

- Osuna, S., Gil, J. y Cantillo, C. (2018). La construcción de la identidad infantil en el Mundo Disney. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 1284-1307. doi:<https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1307>
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro-Eumo.
- Pujolàs, P., Riera, G., Pedragosa, O. y Soldevila, J. (2005). *Aprender juntos alumnos diferentes (I) El “qué” y el “cómo” del aprendizaje cooperativo en el aula*. España: Octaedro.
- Pujolàs, P. (2009). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2012). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. Recuperado de <http://repositori.uvic.cat/handle/10854/1998>
- Rodríguez, E. (2009). Ventajas e inconvenientes de las TICs en el aula. *Cuaderno de Educación y Desarrollo*, 1 (9), 1. Recuperado de <https://ideas.repec.org/a/erv/cedced/y2009i914.html>
- Slavin, R. E. y Johnson, R. T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Traver, J. A. y García, R. (2006). La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia «compromiso ético» y la solidaridad en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(4), 1-9. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2499>
- Velázquez, C., Fraile, A. y López, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimento. Revista da Escola de Educação Física*, 20(1), 239-259. Recuperado de <https://seer.ufg.br/index.php/Movimento/article/view/40518/28352>



¿Hay una disminución en la cantidad de vocabulario de los ingresantes a carreras de nivel superior? Análisis longitudinal

*Martín Gonzalo Zapico*¹

Instituto de Formación Docente Contiene
Universidad Nacional de San Luis
Argentina
athenspierre@gmail.com

*Lucía Degregori*²

Universidad Nacional de Mar Del Plata
Argentina
lucia.degregori@gmail.com

*Itatí Berardo*³

Universidad Nacional de Mar Del Plata
Argentina
itaa.blue@gmail.com

Resumen

El sistema educativo argentino vive una situación que podría ser catalogada como crisis, que se hace manifiesta cuando los egresados del secundario deben afrontar una carrera de nivel superior o universitaria y no tienen las



Recibido: 15 de febrero de 2019. Aprobado: 12 de setiembre de 2019.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-2.9>

- 1 Es profesor de Letras y Filosofía 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
- 2 Es profesora de Inglés recibida en la UNMDP.
- 3 Es profesora de Inglés recibida en la UNMDP.

competencias básicas de lectura y escritura (entre otras), lo cual redundaría en una alta tasa de deserción en el primer año. A su vez, hay ideas que afirman una disminución en estas competencias a lo largo que pasan los años y las nuevas cohortes. En este artículo, pondremos a prueba dicha hipótesis, para lo cual se compararán las puntuaciones obtenidas en un test de vocabulario a cuatro cohortes de ingresantes, y se observarán los cambios en las puntuaciones. Los resultados sugieren una disminución lenta, pero constante en las medias de los resultados, aunque no se observa una diferencia estadísticamente significativa entre las cohortes y las puntuaciones.

Palabras clave: educación, abandono, enseñanza, vocabulario, educación superior.

Abstract

In the Argentine education system today, we live a crisis situation, which becomes evident when high school graduates must face a college degree: they do not have the basic skills of reading and writing, which results in a high dropout rate in their freshman year. In turn, there are ideas that affirm a decrease in these competences throughout the years and the new cohorts. In this article, we will test this hypothesis. Hence, the scores obtained in a vocabulary test will be compared to four cohorts of new students, and the changes in the scores will be observed. The results suggest a slow but constant decrease in the means of the results, although there is no statistically significant difference between the cohorts and the scores.

Keywords: education, drop out, teaching, vocabulary, higher-education

1. El problema del vocabulario

La temática del vocabulario y su vinculación con el desempeño académico ha sido trabajada ampliamente. Se han recabado enfoques puramente cuantitativos (Pavez *et al*, 2016; Zapico, 2016; Zapico, 2017; Zapico y Delsouc, 2017; Zapico y Zapico, 2018; Zapico 2018), en los cuales se analizó la correlación entre las variables vocabulario y



abandono, así como la incidencia de un alto vocabulario en las posibilidades de tener éxito a la hora de resolver evaluaciones, entre otras cosas; y se definió la importancia del léxico en el primer año de una carrera de nivel superior. También, se han revisado enfoques más cualitativos sobre el vocabulario (Hirsch, 2004; Bojorque, Bojorque y Dávalos, 2016; Roldán y Zavaleta, 2016; Londoño-Vásquez y Bermúdez, 2018), a través de encuestas de autopercepción, entrevistas y estudios de caso, que establecieron una alta importancia en cuanto a la posibilidad de emplear un vocabulario amplio y el desempeño académico satisfactorio, que a su vez inciden en una alta motivación a la hora de afrontar una carrera. Asimismo, se revisaron ensayos (Álvarez y Martínez, 2011; Zapico, 2017b; Ontibón, 2018) en los cuales se abordaron problemáticas más amplias como la lectura en el nivel superior, la perspectiva transversal del vocabulario y las competencias de lecto-escritura, para acceder a los textos universitarios, la enseñanza del vocabulario en distintos niveles del sistema educativo, entre muchos otros asuntos.

En todos estos textos hay un común acuerdo en cuanto al papel fundamental que el vocabulario adquiere a la hora de cursar una carrera de nivel superior, y en su importancia para la competencia transversal de lectura comprensiva que suele ser estructurante de la trayectoria de un alumno en dicho nivel.

Este estado de situación puede ser documentado de diversas formas: la charla con colegas de distintas instituciones, estudios que revelan las profundas deficiencias en prácticas sencillas como la lectura de un texto y la expresión escrita (Valeiras, 2009; Laco, Natalia y Ávila, 2010), la enorme proliferación de talleres de escritura en los cursos de ingreso a un sinnúmero de carreras de nivel superior (Carlino, 2001; Carlino, 2007; Moyano, 2005), entre otras. Esta problemática, lejos de pertenecer al plano de lo estrictamente académico, llega también a lo social. Un conocido estudio del presidente de la Real Academia Española Pedro Barcia, llevado a cabo en el año 2007, señalaba que en Argentina los jóvenes usan una cantidad promedio de no más de 240 palabras para comunicarse. Hoy, pasados diez años, se observan las consecuencias de dicho estado de situación, y el asunto parece no mejorar. Incluso los autores más críticos con esa cifra (que señalan que no se tiene en cuenta los vocablos creados por las subculturas juveniles y realizan la llamada “crítica a la cantidad”) hablan de una innegable “crisis educativa” en materia del lenguaje (Requejo, 2001; Garfias, 2010).

Otro indicio que parece apoyar lo planteado en el párrafo anterior son los estudios sobre lectura en jóvenes. Muchos de ellos, realizados tanto en Argentina (Horacek, Ottaviano y Palacios, 2015; Paredes, 2015), Latinoamérica (Hernández García y López, 2015; Amiama-Espailat y Mayor-Ruiz, 2017), Norteamérica (León, 2015; Mumper y Gerrig, 2017) y Europa (Sánchez Lozano, 2003; Martínez, 2017), evidencian que la lectura, ya sea en soporte papel o digital está en un proceso de disminución preocupante. Si bien hay autores que aducen que los textos de las redes sociales son una forma de lectura, desconocen dos críticas fundamentales. Por un lado, oftalmólogos e investigadores de medicina han señalado hasta el hartazgo (Belaunde, Carrillo, Amo y Ayora, 2016; Ledo, 2016; Armengol, Castellanos, Molina, León y Díaz, 2017; Díaz, Reyes y Rangel, 2017; entre muchísimos otros) las consecuencias que la exposición prolongada a la luz de las pantallas de celulares provocan: insomnio, problemas de concentración, dolores de cabeza, presbicia precoz, entre muchos otros. Por otro, rebajan el proceso de lectura comprensiva requerido tanto para la academia como para interpretar cosas del mundo, a una mera lectura hipertextual, cuyas características tanto cognitivas como pragmáticas son radicalmente, distintas a las llevadas a cabo en la lectura en papel. Decir, como plantean algunos (Martínez, 2015; Da Pieve, 2016) que los jóvenes no leen menos, porque leen en otros espacios, otras cosas, y no las que se leían antes, lejos de una real apología de la juventud se acerca más a la justificación dada por una generación que no supo dotar de competencias de lecto-escritura necesarias a sus jóvenes.

Si bien es cierto que no se encontraron estudios específicos por fuera del mencionado que midan específicamente, la disponibilidad léxica, los indicios relevados permiten hipotetizar que, con el pasar de los años, los estudiantes llegan a los estudios superiores con un nivel de vocabulario menor. Es a raíz de esta hipótesis que se propuso este trabajo longitudinal, donde se analizaron los niveles de vocabulario de cuatro cohortes de ingresantes a distintas carreras universitarias en dos universidades nacionales, y se compararon las variaciones, así como correlaciones a efectos de observar cuán notable es la repercusión de los cambios de hábitos de lectura en el nivel de disponibilidad léxica productiva.



2. Metodología

La investigación constó de dos instancias. En la primera se recaudaron datos de capacidad léxica productiva para cuatro cohortes de ingresantes a diferentes carreras de nivel superior, en cuatro años distintos (2015-2018). Luego se compararon los datos entre sí, empleando métodos descriptivos e inferenciales a efectos de determinar si los cambios en las puntuaciones habían resultado significativos o al menos relevantes.

2.1 Instrumentos y materiales

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 el 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 gran consenso 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 desarrollasen aprendizaje. Por ello, se aplicó la técnica conocida como formas paralelas, en la que se emplearon dos 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 posibles 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). Además, para el procesamiento y análisis de los datos se emplearon los *software* End Note y el Statistic Package for Social Sciences (SPSS).

2.2 Muestra

El muestreo empleado fue probabilístico, usando una técnica de aleatorio simple entre la población de ingresantes a carreras de ciencias humanas de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) y de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Se obtuvo $N=318$ estudiantes de primer año de carreras de humanidades; con un 59,74 % mujeres (190) y 41,26 % hombres (128); distribuidos a lo largo de cuatro años en el período 2015-2018, a saber: $N_1=83$, $N_2=68$, $N_3=79$ y $N_4=88$; de entre 18 y 30 años ($\bar{x}=19,5$; $s=2,78$; $s^2=5,62$).

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 cuatro veces, a principios de los ciclos lectivos de los años 2015, 2016, 2017 y 2018.



2.4 Análisis

Una vez obtenidas las puntuaciones de los test, se realizaron las estadísticas descriptivas de tendencia central (media, mediana, moda) junto con sus correspondientes medidas de dispersión (desviación típica, estándar y varianza), para cada una de las cohortes, en las cuales se analizaron correlaciones con la edad y el sexo. Asimismo, se aplicaron pruebas de normalidad para determinar las características de las puntuaciones obtenidas. Luego se comparó interanualmente, las puntuaciones obtenidas, para lo cual se analizó el coeficiente de variación de las puntuaciones, se estableció la función matemática para dicho coeficiente y se realizó un análisis de varianza (ANOVA de una cola), para determinar si había correlaciones estadísticamente significativas entre el año y las puntuaciones obtenidas en el test. Adicionalmente, se analizaron posibles incidencias de otras variables en las puntuaciones como el sexo y la edad.

3. Resultados y discusión

En primer lugar, vamos a analizar la distribución de las puntuaciones para cuatro años, observando la descripción general y los supuestos de normalidad.

Tabla 1. Descriptivos

	Estadístico	Error estándar
Puntuacion media	21,7284	,42339
95 % de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	20,8954
	Límite superior	22,5615
Media recortada al 5 %	21,5092	
Mediana	21,0000	
Varianza	56,109	
Desviación estándar	7,49057	
Mínimo	7,00	
Máximo	40,00	
Rango	33,00	
Rango intercuartil	10,00	
Asimetría	,374	,138
Curtosis	-,260	,275

Nota: datos de los autores

Lo primero que se observa es una puntuación media, para la totalidad de la muestra de 21,72 que permite afirmar que casi la totalidad de las puntuaciones se distribuye alrededor del centro de los valores. Esto es consistente con estudios anteriores (Zapico, 2018; Zapico y Zapico, 2018) en los que las puntuaciones relevadas para los primeros años tendían a situarse en 20, que corresponde a un desempeño medio en el test. La mediana es consistente con este dato, situándose en 21. Esta idea se ve reforzada por las medidas de dispersión, que si bien muestran un rango amplio (33, por lo que hay puntuaciones desde 7 a 40), no resultan más que casos particulares, pues la desviación estándar de 7 es relativamente baja, al tratarse de una muestra amplia con valores de tendencia central consolidados en la puntuación media. Esto indica que, más allá del año de pertenencia, las puntuaciones tienden a ser similares. No obstante, también significa que hay una concentración de puntuaciones significativa por arriba y abajo de ese valor medio, que, si bien es de corto rango, en términos de vocabulario puede significar la diferencia entre un desempeño aceptable y uno no aceptable.

A este respecto Zapico y Delsouc (2017), establecieron el punto 25 como medida de puntuación necesaria para un desempeño académico aceptable, lo cual es consistente con lo que muchos autores señalan respecto a una baja relativa en las capacidades léxicas de los jóvenes en comparación con décadas anteriores. Esto es, ciertamente, algo llamativo y preocupante, dado que se esperaría que después de una formación primaria y secundaria se pudiera alcanzar fácilmente, la puntuación del punto de corte. Esto se vuelve particularmente cierto, al observar la asimetría, que adquiere un valor positivo alto lo que indica que, de esa masa de puntuaciones cercana a la media, una gran cantidad se encuentra por encima de ella, pero no lo suficiente como para alterar el valor de las medidas de tendencia central.

Luego, la curtosis nos habla de una formación platicúrtica ($g_2 < 0$) que refuerza la idea de que hay gran cantidad de puntuaciones rondando el valor medio, pero alejadas levemente de él. Todos los datos analizados nos hablan de una muestra que, si bien tiende a consolidar puntuaciones medias en el test, no llegan a los valores esperados que correlacionan dichas puntuaciones con un desempeño académico al menos aceptable.

Finalmente, y pese a los niveles aparentemente altos de asimetría y curtosis, los estadísticos de normalidad, dan como resultado una distribución normal, como se observa en la tabla 2 y la figura 1.



Tabla 2. Pruebas de normalidad

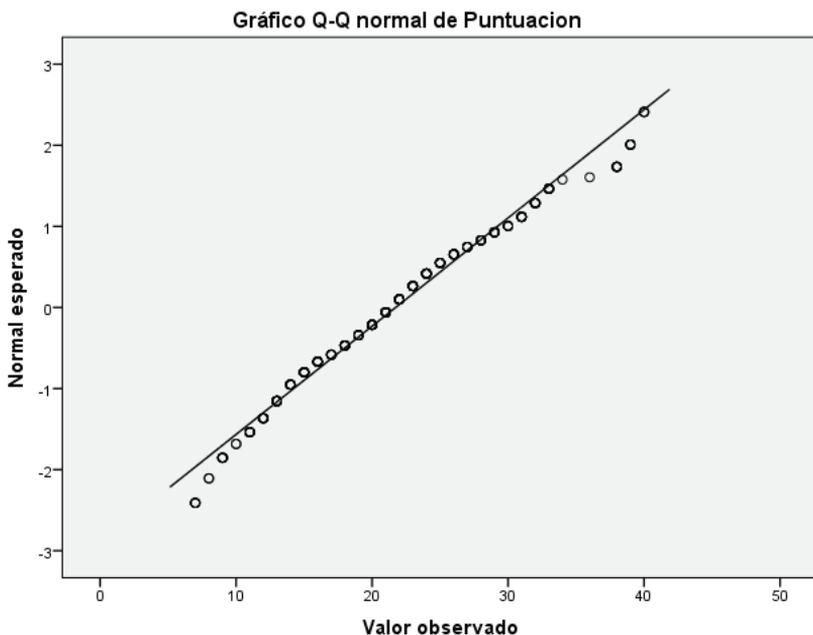
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
Puntuación	,074	313	,000	,978	313	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota: datos de los autores

Ambas estadísticas confirman el supuesto de normalidad, que puede apreciarse en el siguiente gráfico Q-Q, el cual muestra un nivel de ajuste observado alto.

Figura 1



Notas: datos de los autores

Una vez establecida la normalidad de la muestra, se procedió a realizar las medidas descriptivas para las puntuaciones, pero discriminadas por años.

Tabla 3. Comparación de medias por año

Año	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95 % del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
2015	83	24,0241	7,48816	,82193	22,3890	25,6592	7,00	40,00
2016	63	22,0635	7,96539	1,00355	20,0574	24,0696	9,00	40,00
2017	79	20,8354	7,46518	,83990	19,1633	22,5076	7,00	40,00
2018	88	20,1250	6,68987	,71314	18,7076	21,5424	7,00	33,00
Total	313	21,7284	7,49057	,42339	20,8954	22,5615	7,00	40,00

Nota: datos de los autores

A simple vista encontramos que, con el pasar de los años, hay un descenso preocupante en las puntuaciones medias obtenidas. Las puntuaciones medias, que en primera instancia pareciera bajan poco (cuatro puntos nominales desde el 2015 hasta el 2018), representan un descenso equivalente al 10 % del desempeño promedio entre el primer y el último grupo. Esto resulta en extremo llamativo, pues significa que, en cuatro años, hubo una pérdida promedio de las capacidades de vocabulario léxico a una velocidad constante, y que parece haberse estancado en el último año. A su vez dicha diferencia de medias no puede ser explicada por las desviaciones estándares, pues sus valores se mantuvieron constantes.

Estos resultados cuestionan directamente con todos los autores que afirman que los jóvenes no leen menos o tienen menos vocabulario, sino que se supone tienen otro vocabulario o leen otros textos. Si bien, ese enunciado quizá es verdadero en sí mismo, como investigadores de la educación que buscan, de acuerdo con lineamientos nacionales e internacionales, garantizar no solo el ingreso, sino también la permanencia y el egreso de los jóvenes en el nivel superior, la preocupación debería estar puesta en el léxico académico o en las capacidades de interpretación y producción léxica.

Por otro lado, estos números son consistentes con los planteos citados al principio de este artículo, que hablan de una disminución significativa en prácticas de lectura o empleo de medios analógicos para la comunicación. Esa disminución y cambio de hábito en la población joven, se refleja cada vez más en las puntuaciones obtenidas en este tipo de test o de similar desempeño (por poner un ejemplo, las pruebas estandarizadas para conocimientos de lengua y matemática). Incluso se



puede realizar una observación teniendo en cuenta los valores mínimos y máximos observados en cada cohorte. En todas siempre hubo al menos un sujeto que logró la puntuación máxima en el test, y puntuaciones máximas subsecuentes para abajo con distintas frecuencias. Pero en la última cohorte medida, el valor más alto obtenido es de 33, lo que significa que ningún sujeto de dicho grupo obtuvo una puntuación más alta que esa. Esta disminución en el valor máximo puede parecer anecdótica, pero si se la combina con la disminución casi lineal año a año de los límites establecidos para valores inferiores y superiores, lo que ha sucedido es que ha bajado el rango promedio de los valores obtenidos. Las puntuaciones altas en media cada vez más bajas, y las puntuaciones bajas en media, también son cada vez más bajas.

Continuando con el análisis, es interesante observar cómo la disminución está marcada fuertemente en los dos primeros años, pero en los dos últimos la baja se sostiene y ancla sobre una media de 20 puntos, que es la mitad de la escala que mide el test. Esto se refleja de manera más nítida en la tabla Tukey que hace comparaciones múltiples para los ANOVA, pero establecido año por año.

Tabla 4. Comparaciones múltiples para ANOVA

Variable dependiente: puntuación

HSD Tukey

(I) Año	(J) Año	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95 % de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
2015	2016	1,96060	1,23107	,384	-1,2193	5,1405
	2017	3,18865*	1,15803	,032	,1974	6,1799
	2018	3,89910*	1,12728	,003	,9872	6,8109
2016	2015	-1,96060	1,23107	,384	-5,1405	1,2193
	2017	1,22805	1,24445	,757	-1,9864	4,4425
	2018	1,93849	1,21588	,383	-1,2022	5,0792
2017	2015	-3,18865*	1,15803	,032	-6,1799	-,1974
	2016	-1,22805	1,24445	,757	-4,4425	1,9864
	2018	,71044	1,14188	,925	-2,2391	3,6600
2018	2015	-3,89910*	1,12728	,003	-6,8109	-,9872
	2016	-1,93849	1,21588	,383	-5,0792	1,2022
	2017	-,71044	1,14188	,925	-3,6600	2,2391

Nota: datos de los autores

El año que se establece como punto de comparación central para nuestro análisis es el 2015, puesto que es el más alejado en el tiempo y el más susceptible para variar las puntuaciones. Nótese que, en el transcurso de un año, la diferencia entre las puntuaciones no es estadísticamente significativa, lo que significa que, aunque bajan, no lo hacen en gran medida. Sin embargo, la diferencia se acentúa estadísticamente hablando contra el año 2017 y aún mucho más contra el 2018. Este nivel de significancia estadística no se vuelve a repetir si se toma como punto de partida los próximos años, ni siquiera para el par 2016-2018, donde la diferencia de puntuaciones dista mucho de ser significativa. Esto requeriría una explicación, que en primera instancia podría atribuirse a una diferencia en la igualdad de medias para los grupos dado sus tamaños distintos, que a su vez podría incidir en la diferencia total.

No obstante, la Prueba Welch ($F=4,63$; $p.\text{valor}= 0,004$), indica que la igualdad de medias es homogénea pese a los distintos tamaños de cada una de las muestras. Entonces, ¿Por qué, si bien la tendencia a la baja existe, hay un salto cuantitativo tan notable en el par 2015-2017 y no en otros pares de igual distancia? La respuesta parece estar dada por la homogeneidad de las varianzas, a partir del Estadístico de Levene ($V=0,31$; $p.\text{valor}=0,81$), lo que significa que las varianzas involucradas en cada uno de los años no son iguales. Si nos remitimos puntualmente, a la varianza obtenida para cada uno de los años, encontramos una varianza bastante mayor en el año 2016 ($\text{Var}=63,44$), la más alta de los cuatro, junto para la muestra ($N=63$) más baja, lo cual implica que ha habido casos de puntuaciones más dispersas de lo normal. Es decir, de acuerdo con la tendencia esperada, las puntuaciones del año 2016 son altas, lo suficiente como para aproximarse al año 2015, pero no lo suficiente como para marcar una diferencia significativa con los otros dos años por separado. Pese a esta anomalía, el análisis de varianza global muestra una aparente correlación entre el año y las puntuaciones.



Tabla 5. ANOVA

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Puntuación Año	Entre grupos	(Combinado)	733,733	3	244,578	4,506	,004
		Linealidad	703,640	1	703,640	12,963	,000
		Desviación de la linealidad	30,093	2	15,046	,277	,758
Dentro de grupos			16772,184	309	54,279		
Total			17505,92	312			

Nota: datos de los autores

Resulta útil la confirmación respecto a la importancia de año para determinar las puntuaciones en el test, el valor obtenido en el análisis de varianza. Puesto que, pese al caso anómalo ya destacado y explicado, el p.valor es suficiente para determinar un grado de asociación entre ambas variables. Aún más esclarecedor resulta el análisis de los estadísticos de asociación, específicamente $\eta^2=0,2$ y $\eta^2=0,04$ que perfilan a la variable año como explicativa en buena medida de la variabilidad en la varianza, confirmando su significancia estadística, pero dejan abierta la posibilidad a la injerencia de otras variables que no se están analizando en este caso.

Una variable que podía estar incidiendo sería el sexo, pues está documentado con amplia historia las mayores capacidades léxicas en promedio que las mujeres suelen tener por encima de sus pares hombres. Con miras a esto, se analizaron también las medias comparadas por sexo.

Tabla 6. Puntuaciones medias por sexo

Sexo	Media	N	Desviación estándar
H	21,3040	125	7,83419
M	22,0106	188	7,26061
Total	21,7284	313	7,49057

Nota: datos de los autores

Una rápida revisión a las medias, observando que las desviaciones estándar son similares, evidencian lo esperado, una leve mejora de las puntuaciones en la población de mujeres. Sin embargo, esa leve

diferencia no es explicativa de la diferencia de puntuaciones en prácticamente ninguna medida, simplemente, por el hecho de que, si la superioridad media existe en la muestra total, también existe en cada una de las cohortes. Algo diferente podría suponerse para la edad, puesto que si la edad no fuera homogénea en los grupos y a la vez dicha variable fuera altamente explicativa de la variedad de puntuaciones, una distribución no normal de la edad en alguno de los grupos podría haber tenido una incidencia al menos parcial en la curva de tendencia. A continuación, se presenta la tabla de puntuaciones medias obtenidas de acuerdo a la edad.

Tabla 7. Puntuaciones medias por edad

Edad	Media	N	Desviación estándar
18	21,9481	135	7,59057
19	19,7556	45	6,43554
20	22,3448	29	7,50369
21	24,2609	23	7,92704
22	18,5556	9	5,87603
23	22,3000	10	3,83116
24	22,0000	4	4,00000
25	23,6250	8	5,80486
26	23,0000	9	6,92820
27	15,0000	7	8,92562
28	19,0714	14	7,31136
29	23,9091	11	9,44939
30	26,0000	9	9,69536
Total	21,7284	313	7,49057

Nota: datos de los autores

Es curioso observar que, a simple vista, pareciera haber una relación positiva entre las variables edad y puntuaciones. Ciertamente, no es una relación de naturaleza lineal, pero las puntuaciones de léxico parecieran subir un poco a medida que aumenta la edad. Esta intuición podría ser validada por el prejuicio de que a mayor edad mayor formación, pero eso no es necesariamente cierto. Para confirmar o desmentir esta hipótesis, se muestra a continuación un modelo de regresión lineal para las dos variables (año y edad), donde se observa la incidencia que cada una tiene sobre las puntuaciones a partir de las definiciones de las pendientes y la ordenada al origen para cada recta hipotética.



Tabla 8. Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
1 (Constante)	2658,194	725,722		3,663	,000
Edad	,066	,114	,032	,580	,562
Año	-1,308	,360	-,202	-3,634	,000

a. Variable dependiente: puntuación

Nota: datos de los autores

Como se observaba intuitivamente en la tabla general, hay un incremento leve de unidad, a partir de la variable edad (una pendiente de 0,66), pero dicha relación de cambio tiene poco o nada de poder explicativo en el modelo combinado con la variable año, que por su parte tiene una pendiente de -1,30 unidades y un nivel de significancia estadística plena.

4. Conclusión

A lo largo del texto, hemos analizado las posibles relaciones entre el pasar del tiempo, concretamente cuatro años, y las puntuaciones obtenidas en un test de vocabulario productivo. Naturalmente, nos encontramos ante un asunto muy complejo por la gran cantidad de potenciales variables no estudiadas y que podrían en alguna medida explicar los resultados obtenidos.

En primer lugar, hay que destacar lo que se ha podido constatar, que existe una relación entre el paso del tiempo y la disminución en las puntuaciones obtenidas en el mismo test. Esto nos habla, precisamente, de un fenómeno que debe preocupar a cualquier investigador de educación: la cada vez menor riqueza léxica con la cual los jóvenes afrontan sus carreras de nivel superior. Esta menor riqueza no solo preocupa, en tanto presupone una mayor dificultad para resolver las mismas situaciones académicas que años atrás se hacían más fácilmente, sino también una disminución en las capacidades comunicativas de las generaciones venideras. Recordemos que el lenguaje no es solo una herramienta de resolución de problemas, es un elemento necesario para la comunicación, la expresión de emociones, la posibilidad de vincularnos con otros, es un elemento estructurante en nuestro tejido social.

En segundo lugar, se han analizado someramente, la posible incidencia de otras variables como sexo y edad. Para sexo se ha determinado lo que otros estudios ya afirmaban, una leve mejoría del desempeño en habilidades lingüísticas por parte de las mujeres, pero nada significativo estadísticamente, o al menos con poder explicativo para este estudio. Por otro lado, la variable edad resulta interesante, en tanto muestra algún nivel de asociación, pero sin ninguna direccionalidad particular, no se puede buscar relación alguna entre las puntuaciones obtenidas y la edad. Una hipótesis posible sería pensar, con base en nuestros resultados, que las personas más adultas tenderán a tener un desempeño mayor, por el hecho de que en cohortes anteriores se han tenido mejores resultados que en posteriores, sin embargo esto no es válido porque a la larga, por exposición académica, se adquirirá un mejor desempeño y las puntuaciones más bajas se nivelarán con las más altas, como se observó en un estudio longitudinal anterior (Zapico, 2018).

Más allá de preguntarnos por qué, gesto que es válido y necesario en la medida que se busque dar una solución al problema, es preciso concientizarnos del papel vital que el vocabulario adquiere a la hora de entender las problemáticas vinculadas al ingreso, permanencia y egreso de los alumnos en el nivel superior. Esta concientización, además, debe venir de la mano de políticas concretas de intervención temprana, tanto en el nivel primario y secundario, adaptadas a una realidad social y tecnológica más compleja. Las formas de lectura y acceso al conocimiento han cambiado, por ende, nuestra responsabilidad para con el léxico debe cambiar también. No es cuestión de limitarse a decir que los jóvenes realizan actividades diferentes a las que hacíamos nosotros, puesto que, si bien es cierto que las hacen, es nuestro deber lograr el máximo nivel de desarrollo léxico posible en ellos, para brindarles no solo una mejor preparación académica, sino también humana, para un mundo cada vez más complejo.

Referencias

- Álvarez, G. U., y Martínez, Z. C. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341.
- Amiama, C., y Mayor, C. (2017). Lectura digital en la competencia lectora: la influencia en la Generación Z de la República Dominicana. *Comunicar*, 52(XXV), 105-114.

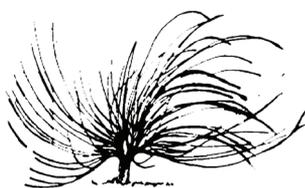


- Armengol, A. R. M., Castellanos, K. M., Molina, M. M., León, Á. M. O. y Díaz, A. G. (2017). Factores de riesgo para enfermedades oculares. Importancia de la prevención. *Revista Finlay*, 7(1), 153-161.
- Belaunde, D. H. M., Carrillo, I. A., Amo, Á. y Ayora, M. (2016). Relación entre trabajo con pantalla de visualización de datos (PVD) y aumento de la presión intraocular (PIO) en trabajadores en Málaga, Andalucía. *ORPjournal*, 5(1), 3-14.
- Bojorque, G., Bojorque, V. y Dávalos, J. (2016). *Variables personales relacionadas con el rendimiento académico*. Madrid: Apeiron.
- 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. *Ponencia presentada en las Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, Universidad Nacional de Luján*.
- Da Pieve, E. (2016). *¿Los jóvenes leen menos que antes?* Buenos Aires: Letras.
- Díaz, A. A., Reyes, N. B. y Rangel, L. E. C. (2017). Efectos de los dispositivos electrónicos sobre el sistema visual. *Revista Mexicana de Oftalmología*, 91(2), 103-106.
- Garfías, E. (2010). Los jóvenes no leen menos. *Periódico La Jornada*, Domingo 6 de junio de 2010. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2010/06/06/cultura/a05n1cul>
- Hernández, B., García, C. G. y López, C. I. (2015). La lectura y la escritura a través de la cibernética social: herramientas creadoras de mundo para los jóvenes. *Infancias Imágenes*, 14(2), 71-88.
- Hirsch, E. D. (2004). La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo. *Estudios Públicos*, 108(1), 229-252.
- Horacek, G. A. E., Ottaviano, M. L. y Palacios, N. G. (2015). Migraciones, digitalizaciones y prácticas educativas en el contexto argentino. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 63-84.
- Laco, L., Natalia, L. y Ávila, M. (2010). *La lectura y escritura en la formación académica, docente y profesional*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.

- Ledo, M. V. (2016). Síndrome del Ordenador. *Revista INFODIR*, 6(1), 1-4.
- León, F. R. (2015). The east-to-west decay of math and reading scores in the United States: A prediction from UVB radiation theory. *Personality and Individual Differences*, 86(1), 287-290.
- Londoño-Vásquez, D. A. y Bermúdez, H. L. (2018). Literacy levels in University Students: Qualitative Interviews and Sociolinguistic Analysis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 315-330.
- Martínez, S. L. (2015). Los jóvenes, las tecnologías y la escuela. *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas*, 27(1), 14-27.
- Martínez, C. R. (2017). ¿Qué pasa entre los jóvenes y las revistas?: Un vistazo al consumo de revistas de los consumidores de entre 14 y 34 años. *Anuncios: Semanario de Publicidad y Marketing*, 1558, 36-37.
- Moyano, E. (2005). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Textura*, 4(4), 109-120.
- Mumper, M. L. y Gerrig, R. J. (2017). Leisure reading and social cognition: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), 109-120.
- Ontibón, E. (2018). *Lectura crítica de ensayos en educación media*. Madrid: Apeirón.
- Paredes, J. (2015). La escuela y el desafío del hábito de la lectura. The school and the challenge of reading habit. *Razón y Palabra*, 19(1), 288-345.
- Pavez, A., Rojas, P., Rojas, F. y Zambra, N. (2016). Habilidades semánticas y rendimiento académico en escolares de 2 y 4 año básico. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 15(1), 1-12.
- Requejo, I. (2001). *Pobreza de vocabulario y autoría de la palabra y del pensamiento*. Recuperado de <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/educacion.htm>
- Roldán, L. A. y Zabaleta, V. (2016). Lectura y escritura. Autopercepción del desempeño en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica, RIDEP*, 2(42), 27-38.
- Sánchez, C. (2003). *¿Por qué los jóvenes leen mal?* Madrid: Asociación Educación y Bibliotecas Tilde.



- 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.
- Valeiras, N. (2009). El rendimiento académico y la escritura en ingresantes de carreras de ciencias exactas. *Revista Educación en Biología*, 12(1), 15-27.
- Zapico, G. (2018). Adquisición de vocabulario productivo en contextos académicos superiores: análisis de su evolución a partir de un estudio longitudinal. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 119-137.
- Zapico, G. (2017). Ensayo sobre la necesidad de la enseñanza directa de vocabulario en los niveles primario y secundario del sistema educativo. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 33-45.
- Zapico, G. (2016). Evaluación de desempeño académico: la competencia léxica productiva como competencia con validez predictiva. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(2), 159-171.
- Zapico, G. y Delsouc, A. (2017). Competencia léxico-productiva, memoria a corto plazo y desempeño académico en el nivel superior: correlaciones a partir de un análisis simple y uno multivariado. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 149-165.
- Zapico, G. y Zapico, G. (2018). La competencia léxico-productiva como predictor del desempeño académico. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(1), 223-243.



VIVENCIAS Y MEMORIAS





Relatos del profesor Guillermo Ramírez Saravia al ejercicio de la enseñanza contable

José David Ramírez Roldán¹
Universidad de Costa Rica
Costa Rica
jdr_r@hotmail.com

Guardo un especial agradecimiento a Guillermo Ramírez Saravia (1949-2018), mi padre, a quien tuve el honor de entrevistar sobre su interesante vida intelectual. Usted maestro es un ejemplo para seguir batallando en la vida para destacar en lo que más nos gusta hacer, escribir. Aún más cuando la vida nos parezca ruda. Te amo y te admiro, nos veremos pronto...

Resumen

La presente memoria es basada en una entrevista semiestructurada realizada al Lic. Guillermo Ramírez Saravia (1949-2018), con el fin de ofrecer un análisis de valor educativo sobre su destacada e interesante experiencia estudiantil, laboral, docente e intelectual



Recibido: 29 de enero de 2019. Aprobado: 12 de setiembre de 2019.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-2.10>

- 1 José David Ramírez Roldán es graduado del Bachillerato en Historia por la Universidad de Costa Rica (2018). Ha colaborado en labores investigativas para instituciones nacionales como la Casa Presidencial de Costa Rica y el Centro de Investigación en Identidad y Cultura Latinoamericanas (CIICLA). Ha publicado diversos artículos sobre neografía, educación e historia colonial y contemporánea centroamericana en los siglos XVIII-XXI. Asimismo, sus trabajos han sido publicados en revistas académicas como *Herencia* y *Estudios* de la Universidad de Costa Rica y *Diálogos: Revista de Extensión* de la Universidad Nacional de Costa Rica, así como en el periódico *El Semanario Universidad*. Cabe señalar que, ha publicado en revistas europeas como *Boletín de la Asociación para el Fomento de los Estudios Históricos en Centroamérica* de la Universidad de Toulouse, Francia. Ver: <https://orcid.org/0000-0001-5092-8948>

como escritor de libros de texto. El trabajo toma en cuenta el contexto de la enseñanza de la contabilidad de costos en las últimas cinco décadas, para el caso costarricense y el peso de la figura de Ramírez en este campo técnico de especialización.

Palabras clave: historia de la educación, enseñanza técnica, contabilidad de costes, libro de texto, entrevista.

Abstract

This memoir is based on a semi-structured interview conducted with Lic. Guillermo Ramírez Saravia (1949-2018), in order to offer an analysis of educational value about his outstanding and interesting student, work, teaching and intellectual experience as a writer of textbooks. This work takes into account the context of the teaching of cost accounting in the last 5 decades for the Costa Rican case and the weight of the figure of Ramírez in this technical field of specialization.

Keywords: educational history, technical education, cost accounting, textbooks, interviews

Los inicios de la contabilidad en Costa Rica

A principios de los sesenta la enseñanza de la contabilidad en Costa Rica se realizaba en las escuelas de comercio, tales como la Escuela Castro Carazo, la Escuela Manuel Aragón y a mediados de los sesenta, la Escuela Comercial Minerva, además de la Escuela Superior de Ciencias Contables. Las primeras escuelas nombradas formaban profesionales con conocimientos de la contabilidad básicos y el resultado final era convertirlos en conocedores de la aplicación de la Ley y Reglamento del Impuesto de Renta y otros impuestos, lo cual no es muy distinto al ejercicio de la profesión contable en la actualidad. Junto a ellas, la Asociación de Contabilistas capacitaba a personas en el área de impuestos y otras a los contadores asociados, por ello, tal asociación se convirtió en el Colegio de Contadores Privados (CCPCR). Tiempo después, al término, de los sesenta, un autor norteamericano en contabilidad de costos fue traído al país por medio del Instituto de Electricidad (ICE), para impartir un curso sobre el tema, “...siendo un pequeño grupo de personas las que lo finalizaron y algunos de ellos como



Guillermo Mora Sibaja, Álvaro Chaves Alfaro y Edgar Miranda Calderón se convirtieron en los primeros profesores de contabilidad de costos del país” (G. Ramírez Saravia, comunicación personal, 8 junio 2018).

Con respecto a lo anterior, el presente trabajo busca adentrarse desde la voz de la experiencia personal, la memoria y el conocimiento en algunos relatos de aquellos lejanos años sesenta hasta la actualidad, al ser un ejercicio biográfico basado en la vida intelectual y laboral del profesor Guillermo Ramírez Saravia. El objetivo general de este análisis tiene como fin indagar sobre el significado de la investigación interdisciplinaria, según la experiencia de un único individuo, quien experimentó su desarrollo personal desde las ciencias económicas y pedagógicas.

Esta investigación fue realizada con el fin de escrutar una comprensión sobre las metodologías o las conceptualizaciones más comunes empleadas en las áreas del conocimiento económico que están intrínsecamente relacionadas entre sí, esto sucedido en el marco del contexto de la realidad costarricense. En este caso, se busca analizar una posible mancuerna simbiótica dada entre las ciencias económicas y la pedagogía, desde una sola perspectiva biográfica. En otras palabras, la pregunta general desde la formación interdisciplinaria que le compete a esta memoria sería: ¿qué significado tiene la experiencia docente y laboral de la administración de empresas para un escritor de libros de texto? Por consiguiente, dicho cuestionamiento se responderá a lo largo de estas páginas, a partir de la experiencia vivencial contada por la formación individual de Guillermo Ramírez.

Para la realización de este trabajo, antes de su repentino fallecimiento durante el primero de noviembre del año 2018, se realizó una entrevista semiestructurada durante inicios del corriente año al Lic. Guillermo Ramírez Saravia. Él mismo se definía como un educador costarricense, egresado de bachiller del Liceo de Costa Rica en 1968 y graduado de su grado máximo en Educación para la Administración de Empresas por la Escuela Normal Superior en 1970, empero, a partir de 1973 se denominó con el nombre de Universidad Nacional de Costa Rica. Cabe señalar que, de dicha carrera universitaria cursada salieron pocas generaciones graduadas y actualmente, es inexistente. Lo anterior vuelve aún más interesante la entrevista que se realizó, esto porque podemos ver ciertos indicios de profesionalización interdisciplinaria desde la educación, la contabilidad y la administración de empresas en la creación de una nueva carrera universitaria, para fines de los años

sesenta e inicios de los setenta. Dicho sea de paso, fue un intelectual quien a pesar de su enfermedad crónica y en estado de pensionado a sus 69 años, todavía seguía activo laboralmente, en el sector empresarial y educativo hasta sus últimos días de vida.

Ramírez Saravia y su vida

Estudiar la vida de Ramírez es relevante para ofrecer una debida comprensión del desarrollo de las ciencias contables en los últimos cuarenta años, gracias a sus aportes intelectuales, ya que fue un profesional integral en la empresa privada, educador y escritor de libros en el área de las ciencias económicas durante contextos nacionales e internacionales que vivían en constante cambio, específicamente, en la sección de la contabilidad y administración de empresas. Él mismo expresaba que su formación en investigación se debía a los siguientes tres factores:

- En primer lugar: el conocimiento de su formación profesional universitaria;
- En segundo lugar: la experiencia laboral vivida a partir del cambio de la política-económica de Costa Rica que afectó el asesoramiento de la empresa privada en los años setenta y;
- En tercer lugar: la búsqueda por resolver las necesidades del país derivadas de aquellos cambios en un contexto propicio para la investigación de las ciencias contables, tanto en el nivel nacional como internacional.

Por ende, estamos al frente de un conocimiento investigativo basado en métodos pedagógicos desde su formación docente, además de una prolongada experiencia e intereses por la comunicación laboral, los estudios experimentales y la lectura bibliográfica a propósito del papel de las leyes en el comercio. De hecho, es necesario detallar la trayectoria laboral del entrevistado, ya que solo describiendo su currículo laboral, vivencial y académico es posible comprender sus motivos en la producción investigativa.

Don Guillermo Ramírez Saravia detalló la manera en que se especializó a distancia en Contabilidad de Costos y Planificación y Control con el Instituto Tecnológico de Monterrey (México), gracias a una beca otorgada por el Ministerio de Educación Pública (MEP) en 1974, por lo que llegó a interesarse en el área de la reducción de costos



por medio del método de la eficiencia, ya que para aquellos años laboraba como profesor de contabilidad en el Colegio Técnico de Heredia, al ser esta una profesión técnica de carácter pionero para dicha institución educativa de la época. Así, a partir de mediados de los años setenta y poco tiempo en adelante, dichas experiencias le permitieron a Ramírez abrir el Instituto Superior de Administración de Empresa (ISAE), el cual se destacaba por su especialización en la Contabilidad de Costos. Así, en dicha institución escribió sus primeros textos sobre técnicas de costeo por medio de la planificación y el control de la contabilidad de costos (Ramírez y Chaves, 1984; Ramírez, Miranda y Chaves, 1984), lo anterior, también tenía el fin de apoyar en estas áreas la formación de contadores del Vocacional de Heredia junto con el soporte del ISAE.

Luego, partiendo de lo contado por Guillermo Ramírez Saravia, expresó que “...el proceso de la globalización y la firma del Tratado de Libre Comercio en décadas más recientes a la actualidad, cambió el modelo de economía protegida por la economía abierta y de libre competencia...” (Comunicación personal, 19 abril 2018), eventos que desde su perspectiva ha generado una creciente ola de competencia. Así, él deja claro cómo este cambio en el modelo económico ha transformado el objetivo de la contabilidad de costos, ya que el cambio consiste en establecer el costo para fijar el precio de venta por establecer el costo para disminuirlo de un año a otro. Por lo que, según él, este cambio ha obligado a poner en práctica el Método de Costeo Estándar, para reducir los costos de producción, esto ha generado que sea la especialidad que mejores salarios puede pagar a los contadores. También, a fines de la década setentera, Ramírez trabajó durante un corto plazo en la administración de un préstamo internacional para la Universidad Nacional de Costa Rica, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo, llamado UNA-BID, dicho proyecto tenía como fin ser ejecutado en la construcción de un campus más amplio para el recién creado centro educativo de educación superior.

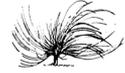
Posteriormente, entre finales de los años setenta y principios de los ochenta, se convirtió en contralor y gerente general de grandes empresas corporativas como Sylvania. Esta experiencia le brindó un alto conocimiento en su formación experimental para administrar los costos de una compañía internacional en el nivel centroamericano, durante el contexto del Mercado Común de nuestra región, especialmente en un

momento dónde el país estaba transitando cambios estructurales en el modelo de producción y sumando a una crisis económica.

Años después, terminó dedicándose entre fines de los años ochenta y la década de los noventa a la producción de libros de texto (educativos), sobre la práctica de la contabilidad de costos, los tipos de sociedades jurídicas y el vocabulario técnico de las ciencias contables y la administración de empresas (Ramírez, 1984; 1985), varios de estos textos fueron producidos a través de casas editoriales de renombre nacional como la editorial oficial de la Universidad Estatal a Distancia (EUNED). Además, tuvo el puesto de rector y profesor de instituciones de educación superior privada como la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT) y en el Colegio Iñigo de Loyola de la Universidad Autónoma de Centro América (UACA), además de haber sido promotor del Instituto de Tecnología Administrativa (ITEA) y el Instituto Superior de Administración de Empresas (ISAE). En sus últimos años, durante el siglo XXI, se dedicó a ejercer como profesor en el Colegio de Contadores Privados. Gracias a su experiencia laboral se convirtió en auditor y dedicó su tiempo a rescatar empresas con problemas financieros desde el concepto de *intervención*, el cual lo ejerció a modo de asesoramiento para mejorar el rendimiento de las empresas. Empero, volvió a dedicarse en la segunda década del presente siglo, a la producción de libros de conocimiento técnico como investigador propio.

Asimismo, el área de desarrollo profesional donde más se destacó Ramírez como investigador fue la producción de textos educativos y diseño de carreras académicas para su debida aprobación. Lo anterior, es debido a que su carrera profesional inició con una serie de libros con prácticas pedagógicas, los cuales fueron publicados desde los años setenta hasta décadas posteriores, sobre todo con respecto a temas como la introducción a la contabilidad de costos, el lenguaje bilingüe técnico y los estados de cuenta en la contabilidad en general (Ramírez, 2004; 2015). Además de métodos de costeo, sin olvidar el estudio de las sociedades comerciales para Costa Rica (Ramírez, 1984; 1985; 2011; 2012a; 2012b; 2014) y el abordaje de las inteligencias múltiples desde el valor del factor de lo audiovisual y lo kinestésico (Ramírez, 2002, pp. 32-34; 2003, pp. 32-33).

Ramírez Saravia, también relataba su razonamiento sobre los principios de la administración con toda experticia, dichos son a su propio criterio: planear, organizar, ejecutar y controlar; asimismo, en



dicho proceso de planear se debe concretar la confección del presupuesto anual basado en los objetivos gerenciales del año para convertirlo a unidad monetaria, al comparar lo que realmente ocurrió contra lo presupuestado, dándose la realización de la labor de controlar. El análisis del entrevistado concluye que se debe ejecutar el proceso de planear para controlar, así él decidió escribir un libro de texto propio, para enseñar inglés y español técnico contable, basado en los controles gerenciales desglosados de la aplicación de las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF) o Normas Internacionales de Contabilidad (NIC) (Ramírez, 2004).

Queda claro que la memoria vivencial de Guillermo Ramírez relata más que un legado educativo, en el ejercicio de la enseñanza contable, por medio de una extensa y constante producción intelectual de libros y mallas curriculares que permitieron el desarrollo de cursos especializados y carreras universitarias en el área de la contabilidad, pues los materiales didácticos creados por este profesor se fundamentaban en el conocimiento de alguien educado, para ser un pedagogo formalizado desde su alma máter, o sea, la futura Universidad Nacional de Costa Rica. Lo anterior, demuestra la importancia educativa para continuar con este tipo de carreras pedagógicas especializadas en áreas como la contabilidad y la administración de empresas. Por consiguiente, las clases magistrales con un contenido apropiado creado por el mismo profesor es posiblemente, su mayor legado pedagógico para una adecuada educación de la contabilidad.

Conclusiones

Durante la entrevista Ramírez fue claro en criticar que su especialización en el sector educativo desde el ámbito técnico y universitario, se ha dado en el marco de un mercado ineficiente para abordar temáticas en “...el campo de la administración de empresas y la contabilidad como producción literaria a nivel nacional, provocando una dependencia a lecturas producidas para contextos internacionales con otros modelos de sociedades comerciales, sin hacer diferencia en algo tan sencillo como las sociedades de corte personalistas y capitalistas” (G. Ramírez Saravia, comunicación personal, 19 abril 2018). Así pues, la experiencia vivencial de Ramírez tiene un significado ligado al contacto educativo que tuvo con sus alumnos y su labor empresarial con el sector privado, los cuales han sido ambos espacios fértiles para el terreno de la

eficiencia de su investigación con respecto a los problemas contables de costos, siendo siempre al mismo tiempo un estudiante que nunca dejó de aprender de los demás y un docente que jamás terminó de enseñar a quienes estuvieran interesados en sus experiencias laborales. Aunado a esto, también logró dedicarse a una amplia lectura de códigos comerciales de carácter históricos y actual que amplió más esa interconexión de formación personal entre un hombre intelectual, un docente apasionado y un administrador de empresas con una amplia experiencia laboral hasta el final de su vida, convirtiéndolo en un maestro de maestros en sus respectivos campos de estudio.

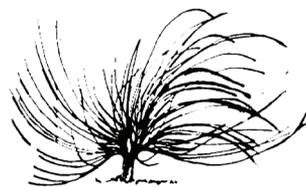
Finalmente, a manos del Colegio de Contadores Privados de Costa Rica, se logró homenajear al profesor Guillermo Ramírez Saravia en el mes de junio del corriente año (2018), durante la ceremonia de los nuevos incorporados para sus respectivas certificaciones como contadores privados (CPI). Así, se le celebró su carrera profesional a este profesor costarricense, junto con las anécdotas del ejercicio docente de la enseñanza contable dadas por su antiguo alumno Eduardo Torres Mata (actual presidente del CCPCR), esto a razón de valorar entre familiares y amigos toda su trayectoria laboral, sin dejar de lado su calidad personal poco antes de su fallecimiento.

Referencias

- Ramírez, G. (1984). *Contabilidad de sociedades en Costa Rica I*. San José, Costa Rica: EUNED-ISAE.
- Ramírez, G. (1985). *Contabilidad de sociedades en Costa Rica I*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Ramírez, G. (2002). La teoría de las inteligencias múltiples: en su atención descansa el futuro de la educación. *Actualidad educativa el universitario: guía*, (2), 32-34.
- Ramírez, G. (2003). La teoría de las inteligencias múltiples. *Actualidad educativa el universitario: guía*, 3, 32-33.
- Ramírez, G. (2004). *Paquete mensual de reportes de información financiera: de acuerdo con las Normas Internacionales de Información Financiera o Normas Internacionales de Contabilidad NIF's o NIC's en español e inglés*. San José, Costa Rica: Instituto Tecnológico Lánkaster.
- Ramírez, G. (2011). *Contabilidad de costos y métodos de costeo*. San José, Costa Rica: Guayacán.



- Ramírez, G. (2012a). *Contabilidad de costos y métodos de costeo*. San José, Costa Rica: Guayacán.
- Ramírez, G. (2012b). *Costos y productividad. Costos II*. San José, Costa Rica: Ediciones El Roble.
- Ramírez, G. (2014). *Contabilidad de sociedades en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Publitex Grupo Editorial S. A.
- Ramírez, G. y Arguello, C (2015). *Contabilidad I*. San José, Costa Rica: Educa.
- Ramírez, G. y Chaves, Á. (1984). *Costos II contabilidad de costos, por proceso, estimados, estándar*. San José, Costa Rica: ISAE.
- Ramírez, G., Miranda, E. y Chaves, Á. (1984). *Costos I introducción al estudio de la contabilidad y control de los costos industriales*. San José, Costa Rica: EUNED.



Normas de Publicación en la *Revista Ensayos Pedagógicos*

A. Aspectos generales del manuscrito:

- La Revista *Ensayos Pedagógicos* publica ensayos, artículos de investigación, artículos de sistematización de experiencias y artículos de revisión bibliográfica, los cuales deben ser originales e inéditos en idioma español o inglés.
- Los manuscritos enviados a la Revista *Ensayos Pedagógicos* NO DEBEN ESTAR SIENDO SOMETIDOS A REVISIÓN EN OTRA REVISTA SIMULTÁNEAMENTE.
- Los manuscritos deben ser enviados directamente a la dirección electrónica ensayosped@una.ac.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 o .docx (Microsoft Office Word) o bien .odt (Libre Office). 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, la persona autora debe incluir un resumen –no mayor a 200 palabras- en español e inglés (*abstract*), que refleje fehacientemente el contenido desarrollado.
- A continuación, la persona autora 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.

- Si el trabajo contiene tablas o figuras, estas deben poseer la suficiente resolución para asegurar la nitidez del trabajo de impresión 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.
- Se permite adjuntar archivos complementarios para los artículos, como imágenes, videos, hojas de cálculo con datos, etc. de un tamaño máximo de 10 Mb.

B. Preparación del manuscrito:

- El título debe aparecer centrado en letra ARIAL 14 en negrita.
- Inmediatamente después del título debe aparecer el nombre de la persona autora, su afiliación académica actual (institución académica donde labora), 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 de la persona autora (es) con números arábigos que incluya una breve reseña autobiográfica (profesión, grado académico superior alcanzado y universidad donde obtuvo el título). Se recomienda a todas las personas autoras incluir un identificador ORCID (*Open Researcher & Contributor ID*).
- 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 las personas autoras que necesiten ayuda con la traducción.
- Los subtítulos o apartados de todo trabajo deben cumplir con el formato APA 2010.

C. Procedimiento de recepción de artículos:

- El texto del ensayo o artículo debe ser enviado por correo electrónico a la dirección oficial de la Revista.
- Además, al momento de hacer el envío del trabajo, la persona autora deberá llenar el documento denominado “Declaración de



originalidad y cesión de derechos.” El envío de este documento es indispensable para iniciar el proceso de evaluación de todo trabajo publicable.

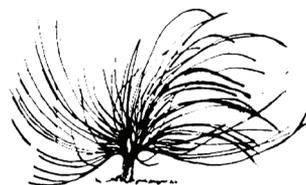
- Todo el material señalado en los puntos anteriores deberá enviarse en formato digital.

D. Procedimiento de dictaminación:

- Una vez recibidos los ensayos o artículos, el Consejo Editorial verificará que los manuscritos cumplan con el formato requerido y la línea temática de la Revista. De lo contrario, serán devueltos a la persona autora, ya sea recomendando que lo publique en otro medio (cuando su contenido no sea afín al alcance de la Revista) o bien para que realice las modificaciones requeridas.
- Seguidamente el Consejo Editorial analizará la temática del ensayo o artículo y seleccionará a un equipo dictaminador externo idóneo 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 las personas autoras ni las personas dictaminadoras conocerán la identidad de las otras.
- Una vez que el manuscrito es dictaminado, se emite uno de los siguientes fallos: 1. Que sea publicado, 2. Que sea publicado cuando se realicen las modificaciones sugeridas por las personas dictaminadoras o 3. No publicar.
- El dictamen que cada persona dictaminadora emita se discutirá en reunión del Consejo Editorial, el cual dará el dictamen definitivo.
- De no existir modificaciones, el ensayo o artículo quedará aprobado. Si las personas dictaminadoras del trabajo recomiendan algunas modificaciones, la persona autora será la responsable de hacerlas, en un plazo de 15 días naturales después del envío de estas mismas. De igual modo, cada persona autora es responsable de revisar el manuscrito final para verificar que no contenga errores y así evitar malos entendidos futuros.
- En caso de discrepancia por parte las personas dictaminadoras, el Consejo Editorial recurrirá a una persona dictaminadora adicional para que su criterio permita emitir un dictamen positivo o negativo por mayoría simple.

- En todo caso, oportunamente el Consejo Editorial se comunicará por correo electrónico con la persona autora para informarle el resultado final del proceso.

Cualquier información adicional pueden solicitarla a la siguiente dirección electrónica: ensayosped@una.ac.cr



Guía de valoración para trabajos publicables en la Revista *Ensayos Pedagógicos*

Descripción: Esta guía nace con el propósito de orientar a los dictaminadores(as) que evaluarán los trabajos enviados a la Revista Ensayos Pedagógicos de la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE). Esta guía se entrega en formato .doc de Microsoft Office Word con el fin de que puedan escribir donde consideren conveniente y sin límite de espacio. Toda la información referente a las identidades de los/las autores(as) y los/las dictaminadores(as) se mantendrá en absoluta confidencialidad.

Datos generales

Nombre del/la Dictaminador(a): _____

Título del Trabajo: _____

Fecha: _____

Recomendación	Marque una equis (X)
Que sea publicado.	
Que sea publicado cuando el/la autor(a) realice las modificaciones sugeridas por los/las dictaminadores(as).	
No publicar	

En caso de haberlo aprobado, ¿Cómo considera usted que puede ser publicado el trabajo?

Tipo de Trabajo	Marque la Casilla	Observaciones
Ensayo		
Artículo Científico		
Artículo Teórico-Práctico (Experiencia Didáctica)		
Artículo de Revisión Bibliográfica		

En la siguiente página se presentan los aspectos generales para valorar en el trabajo:

Aspectos generales por valorar en el contenido del trabajo

Instrucciones

Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

Aspectos	Si	No	NA	Observaciones
El título brinda una idea clara sobre el contenido del trabajo.				
El resumen describe el contenido del trabajo de una manera clara y concisa.				
El resumen se presenta en un solo bloque y contiene menos de 200 palabras.				
Se incluye una lista de palabras claves pertinentes para el trabajo.				
Las diferentes secciones del trabajo se relacionan coherentemente unas con otras; por ejemplo, existe congruencia entre el título, el contenido y las conclusiones.				
La organización del trabajo es clara y coherente.				



Aspectos	Si	No	NA	Observaciones
El trabajo evidencia originalidad en las ideas desarrolladas.				
Las conclusiones del trabajo son consistentes con el desarrollo del texto.				
Las conclusiones se derivan del análisis de la información.				
Se explicitan las posiciones personales fundamentadas sobre el tema tratado o se aportan las propias reflexiones y aprendizajes del trabajo desarrollado.				
Existe una posición crítica del/ la autor(a) en el trabajo.				
El trabajo ofrece una contribución sustancial al campo de estudio tratado.				
Las fuentes bibliográficas utilizadas son suficientemente actuales.				
Las fuentes bibliográficas utilizadas son variadas (libros, artículos, documentos electrónicos, etc.).				
Las citas empleadas en el texto son pertinentes al tema desarrollado.				
Existe balance entre las citas utilizadas y el aporte crítico del/ la autor(a).				
El escrito cumple con el formato APA para citas.				
La lista de referencias cumple con el formato APA.				
Se citan todas las fuentes incluidas en la lista de referencias.				

Aspectos	Si	No	NA	Observaciones
Las tablas o figuras se presentan adecuadamente (tipo y tamaño de letra, resolución, formato, etc.).				
Las tablas o figuras se analizan adecuadamente.				
Las tablas o figuras utilizadas son pertinentes para el desarrollo del trabajo.				
El tratamiento de la información en el trabajo evidencia ética.				



Tipos de trabajos y su contenido

Instrucciones Generales

Complete únicamente la tabla correspondiente al tipo de trabajo revisado de la manera más objetiva posible.

Ensayo

Instrucciones

Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el ensayo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción incluye el planteamiento del tema, los objetivos o propósitos y posicionamiento conceptual que se utilizará en el texto.					
Se plantea una tesis clara.					
Se presentan argumentos sólidos para defender la tesis.					
Se presentan evidencias claras para apoyar los argumentos.					
Se describen claramente las conclusiones alcanzadas.					

Comentarios adicionales:

Artículo de investigación

Instrucciones: Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el artículo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción describe claramente el problema de investigación que se estudió junto con los propósitos u objetivos de la investigación.					
Se realiza una discusión crítica de trabajos de investigación recientes de características similares a la investigación realizada.					
Se desarrollan claramente los referentes teóricos que se utilizaron para realizar la investigación.					
Se describe con claridad el tipo de investigación realizada, el contexto y los participantes del estudio, los instrumentos o técnicas para la recolección de datos, los procedimientos para el análisis de los datos, los procedimientos que se siguieron y las consideraciones éticas del estudio.					
Se valora el grado de cumplimiento de los objetivos o propósitos del estudio, se describen las limitaciones encontradas y se ofrecen recomendaciones para investigaciones futuras.					

Comentarios adicionales:



Artículo teórico-práctico (Experiencia didáctica)

Instrucciones: Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el artículo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción describe claramente los aspectos generales que motivaron la experiencia junto con sus objetivos o propósitos.					
Se hace una revisión y discusión crítica de experiencias previas similares que se hayan encontrado en la literatura.					
Se desarrollan claramente los referentes teóricos que se utilizaron.					
Se describe con claridad de que manera se pusieron en práctica las técnicas o estrategias utilizadas.					
Se valora el grado de cumplimiento de los objetivos y propósitos de la experiencia junto con limitaciones y recomendaciones.					

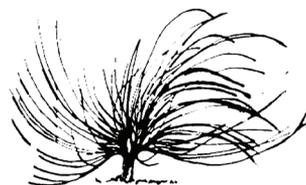
Comentarios adicionales:

Artículo de revisión bibliográfica

Instrucciones: Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el artículo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción plantea la situación, objetivo o problema que motivó la redacción del artículo junto con la descripción del principio de organización retórico que se utilizará en el texto.					
Se describe con claridad qué criterios se emplearon para la búsqueda y selección de las áreas temáticas por discutir.					
Se describe de qué manera se analizó la información.					
Se identifica los aspectos relevantes conocidos sobre el tema revisado y se analizan críticamente.					
Se confronta el análisis y se enriquece teóricamente con el aporte de otros autores y el criterio propio del autor del artículo.					
Se describen claramente las conclusiones alcanzadas en el desarrollo del texto.					

Comentarios adicionales:



Declaración de originalidad y cesión de derechos de autor

Señores (as)
Consejo Editorial
Revista (nombre de la revista)

La(s) persona(s) abajo firmantes, en su condición de autor (es / as) del artículo:

Incluir título del trabajo aquí

postulado para su evaluación ante la Revista, DECLARA(N) BAJO FE
DE JURAMENTO que:

- El ensayo/artículo es original e inédito.
- El ensayo/artículo nunca ha sido publicado en otra revista impresa, electrónica ni en ningún otro medio escrito u órgano editorial.
- El ensayo/artículo no está postulado, simultáneamente, para su publicación en otras revistas ni órganos editoriales.
- Todos(as) los(as) autores(as) del ensayo/artículo han contribuido intelectualmente en el documento por partes iguales (en caso de autorías colectivas).
- Todos(as) los(as) autores(as) han leído y aprobado el manuscrito postulado (en caso de autorías colectivas).
- Conviene(n) en que la Revista no comparte necesariamente las afirmaciones que en el artículo se manifiestan.
- Todos los datos de citas dentro de texto y sus respectivas referencias bibliográficas tienen el crédito y fuente debidamente identificados.
- Todas las fuentes bibliográficas incluidas en la lista de referencias fueron empleadas dentro del texto.

- Aportan los permisos o autorizaciones de quienes poseen los derechos patrimoniales para el uso de tablas y figuras (ilustraciones, fotografías, dibujos, mapas, esquemas u otros) en el escrito.
- En caso de ensayos o artículos elaborados como obras en colaboración, los(as) autores(as) abajo firmantes designamos a (incluir nombre de autor aquí) como encargado(a) de recibir correspondencia y con autoridad suficiente para representar, en condición de agente autorizado(a) a los demás autores(as).

Acepta(n) la cesión de derechos de autoría para la difusión de los artículos, lo que implica:

- Ceder a la Revista los derechos de reproducción, tanto por medios impresos como electrónicos, incluyendo Internet y cualquier otra tecnología conocida o por conocer y durante el tiempo definido de acuerdo con la organización y aprobación del Consejo Editorial.
- Conservar a perpetuidad los derechos de autoría del ensayo o artículo.
- 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)”.
- Suscribirse al Código de ética y buenas prácticas de la Revista Ensayos Pedagógicos.
- 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) _____

Institución _____

País _____

FECHA: _____



Ensayos Pedagógicos

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

Grupo lector externo

Abdiel Rodríguez Reyes
Universidad de Panamá, Panamá

Ana Azofeifa Lizano
Universidad Nacional, Costa Rica

Erick Salas Acuña
Instituto Tecnológico, Costa Rica

Eugenia Boza Oviedo
Universidad Nacional, Costa Rica

Fernando Arturo Romero Ospina
Institución Educativa Gonzalo Jiménez de Quesada, Colombia

Floralba del Rocío Aguilar Gordón
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Francisco González Alvarado
Universidad Nacional, Costa Rica

Francisco Mora Vicarioli
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Giannina Seravalli Monge
Universidad Nacional, Costa Rica

Giselle León León
Universidad Nacional, Costa Rica

Javier Gil Quintana
Universidad Católica de Ávila, España

Jorge Martínez Pérez
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Jorge Lizandra Mora
Universidad de Valencia, España

Juan Gómez Torres
Universidad Nacional, Costa Rica

Kattia Vasconcelos Vázquez
Universidad Nacional, Costa Rica

Lode Cascante Gómez
Universidad Nacional, Costa Rica

Luz Emilia Flores Davis
Universidad Nacional, Costa Rica

María de Lourdes Vargas Garduño
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México



Ensayos Pedagógicos

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

María del Valle de Moya
Universidad de Castilla-La Mancha, España

María Ester Morales Ramírez
Universidad Nacional, Costa Rica

María Flor Abarca Alpízar
Universidad Nacional, Costa Rica

María Jesús Zárate Montero
Universidad Nacional, Costa Rica

Marianella Castro Pérez
Universidad Nacional, Costa Rica

Maura Espinoza Rostrán
Universidad Nacional, Costa Rica

Maurizia D' Antoni
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Marvin Fernández Valverde
Universidad Nacional, Costa Rica

Milena Montoya Corrales
Universidad Nacional, Costa Rica

Nancy Torres Victoria
Universidad Nacional, Costa Rica

Patricia Aquino Zúñiga
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Pedro Gil Madrona
Facultad de Educación de Albacete, España

Rita Isabel Hernández Gómez
Universidad Nacional, Costa Rica

Rocío Chao Fernández
Universidad da Coruña, España

Virginia Cerdas Montano
Universidad Nacional, Costa Rica

Veronika de la Cruz Villegas
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Vivian Carvajal Jiménez
Universidad Nacional, Costa Rica

Yarina Paniagua Cortés
Universidad Nacional, Costa Rica

Impreso por el Programa de Publicaciones e
Impresiones de la Universidad Nacional, en el 2022.

La edición consta de 150 ejemplares en papel bond
y cartulina barnizable.

2797-22—P.UNA