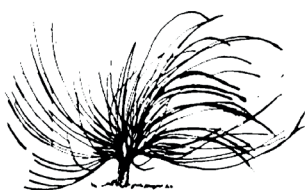


Ensayos Pedagógicos

Volumen XVI, número 2



Julio-diciembre, 2021





Revista indizada en: DOAJ, Latindex, OAJI

Otras bases de datos: Actualidad Iberoamericana, CLASE, CORE, Dialnet, ERIHPLUS, EZB, Genamics, IRESIE, Journal TOCs, Journals for Free, LatinREV, MIAR, REDIB, SERIUNAM, Sherpa/Romeo, OEI, Open Science Directory, Sicultura y BASE (Bielefeld Academic Search Engine)

Rector

M. Ed. Francisco González Alvarado

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

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

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

jalfarao03@gmail.com

Mag. José Daniel Villalobos Gamboa

Universidad Estatal a Distancia

Costa Rica

dvillalobos@uned.ac.cr

Consejo Asesor Internacional

M. Sc. Alexis Medinilla Sarduy

Universidad de La Habana

Cuba

alexlester.medy@gmail.com

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

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

Dra. Ana Teresa Morales Rodríguez

Laboratorio Nacional de Informática Avanzada

México

Consejo Editorial de la Universidad Nacional

Dr. Marco Vinicio Méndez Coto, Presidente

Dr. Francisco Vargas Gómez

Dr. Jorge Herrera Murillo

Ing. Erick Álvarez Ramírez

M. L. Gabriel Baltodano Román

Dra. Shirley Benavides Vindas

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



Ensayos Pedagógicos

EISSN: 2215-3330

ISSN: 1659-0104

Vol. XVI, N° 2
Julio-diciembre, 2021

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

Asistente

Tiffany Mosquera Carrión

Diseño de Portada

Érick Quirós Gutiérrez

Dirección Editorial

Marianela Camacho Alfaro, marianela.camacho.alfaro@una.cr

Revista Ensayos Pedagógicos

División de Educología - CIDE

Campus Omar Dengo

Apartado 86-3000, Heredia, Costa Rica

Tel. (506)2277 3428

Fax 2277 3373

Correo electrónico: ensayosped@una.ac.cr



Tabla de contenidos

PRESENTACIÓN	9
EDITORIAL	11
ENSAYOS	15
Políticas educativas que enmarcan la educación dirigida a la población sorda e hipoacústica en Costa Rica.....	17
<i>Almitra Desueza Delgado</i>	
Guía para educadores perdidos en la ciudad global.....	31
<i>Immanuel Cruz Fuentes</i>	
Una arqueología de las competencias básicas: la educación como protocolo para unas identidades predecibles.....	43
<i>Ibán Martínez Cárceles</i>	
Cultura, emociones y aprendizaje significativo en Educación Física 63	
<i>Felipe Nicolás Mujica-Johnson - José Ignacio Salgado-López</i>	
La pedagogía crítica de Paulo Freire y sus aportes a la educación superior costarricense actual.....	83
<i>Manuel Gerardo Espinoza Arroyo</i>	
Giro en la formación docente en República Dominicana: ¿avance o retroceso en esta reforma? Un vistazo desde los derechos humanos. 97	
<i>Basilio Florentino Morillo</i>	
<i>The Significance of Teaching English for Specific Purposes in Costa Rica</i>	117
<i>Keilyn G. Gamboa Agüero - Scarleth P. Rodríguez Rodríguez</i>	

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E INVESTIGACIONES 131

Aprendizaje con herramientas TIC: un nuevo desafío en tiempos de COVID-19, en estudiantes de la Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Región Chorotega..... 133
Carlos Luis Chanto Espinoza - Jorge Luis Loáiciga Gutiérrez

Análisis de la enseñanza basada en indagación científica y de expectativas laborales de estudiantes peruanos en PISA 2015 155
Carmen Maribel Carpio Medina

Elementos resilientes utilizados por estudiantes de la Normal Rural Vasco de Quiroga (Michoacán México) en su movimiento..... 185
Cinthia Gricell Arreola Piñón - María Inés Gómez del Campo del Paso

Evaluación de la conferencia académica como herramienta de desarrollo profesional y de fortalecimiento de capacidades en profesores de idiomas 207
Lena Barrantes Elizondo - Cinthya Olivares Garita

Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica 233
Emilio Oswaldo Vega Gonzales

Instrumento de medición de la competencia de comunicación a través de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios 249
Augusto A. Vargas Schüller - María B. Aguilar Bustos

Pertinencia, implementación y efecto de las políticas educativas en el contexto neoliberal chileno. Revisión sistemática del discurso docente..... 277
Pablo Andrés Melo Moreno



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 nacional e internacional, el volumen XVI, número 2, de *Ensayos Pedagógicos*. Reiteramos que, desde 2021, nuestro proyecto editorial realizará publicaciones de manera enteramente digital, como ya habíamos notificado anteriormente.

La presente edición consta de catorce manuscritos, en los cuales se ven representadas las naciones de Chile, Costa Rica, España, México, República Dominicana y Perú. Nuestra sección de ensayos da inicio con el manuscrito titulado “Políticas educativas que enmarcan la educación dirigida a la población sorda e hipoacúsica en Costa Rica”, en el cual Almitra Desueza Delgado reflexiona entorno a las políticas nacionales e internacionales en materia de inclusión de personas con discapacidades auditivas.

A continuación, Immanuel Cruz Fuentes, en su ensayo “Guía para educadores perdidos en la ciudad global”, realiza un recorrido metafórico por diferentes localidades teóricas, por las cuales los docentes del siglo XXI podrían transitar en su sendero pedagógico. Por otro lado, el manuscrito “Una arqueología de las competencias básicas: la educación como protocolo para unas identidades predecibles” de Ibán Martínez

Cárceles, analiza de manera crítica el sistema de competencias que se desarrolla en la actualidad en Cataluña, junto con sus posibles implicaciones sociales.

Felipe Nicolás Mujica-Johnson y José Ignacio Salgado-López, en su trabajo “Cultura, emociones y aprendizaje significativo en Educación Física”, problematizan el rol de lo afectivo en dicha materia escolar. De seguido, en el ensayo “La pedagogía crítica de Paulo Freire y sus aportes a la educación superior costarricense actual”, Manuel Gerardo Espinoza Arroyo se refiere a la contribución, la visión del conocido educador brasileño, a la educación superior de Costa Rica.

A su vez, Basilio Florentino Morillo, en el ensayo “Giro en la formación docente en República Dominicana: ¿avance o retroceso en esta reforma? Un vistazo desde los derechos humanos”, analiza las implicaciones y alcances de una reciente reforma educativa en su país. Concluimos nuestro apartado de ensayos con el trabajo titulado “*The Significance of Teaching English for Specific Purposes in Costa Rica*”. En él, Keilyn G. Gamboa Agüero y Scarleth P. Rodríguez Rodríguez, abordan la pertinencia de la propuesta pedagógica de la enseñanza del inglés, con fines específicos en la formación de profesionales bilingües en nuestro país.

Nuestra sección de artículos científicos e investigaciones da inicio con el estudio de Carlos Luis Chanto Espinoza y Jorge Luis Loáiciga Gutiérrez: “Aprendizaje con herramientas TIC: un nuevo desafío en tiempos de COVID-19, en estudiantes de la Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Región Chorotega”, el cual sistematiza el uso de tecnologías por parte de 115 estudiantes de una sede regional de la UNA, en la coyuntura de la emergencia nacional por la pandemia del coronavirus.

En el artículo “Análisis de la enseñanza basada en indagación científica y de expectativas laborales de estudiantes peruanos en PISA 2015”, Carmen Maribel Carpio Medina, expone los resultados de una revisión bibliográfica sobre el desempeño estudiantil en Perú, a la luz de los resultados de la prueba PISA 2015. Después, Cinthia Gricell Arreola Piñón y María Inés Gómez del Campo del Paso, por medio de su artículo “Elementos resilientes utilizados por estudiantes de la Normal Rural Vasco de Quiroga (Michoacán México) en su movimiento”, divulgan los hallazgos de una investigación centrada en el análisis de la resiliencia en cuarenta estudiantes de un centro educativo mexicano.

Continuamos con el manuscrito “Evaluación de la conferencia académica como herramienta de desarrollo profesional y de



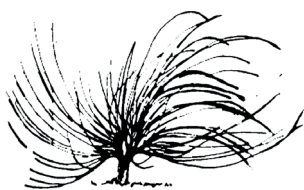
fortalecimiento de capacidades en profesores de idiomas”, Lena Barrantes Elizondo y Cinthya Olivares Garita sistematizan las experiencias vividas con el desarrollo del evento académico denominado “Conferencia Internacional de Lingüística Aplicada” celebrado en la sede regional de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Por su parte, Emilio Oswaldo Vega Gonzales, en el artículo “Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica”, analiza las posibles limitaciones en el desarrollo de procesos educativos más equitativos en nuestra región. A continuación, el trabajo investigativo “Instrumento de medición de la competencia de comunicación a través de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios”, desarrollado por Augusto A. Vargas Schüller y María B. Aguilar Bustos, describe el proceso seguido para el diseño y validación de un instrumento para valorar las destrezas comunicativas en estudiantes universitarios.

Concluimos nuestra presente edición con el artículo teórico “Pertinencia, implementación y efecto de las políticas educativas en el contexto neoliberal chileno. Revisión sistemática del discurso docente”, en el cual Pablo Andrés Melo Moreno describe el discurso pedagógico de Chile a la luz de las políticas educativas que se han implementado en este país.

Los años 2020 y 2021 supusieron grandes desafíos en el nivel mundial; el campo de la publicación no estuvo exento, pues el confinamiento, de forma presumible, motivó a muchas personas de la comunidad académica a encontrar en la escritura un escape para sus frustraciones e impotencias. En nuestro caso, debido a la gran afluencia de postulaciones de manuscritos acontecida durante este período, esto nos obligó a cerrar la recepción de ensayos y artículos a mediados de año, por primera vez en nuestra historia, so pena de quedar inundados de documentos. Ofrecemos las disculpas del caso, pero era una decisión salomónica que debíamos tomar en el mejor interés de nuestras personas autoras y lectoras. El próximo año, reasumiremos funciones con todo el ímpetu que nos caracteriza.

Magíster Juan Pablo Zúñiga Vargas
Editor Principal
Revista *Ensayos Pedagógicos*
Universidad Nacional, Costa Rica



ENSAYOS





Políticas educativas que enmarcan la educación dirigida a la población sorda e hipoacúsica en Costa Rica

*Almitra Desueza Delgado*¹
Ministerio de Educación Pública
Costa Rica
almitradesueza@gmail.com

Resumen

La educación de las personas sordas se encuentra enmarcada y amparada en las leyes que protegen a los sujetos con discapacidad. Este ensayo pretende resaltar las repercusiones de las políticas mundiales, regionales y nacionales que han orientado el desarrollo educativo de la población sorda en Costa Rica, a partir de una revisión bibliográfica en la que se abordarán leyes, decretos internacionales y reglamentos, con los cuales se analizará la situación sociopolítica en la que se inserta la educación de esta población, y se contextualizará el problema en el nivel mundial, latinoamericano y nacional. Las propuestas giran en torno al reconocimiento de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO) como lengua materna y las posibilidades, en términos de metodologías educativas, de nuevas prácticas docentes y la integración mayor de la comunidad sorda dentro de su propia educación, para ello es necesario plantearse una sistematización de los avances sociales y culturales involucrados con la comunidad sorda, que permita la reflexión sobre la educación de las personas sordas.



Recibido: 21 de febrero de 2020. Aprobado: 1 de junio de 2021

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-2.1>

1 Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica. M. Sc. en Comunicación. Licenciada en Docencia. Bachiller en Filología Clásica. Docente de Español, Ministerio de Educación Pública, Costa Rica.

Palabras clave: Adecuaciones curriculares, Costa Rica, desarrollo educativo, discapacidad, educación, políticas educativas, sordos e hipoacúsicos

Abstract

The education of deaf people is framed and supported by the laws that protect subjects with disabilities. This essay aims to highlight the repercussions of global, regional, and national policies that have guided the educational development of the deaf population in Costa Rica based on a bibliographic review, in which laws, international decrees, and regulations will be addressed. With them, the socio-political situation in which the education of this population is inserted will be analyzed, and the problem will be contextualized on global, Latin American, and national levels. The proposals revolve around the recognition of Costa Rican Sign Language (LESCO, for its acronym in Spanish) as a mother tongue and the possibilities in terms of educational methodologies, new teaching practices and the greater integration of the deaf community within their own education. For this, it is necessary to consider a systematization of the social and cultural advances involved with the deaf community, which allows a reflection on the education of deaf people.

Keywords: Costa Rica, curricular accommodations, deaf, education, educational development, educational policies, and hard of hearing

Introducción

La educación dirigida a las personas sordas e hipoacúsicas fue desarrollada, inicialmente, dentro del paradigma de la discapacidad. En la última década esa visión ha cambiado al incorporarse el paradigma de la integración, con un enfoque desde la inclusión, en donde se da un énfasis más comunicativo, centrado en el lenguaje de señas y el español como segunda lengua; no obstante, esto parece evidenciar poca cohesión y coherencia entre los planes de estudios y las políticas nacionales e internacionales, lo cual ha incidido directamente en la formación de estos individuos. El objetivo del presente ensayo es resaltar las repercusiones de las políticas mundiales, regionales



y nacionales que han orientado el desarrollo educativo de la población sorda en Costa Rica, a partir de una revisión bibliográfica en la que se abordarán leyes, decretos internacionales y reglamentos, con los cuales se analizará la situación sociopolítica en la que se inserta la educación de esta población, lo que permitirá hacer una contextualización mundial, latinoamericana y nacional, para analizar, desde el marco legislativo, el estado actual de la educación de las personas sordas e hipoacúsicas, con miras a proponer un enfoque paradigmático alternativo, consecuente con los convenios internacionales, las demandas mundiales tanto en el nivel laboral como educativo y las necesidades particulares de los sujetos.

Se utiliza el término de *persona sorda* en lugar de *persona no oyente*, porque la sordera es mucho más que una condición física, es una condición cultural. La comunidad sorda se identifica a sí misma con esa terminología, con una serie de parámetros sociales, con costumbres específicas que trascienden la ausencia o presencia de la audición. La comunidad sorda también está compuesta de personas oyentes, las cuales se identifican con los valores y las costumbres de las personas sordas y se consideran parte de esta comunidad.

Las políticas internacionales con respecto a la educación de las personas sordas

La visibilización de las personas con algún tipo de discapacidad comienza a gestarse en el nivel internacional en 1990 con la *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos*, con la cual se propone la incorporación de todos los sujetos dentro del ámbito educativo, de tal manera que el artículo primero expone que “cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (UNESCO, 1990, p. 3). Para ello, se debe contemplar las herramientas básicas de aprendizaje, las necesidades especiales de los individuos y los contextos en los que se desarrollan, por eso, se propone mejorar los entornos donde ocurre el aprendizaje, así como extender las coberturas de la educación especialmente al “empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos” (UNESCO, 1990, p. 5). En general, los 10 artículos de la declaración, mencionada anteriormente, proponen reformas

a los sistemas educativos e invitan a los gobiernos a comprometerse a hacer de la educación un proceso inclusivo y universal.

Posteriormente, en 1994, se establecen las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad*, por parte de la Organización de Naciones Unidas (ONU), en la cual se define que una persona con discapacidad o minusvalía (este término ya no está en uso desde la década de los 90, pero expresaba la connotación semántica hacia las poblaciones diversas), es aquella que tiene algún tipo de limitaciones funcionales o deficiencia física, mental o sensorial (ONU, 1994). Con el fin de salvaguardar la integridad de esta población, se proponen una serie de medidas de rehabilitación, seguridad médica, seguridad alimentaria, seguridad familiar, acceso a la educación, entre otras. Con respecto a la educación;

Los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar porque la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza. (ONU, 1994, p. 16)

Para ello, se ejecutaron propuestas y planes de acción, por ejemplo, en Costa Rica se fortalecieron las aulas integradas; sin embargo, la atención a esta población siguió llevándose a cabo desde la ausencia, o sea, desde el compromiso cognitivo o físico que presentara el sujeto.

No obstante, en el mismo año, se da la *Declaración de Salamanca*, UNESCO, 1994, con la cual se cambia el concepto de *discapacidad* y minusvalía por *Necesidades Educativas Especiales* (NEE), se reconoce la capacidad del individuo de aprender sin importar el compromiso físico o cognitivo que presente, también la necesidad de promover centros educativos que respeten la diversidad y la diferencia, especialmente de las personas que tienen necesidades educativas especiales, con el fin de combatir todas las actitudes discriminatorias hacia las poblaciones más vulnerabilizadas.

Con esta declaración, se da una transformación importante en la conceptualización y el abordaje de las personas con NEE, primero porque se apuesta a la educación como medio de independencia e integración social, de tal manera que el individuo deja de ser un estorbo



familiar o una carga para el Estado, y se convierte en un sujeto productivo de la sociedad; en segundo lugar, porque se le devuelven los derechos inherentes a todo ser humano, según la *Carta de Derechos de los Seres Humanos* promulgada por la ONU en 1945, y en tercer lugar, porque ya no se busca la homogenización de los sujetos, sino que se persigue la optimización del individuo, a partir de la particularidad.

En 1999, la Organización de Estados Americanos (OEA) realiza la *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad*, su objetivo primordial era ir disminuyendo, poco a poco, los diferentes tipos de discriminación que sufrían las personas con algún tipo de compromiso cognitivo o físico, tanto en el nivel de salud, educación, empleo, derechos sexuales y reproductivos, familia, patrimonio cultural, patrimonio económico, entre otros.

La lucha por el cambio semiótico o interpretativo, sobre las personas con alguna situación o compromiso físico o mental ha sido constante; sin embargo, mi crítica ronda en que se vuelve al concepto de *discapacidad* como *deficiencia* o *ausencia de algo*, lo que supone la incompletud del sujeto y, por lo tanto, la incapacidad del mismo para desarrollarse de manera autónoma e integral dentro de la sociedad.

En el 2009, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales divulga los *Principios Fundamentales para la Promoción de la Calidad de la Educación Inclusiva*. Con este, se articula el concepto de *inclusión* en lugar de *integración*. Para ello, la multiculturalidad y el reconocimiento de los grupos de sujetos con algún tipo de compromiso físico o cognitivo, como sujetos pertenecientes a un grupo cultural específico con características socioculturales particulares, los cuales participan activamente de los hechos educativos, a través de distintos mecanismos de acceso, que permiten mejorar la calidad de la educación, de esta forma se encuentran estrechamente vinculadas la calidad, el acceso y la inclusión en el ámbito educativo.

En octubre del 2014, se presenta la *Declaración de Lima: Educación para Todos en América Latina y el Caribe*, en la cual se destaca como prioridad el desarrollo de “estrategias comprehensivas de educación para fortalecer su participación en la educación y la culminación de ciclos educativos, a través de programas de educación inter, multiculturales y multilingües, y programas que respondan a las

diversas necesidades educativas” (UNESCO, 2015, p. 2), pues se busca incentivar la adquisición de habilidades para la vida en todos los estudiantes, independientemente de sus particularidades, con el fin de que puedan tener una vida digna. Esta declaración exigía un compromiso por parte de los Estados miembros, con la finalidad de alcanzar excelencia en la calidad brindada, en especial la pública, para con ello fortalecer la democracia.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), junto con otros entes internacionales, realiza en el 2015, en Incheon, Corea, un *Foro mundial sobre la Educación*, con el cual se proyectan hasta el 2030. En este, se plantea la necesidad de ofrecer educación de excelencia a todas las personas, para incrementar la calidad y esperanza de vida en todos los seres humanos, al reconocer la pluralidad cultural, la diversidad lingüística y de entornos sociales, así como las diferentes formas de acceder al conocimiento y aprender. Para ello, se establece una agenda de trabajo común en la cual los Estados se comprometen a trabajar colaborativamente para “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 15).

En enero del 2015, se llevó a cabo la reunión regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, como parte de las actividades de monitoreo propuestas en Incheon y se dio la *Declaración de Buenos Aires*, con la cual los países miembros se comprometieron a “desarrollar políticas inclusivas con miras a la mejora de la calidad y la pertinencia de la educación que incidan en todos los actores del sistema educativo (...) asegurando el éxito escolar en los ciclos sucesivos” (UNESCO, 2017, p. 10), con ello ya no solo se prevé la inclusión de todos los sujetos dentro de los sistemas educativos, sino que además se integra a la comunidad educativa, al cuerpo docente y a todos los actores que intervienen en el proceso educativo como parte fundamental del éxito del mismo.

Por otra parte, en el caso de la educación de las personas sordas e hipoacúsicas, tiene un rol importante la lengua de señas, pues ella es la que convierte a este grupo humano, en particular, en una comunidad. En el ámbito internacional, es importante rescatar la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*, en la cual se expone, en los objetivos 4 y 5 del anexo II que, como parte de la diversidad cultural



es función de la UNESCO; “salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad y apoya la expresión, la creación y la difusión en el mayor número de lenguas”, así como “fomentar la diversidad lingüística – respetando la lengua materna – en todos los niveles de enseñanza, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje de varios idiomas desde la edad más temprana (UNESCO, 1995, p. 3). Con lo cual, se pretende conservar los legados que las diversas comunidades lingüísticas producen.

Asimismo, con la *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*, en 1996, se reconoce el derecho de las distintas comunidades lingüísticas para acceder al aprendizaje y a los modelos de enseñanza, en su lengua materna, así como de poseer en esta, los diferentes recursos que requieren para desarrollarse en sociedad (Comité de seguimiento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, 1998). En el caso de la comunidad sorda en Costa Rica, en el 2012, la Asamblea Legislativa aprobó la Ley 9049, *Ley de Reconocimiento de Lenguaje de Señas Costarricense (LESCO) como lengua materna*. Con ello, el Estado se compromete a impartir las clases en LESCO, así como todos los servicios de educación (planes de estudios, elementos evaluativos, investigación, difusión, entre otros) a través del Ministerio de Educación Pública (MEP).

Además, la Asamblea Legislativa de Costa Rica en 1996 divulga la Ley 7600, *Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, en concordancia con los acuerdos internacionales y como parte del avance en derechos humanos. Bajo esta ley, se amparan, en principio los sujetos sordos, pues la misma les asegura la formulación de programas que se adapten a sus necesidades, así como la adaptación de servicios de apoyo, materiales didácticos y su inclusión en el aula regular, ya que en el artículo 18 dice que “las personas con necesidades educativas especiales podrán recibir su educación en el Sistema Educativo Regular” (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 1996, p. 14). En 1999, se crea la Ley 7948, *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*, en correspondencia con la convención de la OEA; asimismo en el 2008 se crea la Ley 8661, *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*, en concordancia con la convención de la ONU. Finalmente, en

el 2016 se crea la Ley 9379, *Ley para la Promoción de la Autonomía Personal de las Personas con Discapacidad*.

Bajo ese marco jurídico, se cobijan todas las personas sordas e hipoacúsicas del país, lo que se supone les asegura el acceso a una educación de calidad, en la cual se utilice el LESCO como medio principal de comunicación y se desarrollen los hábitos culturales en los que se desenvuelve esta población. El problema está en algunas discordancias que se encuentran dentro del sistema educativo, por ejemplo, el acceso al LESCO desde temprana edad, una evaluación educativa acorde con los métodos de enseñanza, entre otros.

La mayor cantidad de niños sordos y niñas sordas pertenecen a familias oyentes, eso significa que el proceso temprano de adquisición de la lengua no se da de la misma manera que con un niño oyente con padres oyentes, sino que el niño o la niña desarrolla un sistema de comunicación particular con su cuidador o cuidadora, no replicado por otros, ya que todavía no pertenece a una comunidad lingüística. En segundo lugar, cuando el individuo ingresa al sistema de escolarización adquiere la LESCO de manera “natural”, sin instrucción previa, sino a partir de la interacción con sus docentes, sus compañeros y compañeras. En tercer lugar, no hay dentro del currículo de las personas sordas ningún curso de gramática de LESCO, el énfasis se pone en la enseñanza del español como segunda lengua.

Debido a que el nacimiento de una persona sorda no está delimitado a una zona geográfica específica, sino que puede ubicarse en cualquier parte del país, eso complica la designación de la comunidad sorda a partir de un espacio, lo cual significa que la cantidad de personas sordas varía de un lugar a otro. De esta manera, la cercanía entre los individuos facilitará o no, la concreción de centros de enseñanza de la LESCO, ya que son los adultos los que transmiten el conocimiento a los niños y las niñas, eso pone en desventaja a los sujetos que se encuentran más aislados.

Unido a esto, se encuentra la escolarización. Es muy común que los individuos que se encuentren aislados de otros sujetos sordos se ubiquen en zonas rurales, con poco acceso a la tecnología y a las facilidades urbanas. También, es común que los centros educativos no tengan un docente de educación especial con énfasis en audición y lenguaje, por lo que usualmente lo que tienen es un docente itinerante, que llega unas horas por semana, en las que debe aclarar todas las dudas de los estudiantes.



Esta problemática se une al hecho de que los niños y las niñas aprenden LESCO con los docentes y el equipo que trabaja con ellos, así como con sus pares. Entre más aislado se encuentre el individuo, menos posibilidades tendrá de desarrollar, de forma adecuada, la LESCO, lo que supone un proceso de aislamiento mayor y menores posibilidades de comunicación. No obstante, también existen centros educativos especializados en la enseñanza de niños sordos y niñas sordas, como por ejemplo la Escuela Fernando Centeno Güell ubicada en Goicochea y el centro Educativo Dr. Carlos Sáenz Herrera en Cartago. Y, en secundaria, están las aulas de sordos ubicadas en algunos centros educativos, los programas de educación técnica, así como la inclusión en el aula regular.

No existe un programa de enseñanza sobre la gramática y la estructura del LESCO, pues estos se centran en la enseñanza del español como segunda lengua. El problema es que, si no existe una adecuada recepción de la información en donde el código sea común y utilizado por todos los involucrados, lo que se genera es mucha distorsión en el mensaje, dando cabida a la interpretación equivocada del mensaje. No se puede esperar que un estudiante entienda una segunda lengua si no tiene el dominio de su lengua materna, por lo menos el dominio hablante. Cuando los programas para la enseñanza de estudiantes sordos se centran en la enseñanza de la segunda lengua, significa que se desecha la posibilidad de que alguno de ellos no domine su lengua materna, o en otras palabras, se asume que todos los estudiantes sordos tienen como lengua materna el LESCO y obvian el hecho de que más que una lengua materna, es una lengua de crianza.

La lengua materna es aquella que se habla en el seno familiar, es el centro de comunicación de un grupo específico, los adultos se la transmiten a los niños con todos los modismos, expresiones lingüísticas, ademanes, gesticulación, entre otros. Por otra parte, la lengua de crianza es una lengua transmitida por un grupo externo a la familia, en tiempos distintos a los de socialización familiar, y que, normalmente, depende de reglas exógenas. Cuando hago referencia a que la mayoría de los niños sordos y las niñas sordas tienen la LESCO como lengua de crianza es porque estos nacen en hogares oyentes, que, por lo general, no conocen la LESCO y la aprenden a través de personas exógenas, quienes son las que también interactúan con los niños y con las niñas, pero en protocolos sociales distintos a los familiares y casi siempre en edades preescolares o escolares.

Es por ello que es necesario fortalecer la lengua de crianza con actividades sociales más próximas a los niños y a las niñas, con una estructuración mayor de la enseñanza de la LESCO, que permita el incremento del vocabulario, facilite el uso de la gramática y genere dominio de esta lengua, para poder utilizarla, posteriormente, como base para el aprendizaje de la segunda lengua. Eso también implica que la aplicación de instrumentos de evaluación debería hacerse primero en LESCO, por lo menos en primer ciclo; en segundo ciclo, se puede hacer un híbrido evaluativo, así como en tercer ciclo y, en Educación Diversificada, podría evaluarse en español escrito. El problema está en que los instrumentos evaluativos están centrados en la producción escrita, lo que resulta ser la segunda lengua de los sujetos sordos.

La evaluación no corresponde a la metodología empleada comúnmente en las clases. Las clases son más visoespaciales, están centradas en la lengua de señas, en la gesticulación y en la articulación del sujeto dentro del espacio, con un apoyo importante de imágenes; pero las evaluaciones cuantitativas están centradas en las formas escritas, lo que pone en desventaja a los estudiantes, especialmente en las pruebas estandarizadas como las de bachillerato o las de alto impacto, como exámenes de admisión a centros de educación superior, pues se les evalúa a los estudiantes en la segunda lengua no en la lengua de crianza o en la lengua materna y ello podría incidir en el error de comprensión. El fracaso continuo de los sujetos en las pruebas de bachillerato puede disminuir las expectativas a futuro que estos tenga de sí mismos.

Dentro de las repercusiones que tienen las actuales medidas de aprendizaje para la población sorda e hipoacúsica en Costa Rica, está un acceso real a la educación superior mucho menor, primero por la dificultad que tienen para aprobar los exámenes de admisión a los centros educativos públicos y, en segundo lugar, por la falta de recursos económicos para acceder a centros de educación superior privados. Esto influye directamente en el acceso al trabajo, pues entre menores sean sus habilidades y su capacidad de producción, menor será la posibilidad que tengan para insertarse en los mercados laborales.

Las políticas nacionales e internacionales existen. La legislación costarricense asegura que el MEP es el ente garante de proteger la calidad de educación de las personas con discapacidad (en donde entra la población sorda), así como los encargados de velar por que la LESCO sea la lengua con la que se enseñe a los sujetos sordos; el problema



radica en la aplicación de estas políticas. En primer lugar, porque no existen estudios longitudinales ni comparativos, que de forma empírica, sustenten los planes de estudios utilizados con la población sorda. Tampoco existen políticas sociales que busquen la cohesión de esta comunidad en el nivel nacional o que fomenten el intercambio de conocimientos entre los docentes sordos y los docentes oyentes que trabajan con esta población.

Conclusiones

En síntesis, el mundo entero lleva aproximadamente 30 años haciendo esfuerzos importantes por visibilizar las poblaciones con necesidades educativas especiales, buscando garantizarles un acceso adecuado a una educación con calidad que les permita ser autónomos y productivos. Para ello, se ha tenido que pasar por varias etapas de desmitificación conceptual y se han abierto los debates nacionales e internacionales, lo que permitió pasar del concepto de *minusvalía*, al de *discapacitado* y al concepto de *compromiso cognitivo o físico*, el cual se maneja en la actualidad. En el campo de la educación, se han logrado avances importantes, se ha pasado del aula integrada a la inclusión de los individuos en el aula regular; falta mucho camino por recorrer, especialmente en relación con la disminución del tamaño de los grupos y la preparación docente.

Con respecto a la población sorda, el reconocimiento de la LESCO como lengua materna abrió las puertas a otras metodologías educativas, a nuevas prácticas docentes y a una integración mayor de la comunidad sorda dentro de su propia educación. Sin embargo, no existe un plan claro sobre cómo debería ser la educación para esta población y la LESCO se encuentra invisibilizada en las prácticas evaluativas, así como materia de estudio dentro de la malla curricular. Falta evidencia empírica que permita responder a la necesidad de fortalecer la enseñanza del español como segunda lengua o la enseñanza de la LESCO como parte de las estrategias metacognitivas que permitan la comprensión del español escrito.

Particularmente, considero importante plantearse la creación de un bloque de aprendizaje de LESCO para estudiantes sordos, su gramática y vocabulario, de tal manera que los niños desde el preescolar hasta noveno año vayan ampliando su comprensión de esta lengua de crianza hasta transformarla en una lengua materna, lo cual favorecería los

procesos de adquisición de otras lenguas. También, me parece importante analizar la necesidad de evaluar en LESCO, inclusive las pruebas de bachillerato; en el caso de Español, habría que preguntarse cuál es el nivel de comprensión lectora y de producción textual que se busca en una persona sorda y, a partir de allí, tomar las medidas necesarias.

Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva*. Lifelong learning programme.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1996). Ley 7600 Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad y su reglamento. *La Gaceta*.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1999). Ley 7948 Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. *La Gaceta*.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (2008). Ley 8661 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo. *La Gaceta*.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (2012). Ley de reconocimiento del Lenguaje de señas costarricense (LESCO) como lengua materna, Ley 9049. *La Gaceta*.
- Comité de seguimiento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. (1998). *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. Comité de seguimiento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos.
- OEA. (1999). *Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. OEA.
- ONU. (1994). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. ONU.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO.



- UNESCO. (1995). *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Educación para todos en América Latina y el Caribe: balance y desafíos post -2015*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Educación 2030: Declaración de Buenos Aires*. UNESCO.



Guía para educadores perdidos en la ciudad global

Immanuel Cruz Fuentes¹

Escuela Ciencias del Movimiento Humano y Calidad de Vida
Universidad Nacional
Costa Rica
immanuel.cruz.fuentes@una.cr

Resumen

Este ensayo es una guía metafórica para ayudar a que los educadores de la actualidad puedan circular a través de la ciudad global en la cual habitamos en el siglo XXI. Como parte del recorrido, se encaminará, seguramente, al lector por aquellas “zonas” de la gran aldea global en las cuales la educación se ha desarrollado, al permitirle que conozca sitios de interés para la teoría pedagógica de la actualidad, locales que debe visitar para entender cómo las tecnologías virtuales/digitales han cobrado importancia, a la vez que, han desplazado la experiencia física/presencial, así como conocer puntos de encuentro para compartir nuestras experiencias didácticas. Finalmente, se realizará un paseo en el cual se hablará de los atajos que el autor ha descubierto para movilizarse en medio de la ciudad global, cómo aprender a disfrutar el escenario de la educación que se nos presenta, y qué podría interpretarse del horizonte que nos espera en el futuro de la enseñanza y el aprendizaje del siglo XXI.

Palabras clave: Docencia, educación, globalización, guía



Recibido: 9 de mayo de 2020. Aprobado: 1 de junio de 2021

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-2.2>

- 1 Académico e investigador universitario en áreas de enseñanza deportiva, biomecánica, anatomía y mediación en las ciencias; máster en Movimiento Humano y Salud Integral, UNA; doctorando en Educación, UNED; código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3335-8079>

Abstract

This essay is a metaphorical guide to help the educators of today to circulate through the global city in which we live in the 21st century. As part of the tour, the reader will be directed safely to those “zones” of the great global village in which education has been developed, allowing them to know places of interest of the current pedagogical theory, spots that they must visit to understand how virtual/digital technologies have become important; at the same time, they have displaced the physical/face-to-face experience and meeting points to share our didactic experiences. Finally, we will take a walk, in which the author will explain the shortcuts that he has discovered to mobilize in the midst of the global city, how to learn to enjoy the view of education that is presented to us, and what could be expected from the horizon that we can see for the future of teaching and learning in the 21st century.

Keywords: education, globalization, guidebook, teaching profession

Introducción

Vivimos en la era del acceso tecnológico y la información, somos una aldea global evolucionada, y tenemos nuevos medios para la comunicación, como nunca en la historia; sin embargo, también nos encontramos atrapados en la ciudad de las contradicciones, con terribles brechas entre los pudientes y los desposeídos, en una confusa realidad sociocultural en la que se nos propone que la información y el conocimiento están al alcance de todos, para así, atraer a más personas a la “urbe”, pero que solo aquellos que pagan cuotas astronómicas les pueden obtener de fuentes confiables² y seguras; lo que genera que las personas sedientas de saber, solo logren saciarse con noticias falsas, promociones y anuncios.

Entonces mis queridos docentes, al tener eso en cuenta, es normal que nos sintamos confundidos y desubicados en estos atribulados tiempos, he preparado esta guía de la “ciudad global” para que puedan orientarse, educativamente, por caminos que les resulten cómodos, seguros y por qué no, felices.

2 Pensemos en los grandes nombres de journals, revistas, bases de datos y otros.



En este documento están señalizados los sitios de interés en las diferentes corrientes de pensamiento pedagógicas actuales, estas les podrán ayudar a ubicarse, en caso de que una vez más estén un poco extraviados en su andar. Asimismo, descubriremos que hay opciones de locales famosos en sitios estratégicos que los cambios científico-tecnológicos han construido en la educación, y si más bien, están interesados en un *tour* de tipo nutritivo (para su labor profesional), podrán ubicar fácilmente en el reverso, la lista de puntos de encuentro, donde podrán abordar temáticas vigentes en la didáctica educativa del siglo XXI. Por último, veremos demarcados los caminos, que este autor considera más adecuados para llegar a buen término en procesos educativos. Espero que mi guía les sirva para sentirse un poco menos perdidos.

Sitios de interés: las teorías que les sugiero conocer y las corrientes por las cuales pueden dejarse llevar³

No es ningún secreto que la práctica de la docencia es vivencial, y que por mucho que nos formemos en el ámbito formal (magisterios, institutos, universidades y otros), para muchas de las situaciones que experimentamos en nuestro quehacer profesional jamás nos pudimos (o pudieron) haber preparado (Ferreiro, 2006). Es por esto, que considero importante indicarles que en la actualidad hemos dejado de referenciarlos, de forma principal, con las señales de los modelos conductistas, que si bien es cierto han sido muy útiles otrora para establecer los caminos de la “construcción del mundo educativo”, han tendido a generar una dinámica de tránsito por la vida un poco aburrida y limitante, en términos de abordajes integrales y humanizantes, para quienes nos formamos en este modelo, debido a que nos enseñaron a caminar solo por una senda preestablecida de causalidad, que no da espacio para plantearnos formas diferentes de observar nuestro mundo. Además, hay que reconocer que también han servido para permitir que ciertos grupos de personas, de notable poder, aprovechen nuestras dinámicas preestablecidas (por caminos que ellos mismos diseñaron) para establecerse en los lugares más cómodos y mejor ubicados dentro de la estructura socioeconómica (Casassus, 2002; McLaren, 2015).

Actualmente, esto lo hemos intentado cambiar, pues hemos venido reflexionando mucho sobre nuestros caminos, y entendemos que

3 Educativamente hablando, claro está.

la ruta de educar no se asienta, de forma exclusiva, en dictar cátedra desde una falsa posición elevada, sino más bien, está en poder compartir el trayecto con nuestros estudiantes, para así no solo ayudarles en su propio proceso de autodefinición como transeúntes del mundo, sino también aprender⁴ sobre nosotros mismos y nuestras elecciones de vida, a la vez que potenciamos y reconstruimos la educación en sí (León, 2016). Desde esta perspectiva tan transformadora, entendemos que la educación como ciencia se ha reconfigurado, y ahora acepta, más allá de un positivismo impuesto, que hay otras formas de crear conocimientos científicos⁵, hecho por el cual mencionaré, específicamente, locaciones cuyas ideas fueron gestadas desde el constructivismo que, como corriente filosófica educativa, propone una revisión de la enseñanza para permitir el aprendizaje de tipo significativo y benéfico en los individuos, desde lo que nace en ellos mismos, un saber verdaderamente personal (Mercer, 1997; Reyero, 2019).

Veremos entonces, que hay tres propuestas que a este autor le parecen particularmente rescatables para que ustedes puedan visitar, y tal vez así, se ayuden a entender mejor esta metafórica ciudad educativa de la que les hablo:

Pedagogías sociocríticas: esta locación requiere una mente más abierta, sensible y empática con el prójimo, pues no parte de la idea de “la casa que les gustaría para ustedes mismos”, sino de “la casa en la que le gustaría que viviese esa otra persona con la que se encuentran cuando caminan por la calle”. Nacida desde las observaciones sociales de arquitectos (educativos) como el afamado Paulo Freire (Britto, 2008), basa su proyecto en el despertar de la conciencia crítica sobre el entorno (comunidad) de cada individuo en diferentes niveles, para así permitir que aquellas personas sin una casa, tengan la posibilidad de construirla por sí mismas, en un acto de autodeterminación y libertad (Freire, 1970, 1985). Esto propone también la validación de saberes diversos, por lo cual el trillo del barrio ahora puede ser tan importante como la autopista de la transnacional, y el diálogo abierto y humanizante guía las dinámicas entre sus residentes; sin embargo, no se deja de lado la discusión con el sistema y la crítica constructiva y abierta sobre

4 Sí, como personas que enseñamos, es importante aprender de cuando en cuando, yo mismo lo intento ocasionalmente.

5 En nuestro caso, de tipo pedagógico.



las necesidades diversas, en las vidas de las personas (Lloyd y Bahr, 2010; Fassett y Warren, 2007; Lorente, 2013).

Pedagogías holísticas: ubicadas en un barrio diverso y colorido, esta construcción reciente se basa en la aceptación de la integralidad humana, y, por ende, de su incorporación en los procesos educativos de aspectos espirituales, cognitivos, físicos, psicológicos y emocionales en la formación de las personas (Chávez *et al.*, 2009; Educación de Alta Conciencia, 2013). Aquí, encontraremos interesantes actividades y dinámicas que abogan por comprender que toda persona que podamos conocer, es más que solo un cúmulo de conocimientos útiles, pues su valor radica en la gran cantidad de elementos (psíquicos, emocionales, físicos, sociales, y otros) que lo componen como un ser pensante y sensible. La educación para la paz o desde la ternura se puede sentir en este lugar, y permite abordar las situaciones de la enseñanza y el aprendizaje desde una visión muy completa que no rechaza el ambiente, sino que lo incorpora desde múltiples dimensiones para buscar un desarrollo pleno de la persona que, por aquí decide y puede caminar (Doin *et al.*, 2012; Educación de Alta Conciencia, 2013).

Pedagogía de la complejidad: el más laberíntico de los sitios de interés de la actualidad (no por nada se le llama así), y al mismo tiempo de los más esclarecedores; según le han informado a este autor, es de los lugares más recientemente abordados por nosotros los educadores. Su propuesta arquitectónica está basada en la integración de la intersubjetividad para la creación de los conocimientos en los procesos de aprendizaje (Calzadilla, 2004; Sánchez y Pérez, 2011), y valora un abordaje más allá de lo integrador, llegando a componer obras y creaciones de todo tipo desde todas las perspectivas posibles. La realidad es que aún hay mucho por aportar en la construcción de este modelo, pero les recomiendo que valoren dar un paseo por este lugar para generar sus aportes y ver cómo pueden establecer en su haber docente esta visión. Me permito, de manera particular, recomendarles el ayudar en la elaboración de tejidos de conocimientos para que así puedan entender y valorar la multiplicidad de saberes transdisciplinarios que pueden involucrarse en la educación humana (Morin, 2002; Sánchez y Pérez, 2011).

Ahora mis queridos educadores, se preguntarán ustedes: ¿cómo puedo calzar esto con las dinámicas actuales de mis procesos de enseñanza? ¿en qué momento empiezo a hacer “click” y tocar la pantalla táctil? A eso vamos.

Locales famosos: tecnologías, avances y retrocesos científicos en nuestro andar educativo⁶

Estos locales representan puntos de inflexión en la “aldea global”, son cambios tecnológicos que nos obligaron a repensar nuestras formas y contenidos en muchos planos, pues la tecnología es el uso aplicado de los conocimientos creados científicamente, los cuales se caracterizan por lo metódico y sistemático de sus procesos en todas sus fases (Bunge, 2001).

En términos de la educación, la tecnología ha generado gran cantidad de aportes, sin los cuales, en la actualidad no sería posible enfrentar los retos de ser docentes, desde las tizas y los marcadores acrílicos con sus respectivas pizarras, hasta la digitalización de documentos o la elaboración de guías educativas audiovisuales para la consulta asincrónica (Martí, 2017).

Particularmente, me permitiré referenciar dos lugares importantísimos, los cuales están en boga y se han vuelto necesarios en la última década, los repositorios virtuales de información y la videoconferencia, en estos sitios, podrán conseguir muchos insumos necesarios para desarrollarse como docentes en el nuevo milenio.

*Repositorios virtuales de información*⁷: como la famosa analogía del sistema operativo de Microsoft (www.microsoft.com) que se llama “Windows”⁸, ahora las impresiones, los *blocs* de notas, los calendarios y muchas otras herramientas laborales de las oficinas se han digitalizado o virtualizado. No es la excepción para los archivos de materiales educativos que se usan en la actualidad, las bibliotecas se han digitalizado, los cursos con todo y sus aulas incluidas, se han estructurado en ambientes virtuales, y ahora hasta se dice que ser docente requiere de vigencia no solo en uso de los aparatos tecnológicos físicos, sino también en el desarrollo de destrezas en ambientes virtuales, en los cuales, las dinámicas y “objetos” cumplen funciones de sus homólogos del mundo real, a tal punto que la nueva situación de la educación es, sin lugar a dudas, sumamente virtual (Pallarès y Chiva, 2017; Tello y Aguaded, 2009).

6 Recuerde que siempre es usted quien decide cómo y para dónde se dirige.

7 Estas carpetas y hojas no necesitan ordenarse en gavetas ni consumir espacio físico.

8 “Ventanas” en español.



*La videoconferencia*⁹: este es el más nuevo de los locales comerciales de la globalización, la interacción humana no física, que no viene desde la realidad virtual (creaciones digitales), sino desde el pensamiento que idea que, la virtualización de la realidad puede “entrar y salir” de forma libre entre el plano físico y el de los datos. En la actualidad, el entender que se puede ver, hablar y escuchar a otros seres humanos, al mismo tiempo que es posible compartir información diversa (procesos, ideas, ejemplos y muchos otros), es solo el primer paso para optimizar los medios, a través de los cuales, damos forma a nuestros procesos de enseñanza; casi podría decirse que es un criterio básico para la docencia moderna, y que pronto será indispensable en nuestro haber para poder desenvolvemos decentemente como docente en el siglo XXI (Rodrigo-Cano *et al.*, 2019; Cristiano, 2019).

Una vez hayan visitado estos locales, podrán analizar que su presencia ha causado un gran impacto, primero, al proponer todo un nuevo conjunto de habilidades necesarias para el desenvolvimiento efectivo del ser humano moderno, muchas ligadas a conceptos virtuales abstractos y difíciles de comprender para aquellas generaciones que no se han familiarizado con estas dinámicas; en segundo lugar, porque evidencian un desarrollo terriblemente acelerado de las herramientas, que cambian su validez y utilidad con un paso tan asolador, que hasta nos hacen cuestionarnos nuestras posibilidades de utilizarlos cómoda y de manera tan efectiva (Cristiano, 2019; Tello y Aguaded, 2009).

No tengan miedo de entrar a estos locales, pero recuerden que no deben comprar todo lo que les ofrezcan, por novedoso que sea, en ocasiones es fácil olvidar que los que educamos somos nosotros, no los *software* o los aparatos tecnológicos (Rebelo, 2019; Ward *et al.*, 2017).

Puntos de encuentro: las didácticas propias de nuestro tiempo, ¿qué hacemos y cómo cambiarlo?¹⁰

Si para este momento se sienten muy abrumados, no se preocupen, es normal, este es un mal que nos aqueja a la gran mayoría¹¹ de los educadores conscientes de la actualidad, incluido este autor. Para poder aliviar un poco nuestra carga, esta guía también incluye puntos de

9 Vernos cara a cara, sin estar frente a frente.

10 Si es que usted lo considera necesario, recuerde que el cambio es parte de la vida, no se niegue esa valiosa oportunidad.

11 Si no es que a todos.

reunión interesantes, en los cuales podremos escuchar sobre las didácticas modernas que se practican en el panorama educativo.

El diálogo es la forma de aprovechar estas oportunidades, en especial aquel que podemos entablar de forma crítica con nuestros métodos, pues tal y como señalan autores más informados que este (Chen y Kidd, 2011; Gauthier y Collard-Fortin, 2016; Nicoll y Spendlove, 2016; Visvizi *et al.*, 2019), el verter nuestras experiencias presenciales en la virtualidad no solo es insuficiente, sino también contraproducente. La principal lección que nos está dejando el paisaje que podemos apreciar en nuestra “ciudad global” es, que las experiencias que reconocen el valor y las capacidades de nuestros congéneres son las más significativas para lograr enseñar y aprender de forma efectiva y benéfica (Reyero, 2019).

Presten atención al caminar por esta zona, pues podrán captar rumores sobre prácticas disruptivas que pretenden romper con las estructuras de aprendizaje tradicionales desde el uso de las posibilidades digitales (Chen y Kidd, 2011; García y Álvarez, 2019), las dinámicas educativas que involucran la creación de comunidades de aprendizajes autónomas que autorregulan sus procesos desde la distancia y la virtualidad (Strobel *et al.*, 2016; Pallarès y Chiva, 2017), prácticas dialógicas desde las realidades vividas en los entornos propios de las personas involucradas (Gauthier y Collard-Fortin, 2016), e incluso adaptaciones muy válidas de los modelos constructivistas a las posibilidades tecnológicas de nuestra época (Reyero, 2019).

Conclusiones de los recorridos: atajos, paseos escénicos y nuevos horizontes¹²

Creo mis queridos lectores, que ahora se encuentran ustedes mucho más claros respecto a en dónde se encuentran parados (educativamente), y hacia dónde podrían encaminarse; sin embargo, aún quisiera señalarles aquellos atajos que me han resultado cómodos como educador para transitar en esta loca ciudad que es el mundo actual:

No dejar de probar nuevas opciones: a pesar que pueda resultar espeluznante el enfrentarse a herramientas (*software*, tecnologías y otros) y, situaciones (ambientes, dinámicas, u otros) que no conocemos, es valioso aprender nuevas habilidades que puedan potenciar nuestra labor docente y ayudar en la construcción de conocimientos en

12 Hay tanto por descubrir aún, ¿no les emociona?



los estudiantes (Ferreiro, 2006). Quién sabe, puede que hasta lleguen a disfrutar de estas nuevas experiencias.

Escuchar a las diferentes personas con las que se comparten los procesos de enseñanza y aprendizaje: como vimos, la mayoría de las propuestas teóricas de la educación actual hablan del intercambio de saberes y conocimientos, esto incluye las opiniones y experiencias previas de otros, verán que en tanto se apoyen en los intereses y capacidades de otros, los suyos propios se verán reflejados.

No perder la autenticidad de mis procesos: el rescate de la identidad es uno de los mayores retos en esta aldea global que busca homogenizarnos, ser nosotros mismos y sentirnos cómodos en el uso de nuestras posibilidades es sumamente importante, pues a final de cuentas, si hemos decidido vivir enseñando, hemos de hacerlo disfrutando de ser quienes somos.

Criticar de forma continua pero comprensiva mi propia práctica: no está de más cuestionarnos, y de forma constante buscar mejorar, siempre se pueden hallar nuevos caminos que antes no conocíamos, los cuales pueden llevarnos a lugares insospechados e increíbles; eso sí, hemos de ser compasivos con nosotros mismos, y no juzgarnos excesivamente duro, no olvidemos que somos humanos.

Con esto, mis queridos lectores, concluye esta guía, espero, con sinceridad, que les sea de ayuda para poder transitar en medio de esta locura que es el tratar de enseñar y aprender en el nuevo milenio, pues como autor, debo confesarles que yo también me siento perdido.

Referencias

- Britto, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. Gadotti, M. V. Gomez, J. Mafra y A. Fernandes de Alencar (Comps.), *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía* (pp. 29-45). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1599.dir/gomez.pdf>
- Bunge, M. (2001). *La ciencia, su método y su filosofía* (4.ª Ed.). Editorial Sudamericana.
- Calzadilla, R. (2004). La pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad. *Revista de Pedagogía*, 25(72), 123-148. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-97922004000100005&script=sci_arttext

- Casassus, J. (2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 48-59. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a04.pdf>
- Chávez, J., Deler, G. y Suárez, A. (2009). *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la pedagogía y la didáctica*. Educación Cubana. <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/4750.pdf>
- Chen, I. y Kidd, T. T. (2011). *Ubiquitous learning: Strategies for pedagogy, course design, and technology*. Information Age Publishing. <https://books.google.co.cr/books?isbn=1617354376>
- Cristiano, A. (2019). *Teoria crítica da tecnologia e educação: desafios contemporâneos* (Tesis de maestría no publicada). Universidade La Salle - UNILASALLE. <http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1249/1/achabowski.pdf>
- Doin, G. (productor), Guzzo, V. (productora) y Vautista, J. (director). (2012). *La educación prohibida* [película documental]. Red de Educación Alternativa. <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>
- Educación de Alta Conciencia. (2013). *Los errores del sistema educativo actual*. Altaeducacion. https://www.youtube.com/watch?v=cii_szAAutM
- Fassett, D. L. y Warren, J. T. (2007). *Critical Communication Pedagogy*. SAGE Publications. <https://books.google.co.cr/books?isbn=1452279047>
- Ferreiro, R. F. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: La generación N. *Apertura*, 6(5), 72-85. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68800506.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- García, A. y Álvarez, I. (2019). Educación hacker: Una expresión emergente de la pedagogía crítica para la sociedad en red. *Revista Teias*, 20(Edición especial), 167-183. <https://doi.org/10.12957/teias.2019.43375>
- Gauthier, D. y Collard-Fortin, U. (2016). Community of Practice and its Applied Results in the Teaching of Science-Technology of the Secondary Sector. En Z. Smyrniou, M. Riopel y M. Sotiriou (Eds.), *Recent advances in science and technology education, ranging from modern pedagogies to neuroeducation*



- and assessment (pp.15-29). Cambridge Scholars Publishing. <https://www.cambridgescholars.com/recent-advances-in-science-and-technology-education-ranging-from-modern-pedagogies-to-neuroeducation-and-assessment>
- León, A. C. (2016). Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión. *Pedagogía y Saberes*, 44, 93-103. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n44/n44a09.pdf>
- Lloyd, M. y Bahr, N. (2010). Thinking Critically about Critical Thinking in Higher Education. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(2). 1-17. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2010.040209>
- Lorente, G. (2013). Reflexiones críticas y autocríticas sobre pedagogía crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 77(27), 77-92. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4840079.pdf>
- Martí, J. (2017). *Educación y tecnologías* (Primera Ed.). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- McLaren, P. (2015). Pedagogía crítica y lucha de clases en la era del terror neoliberal. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 4(2), 29-66. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/2369>
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos* (1.ª Ed.). Paidós. <https://books.google.co.cr/books?isbn=8449303222>
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta*. Ediciones Nueva Visión. <https://vra.unah.edu.hn/dmsdocument/4593-la-cabeza-bien-puesta>
- Nicoll, B. y Spendlove, D. (2016). “Academic tasks” in design and technology education: Past, present and future. En M. J. de Vries, S. Fletcher, S. Kruse, P. Labudde, M. Lang, I. Mammes, I. ... M. Winterbottom (Eds.), *Technology education today: International perspectives* (pp. 125-146). Waxmann. <https://books.google.co.cr/books?isbn=3830983840>
- Pallarès, M. y Chiva, O. (2017). *La pedagogía de la presencia: Tecnologías digitales y aprendizaje-servicio* (1.ª Ed.). Editorial UOC.
- Rebelo, M. (2019). Educação e tecnologia: a crise da inteligência [Educación y tecnología: la crisis de la inteligencia]. *Educação*

- (UFSM), 44, 1-22. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37943/pdf>
- Reyero, M. (2019). La educación constructivista en la era digital. *Tecnología Ciencia y Educación*, 12, 111-127. <https://tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/244>
- Rodrigo-Cano, D., Aguaded, J. I. y García, F. J. (2019). Metodologías colaborativas en la Web 2.0. El reto educativo de la Universidad. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 229-244. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/10829/0>
- Sánchez, J. y Pérez, C. (2011). Hacia un currículo transdisciplinario: Una mirada desde el pensamiento complejo. *Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 17, 143-164. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65221619010.pdf>
- Strobel, J., Lancaster, M. D. y Luo, Y. (2016). US K-12 engineering education history; A keyword, field and social network analysis of trends. En M. J. de Vries, S. Fletcher, S. Kruse, P. Labudde, M. Lang, I. Mammes, I. ... M. Winterbottom (Eds.), *Technology education today: International perspectives* (pp. 39-58). Waxmann. <https://books.google.co.cr/books?isbn=3830983840>
- Tello, J. y Aguaded, J. I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 31-47. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36812036003.pdf>
- Visvizi, A., Lytras, M. D. y Daniela, L. (2019). *The future of innovation and technology in education: Policies and practices for teaching and learning excellence*. Emerald Publishing.
- Ward, A. F., Duke, K., Gneezy, A., y Bos, M. W. (2017). Brain drain: The mere presence of one's own smartphone reduces available cognitive capacity. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(2), 140-154. <https://doi.org/10.1086/691462>



Una arqueología de las competencias básicas: la educación como protocolo para unas identidades predecibles

*Ibán Martínez Cárceles*¹

Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña
España

imarti60@xtec.cat

Resumen

En este ensayo, desenmascaramos parte del paradigma ideológico del sistema competencial, el cual se está desarrollando en Cataluña de forma acrítica. Para ello, nuestra hermenéutica se desarrollará como una arqueología, es decir, no revisaremos toda la literatura académica sobre las competencias básicas, sino que haremos emerger los elementos que más claramente nos anuncian las mentalidades del tema que analizamos. De ese modo, describiremos el relato expuesto por los que ejercen el poder, al analizar cómo surge la motivación para desarrollar un sistema desde la idea de competencia; cómo, posteriormente, se ha canalizado esa motivación hacia la construcción de un campo epistemológico a partir de la idea de “vida moderna”, y, por último, nos adentraremos en la disputa de conceptos clave como los de “prerrequisitos sociales”, “éxito” y “autonomía”. Todo esto, con la intención de desvelar uno de los posibles fines del relato competencial: crear una narración sobre lo que debe ser una identidad social aceptable.

Palabras clave: Autonomía escolar, competencias básicas, identidad, prerrequisito social



Recibido: 24 de julio de 2020. Aprobado: 1 de junio de 2021

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-2.3>

¹ Etnomusicólogo (Escola Superior de Música de Catalunya), Doctor en Musicología y Historia del Arte (Universitat Autònoma de Barcelona).

Abstract

In this essay, we will describe the ideological paradigm of the competency-based system, which is developing in Catalonia in an uncritical way. To do this, our hermeneutics will be developed as an archeology; that is, we will not review all the academic literature on basic competencies, but we will bring out the elements that most clearly put forward the mentalities of the subject we analyze. This way, we will describe the account presented by those who exercise power, analyzing how the motivation to develop a system arises from the idea of competencies, how that motivation has subsequently been channeled towards the construction of an epistemological field based on the idea of “modern life”, and finally, we will delve into the dispute over key concepts, such as “social prerequisites”, “success”, and “autonomy”. This will be done with the intention of revealing one of the possible purposes of the competency story: to create a narrative about what an acceptable social identity should be.

Keywords: basic competencies, identity, school autonomy, social prerequisite

Introducción

Aquellos que tienen en su horizonte la justicia social en el ámbito educativo, según los paradigmas de referencia, han imputado a los espacios educativos funciones muy diversas. Por un lado, desde la pedagogía crítica, autores como Paulo Freire (1967) han expuesto la educación como parte activa de una transformación hacia una mayor justicia social y, por otro, autores que podríamos llegar a considerar anticapitalistas como Illich (1974), Goodman (1971), Postman y Weingartner (1969), han entendido la educación institucional como un espacio de consolidación del discurso ideológico por parte de aquellos que ejercen el poder.

En Cataluña, muchos proyectos educativos de carácter institucional, han asumido algunos de los preceptos transformadores de la pedagogía crítica sin hacer un análisis, en profundidad, de la situación contextual en la que están inmersos. Como consecuencia, sin una recepción crítica, se producen escenarios complejos que tienden a minimizar o difuminar las injerencias del poder en el entorno escolar. Por ello, el siguiente texto analiza un posible uso del sistema competencial,



como parte de la disposición reproductiva que pueden llegar a ejercer los espacios educativos. De ese modo, mostraremos cómo un discurso aparentemente transformador puede llegar a dirigir ideológicamente los valores y principios educativos, todo ello con la intención de crear unas identidades predecibles hacia aquellos que ejercen el poder. Para hacer efectivo nuestro objetivo, expondremos la cara oculta de las motivaciones por las cuales se impuso un sistema competencial, analizaremos los pliegues ocultos de las identidades narrativas propuestas en el sistema competencial, cómo se pretende establecer una nueva episteme educativa bajo la idea de “vida moderna”. Por último, mostraremos cómo el sistema competencial, al partir de ideas como la de “prerrequisito psicosocial” y de “autonomía”, coacciona a los individuos al trazar unas cualidades identitarias deseables.

Para desarrollar nuestra hermenéutica nos amparamos en la idea de arqueología propuesta por Foucault (1969), la cual nos servirá para adentrarnos en los pliegues ocultos de la propuesta competencial. De tal manera, nos centraremos en el análisis de los enunciados y en las ausencias que hay en los discursos del poder, es decir, no trataremos de interpretar cierta documentación, ni tendremos en el horizonte determinar una verdad, sino que buscaremos la lógica interior que organiza, divide, distribuye, excluye, define campos y señala elementos. Todo ello al tratar el modo de ser de estos órdenes que han sido establecidos a través de la repetición de los enunciados discursivos, los cuales inciden en el análisis de las mentalidades propuestas en las competencias básicas. Para realizar esta tarea, navegaremos por los relatos que más impacto han tenido en el contexto catalán a la hora de desarrollar el sistema competencial que impera en la actualidad. Así, nos fijaremos, principalmente, en el programa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desarrollado por la *Swiss Federal Statistical Office*, el *United States Department of Education* y el *National Center for Education Statistics* que se puede observar en el informe *La definición y selección de competencias clave* (OCDE) en 2005. También, en menor medida, en las propuestas del *Programme for International Student Assessment* (PISA), en los ejemplos más relevantes de la propuesta competencial de los últimos decretos educativos en *Catalunya*², en las propuestas que han

2 Principalmente, nos fijaremos en el decreto 187/2015 sobre el currículum, en la orden ENS/108/2018 sobre la evaluación y en el decreto 150/2017 sobre la atención específica.

impulsado en los últimos tiempos el programa *Escola Nova 21* y del texto publicado en 2015 y traducido al catalán en 2017 “*Repensar l’educació: vers un bé comú mundial?*” del centro *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) en Cataluña. De ese modo, dentro de la inmensidad de enunciados contradictorios que emiten estos textos, iremos desgranando los puntos nodales del paradigma ideológico del actual sistema competencial y sus posibles consecuencias. Así, nuestro análisis no tendrá una intención veritativa, sino que buscará dar luz a ciertas mentalidades que se ocultan tras ciertos enunciados.

Las motivaciones para un sistema competencial en el contexto europeo³

La idea de competencia como elemento vehicular para una transformación educativa se ha desarrollado en diferentes etapas y ha sido encajada en diferentes contextos en los últimos años. En 1991 en Estados Unidos, en el marco del informe *The SCANS Skills and Competencies* (SCANS) bajo el lema “aprender a vivir”, se introdujo la preocupación por la cual los más jóvenes podrían tener éxito en el mundo laboral (Esteve *et al.*, 2013). En 1999, la OCDE se plantea analizar los niveles de destreza de la población y sus efectos. En el año 2000, en el contexto del *European Council* desarrollado en Lisboa, se fija como horizonte tanto la prosperidad económica como la cohesión social. Estos dos polos, a lo largo de los siguientes encuentros, fueron difuminándose hasta enterrar la idea de justicia social como elemento preferente en el desarrollo educativo, tal y como analiza Hoskins (2008). En 2005, llegará en el marco europeo el informe de la OCDE, el cual será clave para todo el desarrollo competencial, estos fundamentos se ampliarán tanto en las “Competencias clave para el aprendizaje permanente” desarrollado en 2007 y 2012 por parte de la Comisión Europea como por el trabajo de la *Education Council* en 2007.

El objetivo que expresa PISA para una propuesta competencial, en un primer momento, es “monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos

3 En nuestro caso, nos centraremos en los modelos europeos ya mencionados, aunque también tenemos muy en cuenta en nuestro pensamiento lo que se desarrolla en el ENGAUG en Estados Unidos en 2003 (*enGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age*), en la P21 en Estados Unidos en 2009 (*Framework for 21st Century Learning*) o en SINGAP en Singapur en el 2010 (*Nurturing our Young for the Future: Competencies for the 21st Century*).



y las destrezas necesarias para su completa participación en la sociedad” (OCDE, 2005, p. 2). Con un objetivo tan genérico, surgen varias problemáticas de base. Si entendemos que en nuestras sociedades conviven diferentes colectivos, identidades, formas de entender los géneros y clases sociales, ¿cómo unos medidores globales pueden abarcar cuáles son los conocimientos y las destrezas necesarias para su completa participación? Esos medidores solo serían óptimos para una idea muy concreta de sociedad, -y más si tenemos en cuenta que hay una vocación interestatal en la aplicación del sistema competencial-, o serían tan relativos que quedarían como etiquetas vacías disponibles a las propuestas de quien ejerce el poder de forma coyuntural. De ese modo, desde el informe de la OCDE (2005) se puede desprender una idea de sociedad objetivable, que nos remite a las premisas de una sociología inmadura de principios de siglo XX o a una simplificación en exceso. Los sociólogos que han seguido el trabajo de Durkheim han adoptado un modelo epistemológico de una supuesta objetividad marcada por las ciencias naturales. Esta postura, al partir de los trabajos posestructuralistas ha sido rechazada, ya que tratar a la sociedad como un ente monolítico es un reduccionismo inoperante para poder realizar un análisis riguroso.

Dentro de todos los elementos que plantea el informe de la OCDE (2005), llama la atención cómo se destaca la relevancia de las competencias para el aprendizaje de “la vida”. Volvemos a encontrar un sustantivo en singular, al igual que cuando trata la idea de “la sociedad”, ideas que no acaba de definir, pero que deja entrever un sentido tautológico de ellas. En el informe se destaca que para desarrollar un aprendizaje que evalúe la vida es necesario evaluar las competencias curriculares transversales propuestas por PISA. Por tanto, las competencias deben ser las necesarias para el aprendizaje de la vida y los aprendizajes para la vida son las habilidades propuestas por las competencias.

Ese impulso homogeneizador de la OCDE, de aquello que es la vida y la sociedad, a través de unas competencias, se puede observar en el momento que se realiza una pequeña lista de competencias clave de un modo global, al condensar las habilidades en aspectos objetivables y trasladables a diferentes contextos. Este proceso parte de una proyección de las habilidades deseables para conducir al mercado laboral a un ideal de ciudadano europeo (Martínez, 2012).

Del informe desarrollado por la OCDE en 2005, se origina la idea de que el individuo debe adaptarse a los diferentes contextos, pero no al

contrario. También empieza a aclarar para qué sirven las competencias, explica que “las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, requiriendo de un mayor dominio de ciertas destrezas definidas estrechamente” (OCDE, 2005, p. 3). Así, presenta un supuesto de cómo han de ser las metas de las personas; más allá de cuáles sean, esas metas han de ser complejas, desvelando, además, que las necesitamos satisfacer. Poder abordar pensamientos complejos sería deseable para ampliar las capacidades individuales (Morín, 1984); ahora bien, si la idea de complejidad va asociada a la de meta es evidente que está haciendo al pensamiento súbdito de la finalidad⁴. Una necesidad que el programa *Escola Nova 21* -y en cierto modo el *departament d'Educació*- definen en dos campos, las competencias para la vida deben focalizarse en un mundo globalizado y al cambio tecnológico.

Los pliegues ocultos de la identidad ciudadana del proyecto competencial

¿Debemos dirigir las habilidades a las necesidades de un mundo globalizado? Cuando la OCDE desarrolló la definición de competencias, hablaba sin tapujos de que ese proyecto tiene en mente “los desafíos universales de la economía global y cultural, así como valores comunes que informan la selección de las competencias más importantes” (OCDE, 2005, p. 4). Tal y como está expresado, hace de los valores globales -como concepto abstracto, ya que no especifica en ningún momento cuales-, un lugar común, y aquellos que no son reconocidos así, acaban considerándose valores en tránsito.

Si enfrentamos estas afirmaciones a los postulados poscolonialistas, encontraremos que esta idea nos lleva a fomentar la dominación de las identidades locales. Said (1990) explica cómo quien ordena el discurso y traza unos valores comunes está creando un dispositivo de control para el dominio de las culturas que no forman parte de esa homogeneización o cuyos valores quedan relegados a un orden superior común, es decir, desde un paradigma poscolonialista, se debería invertir el orden y fomentar un pensamiento inductivo que nazca de los

4 Estas ideas se filtran y amplían en las propuestas educativas de la UNESCO cuando citan a Irina Bokova, donde no solo abocan a los individuos a adaptarse a los diferentes contextos, poniendo el foco del resultado de los acontecimientos en su autonomía, sino que además deberían ser capaces de vivir en el planeta bajo presión (UNESCO, 2015).



contextos locales para crear escenarios donde el conocimiento local se dignifique y no se subordine a órdenes superiores.

Esta crítica ha sido expuesta anteriormente, respecto a la idea de competencia cultural desde el campo del trabajo social. Williams (2006), explica cómo hay una ausencia de un fundamento teórico coherente para hacer tangibles las habilidades; la consecuencia de ello es que, con frecuencia, se acaba pensando la cultura como un constructo monolítico. Por otro lado, Azzopardi (2016) destaca que la idea de competencia cultural ha estado históricamente limitada y subordinada al contexto de las minorías étnicas. El proceso de selección de las competencias culturales también ha sido criticado por realizarse como una extracción sobre la experiencia y potenciar la generalización y los estereotipos (Ben-Ari y Strier, 2010; Dyche y Zayas, 1995).

Por otro lado, ¿el cambio tecnológico es sinónimo de una transformación que contemple la idea de justicia social? Ideas como la de innovación o de cambio tecnológico, lejos de transformar en un sentido igualitario la sociedad, en ocasiones se han resuelto como contraproductivos. La propuesta competencial se presenta a sí misma como innovadora. La idea de innovación es uno de esos conceptos que se han usado tanto en el mundo educativo, que ha perdido su poder enunciativo, son muchos los que utilizan la idea de innovación como eufemismo de valor añadido dentro de la comercialización de productos educativos en un sistema capitalista. Entre tantas definiciones de innovación que encontramos en la situación actual, nos parece muy acertada la propuesta de Lynch y Baker (2005). Los autores esgrimen que solo se debería utilizar para hablar de esas acciones que rompen las dinámicas de exclusión que establecen los sistemas educativos; dichas acciones las podríamos asociar a la idea de mejora si tenemos en mente la noción de justicia social. Un ejemplo de cómo se ha filtrado una determinada idea de innovación en los centros, en el caso de Cataluña, podría ser la transversalidad de la competencia digital, la cual ha mostrado, en determinados contextos, una brecha no solo respecto a la clase social sino también al género (Fontal *et al.*, 2018). De ese modo, dar prioridad a una competencia transversal de género quizás sería más coherente, con el sentido de innovación que hemos marcado.

El relato competencial en el contexto catalán asume que para estar preparado para “la vida”, se debe asumir la globalización como un proceso coherente y la tecnología como herramienta de transformación

inequívoca. Todo esto, si se observa con pausa, es una proyección arbitraria que va más allá del concepto competencia. En 2014, Pikkarainen estudió las características de la idea de competencia desde un punto de vista semiótico, el autor nos explica que una competencia es la acción básica que realiza un sujeto, pero a su vez, esa acción es la que define un sujeto. Este problema le lleva a entender que la idea de competencia funciona ontológicamente como el concepto de “disposición”, ya que ambos conceptos son invisibles hasta que se realiza una acción y se ponen de manifiesto (Pikkarainen, 2014). Estas disposiciones que se producen de un modo performativo han sido estructuradas desde la semiótica por Greimas (1987). Dicho autor explica que el concepto de competencia tiene dos niveles, uno llamado semántico, de carácter descriptivo y otro nivel llamado “competencia modal”, referido a unas determinadas acciones simples: *wanting; having-to; being-able; knowing*.

Estas acciones son invisibles hasta que se manifiestan, es en el momento que se describen cuando dan la sensación de ser mesurables y neutrales. En el caso que afrontamos, esa descripción se somete a ideas totalizadas como la de “vida” o la de “sociedad”, al ocultar del relato oficial otros horizontes. Si no abordamos una visión crítica del uso que hace el poder de las competencias, estaríamos ante un escenario óptimo para perpetuar el *statu quo*, dada la querencia del poder a prolongar unas disposiciones enmarcadas en las tramas en las que se interrelaciona, debemos entender que las habilidades seleccionadas se encajan en un “habitus”. Este concepto nos sirve para identificar cómo se dan unas disposiciones determinadas y continuadas por las tramas sociales (Bourdieu y Wacquant, 2008). Por tanto, el aprendizaje de unas habilidades que no estén sometidas a un discurso crítico tenderán a amoldarse al orden de los discursos ya preexistentes.

La “vida moderna” como idea para desarrollar un nuevo campo epistemológico

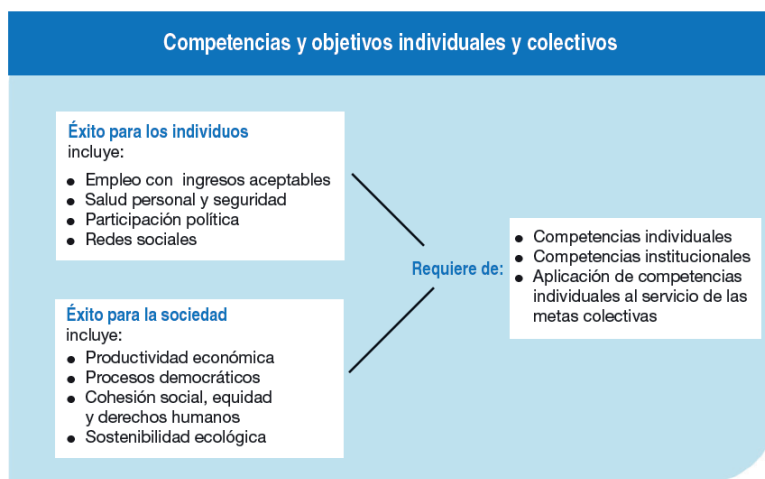
La distribución del conocimiento en diferentes campos no se produce por una acumulación de saberes o por la innovación de un genio, sino se trata de un entramado de ideas que se dispone como una red y se sobrepone a otras redes, las cuales quedan aplastadas. Esto hace que se oculten algunos de los conocimientos pasados para establecer nuevos campos de consenso. De ese modo, Foucault (1969; 1977), a lo largo de su obra, explica cómo la idea de vida dio paso, en el siglo XIX, a



diversas ciencias como la biología o la química, al crear tras ellas un modo de construir conocimiento asentado en determinadas ideas que funcionan como pilares estructurales. Asimismo, observamos ante nosotros una operación para construir un campo epistemológico para la educación en habilidades. Uno de los argumentos que justifica la cimentación de esa nueva episteme es que las habilidades son la manera de estar preparados para el futuro, y claro, para saber la idoneidad de qué habilidades desarrollar se debe tener un horizonte de cómo debe ser ese futuro. Ante esta problemática, los relatos sobre competencias han encontrado la idea de “vida moderna”, la cual han dotado la categoría de verdad. Esto es útil para aquellos que pretenden construir conocimiento a partir de esta idea, pero no deja de ser una proyección posible, a partir de una determinada ideología. De ese modo, en el informe de la OCDE (2005), podemos observar cómo se intenta legitimar su paradigma a través de aquello que es el “éxito” en la “vida moderna”.

Figura 1

Competencias y objetivos individuales y colectivos



Nota: Mapa conceptual⁵

Bajo este esquema, se intenta imputar a la educación un espacio autónomo de actuación, sin confesar que su eficacia no depende de su

5 OCDE. (2005, p. 5). Recuperado de <https://afly.co/zx63>

propia acción o de la acción de los individuos, sino del contexto social -el sistema educativo no maneja el mercado laboral-. Según el informe, las competencias son para las necesidades de la colectividad, pero se imputa a los individuos su resolución -en ningún momento se apunta a unas competencias colectivas para el éxito en la sociedad-. Estos objetivos, en relación con la idea de éxito, crean unos límites de aquello que debe ser entendido como el fracaso, lo que crea unos límites de exclusión para lo que debe ser el ciudadano.

Deberíamos recuperar la popular frase del escritor Rudyard Kipling: “*If you can meet success and failure and treat them both as impostors, then you are a balanced man, my son*” (2016, p. 10). Según el sociólogo británico J. B. Thompson (1995), el discurso sobre el éxito es una de las formas de poder cultural para coordinar individuos y coaccionar su acción. Cómo a través de la significación de elementos simbólicos -en este caso podría ser empleo con ingresos aceptables- interfieren en nuestros acontecimientos y desembocan en consecuencias de lo más diversas (Thompson, 1995). Si tenemos en cuenta que son las instituciones quienes ejercen ese poder simbólico, la aplicación del sistema competencial está legitimando un modo de coacción. Ciertamente que no trata a los individuos como incapaces de un posicionamiento crítico en las líneas que traza, pero sí que condiciona -al menos en parte- su modo de actuar.

A través de las instituciones educativas y la familia se reproduce este discurso sobre el éxito. Tal y como dice Vásquez (2010, p. 40): “Es precisamente en la escuela y en la familia donde la labor pedagógica de acompañamiento se orienta por los enunciados del éxito”. El autor nos quiere señalar que la supuesta buena intención y neutralidad de los valores suele justificar la proposición del éxito. De ese modo, las instituciones educativas “ejercen los procedimientos de exclusión que Foucault plantea” (Vásquez, 2010, p. 40). Esa exclusión la podemos observar cuando las competencias propuestas por OCDE muestran la imposición global de su proyecto como única opción para lograr la cohesión social⁶. De esa manera, se señala subrepticamente la eliminación de los discursos divergentes como generadores de cohesión social, no admitiendo la pluralidad de relatos sobre la educación y sancionándolos como no válidos de forma indirecta, al pasar del discurso que

6 “El desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda nuestra población, con competencias que se entienden cubren el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores” (OCDE, 2005, p. 3).



excluye a la prohibición (Foucault, 1971). Por otro lado, se crea, a través del discurso sobre el éxito, una dinámica que retroalimenta el poder coercitivo, ya que los autorizados para imponer el discurso del éxito son los mismos que obtienen ese reconocimiento -en el caso que abordamos el éxito podría llegar a ser el “operario social” ideal (Hardt y Negri, 2002)-, así, se desliza ante nosotros la idea de éxito como verdad. Debemos entender que “la relación verdad-poder se mantiene en el corazón de todos los mecanismos punitivos” (Foucault, 1975, p. 35).

Otro anclaje que pretende justificar el carácter del relato competencial bajo la brújula de los factores económicos de un futuro incierto es la idea del *bé comú*, la cual es definida como la bondad de la vida que los seres humanos tienen en común además de la *buena vida* de los individuos (UNESCO, 2015). El texto de la UNESCO *Repensar l'educació: vers un bé comú mundial?* está plagado de buenas intenciones genéricas, a la vez que se observa poca profundidad académica en sus enunciados, en él, podemos observar cómo aporías entre paradigmas se convierten en tensiones secundarias. Un texto atravesado por una postura naíf que es capaz de decir que, por un lado, la idea del *bé comú* solo se puede definir por el contexto y, que por otro, vuelve a exponer que se debe reforzar el papel de las agencias intergubernamentales para regular unos bienes comunes globales.

Si exploramos la idea del bien común, se trataría de una bondad definida por el sentido común, tal y como nos explica Clifford Geertz en *Conocimiento local* (1994), es un concepto que condensa un punto de vista subjetivo, sustentado por un colectivo. Así, el *bé común* es una entidad subjetiva que toma la categoría de objetividad en nombre de la colectividad. De ese modo, la idea de *bé comú* se puede utilizar como una sinécdoque que nos desvela un modo de pensar determinado. Con ese giro retórico, en 2016 Eduard Vallory nos explica la confusión entre lo privado y lo público, dado que ambos campos son parte de la sociedad. Esa idea genérica, que podría tener un impulso colectivizador de los recursos, es utilizada de forma contraproducente; es decir, esto puede conllevar que lo privado interfiera en las lógicas de lo público para ordenarlo a su semejanza -un ejemplo son las jerarquías establecidas en los centros a partir de la LEC-. Así, podemos comprender mejor cómo el programa *Escola Nova 21* ha sido impulsado entre otras entidades por la *Fundació Bofill* o *La Caixa*, al ampliar las múltiples formas que toman las instituciones. ¿Con qué objetivo el capital privado quiere

definir el *bé comú* más allá de unos postulados bien intencionados? Quizás, con la idea de hacer predecibles las identidades de los dominados. Tal y como nos refiere Appadurai en *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia* (2007), lo que el poder detesta no es lo divergente, sino lo impredecible.

Llegado a este punto, debemos recordar que aquellos que ejercen el poder suelen definir lo que conviene a la sociedad al desviar su criterio a los ideales que están en coherencia con su identidad (Ricoeur, 2003), de ese modo se desecha del bien común aquello que no es apropiado para los agentes que ordenan el discurso. Así, quienes han emprendido un supuesto camino transformador sin una reflexión profunda o desde un impulso acrítico, deberían escuchar la advertencia que hacía Illich (1974, p. 14): “La desinstitucionalización precipitada y acrítica de la escuela podría conducir a una lucha de todos contra todos en la producción y el consumo de un conocimiento más vulgar, adquirido con miras a la utilidad inmediata o el eventual prestigio”.

En 2016, en un seminario web sobre el *bé comú*, Vallory definió el objetivo de la educación como “*una eina de millora social a través de l’empoderament individual*”. En esta definición, podemos vislumbrar otra de las grietas de la propuesta competencial, el hecho de dar a los dominados acceso a campos de poder no significa que puedan ejercer el poder⁷. Si tenemos en cuenta la postura de Foucault (1969; 1975) sobre el poder, observaremos cómo este no está localizado en una institución ni es un objeto, sino que se produce como una relación de fuerzas a través de su acción. Los sujetos que forman parte del sistema están atravesados por las relaciones de poder y estas no dependen de los individuos, sino del entramado social en la que son dispuestos. Al tener en cuenta esto y abrir el debate propuesto por Soler *et al.* (2014), ponernos como objetivo el empoderamiento individual no solamente es naíf, sino que sería poco efectivo. Si no ignoramos el enfoque de la pedagogía social, el cual parte de las críticas a los órdenes sociales contextuales, si no se reconocen y denuncian explícitamente las barreras estructurales que existen, estaríamos trabajando desde una visión muy limitada. Para ello, debemos tener muy claro que para una propuesta soberana de educación deberíamos dirigir la educación hacia la idea de

7 Para Foucault, el poder no es una cosa sino una relación, la cual implica unas ideas articuladas por un discurso. Su reflexión sobre el poder se extiende por diversas obras: *La arqueología del saber* (1969), *Vigilar y Castigar* (1975) e *Historia de la sexualidad* (1977).



emancipación. Inglis (1997), nos explica que deberíamos entender la emancipación como un proceso de analizar, oponerse y desafiar las estructuras de poder. De ese modo, estaríamos más cerca de hacer visibles las arbitrariedades en las que se enmarcan los dominados.

Los “prerrequisitos psicosociales” como dispositivo biopolítico

Otro elemento que nos debería llamar poderosamente la atención del informe de la OCDE en 2005, es la idea de *prerrequisitos psicosociales*. Esto establece un límite muy peligroso, este concepto propone que hay unos elementos previos que son inherentes a los individuos para poder considerarse dentro de la sociedad (Carbonell, 2011). De este modo, se fomenta la idea de que los individuos sociales óptimos son los adultos, marginando a adolescentes, infantes y ancianos del ideal social. Esta idea también se puede observar en la propuesta de Vallory (2016), cuando establecen como creencias y no como conocimientos lo que los adolescentes saben sobre sí mismos.

El concepto “psicosocial” proviene de una rama del campo del trabajo social que entiende que existe cierta relación entre los elementos que marcan la entrada en la sociedad y la adaptabilidad del individuo social al empleo⁸. Si hasta ahora las personas eran comprendidas como seres sociales, en el camino que esboza OCDE, podría entenderse que las personas son seres sociales con ciertos elementos que las hacen predisuestas a su empleabilidad o, como mínimo, a una participación en la sociedad aceptable según su criterio. Esto se evidencia cuando el informe de la OCDE (2005, p. 5) dice que los *prerrequisitos sociales* se basan en unas “cualidades personales y las destrezas cognitivas deseables”. Tal y como lo presentan, el relato de la OCDE nos lleva a difuminar las vulnerabilidades de los alumnos en pos de una falsa autonomía. Todo esto, podría llegar a crear un escenario donde se distinguiera entre “lo normal y lo patológico” (Ricoeur, 2008). ¿Qué sucede con aquellos que no tienen esas destrezas cognitivas “deseables”?

8 Tal y como nos muestra Foucault (1975), todas las ciencias, análisis o prácticas con raíz “psico” tienen su lugar en esta inversión histórica de los procedimientos de individualización. “En el momento que se ha pasado de mecanismo histórico-rituales de formación de la individualidad a mecanismos científico-disciplinarios, donde lo normal ha relevado a lo ancestral, y la medida al estatuto, sustituyendo así la individualidad del hombre memorable por la del hombre calculable, el momento en que las ciencias del hombre han llegado a ser posibles es aquel en el que se utilizaron una nueva tecnología del poder y otra anatomía política del cuerpo” (Foucault, 1975, p. 224).

Esta definición crea una mirada hacia aquellos que no cumplen con los requisitos conductuales adecuados, como no aptos, y es, a través de un diagnóstico, que se les señala una patología y se les otorga un rol reconocible, a través de un discurso biológico. Es así que las competencias básicas se manifiestan como un dispositivo de control, de carácter biopolítico, como diría Foucault⁹. De modo que, se utiliza un argumento biológico para corregir y regularizar lo que el sistema trata como conductas anormales dentro de su canon. Esta resolución de las conductas, señaladas como patológicas, se centra en inocular el problema en los individuos, al focalizar una comprensión biológica de una situación que muchos relacionan con una dinámica cultural.

Los dispositivos biopolíticos se hacen evidentes en el programa de *Escola Nova 21*, abanderados del sistema competencial, al partir de la recepción de algunos de los aspectos desarrollados por la pedagogía de Dewey, propone las bases de la educación desde una perspectiva genética; es decir, plantea la educación como un desarrollo de los poderes e instintos que hay dentro de los infantes. También expone su función como el desarrollo de los procesos mentales, teniendo en cuenta la significación biológica. Esta postura entra en contradicción con los estudios culturales. De ese modo, encontramos una oposición insalvable entre la recepción que hace *Escola Nova 21* del pensamiento, que plantea el desarrollo de las cualidades personales de forma innata y autónoma, con las teorías de género. Butler (2004) plantea que el género es una acción que se produce de un modo performativo, dentro de unas prácticas culturales reguladas y coherentes. Por tanto, es a partir del género que se crea el discurso por el cual entendemos la “naturaleza sexual” y no al contrario (Butler, 2004).

La identificación de los individuos, en casos aislados en el sistema competencial, no solo se observa en el modo en como se entiende el género o se enfocan los diagnósticos en los infantes, sino que es un marco que impregna a todo el relato. Un ejemplo es cómo se desarrolla la idea de autonomía¹⁰. La categoría de actuar de una manera autónoma,

9 Este concepto es utilizado tanto en *Vigilar y Castigar* (1975) como en *La historia de la sexualidad* (1977). Y con él quiere analizar el conjunto de mecanismos por los cuales, aquello que entendemos como biológicos fundamentales, los transforma para que sean parte de la estrategia política. Este dispositivo nace con la intención de aumentar el desarrollo económico y la productividad, dentro de una lógica industrial o capitalista.

10 En el informe de la OCDE (2005), no se contempla la posibilidad de que los alumnos sean críticos con el sistema. En él, se da por hecho que las necesidades de los agentes deben



es uno de los elementos esenciales que defienden la necesidad de unas competencias básicas. Para así, hacer que los alumnos participen de la sociedad y que funcionen en diversas esferas, como la familia y el trabajo. Si analizamos bien la idea de autonomía, se parte de la premisa de que “el hombre es por hipótesis autónomo, por tanto, debe llegar a serlo” (Ricoeur, 2008, p. 71). Aquí encontramos una contradicción, se define como autónomo y, por consiguiente, lo será; se proyecta su autonomía tanto desde el presente, como algo que llegará a ser y, en consecuencia, debe aprender a serlo. Cuando Ricoeur (2008) se refiere a que el hombre se identifica como autónomo, es como hombre capaz que existe esa posibilidad, y ello debe emprender esa tarea. Para llegar a esa tarea, hay que tener en cuenta que: “La autonomía y la vulnerabilidad se cruzan paradójicamente en el mismo universo de discurso, el del sujeto de derecho” (Ricoeur, 2008, p. 85). De ese modo, observamos cómo al canalizarse algunas habilidades bajo el horizonte de autonomía en el sistema competencial, se ocultan, parcialmente, el recorrido de las mismas; en este caso, al ignorar la paradoja respecto a la vulnerabilidad, se invisibiliza la idea de justicia social. Uno de los procedimientos en los cuales podemos observar el encubrimiento de ciertos valores en referencia a la equidad social, tal y como nos explica Hoskins (2008), es cuando se desarrollan los indicadores de las competencias clave. Para abordar el relato contextual de las competencias, en (2001) Haste propone la idea de meta-competencia, una idea que define como una competencia que está en interacción y en relación con el mundo físico, social y cultural. Esta idea es propuesta para superar la tensión entre innovación y continuidad, pensando en lo que debe ser la vida del siglo XXI, es decir, *la vida moderna*.

Más adelante, Deakin, en 2008, también utilizará la idea de meta-competencias para explicar que no se trata de elegir unas u otras competencias o gestionar entre las problemáticas económicas o la justicia social, sino profundizar en la formación de identidad, aspiración y diversidad, mientras al mismo tiempo se tiene en cuenta la esfera pública. La propuesta de la autora trata la identidad como un elemento externo a las tramas sociales, esta idea pretende colocarla en una esfera diferente al discurso, cosa que no sucede así, tal y como nos explica

canalizarse siempre en el gran esquema, focalizando en la autonomía el principal aspecto en el aprendizaje competencial.

Ricoeur (2001) o Taylor (1989), la subjetividad puede ser entendida como un texto, un proceso que construye nuestra identidad de forma narrativa, donde se entrecruzan diversos relatos pasados y presentes. De tal manera, no podemos obviar que unos de esos relatos que forman nuestra identidad son los presentes en el actual contexto educativo, donde los valores económicos han acabado imperando en el sistema educativo europeo, como apuntaba Hoskins (2008).

Conclusiones

La presente arqueología sobre las competencias básicas, tal y como explicamos al comienzo de nuestro texto, está enfocada en mostrar los posibles pliegues ocultos de la actual proposición educativa institucional y algunas de las posibles finalidades de su relato. De esa manera, hemos podido observar cómo hay algunos de los preceptos del relato, sobre las competencias, que se pueden llegar a desarrollar de forma acrítica. Estos han sido validados como elementos objetivos a la hora de construir un conocimiento pedagógico, apoyados por la relación entre verdad-poder que ejercen las instituciones. Así, ideas como la del éxito, la vida moderna, la sociedad, los *prerrequisitos sociales* y la autonomía podrían llegar a ser utilizados para proponer, a través de las competencias, unos elementos identitarios determinados: la conciencia global y el desarrollo tecnológico.

Marcar unos aspectos, en referencia a la identidad, como correctos, por parte de las instituciones educativas, crea un canon que puede llegar a ejercer la función de distribuir los elementos no señalados como subordinados o divergentes. Pero, ¿cómo se instala en los individuos un relato para crear una tendencia identitaria? Al imputar a los individuos el éxito del desarrollo de las habilidades, -ya que el sistema competencial determina que cada persona tiene unas cualidades pisco-sociales-, oculta la comprensión de las vulnerabilidades a las que están sometidos por determinadas tramas sociales y las fuerzas ejercidas por el sistema educativo. Una vez desactivado el sentido crítico de los agentes, son expuestos a un relato que es expresado como verdad objetiva. De esta manera, la recepción del sistema competencial en Cataluña, puede llegar a actuar como un dispositivo que tiende a sancionar la diversidad de narraciones en el interior del individuo, al hacer del sujeto un ente presionado y significado por el discurso. Todo esto crea un marco por el



cual el sistema educativo se manifiesta como una tecnología del poder para predecir e intentar corregir relatos identitarios no esperados.

Referencias

- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Tusquets.
- Azzopardi, C. (2016). From Cultural Competence to Cultural Consciousness: Transitioning to a Critical Approach to Working Across Differences in Social Work. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 25(4), 1-18.
- Ben-Ari, A. y Strier, R. (2010). Rethinking cultural competence: What can we learn from Levinas? *British Journal of Social Work*, 40, 2155-2167.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Paidós.
- Carbonell, N. (2011). La educación en habilidades psicosociales desde la orientación educativa: pautas para su implementación en el contexto de la formación profesional inicial en las universidades pedagógicas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(27). <https://ideas.repec.org/a/erv/cedced/y2011i278.html>
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea. (2012). *Un nuevo concepto de educación: Invertir en las competencias para lograr mejor resultados socioeconómicos*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Deakin, R. (2008). Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care. *European Education Research Journal*, 7(3), 311-318.
- Dyche, L. y Zayas, L. H. (1995). The value of curiosity and naiveté for the cross-cultural psychotherapist. *Family Process*, 34, 389-399.
- Education Council. (2007). *Council Conclusions on a Coherent Framework of Indicators and Benchmarks for Monitoring Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*. Council of the European Union.
- Esteve, F., Adell J. y Gisbert, M. (2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. II

- Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE 2013). Tarragona. <https://acortar.link/g50Rz>
- Fontal, P., Losada, O. y Zabala, J. M. (2018). *El ecosistema de las TIC desde las perspectivas de género en Barcelona*. Eticas foundation. https://eticasfoundation.org/wp-content/uploads/2020/03/MAQEcosistema_Tic_Barcelona_Castella.pdf
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1971). *El orden del discurso*. Editorial Fábula Tusquets.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1967). *Educação como practica do libertade*. Paz e Terra.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós.
- Goodman, P. (1971). *Compulsory Miseducation*. Horizon Books.
- Greimas, A. J. (1987). *On meaning: selected writing in semiotic theory*. Pinter.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Paidós.
- Haste, H. (2001). *Ambiguity, Autonomy and Agency*. En D. Rychen y L. Salganik. (Ed.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 222-227). Hogrefe and Huber.
- Hoskins, B. (2008). The Discourse of Social Justice within European Education Policy Development: the example of key competences and indicator development towards assuring the continuation of democracy. *European Education Research Journal*, 7(3), 319-330. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.3.319>
- Illich, I. (1974). *After Deschooling, What? Writers' and Readers'*. Publishing Corporation.
- Inglis, T. (1997). Empowerment and emancipation. *Adult Education Quarterly*, 48, 99-107.
- Kipling, R. (2016). *"If-" and Other Poems*. Michael O'Mara.
- Lynch, K. y Baker, J. (2005). Equality in education: an equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.
- Martínez, J. (2012). El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación. *Investigación en la Escuela*, 76, 7-22.
- Morín, E. (1984). *Problemas de uma epistemologia complexa. O problema epistemológico da complexidade* (pp. 13-34). Publicações Europa-America.



- OCDE. (2005). La definición y selección de competencias clave. *Resumen ejecutivo*. OECD
- Pikkarainen, E. (2014). Competence as a key concept of educational theory: a semiotic point of view. *Journal of Philosophy of Education*, 48(4), 621-636.
- Postman, N. y Weingartner, C. (1969). *Teaching as a Subversive Activity*. Delacorte Press.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. FCE.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Ediciones Trotta.
- Ricoeur, P. (2008). *Los justo 2: Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*. Trotta.
- Said, E. (1990). Figures, Configurations, Transfigurations. *Race and Class*, 32(1), 1-16.
- Soler, P., Planas, A., Ciraso-Calí, A., y Ribot, A. (2014). Empoderamiento en la comunidad. El diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de evaluación participativa. *Pedagogía Social - Revista Interuniversitaria*, 24, 49-77.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self*. Harvard University Press.
- The SCANS. (1991). *What work requires of schools. A Scans report for America 2000*. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills U.S. Department of Labor.
- Thompson, J. B. (1995). *The Media and Modernity: A Social Theory of the Media*. Polity.
- UNESCO. (2015). *Repensar l'educació: vers un bé comú mundial?* Publicación digital UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244219>
- Vallory, E. (2016). Reflexió a partir de l'informe de la UNESCO "Repensar l'educació - Vers un bé comú mundial". En Ismael Peña-López (Presidencia). *La educació com un bé comú*. Conferencia llevada a cabo en el Congreso *Debats d'Educació*, Barcelona. <http://www.debats.cat/ca/educacio-com-un-be-comu>
- Vásquez, J. (2010). Subjetividades juveniles y discurso del éxito: entre la emancipación y la institucionalización de las prácticas. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social*, 3(1), 36-57.
- Williams, C. C. (2006). The epistemology of cultural competence. *Families in Society*, 87, 209-220.



Cultura, emociones y aprendizaje significativo en Educación Física

Felipe Nicolás Mujica-Johnson¹

Facultad de Educación
Universidad Autónoma de Chile
Chile
felipe.mujica@uautonoma.cl

José Ignacio Salgado-López²

Instituto de Educación Secundaria Leliadoura
Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional (Xunta de Galicia)
España
inhaqui@edu.xunta.gal

Resumen

En las últimas décadas se está desarrollando un giro afectivo en la teoría y práctica de los entornos pedagógicos, lo que ha generado que las emociones tengan mayor importancia en el aprendizaje escolar. En ese contexto educativo se ha elaborado este ensayo, que tiene por objetivo exponer la relación de los significados culturales con el aprendizaje significativo en la asignatura de Educación Física en función de la perspectiva emocional. Los análisis estuvieron centrados, principalmente, en los significados asociados al género, el nivel socioeconómico y el



Recibido: 11 de setiembre de 2020. Aprobado: 1 de junio de 2021

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-2.4>

- 1 Magíster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Doctorando en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid, España. Profesor asociado del Centro de Investigación Escolar y Desarrollo, Universidad Católica de Temuco, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6956-2357>
- 2 Doctor en Educación Física, Universidade da Corunha, Galiza – España. Funcionario de Carrera del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, especialidad de Educación Física. Profesor Colaborador LOU de la Universidad de Zaragoza en excedencia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6561-6450>

contacto como manifestaciones culturales. Se describen diferentes estudios que explican la influencia de dichos aspectos en las emociones de los estudiantes durante su aprendizaje motor. Estos significados pueden alterar la disposición emocional del alumnado ante el aprendizaje de nuevas conductas motrices, por lo que el aprendizaje motor significativo también se vería afectado. No obstante, según dicha teoría, la mala disposición emocional no impediría desarrollar nuevas conductas motrices. Pero, sería importante que el profesorado tenga una buena comprensión de las posibilidades motrices de cada estudiante para optimizar el proceso y no influir negativamente en su bienestar subjetivo. Se concluye, que ante los significados culturales que promuevan emociones displacenteras ante algún contenido didáctico, sería muy útil promover la adquisición de nuevos significados, que tengan una orientación contraria, para mejorar la disposición emocional de los estudiantes.

Palabras clave: Afectividad, aprendizaje motor, cultura, educación física, subjetividad

Abstract

In the last decades, an affective shift has been developing in the theory and practice of pedagogical environments, which has caused emotions to be of greater importance in school learning. In this educational context, this essay has been elaborated with the objective of describing the relationship of cultural meanings with meaningful learning in the Physical Education subject based on an emotional perspective. The analyzes were mainly focused on the meanings associated with gender, socioeconomic status, and contact as cultural manifestations. Different studies are described that explain the influence of these aspects on the emotions of students during their motor learning. These meanings can alter the emotional disposition of students when learning new motor behaviors, so significant motor learning would also be affected. However, according to this theory, poor emotional disposition would not prevent developing new motor behaviors. Still, it would be important for teachers to have a good understanding of the motor capabilities of each student to optimize the



process and not influence their subjective well-being negatively. It is concluded that in the face of cultural meanings that promote unpleasant emotions before some didactic content, it would be very useful to promote the acquisition of new meanings that have a contrary orientation to improve the emotional disposition of students.

Keywords: affectivity, culture, motor learning, physical education, subjectivity

I. Introducción

En el marco del giro afectivo que se viene desarrollando en los últimos años en el ámbito educativo (Bozalek y Zembylas, 2016; Zembylas, 2019), la consideración de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje se hace cada vez más común en las discusiones pedagógicas (Mujica *et al.*, 2019). Esta tendencia también se ha manifestado en el campo de Educación Física (EF), marcada por diferentes perspectivas, entre las que destacan, la educación emocional, la psicología positiva, la praxiología motriz, las teorías constructivistas y las teorías sociocríticas (Lagardera, 1999; Miralles, Filella y Lavega, 2017; Monforte y Pérez-Samaniego, 2017; Mujica-Johnson y Jiménez, 2020; Mujica y Orellana, 2019; Parlebas, 1970, 2017; Sáez de Ocáriz *et al.*, 2014; Salgado-López, 2014, 2020; Timken *et al.*, 2019). No obstante, en distintas revisiones bibliográficas sobre esta temática (Bermúdez y Sáenz-López, 2019; Espoz-Lazo *et al.*, 2020; Mujica, 2019; Mujica y Orellana, 2019; Mujica *et al.*, 2017), se puede apreciar desde nuestro punto de vista que, para ser un tema tan transversal e importante para la formación humana, tiene muchos aspectos que requieren ser más discutidos e investigados. Uno de ellos corresponde al factor cultural, reconocido por incidir en la subjetividad humana y, por ende, en su afectividad, desde el nacimiento (Lévi-Strauss, 2019), a través de las variadas estructuras sociales (Foucault, 2019).

En cuanto al término *cultura*, hemos de señalar que en las diferentes épocas históricas han existido múltiples formas de interpretarlo (Ron, 1977), de las cuales destacan en la época contemporánea los aportes de Lévi-Strauss (1971, 2019). En concreto, dicho autor señaló que cultura "... es el conjunto de las costumbres, creencias, institucionales tales como el arte, el derecho, la religión, técnicas de la vida material, en una

palabra, todos los hábitos o aptitudes adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad” (Lévi-Strauss, 1971, p. 131). En esta misma línea, Altieri (2001) ha planteado lo siguiente sobre el concepto cultura:

En él están comprendidos tanto el lenguaje, la industria, el arte, la ciencia, el derecho, el gobierno, la moral, la religión, como los instrumentos materiales o artefactos en los que se materializan las realizaciones culturales y mediante los cuales surten efecto práctico los aspectos intelectuales de la cultura (edificios, instrumentos, máquinas, objetos de arte, medios para la comunicación, etcétera). (p. 15)

Como se ha expresado anteriormente, son múltiples los temas que pueden ser relacionados con el ámbito cultural, lo cual ha dado vida a diferentes expresiones que intentan representar rasgos de ciertos grupos de la sociedad, tanto en el nivel micro y microsocioal. En el nivel microsocioal, podríamos hacer referencia a los aspectos culturales asociados a un grupo reducido de personas. En el macrosocioal, podemos destacar modos de vida que representan a un amplio grupo de personas, por ejemplo, la cultura occidental, oriental, musulmana, cristiana, patriarcal, feminista, aristocrática, comunista, democrática, capitalista, entre otras (Altieri, 2001; Ron, 1977; Scheler, 2010; Lévi-Strauss, 2019). Cada una de dichas culturas presentaría su propia cosmovisión que, a su vez, disputaría en la sociedad la legitimidad de los valores que promueve. Además, las múltiples categorías culturales pueden ser enlazadas de diferente forma, lo cual también refleja la relativa complejidad en torno al estudio de los significados culturales.

Una conceptualización del término emoción que refleja, adecuadamente, el rol de la cultura es la de Puig (2012), quien señala que no se reduce a “una simple reacción fisiológica, sino que, a pesar de tener una dimensión de este tipo, también está relacionada con rasgos de personalidad (dimensión psicológica), subculturas específicas (modalidades deportivas -en nuestro caso-, género, edad...) y contextos socioculturales e históricos” (p. 106).

Dentro de las teorías del aprendizaje, cabe destacar las contribuciones de Piaget (1991), Vygotsky (1995), Ausubel (2002) y Bruner (1997), las cuales aportan visiones que reconocen la importancia de las experiencias socioculturales y su conexión con la afectividad. Para



este ensayo, se colocará el foco en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la cual considera a las experiencias y los saberes previos de los sujetos como un aspecto fundamental para la adquisición de un nuevo aprendizaje. Por supuesto, ambos aspectos no son ajenos al contexto histórico-cultural. En este sentido, dicha teoría “enfatisa la necesidad de desarrollar una educación integral en el aula educativa, donde lo emocional y lo cognitivo sean igual de importantes” (Mujica y Orellana, 2019, pp. 304-305). Así, las experiencias previas positivas, junto a sus aprendizajes, se presentan como facilitadoras del aprendizaje y, al contrario, las experiencias negativas podrían obstaculizarlo (Cáceres y Munévar, 2016; Gea-García *et al.*, 2016; Lavega *et al.*, 2011; Parlebas, 2017; Salgado-López, 2020; Viera, 2003). Esta relación entre factores culturales, emociones y aprendizaje del alumnado es bastante más compleja de lo que puede parecer, ya que muchos de los significados implícitos en la configuración subjetiva-emocional de cada persona (González, 2009), pueden ser difíciles de ser reconocidos tanto por el profesorado como por el propio alumnado. Por otro lado, también podrían existir dificultades para interpretar dichos significados (Heinemann y Puig, 1997; Salgado-López, 2014). En este sentido, la comprensión de dicha correspondencia se puede hacer más difusa cuando comienza a interactuar con nuevos significados asociados a la disciplina pedagógica de EF como, por ejemplo, sus contenidos didácticos y equipamientos; las relaciones interpersonales con los pares y el profesorado, mediadas por estereotipos sociales; la infraestructura o espacio donde se desarrolla la sesión; y otros aspectos curriculares, como la metodología de enseñanza o las evaluaciones aplicadas.

Con base en lo expuesto con anterioridad, este ensayo tiene por objetivo, en primer lugar, presentar algunos factores culturales que pueden incidir en la vivencia emocional de estudiantes en el contexto de EF. Después, se analiza la relación de las emociones con la teoría del aprendizaje significativo (AS). Por último, se discute la relación de los significados culturales con el aprendizaje motor significativo (AMS) en EF desde la perspectiva emocional. Asimismo, se plantean algunas aplicaciones prácticas para que el profesorado pueda incluir las emociones en su propuesta didáctica considerando el factor cultural, con la finalidad de optimizar el aprendizaje del alumnado escolar.

II. Cultura y emociones en Educación Física

El primer aspecto cultural que será abordado es el de la desigualdad de género en función de la histórica tradición machista y patriarcal, según la cual se estableció la dominación masculina en la sociedad (Bourdieu, 2000). La EF no ha sido aséptica a esta influencia, al ser uno de los espacios pedagógicos que ha visto encarnada dicha costumbre con múltiples manifestaciones. De ellas destacan los estereotipos de género que asocian a las chicas, entre otras características, con la estética y la debilidad, mientras a los chicos, con la inteligencia y la fortaleza (Alvariñas *et al.*, 2009; Camacho-Miñano, 2013; Gaviria y Castejón, 2016). Esta mirada patriarcal de la masculinidad y la femineidad en EF, generaría un ambiente hostil para estudiantes que no se sientan identificados con ella, pudiendo, incluso, llegar a sentirse presionados por dichos estereotipos. Un ejemplo de lo anterior se ve reflejado en el estudio en educación secundaria realizado en Nueva Zelanda (Gerdin y Larsson, 2018), donde los chicos en EF manifestaron sentir emociones negativas para su bienestar subjetivo (BS), ante la presión social de encajar en las conductas motrices de una masculinidad hegemónica. Por otro lado, diferentes investigaciones han reflejado que las chicas sienten emociones negativas para su BS ante contextos marcados por la cultura patriarcal, la poca comprensión de los problemas asociados al género y la falta de respeto hacia ellas (Azzarito *et al.*, 2006; Camacho-Miñano y Aragón, 2014; Lodewyk y Muir, 2017; Monforte y Pérez-Samaniego, 2017; Timken *et al.*, 2019). Frente a esta problemática, una revisión bibliográfica sobre el tema concluyó que, en ocasiones, el propio profesorado sería una fuente importante de reproducción de estereotipos de género (Alvariñas-Villaverde y Pazos-González, 2018).

Un segundo aspecto cultural que será abordado en este ensayo, es el del nivel socioeconómico y su relación con la cultura motriz de cada estudiante. Entre los grandes conflictos que se viven en occidente, en el marco de una cultura capitalista, está el de la pobreza, la concentración de las riquezas y la desigualdad sociocultural, lo cual, evidentemente, ha de tener diferentes consecuencias en EF. No obstante, como muestran diferentes revisiones bibliográficas (Bermúdez y Sáenz-López, 2019; Espoz-Lazo *et al.*, 2020; Mujica, 2019; Mujica y Orellana, 2019; Mujica *et al.*, 2017), es una línea de estudio en EF relativamente ausente desde la perspectiva emocional. Las causas sobre la invisibilización



de la relación entre emociones y nivel socioeconómico en EF pueden ser variadas. En primer lugar, se señala que, en general, el estudio de las emociones en EF lleva desarrollándose poco tiempo. En segundo lugar, podría estar incidiendo, la todavía hegemónica mirada positivista de la investigación científica, la cual, usualmente, ha menospreciado la mirada crítica de las ciencias sociales que indaga diversos aspectos culturales. Por último, hemos de mencionar que la presencia en EF de lógicas de carácter tecnicista, biomédica, mecanicista y neoliberal, tampoco han favorecido el análisis de estos aspectos.

Una posible línea de investigación para el tema del nivel socioeconómico y las emociones del alumnado en EF podría desarrollarse en torno al aprendizaje deportivo. Algunos deportes pueden ser catalogados como *elitistas*, ya que su práctica está condicionada a infraestructuras que requieren de un alto coste económico y, por ende, no toda la población puede acceder a ellos. Por supuesto, dicho carácter variará en función de los diferentes continentes y naciones. Algunos de ellos pueden ser el golf, rugby, tenis, pádel, natación e, incluso, baloncesto. Es necesario recordar que existen territorios en los que las personas ni siquiera pueden acceder a una multicancha deportiva. Este contexto socioeconómico y cultural, en muchas realidades, puede incidir en las experiencias que cada estudiante haya tenido a lo largo de su historia de vida. Por ello, la presencia o ausencia de dichas experiencias deportivas podría suscitar diversos significados emocionales cuando se enfrenten a un contenido didáctico igual o similar. En este sentido, cabe señalar que “una emoción puede integrar múltiples significados subjetivos que, desde una amplia mirada, pueden relacionarse con factores culturales, éticos, psicológicos o biológicos” (Mujica-Johnson y Jiménez, 2020, p. 50). Además del factor socioeconómico, también se aprecian otros aspectos culturales que podrían dar lugar a líneas de investigación, relativamente, ausentes sobre la temática en EF. Por ejemplo, la cultura digital (videojuegos, redes sociales o educación a distancia) en la infancia y adolescencia; la cultura de inclusión educativa hacia personas con necesidades educativas especiales (trastornos del espectro autista, movilidad reducida, falta de visión o audición, etc.); interculturalidad; sedentarismo; y la ausencia o presencia de una religión desde diferentes perspectivas.

Otro aspecto cultural a reflexionar es la relación entre el contacto y las emociones en EF. Esta cuestión podría ser abordada desde distintas dimensiones (Salgado-López, 2020), si bien nosotros lo haremos

únicamente desde la óptica cultural. Al hablar de contacto y cultura, debemos detenernos en los estudios de proxemia, iniciados por Hall a mediados del siglo XX (Hall, 1963) y, en el que se basarán gran cantidad de autores posteriores. Este autor estableció una serie de espacios personales, en función de los cuales las reacciones del individuo, tanto comportamentales como emocionales, son distintas. Ahora bien, las dimensiones de estos espacios y su uso varían de unas culturas a otras. El mismo Hall adelantaba ya que sus estudios se referenciaban a población norteamericana de origen anglosajón, y que serían diferentes, de aplicarse en el mundo latino (Hall, 1989). En sentido similar, el contacto, como situación de máxima proximidad entre dos cuerpos depende, además, de otros aspectos de índole personal (Hall, 2003), asimismo de las peculiaridades del contexto cultural (Hall, 1989). El campo de la Educación Física y el Deporte no es ajeno a las influencias de la cultura, en la que se inserta, en cuanto a los usos del contacto. Ahora bien, también es cierto que se acepta una mayor permisividad que en otros ámbitos sociales (Argyle, 1990). Así, es frecuente ver a jugadores de baloncesto o voleibol palmeándose el trasero como muestra de apoyo y felicitación, algo fuera de lugar en otros contextos de la cultura occidental. De todas formas, estos comportamientos no siempre son bien vistos. Así, Bodis (1999) relaciona el exceso de contacto no socialmente admisible, con la desaparición de la práctica del rugby por parte de las instituciones católicas de educación francesas, a partir de 1907.

Dentro de los estudios centrados en las prácticas motrices, la relación entre contacto, cultura y emociones ha sido establecida a partir de trabajos como los de Canales (2006), Rovira (2010) o Salgado-López (2014). En ellos, se muestra como el contacto genera tanto emociones placenteras como displacenteras, en función de ciertos factores como puede ser la confianza entre los individuos, el tipo de tarea a realizar, etc. Si nos centramos en las displacenteras, los dos primeros trabajos citados, enmarcados en las prácticas motrices expresivas y las prácticas introyectivas, respectivamente, mostraron que las emociones *vergüenza* y *asco* son algo frecuentes durante los procesos de enseñanza de las mismas. De forma similar, el citado trabajo de Salgado-López (2014) muestra también la importancia de estas emociones, esta vez en un contexto menos esperable, como es el de las prácticas motrices de colaboración-oposición. En este caso, frente a los anteriores, el *miedo* se muestra como una emoción fundamental a tener en cuenta, de cara



a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo de prácticas motrices. Resumidamente se podría decir que entre las principales fuentes de emociones negativas asociadas al contacto, desde un punto de vista cultural, podemos encontrar: por un lado, los aspectos relacionados con el género; y, por otro, los tabúes asociados a ciertas partes del cuerpo, el concepto de limpieza e higiene, etc. Ejemplo de lo inicial serían las emociones surgidas de los contactos que se pueden producir durante el desarrollo de prácticas motrices entre géneros. Muestra de lo siguiente serían las emociones relacionadas con contactos a zonas del cuerpo consideradas sexuales, o próximas a ellas; contactos con áreas corporales consideradas sucias en algunas culturas, como los pies; contactos con el suelo, que en la cultura occidental se tiende a asociar con fuente de gérmenes y enfermedades, etc.

III. Aprendizaje significativo y emociones en Educación Física

En este apartado, se realizarán diferentes reflexiones en torno al AS en EF, desde la perspectiva emocional y cultural, al considerar que el ser humano durante su aprendizaje no se encuentra fragmentado. Es decir, basado en una perspectiva fenomenológica es un cuerpo vivo (*Leibkörper*) (Husserl, 1996; Merleau-Ponty, 1993; Mujica, 2020), que se desarrolla en un contexto histórico-cultural concreto y, a su vez, posee su propio historial de vida que le ha ayudado a configurar diversos sentidos y significados en torno a la realidad. Precisamente, el concepto de conducta motriz de Parlebas (2001) se encuentra en esta línea argumentativa, al destacar los aspectos subjetivos y socioculturales. Antes de asociar los significados culturales del apartado anterior, con las emociones y el AS, pasaremos a revisar algunas premisas de esta última teoría de aprendizaje.

La teoría del AS se enfoca, principalmente, en el aprendizaje de corte intelectual (representaciones, proposiciones, conceptos, etc.), al hacer énfasis en la relación de los nuevos conocimientos o ideas, con los ya establecidos en la estructura cognitiva de cada aprendiz (Ausubel *et al.*, 1983; Moreira, 2012). Por lo tanto, es preciso entender que dicha teoría no fue pensada para otro tipo de aprendizajes, por ejemplo, el de tipo motor, que es el principal en el área de EF. No obstante, esta puede ser transferida a ese último aprendizaje, sobre todo, si se considera que, en todo aprendizaje motor es fundamental el ámbito cognitivo y

afectivo (Castejón y López-Ros, 2002; Mujica y Orellana, 2019; Parlebas, 1970, 2017; Salgado-López, 2014, 2020). De acuerdo con Ausubel *et al.* (1983), el AS se concreta cuando los estudiantes logran adquirir nuevos significados. Lo anterior sería resultado de la esencia del proceso que permite el AS; en concreto, que “las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel *et al.*, 1983, p. 48). En términos de motricidad, diríamos que las conductas motrices son asociadas de modo no arbitrario y sustancial con lo que la persona que aprende, ya sabe. Cabe destacar, que por no arbitrario y sustancial se hace referencia a que debe ser una asociación auténtica; por lo tanto, contraria a una relación mecánica o automatizada.

Con respecto al ámbito actitudinal, motivacional y emocional del aprendizaje, Ausubel *et al.* (1983) plantearon que, son importantes las experiencias agradables o placenteras para potenciar el aprendizaje. Sobre todo, porque son una importante fuente de motivación intrínseca y, por ende, propicia una disposición o actitud favorable hacia su contenido. Dicha actitud sería muy importante en diferentes funciones ejecutivas, por ejemplo, en la capacidad de mantener la atención en el objeto de aprendizaje. En este sentido, señalaron que cuando las actitudes “hacia un material de controversia son favorables, los sujetos están muy motivados para aprender, despliegan esfuerzos más intensos y concentrados” (Ausubel *et al.*, 1983, p. 371). Sin embargo, no es una condición *sine qua non* para que se produzca el AS, es decir, que sin esas experiencias también se podría producir. En otras palabras, es fundamental que el alumnado tenga disposición a aprender (con o sin gusto o agrado por el aprendizaje), como sucede en los casos en que las personas deciden aprender por una necesidad (Moreira, 2012). La lógica que sostienen estos autores radica en que, en el caso que no exista la motivación intrínseca, el propio AS la puede suscitar por medio de la satisfacción de haber logrado un sentido y significado al aprendizaje. En palabras de los autores aludidos, diríamos que “el aprendizaje significativo, a diferencia de otras clases de aprendizaje humano, proporciona automáticamente su propia recompensa” (Ausubel *et al.*, 1983, p. 350).

En el marco de un AMS, Castejón y López-Ros (2002) han señalado que el AS contribuye a que los estudiantes puedan tener una mejor comprensión en torno a la funcionalidad de lo que se aprende, lo cual fue explicado de esta forma:



... el alumno atribuye un sentido más profundo y razonable a su aprendizaje si comprende para qué sirve y por qué es necesario aprender un contenido determinado. Por ejemplo, el alumno que aprende el “bote de progresión” en baloncesto entendiendo que esa acción le va a servir para rebasar a un oponente o para avanzar hacia la canasta. (Castejón y López-Ros, 2002, p. 47)

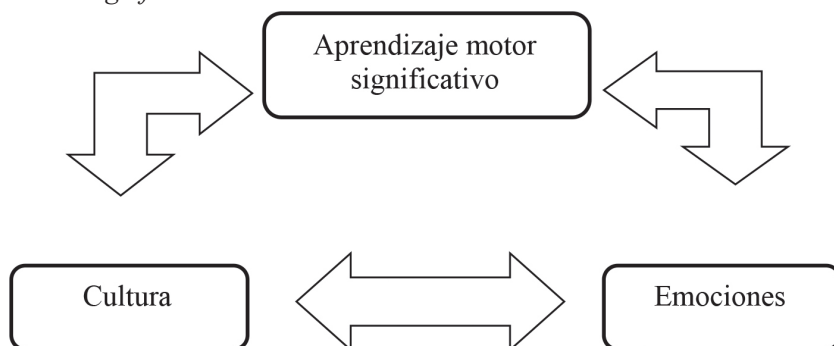
En síntesis, para el AMS en EF, desde la perspectiva emocional, convendría tener en cuenta las siguientes premisas: a) las emociones placenteras pueden favorecer o incentivar el AMS; b) las emociones displacenteras pueden desfavorecer o desincentivar el AMS; c) el AMS puede concretarse con la presencia de emociones placenteras y displacenteras. Para esto, deben existir dos condiciones fundamentales; la primera es que exista disposición a aprender y, la segunda, es que el alumnado pueda conectar el contenido de aprendizaje, potencialmente significativo, con sus propios significados motrices; y d) el logro de AMS puede suscitar emociones placenteras como recompensa al esfuerzo realizado.

IV. Cultura y emociones en Educación Física en función del aprendizaje motor significativo

Una vez vista la relación de la cultura con las emociones y, de estas últimas con el AMS, conviene realizar la triangulación entre estos diferentes conceptos abordados. Comenzaremos al señalar que existe una relación recíproca y cíclica entre los tres aspectos abordados, la cual, por su complejidad, no será ordenada jerárquicamente. En este sentido, solo acotaremos que los significados culturales inciden en las emociones y estas en los AMS, como se puede apreciar en la Figura 1.

Figura 1

Relación recíproca y cíclica entre emociones, cultura y aprendizaje motor significativo



Nota: Elaboración propia de los autores.

Retomando los significados culturales planteados con anterioridad, se propondrán algunas aplicaciones prácticas que puedan contribuir a favorecer la motivación intrínseca desde la perspectiva emocional y, por ende, la actitud favorable de los estudiantes.

Desde la perspectiva de género, el profesorado debe tener en consideración que, ante dificultades de aprendizaje en una práctica motriz, por parte de una alumna o un alumno, cabe la posibilidad de que los estereotipos de género estén incidiendo en el proceso. Por ejemplo, si una chica se ha desarrollado en un entorno cultural que poco o nada le ha promovido la práctica de un deporte como fútbol, es comprensible que, ante el aprendizaje de dicho deporte como contenido didáctico, perciba poco o nada de emociones placenteras y muestre poco interés por él. De forma similar, tendríamos otro ejemplo para un chico que enfrente el contenido de gimnasia rítmica o de danza, disciplinas que dentro de la cultura occidental están tradicionalmente atribuidas al género femenino. Por otro lado, hemos de recordar que un alumno o una alumna también podrían presentar una mala disposición emocional frente a un contenido didáctico que, en su entorno cultural, haya estado marcado por la reproducción de estereotipos que no eran de su agrado. Por ejemplo, un chico que no le agrade la excesiva competitividad que se da en el fútbol u otro deporte. En el caso de una chica, estaría uno que, para ella, se asocie a un significado cultural de feminidad hegemónica (preocupación por la



estética o distanciamiento de la competitividad). En cualquier caso, de los múltiples significados culturales asociados a los estereotipos de género que pueden presentarse en estudiantes durante las sesiones de EF, es muy importante que el profesorado proponga objetivos que amplíen los significados y trasciendan los estereotipos hegemónicos.

Sensibilizar a los estudiantes con la perspectiva de género puede permitirles visualizar manifestaciones motrices alternativas a las hegemónicas y, demostrarles que no existe una sola forma de ser y actuar, menos asociada al género. A modo de ilustración, entre muchos otros casos, se les puede narrar la historia de Katherine Switzer, la primera mujer que, al infringir las reglas establecidas, corrió una maratón en 1967 en Boston, Estados Unidos. De este modo, rompió el estereotipo de que ellas no lo podían hacer y generó una transformación mundial en la práctica del atletismo. En este sentido, sería constructivo que el profesorado reconozca y comprenda las emociones displacenteras asociadas a significados culturales en torno al género. Las cuales, además, no favorecerían el AS. Sin embargo, dichas emociones tendrían raíces muy profundas, de modo que para los estudiantes no sería una tarea sencilla superarlas. Por lo mismo, desde el quehacer docente se podrían utilizar variadas estrategias para promover el AMS del alumnado, considerando que existirían dificultades en la disposición emocional. Por ejemplo, refuerzo positivo, metodologías innovadoras, paciencia ante las dificultades de los aprendices y, por, sobre todo, coeducación desde perspectivas de género alternativas a las patriarcales.

En función del nivel socioeconómico, cabrían diversos problemas en los significados culturales. En los entornos con mayor pobreza podría ser que exista una desvinculación muy profunda con algunas prácticas motrices, en comparación a otros entornos más favorecidos desde la perspectiva socioeconómica. Esta carencia de experiencias y, por ende, de significados motrices, podrían dificultar la disposición emocional, aunque, como se ha mencionado antes, es un tema que requiere ser más investigado. Para reflexionar sobre estos contextos, pondremos un ejemplo en correspondencia complejo. El caso de una estudiante que en sus 14 años de vida no ha podido tener experiencias con la natación y que tiene que enfrentarse a un aprendizaje motor en dicho contenido didáctico. Seguramente, frente a este caso podríamos encontrar con una alumna que siente emociones displacenteras y, en consecuencia, poca disposición emocional. Por consiguiente, sería fundamental

coconstruir poco a poco significados motrices y, de este modo, aproximarse, de forma pausada, a una percepción de seguridad y entusiasmo, frente a este nuevo contexto de aprendizaje motor. No obstante, en el aprendizaje de natación en edades avanzadas, también podrían existir otros importantes factores que inciden en la aparición de este tipo de emociones y que son independientes del factor socioeconómico.

De acuerdo con el contacto, al seguir el trabajo de Salgado-López (2020), cabría distinguir los contactos que se producen entre individuos, móviles y suelo. En el citado trabajo se realiza un estudio pormenorizado de los factores que cabría valorar para optimizar los procesos de aprendizaje de prácticas motrices que impliquen contacto. Sintetizando la extensa propuesta que se presenta podemos decir que: a) en los casos de situaciones de aprendizaje de prácticas motrices que susciten *miedo* vinculado al contacto, se deben extremar las situaciones de seguridad (reducir la velocidad de contacto, la altura de caída, utilizar superficies amortiguantes para las caídas, facilitar el conocimiento de los materiales a usar antes de la práctica, etc.); b) las situaciones motrices en las que los sujetos puedan sentir *vergüenza* asociada a los contactos que se producen en la tarea (principalmente interpersonales), cabe maximizar los procesos de socialización del grupo, al hacer reflexión crítica de los tabúes y estereotipos sociales que suelen estar en el origen de esa emoción; c) por último, en cuanto a la emoción *asco*, relacionadas con aspectos higiénicos de las superficies a contactar o con tabúes y estereotipos sociales de ciertas partes del cuerpo, cabrían intervenciones similares a las mostradas para el caso anterior.

V. Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo, hemos intentado mostrar, de forma resumida, cómo los significados culturales pueden favorecer o entorpecer el AMS de los estudiantes, ya que inciden en la disposición emocional y la actitud de los estudiantes. En el caso de que existan significados culturales que promuevan emociones displacenteras ante algún contenido didáctico en EF, podría ser necesario favorecer la adquisición de nuevos significados que tengan una orientación contraria. Esto, probablemente beneficiaría la disposición emocional de los estudiantes. De forma precisa, sería muy beneficioso que se desarrolle una línea de investigación en torno a dichas intervenciones didácticas.



De acuerdo con la teoría del AS, las emociones displacenteras podrían ser superadas a medida que el alumnado vaya adquiriendo nuevos significados, en el caso de la EF, nuevas conductas motrices. Por lo tanto, la disposición emocional podría mejorar, sustancialmente, en función del éxito de los AMS. Desde la perspectiva cultural, consideramos que es importante entender que algunos de sus significados pueden estar muy enraizados en la configuración subjetiva de los estudiantes, de modo que apreciamos que valores como la paciencia, la perseverancia y la constancia tendrían un rol relevante en dicho proceso pedagógico. Además, el sentido crítico frente a las corrientes dominantes y la capacidad de análisis, para poder discernir cuáles son esas influencias culturales en el aprendizaje.

Referencias

- Altieri, A. (2001). ¿Qué es cultura? *La Lámpara de Diógenes*, 2(2), 15-20.
- Alvariñas, M., Fernández-Villarino, M. A. y López-Villar, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3216408.pdf>
- Alvariñas-Villaverde, M. y Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumno. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Argyle, M. (1990). *Bodily Communication*. Routledge.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2.ª ed.). Trillas.
- Azzarito, L., Solmon, M. y Harrison, L. (2006). "...If I Had a Choice, I Would...". A Feminist Poststructuralist Perspective on Girls in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2), 222-239. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599356>
- Bermúdez, C. y Sáenz-López, P. (2019). Emociones en Educación Física. Una revisión bibliográfica (2015-2017). *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 36, 597-603. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.70447>

- Bodis, J.P. (1999). Les catholiques et le Rugby, en France et ailleurs: des attitudes contractées. En: G. Cholvy e Y. Tranvouez, (Eds.), *Sport, culture et religion. Les patronages catholiques (1898-1998)*, 201-209. Centre de Recherche Bretonne et Celtique. Université de Bretagne Occidentale.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bozalek, V. y Zembylas, M. (2016). Critical posthumanism, new materialisms and the affective turn for socially just pedagogies in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 30(3), 193-200. <https://www.journals.ac.za/index.php/sajhe/article/view/652>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Cáceres, Z. y Munévar, O. (2016). Evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la educación. *Revista Actividad Física y Desarrollo Humano*, 7, 1-13. <https://doi.org/10.24054/16927427.v2.n2.2016.2408>
- Camacho-Miñano, M. (2013). Contradicciones del significado de la actividad físico-deportiva en las identidades corporales de las chicas adolescentes. *Feminismo/s*, 21, 15-35. <https://doi.org/10.14198/fem.2013.21.02>
- Camacho-Miñano, M. y Aragón, N. (2014). Ansiedad física social y educación física escolar: las chicas adolescentes en las clases de natación. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116(2), 87-94. <https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es>
- Canales, I. (2006). *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal* (Tesis doctoral no publicada). Universitat de Lleida. Lleida. <http://hdl.handle.net/10803/8205>
- Castejón, F. J. y López-Ros, V. (2002). Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 7, 42-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=237538>
- Espoz-Lazo, S., Rodríguez, R., Espoz-Lazo, P., Farías-Valenzuela, C. y Valdivia-Moral, P. (2020). Emotional Education for the Development of Primary and Secondary School Students Through Physical Education: Literature Review. *Education Sciences*, 10(192), 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci10080192>
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Siglo XXI.



- Gaviria, D. y Castejón, F. J. (2016). Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de Educación Física. *Movimento*, 22(1), 251-262. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.53455>
- Gea-García, G. M., Alonso-Roque, J. I., Yuste Lucas, J. L. y Garcés de los Fayos-Ruiz, E. J. (2016). Los juegos deportivos y su influencia en la gestión emocional en universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(3), 101-112. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/278511>
- Gerdin, G. y Larsson, H. (2018). The productive effect of power: (dis)pleasurable bodies materialising in and through the discursive practices of boys' physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 66-83. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1294669>
- González, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713052003.pdf>
- Hall, E. T. (1963). A System for the Notation of Proxemic Behavior. *American Anthropologist*, 65(5), 1003-1026. <http://www.jstor.org/stable/668580>
- Hall, E.T. (1989). *El lenguaje silencioso*. Alianza Editorial.
- Hall, E.T. (2003). *La dimensión oculta*. Siglo XXI.
- Heinemann, K. y Puig, N. (1997). Emocions en l'esport. Esbós d'una anàlisi sociològica. *Revista Catalana de Sociologia*, 5, 117-146. <https://www.raco.cat/index.php/RevistaSociologia/article/view/14601/318481>
- Husserl, E. (1996). *Meditaciones cartesianas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Sus implicaciones en la enseñanza. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 56, 99-106. <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/307029>
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M.J., Soldevila, A. y March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(24), 617-640. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i24.1459>
- Lévi-Strauss, C. (1971). *Arte, Lenguaje y Etnología* (3.ª ed.). Siglo XXI.

- Lévi-Strauss, C. (2019). *Raza y cultura* (9.ª ed.). Cátedra.
- Lodewyk, K. y Muir, A. (2017). High school females' Emotions, self-efficacy, and attributions during soccer and fitness testing in Physical Education. *Physical Educator*, 74(2), 269-295. <https://doi.org/10.18666/TPE-2017-V74-I2-7136>
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Miralles, R., Filella, G. y Lavega, P. (2017). Educación Física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 88-93. <https://www.re-dalyc.org/pdf/3457/345750049016.pdf>
- Monforte, J. y Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en Educación Física: una historia reconocible. *Movimiento*, 23(1), 85-99. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.71272>
- Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es Aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, 25, 29-56. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10652/Q_25_%282012%29_02.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Mujica, F. (2020). El término Educación Física en la posmodernidad: contribución de algunas perspectivas fenomenológicas. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 38, 795-801. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73011>
- Mujica-Johnson, F. y Jiménez, A. C. (2020). Percepción emocional del alumnado de 3º de ESO ante las prácticas de la unidad didáctica de baloncesto en Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 429, 47-60. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/899/745>
- Mujica, F. y Orellana, N. (2019). Emociones en educación física desde la perspectiva constructivista: análisis de los currículos de España y Chile. *Praxis & Saber*, 10(24), 297-319. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8468>
- Mujica, F., Orellana, N. y Concha, R. (2017). Emociones en la clase de Educación Física: revisión narrativa (2010-2016). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 119-134. <https://doi.org/10.24197/aefd.1.2017.119-134>
- Mujica, F., Orellana, N. y Luis-Pascual, J. C. (2019). Perspectiva moral de las emociones en los contextos de educación formal. *Revista*



- Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 69-90. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.4>
- Parlebas, P. (1970). L' affectivité, clef des conduites motrices. *EPS*, 102, 70-74.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Parlebas, P. (2017). *La aventura praxiológica. Ciencia, acción y educación física*. Consejería de Turismo y Deporte.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Labor.
- Puig, N. (2012). Emociones en el deporte y sociología. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(28), 106-108. <https://doi.org/10.5232/ricyde2012.028>
- Ron, J. (1977). *Sobre el concepto de cultura*. Instituto Andino de Artes Populares.
- Rovira, G. (2010). *La conciencia sensitiva en la formación del docente. Estudio de casos: Las vivencias de los estudiantes de magisterio suscitadas en la práctica de situaciones motrices introyectivas* [Tesis de doctoral no publicada]. Universitat de Lleida, Lleida.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Lagardera, J., Costes, A. y Serna, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: el caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 71-90. <https://doi.org/10.6018/j/194091>
- Salgado-López, J. I. (2014). *As emoções como condicionante didático no ensino dos deportes sociomotores de colaboração-oposição: estudo dos problemas afetivos ligados ao contacto em rugby, andebol e voleibol* [Tesis doctoral no publicada]. Universidade da Coruña, A Coruña.
- Salgado-López, J. I. (2020). *Contacto y emociones en la educación física y el deporte. Factores didácticos para optimizar un aprendizaje inclusivo*. Sevilla: Wanceulen.
- Scheler, M. (2010). *Amor y conocimiento. Y otros escritos*. Palabra.
- Timken, G., McNamee, J. y Sarah, C. (2019). 'It doesn't seem like PE and I love it': Adolescent girl's views of a health club physical education approach. *European Physical Education Review*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.1177/1356336X17706382>
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico-cultural.

Revista Universidades, 26, 37-43. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto.

Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, 28(51), 15-29. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4030/403061372003/html/index.html>



La pedagogía crítica de Paulo Freire y sus aportes a la educación superior costarricense actual

*Manuel Gerardo Espinoza Arroyo*¹
Universidad Nacional
Costa Rica
manesp94gmail.com

Resumen

En la actualidad, la educación superior en Costa Rica enfrenta una serie de desafíos que atentan contra su autonomía e institucionalidad en general. En este contexto, el presente escrito tiene como objetivo principal analizar la propuesta pedagógica de Paulo Freire y sus aportes a la educación superior costarricense. En este ensayo, se profundizará en tres aspectos que el pedagogo brasileño aporta a la universidad pública costarricense: el diálogo, el pensamiento dialéctico y la transformación. Cada uno de estos se explicará desde la postura freireana, a la vez que se reflexiona sobre la aplicación de cada uno de ellos en el contexto costarricense.

Palabras clave: Costa Rica, educación superior, Paulo Freire, pedagogía crítica

Abstract

Costa Rican higher education at present faces a series of challenges that attempt against its general autonomy and institutionality. Therefore, in this context, this paper has



Recibido: 19 de agosto de 2020. Aprobado: 1 de junio de 2021

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-2.5>

- 1 Estudiante Asistente del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional. Bachiller en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional. Licenciado en Ciencias Religiosas por la Universidad Da Vinci de Guatemala. Actualmente, cursa la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria en la Universidad Nacional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8437-3052>

the main objective to analyze Paulo Freire's pedagogical proposal and his educational contributions to Costa Rican higher education nowadays. Consequently, this essay seeks to deepen three aspects, which the Brazilian pedagogue contributes to public Costa Rican universities: dialogue, dialectical thought, and transformation. In addition, every single aspect will be explained from the Freirean viewpoint in addition to thinking about the enforcement of it in the Costa Rican context.

Keywords: Costa Rica, critical pedagogy, higher education, Paulo Freire

En verdad, lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación.
(Freire, 2005, p. 81)

Introducción

El presente ensayo surgió a partir de un proceso de análisis y reflexión que se llevó a cabo durante el módulo *Fundamentos Teóricos y Epistemológicos de la Pedagogía Universitaria*, de la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional de Costa Rica. Durante este proceso de enseñanza y aprendizaje, se realizaron diferentes actividades, las cuales favorecieron la construcción de esta publicación. Este estudio tiene como objetivo principal analizar la propuesta pedagógica de Paulo Freire y sus aportes a la educación superior costarricense en la actualidad.

En este sentido, la pedagogía crítica de Paulo Freire ha nutrido el pensamiento pedagógico, no solamente latinoamericano, sino también en diferentes partes del mundo. Por tal motivo, como uno de los primeros exponentes de las llamadas pedagogías críticas, es indispensable conocer sus propuestas, aportes y pensamientos en torno a la tarea de la enseñanza. Sobre todo, el conocimiento de su propuesta no debe ser únicamente para acumular información, más bien debe ser llevado a la práctica. Por consiguiente, la educación superior costarricense puede y debe ser un espacio pertinente para tratar de ejercer las ideas del pedagogo brasileño.



De esta manera, en este trabajo se pretende abordar la realidad de la educación superior costarricense, la cual tiene un papel de suma importancia en la formación de las y los profesionales nacionales. Sin embargo, en la actualidad se evidencia una fuerte persecución contra la institucionalidad universitaria, lo cual pone en peligro la autonomía con la que esta cuenta y el presupuesto que se le asigna anualmente. Por esta razón, es necesario y urgente escribir acerca de la universidad y cómo, desde la pedagogía crítica de Freire, puede ser fortalecida en las aulas.

De acuerdo con lo anterior, se presenta en este documento una explicación sobre la propuesta pedagógica de Paulo Freire, desde sus propios escritos, en especial su libro *Pedagogía del Oprimido*, y la interpretación que algunos autores han realizado sobre el pensamiento pedagógico freiriano. Todo esto favorecerá el análisis de los aspectos que esta pedagogía crítica puede aportar a la educación costarricense actual, lo cual busca, desde luego, la transformación de los integrantes de la comunidad educativa, y con ello, el cambio indispensable en las esferas sociales.

Realidad actual en Costa Rica

En Costa Rica, desde la década de los ochenta, a partir de la implementación de los Programas de Ajuste Estructural, el neoliberalismo se convirtió en la visión hegemónica en la formulación y ejecución de políticas públicas. Por tanto, en la actualidad, el poder político, más allá de intentar establecer la visión neoliberal, lo que pretende es asegurar su vigencia, y para esto utiliza todos los mecanismos posibles, lo que incluye a los espacios educativos de primaria, secundaria y educación superior. En este contexto, cobra real importancia el conocimiento y la práctica sobre la propuesta pedagógica de Paulo Freire, la cual busca la liberación de las masas oprimidas y la transformación de la sociedad.

Las pedagogías críticas denuncian el reproducionismo que las clases dominantes realizan por medio de la enseñanza. Esto se logra con el control del currículo y de la producción y transmisión que se hace a través de los libros de texto (Carbonell, 2015). Es claro que los que gobiernan lo político y económico establecen formas para legitimar sus diversos proyectos, a favor de sí mismos, dejando de lado a la mayoría de la población. Estos grupos se sirven de la educación como medio para justificar sus proyectos socioeconómicos. Por esta razón,

las pedagogías críticas buscan convertir la escuela en una esfera pública democrática, en donde la tarea más importante sea “educar a los estudiantes en el lenguaje de la crítica, la posibilidad y la democracia” (Carbonell, 2015, p. 71).

Lamentablemente, este tipo de educación se ve bajo riesgo por las políticas públicas que se intentan crear y establecer, las cuales, en ocasiones, atentan contra la justicia y el respeto hacia los grupos excluidos. De esta manera, Torres (2017) afirma que “una educación para una sociedad democrática, justa e inclusiva no es posible sin políticas públicas que traten de compensar y corregir todas aquellas injusticias estructurales que inciden y determinan las condiciones de vida de chicos, chicas y familias” (p. 31). Deben ser propuestas que favorezcan la inclusión de todas las personas en las diferentes áreas sociales, y que esta permita la transformación de las personas, y con ello, el cambio social.

No obstante, en las últimas décadas, los planteamientos determinados desde los poderes políticos buscan el desmantelamiento de políticas públicas que benefician a la población vulnerable y excluida. Dentro de este proceso de destrucción del llamado Estado de bienestar y la imposición del sistema capitalista, el cual rige el mercado mundial, se ha intentado afectar, de forma directa, la institucionalidad de la universidad pública costarricense. Actualmente, desde la Asamblea Legislativa se ha procurado establecer proyectos que pretenden reformar la Constitución Política, lo cual afecta el presupuesto y el funcionamiento de las universidades públicas del país (Córdoba, 2020).

La realidad de Costa Rica en la actualidad es la de un país que busca sin cansancio la implementación brutal y violenta del modelo económico neoliberal. Para esto, es indispensable controlar la universidad pública, pues de alguna u otra forma, es concebida como un espacio para la crítica y constante cuestionamiento sobre los poderes estatales (Rivas, 2018). Ante esta realidad, la manipulación de las casas de estudio favorece el control ideológico de las masas, haciendo de las personas, individuos dóciles que no cuestionan ni critican las decisiones impuestas desde arriba (Olivares, 2020).

Además, desde la lógica del neoliberalismo, la educación es concebida a partir del pensamiento del mercado, en donde se realiza toda una inversión en las personas, que con el tiempo se recuperará en el mediano o largo plazo, cuando el individuo ofrezca su servicio al



sistema económico (Zúñiga, 2011). En este sentido, como lo expone Rivas (2018), esta clase de educación

Se basa en el principio positivista de que todo tiene que ser cuantificado, racionalizado, descrito o planificado y en que además la subjetividad debe jugar un papel de mera expectación, dedicándose a acoger a la “objetividad” sin ningún prejuicio. He aquí la base sobre la cual se asienta la anulación del sujeto. (p. 73)

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que esta clase de educación universitaria trae consigo grandes problemas para la sociedad, pues como se ha explicado, busca la formación de personas sin pensamiento, criterio u opinión. Simplemente, se plantea que los sujetos respondan de manera positiva a lo que es impuesto desde los que gobiernan. El excesivo control de lo social, cultural y lo político, por parte de los que mantienen el poder (Santos, 2009), afecta de forma directa la vida, dignidad y los derechos de la población. Ante esto, es indispensable conocer un tipo de pedagogía que apoye la formación de sujetos críticos, dispuestos a liberarse de los sistemas opresores, y con ello transformar la realidad social inmediata.

Propuesta pedagógica de Paulo Freire

Las diversas luchas sociales y políticas que se desarrollaron en la segunda mitad del siglo pasado provocaron el nacimiento, desarrollo y establecimiento de movimientos sociales, los cuales buscaban la constante lucha contra los principios ideológicos del sistema capitalista. Este sistema ganaba mayor terreno en las diferentes naciones del mundo, por lo cual debía resistirse de alguna u otra forma. El capitalismo utiliza los diferentes medios de transmisión de la cultura para reproducir sus principales postulados. De acuerdo con lo anterior, usa los espacios de enseñanza y aprendizaje para mantener el control de la estructura económica de la sociedad (Carbonell, 2015).

Ante todas estas ideas y formas de enseñanza deterministas, surgen las pedagogías críticas, las cuales buscan atribuir “un especial protagonismo al sujeto como agente de cambio y transformación social” (Carbonell, 2015, p. 65). Las pedagogías críticas entienden que todos los sujetos, desde sus diferentes contextos y formas de vida, pueden y

deben aportar grandes transformaciones para el beneficio de las sociedades. En este sentido, se ha considerado que este tipo de pedagogías plantean ideas utópicas y llenas de grandes sueños, ya que, en muchos casos, los sistemas dominantes alejan a los integrantes del sistema educativo de una participación social realmente activa.

Dentro de los principales exponentes de las pedagogías críticas, se puede mencionar a Paulo Freire, quien además es considerado como uno de los referentes iniciales de estas propuestas pedagógicas (Walsh, 2017). En este sentido,

Freire recupera el planteamiento de Marx, que supera la concepción tanto del idealismo como del materialismo vulgar, de la realidad. Del idealismo supera la primacía del sujeto -de corte solipsista- y del materialismo vulgar que borra por completo la subjetividad. La apuesta de Freire parte del materialismo dialéctico, desarrollado por Marx, en el que en la lógica objeto-sujeto ninguno se superpone al otro y hay una interrelación entre ambos. Freire también se deja acompañar por las ideas latinoamericanas de diversidad y la igualdad social como referente para cualquier propuesta contextualizada en nuestro subcontinente, ello lo asume a partir del pensamiento latinoamericano de la liberación que se manifestaba en su época. (Rivas, 2018, p. 71)

Es así como, para Freire, la escuela debe ser un espacio donde se construya y se pueda vivir la igualdad y se dé el crecimiento de los desfavorecidos y marginados por el sistema dominante. Para él, es de suma importancia la dialéctica; es decir, en los procesos educativos, es necesaria la relación entre el sujeto y objeto, entre la conciencia y naturaleza, y entre la teoría y la práctica (Carbonell, 2015), y la consideración de las contradicciones que surgen en el devenir histórico de la sociedad. La propuesta de Freire nace en su ejercicio como docente y, por consiguiente, tiene clara la necesidad de teorizar desde su práctica profesional, y de practicar sus conclusiones teóricas en los espacios donde nacieron.

Es precisamente en su práctica docente, donde desarrolla su famosa *Pedagogía del Oprimido*, la cual, según Freire es aquella que debe ser elaborada con el oprimido y no para él (Freire, 2005). La intención de esta pedagogía es que exista una importante participación



de las personas en su proceso educativo, y que este pueda beneficiarles para su liberación y, a la vez, para su transformación como sujetos activos. Sin embargo, existe una educación bancaria, que busca convertir a las personas en recipientes que deben ser “llenados” por el educador (Freire, 2005). En este tipo de educación, el papel del estudiante es la del oprimido, que no tiene otra opción que ser “educado” dócil y pacientemente por una persona que, según lo bancario, conoce y sabe lo que enseña. Por tal motivo, la pedagogía del oprimido surge como una alternativa ante la educación bancaria.

Para la pedagogía liberadora de Freire, la tarea docente no está relacionada con la simple transmisión de contenidos, sino que debe ir hacia el empoderamiento de los estudiantes, con la intención de que ellos puedan convertirse en actores principales del desarrollo social, político, económico, cultural de sus pueblos. Se busca entonces, que el alumnado pueda, desde sus contextos específicos, luchar contra la opresión, la marginación, la injusticia y todos los males del sistema dominante, y por esta razón esta clase de educación puede llamarse, una educación liberadora (Carbonell, 2015).

De esta manera, la pedagogía propuesta por Freire plantea, al igual que las epistemologías del sur,

La búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales. (Santos, 2009, p. 12)

En este sentido, la educación liberadora debe partir del diálogo entre los miembros de la comunidad educativa. Para Freire (2005), “el diálogo crítico y liberador, dado que supone la acción, debe llevarse a cabo con los oprimidos, cualquiera sea el grado en que se encuentra la lucha por su liberación” (p. 67). Los estudiantes entonces, en este tipo de pedagogía, tienen una voz y se les motiva a utilizarla. No son oyentes más, que como en la educación bancaria, solo escuchan la “sabiduría” de otro, sino que ahora se les invita a participar, en forma activa, del diálogo. Por consiguiente, “la educación así entendida es un proceso interrelacional, dialéctico y dialógico en contra del sujeto universal, obediente y liberal” (Gómez, 2018, p. 107).

En términos generales, Freire nos invita a reflexionar sobre nuestro quehacer profesional en los espacios de enseñanza y aprendizaje, pero no dejándolo en el mero análisis, sino que debe ser llevado a la práctica, con el fin de generar cambios y transformaciones, realmente pertinentes y significativas para los diversos miembros de las comunidades educativas. Uno de los mayores ejercicios que debe llevarse a la práctica en los espacios educativos es la concientización, la cual permite que “las personas, a partir de su experiencia cotidiana compartida, adquieren una conciencia crítica de sí mismas y de la realidad, que transforman en acción” (Carbonell, 2015, p. 66).

En este sentido, las aulas son espacios oportunos para abrir mesas de diálogo donde los participantes de la construcción del aprendizaje puedan exponer sus experiencias y compararlas con las de los otros. Este tipo de ejercicio permitirá encontrar líneas de análisis en común y, a la vez, generará la tan importante y necesaria concientización, la cual favorece el andamiaje de propuestas que se desarrollan en el colectivo y, que, al mismo tiempo, son llevadas a la práctica, con la intención de lograr cambios importantes en las diversas realidades de opresión y marginación de grupos sociales.

Aportes a la educación superior costarricense

Las pedagogías críticas muestran un interés por entender a la institución educativa como un espacio de la comunidad y para ella, donde todos los actores puedan participar y crear espacios para la liberación de los marginados. Además, buscan el avance hacia una sociedad cada vez más justa, equitativa y democrática. Este tipo de pedagogías tienen la idea de comprender las diversas culturas, para acercarse de manera adecuada a cada una y, en cada una de ellas, poder aportar para lograr espacios de mayor libertad en las áreas que el ser humano necesita para vivir mejor (Carbonell, 2015).

En el caso de la pedagogía crítica propuesta por Paulo Freire, podemos encontrar una gran lista de aportes, que esta clase de pedagogía puede brindar para la educación superior costarricense en la actualidad. Algunos autores han tratado de expresar herencias que el pensamiento freireano ha ofrecido a la educación, tales como “la dialogicidad en acción, la pedagogía de la pregunta, el binomio reflexión-acción y la alfabetización crítica” (Olivares, 2020, p. 66). Este tipo de aportes son



necesarios e importantes en el quehacer pedagógico universitario. No obstante, en este ensayo se profundizará en las siguientes tres contribuciones específicas a la educación universitaria costarricense: el diálogo, el pensamiento dialéctico y la transformación.

En primer lugar, Freire desarrolla de manera amplia la necesidad del diálogo en medio de una pedagogía que busque la liberación del oprimido. En este tipo de pedagogía, tanto el docente como el estudiante tienen palabra en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No es un espacio vertical, donde el docente habla sin control, como en la educación bancaria, sino que se convierte en una esfera de diálogo horizontal, donde todas y todos los individuos pueden y deben aportar desde sus propias experiencias, realidades y contextos. Para esto, Freire explica que lo primero que debe suceder, es que el docente aprenda a escuchar (Olivares, 2020).

En medio de este proceso de diálogo, “no hay docencia sin discencia; lo cual significa que en el espacio de aprendizaje ninguno de los sujetos toma la posición de objeto” (Valdivia, 2019, p. 41), pues “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2004, según se cita en Valdivia, 2019, p. 41). De esta manera, ambos sujetos se encuentran en la misma posición y nutren el diálogo desde sus diferentes realidades. Esto favorece el alejamiento de la mera transmisión de contenidos y el aprovechamiento de la comunicación en los espacios educativos (Gómez, 2018).

En Costa Rica, es urgente una educación basada en el diálogo, donde todos los miembros de la comunidad educativa puedan hablar desde sus contextos y realidades específicas. Es importante que en las aulas universitarias se formen personas que puedan hablar críticamente, pero también que puedan escuchar. Si lo que se pretende es la transformación social, es necesario que todos tengan voz, pero que también tengan oído, para que, de esta manera, de verdad se permita el diálogo en todos los diferentes espacios sociales. Si desde las aulas universitarias se promueve un diálogo genuino, se estará contribuyendo, de manera significativa, al cambio de una sociedad cuya base sea el respeto, la inclusión y la democracia.

Por otra parte, cuando se analiza el pensar dialéctico de Freire, se puede entender la necesidad que existe en la constante reflexión sobre lo que se piensa, se habla y se hace en la educación. Para Freire, la reflexión debe ir acompañada siempre de la acción. No es correcto

que la reflexión se quede en un pensamiento y mucho menos en meras palabras, pues tal situación se vuelve en una farsa (Freire, 2005). La reflexión se puede compartir en palabras, pero debe llevar a la acción concreta en beneficio de las clases oprimidas, específicamente debe resultar en un auténtico compromiso a favor de la lucha por la liberación (Freire, 2005).

Los espacios educativos son para que tanto el docente como el estudiante se identifiquen en la lucha por su liberación. Para esto, es indispensable que ambos piensen y reflexionen en torno a sus experiencias y realidades concretas. Es aquí donde cobra relevancia enseñar a preguntar, lo cual pretende que el estudiante no asuma una posición conformista de recibir respuesta a todo, sino que más bien desde él mismo pueda reflexionar sobre las preguntas que puedan surgir en el camino de aprendizaje. Según Olivares (2020), “enseñar a preguntar equivale a enseñar a pensar” (p. 68).

De acuerdo con lo anterior, las universidades costarricenses deben tomar en cuenta la reflexión acompañada de acción. En un primer momento, el docente debe convertirse en un sujeto reflexivo de su quehacer educativo, entendiendo que es “un ser histórico e inacabado que siempre puede mejorar” (Valdivia, 2019, p. 41). Además, los mismos estudiantes tienen que comprender que la educación superior no es justo para obtener un título más, sino un espacio para crecer integralmente en libertad y en búsqueda de la transformación. En general, la institución universitaria debe convertirse en un ámbito de constante reflexión, que siempre pueda ir de la mano con la acción. Esto es esencial para el buen desarrollo de la educación superior costarricense.

Por esta razón, cada vez más las casas de estudios superiores tienen que relacionarse mayormente con la realidad del país, y, sobre todo, de los grupos sociales marginados e invisibilizados. Tanto docentes como estudiantes tienen la tarea y responsabilidad de reflexionar acerca de los problemas que se viven en la actualidad, pero no solo dejándolo como un análisis más, sino procurando diseñar líneas de acción concretas y adecuadas para cada uno de los sectores afectados. La universidad tiene el llamado a incidir de forma positiva en la sociedad, a la cual se debe. Es una oportunidad para las universidades costarricenses de demostrar lo importante de su existencia y el impacto que ellas tienen en el bienestar del país.



En tercer lugar, Freire aporta un tema esencial en su pensamiento pedagógico, la transformación. Es necesario recordar, que este es un punto en común dentro de las pedagogías críticas. Sin embargo, existe un énfasis importante en el desarrollo del pensamiento freireano. Dentro de la pedagogía crítica de Freire (2005), “los sujetos se encuentran, para la transformación del mundo, en colaboración” (p. 217). Aquí juega un papel relevante el diálogo, el cual permite que los sujetos de forma horizontal presenten sus pensamientos, experiencias y realidad cotidiana. En ese sentido, para Freire (2005),

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (p. 55)

Por consiguiente, el profesorado universitario tiene que recordar su papel primordial en la transformación de los sujetos, pero no solo de los estudiantes, sino también en la transformación social (Zúñiga, 2011). Por tal motivo, las aulas universitarias deben ser espacios para formar y transformar personas críticas, reflexivas, las cuales estén comprometidas con el cambio que las diferentes esferas sociales requieren. Sin lugar a duda, para formar personas como estas es indispensable un sistema político-legal que permita y promueva espacios de crítica y reflexión. Si la institución universitaria pierde su autonomía, caerá en el peligro de tener que reproducir pensamientos dominantes impuestos por la clase que mantiene el poder.

Por tal motivo, es importante que las universidades costarricenses involucren cada vez más a los diversos integrantes de la comunidad educativa en la transformación interna de toda institución. Cada momento es el adecuado para que los participantes de los procesos universitarios comprendan la importancia que tiene la autonomía de las casas de estudios superiores y los grandes peligros de perderla. Parte de la transformación social que debe ser generada desde las universidades es la correcta comprensión sobre la autonomía universitaria; existen

detractores que enseñan asuntos falsos y erróneos sobre ella y hacen caer a la población en un desconocimiento. Es por ello, que la tarea de la universidad en la actualidad es procurar la transformación social en torno al tema de la autonomía universitaria, buscando cada día el apoyo de la mayoría de la población.

A modo de conclusión

Como se ha explicado hasta el momento, las ideas pedagógicas propuestas por Paulo Freire son pertinentes para la aplicación en la educación superior costarricense de la actualidad. Dentro de sus grandes aportes a la pedagogía en general, en este ensayo se han rescatado tres de ellos: el diálogo, el pensar dialéctico y la transformación. Estos aspectos son constantemente enfatizados en el pensamiento freireano, por tal razón es necesario hablar de ellos y, al mismo tiempo, analizar su pertinencia para el contexto nacional. Tanto el diálogo, el pensar dialéctico y la transformación son necesarios y urgentes en la universidad pública de Costa Rica, ante los grandes desafíos que se presentan en día.

En este sentido, cuando se enseña y aprende a dialogar, las personas comprenden que el derecho de la palabra no solamente está enmarcado para las clases dominantes, sino que todos los sujetos tienen voz, y, por tanto, la capacidad de proponer, argumentar y sostener sus diversas opiniones sobre un tema. Además, el pensamiento dialógico enriquece el análisis y la reflexión por medio de la acción. Es importante, que las personas puedan desarrollar la habilidad de reflexionar sobre los grandes problemas que aquejan a la sociedad; sin embargo, es aún más importante que la acompañen de líneas de acción concretas en busca de cambios reales y pertinentes, pues de nada sirven reflexiones amplias y llenas de argumentación, si nunca se busca la transformación social.

Es así como, los docentes deben jugar un papel de gran relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues su tarea no se debe enmarcar en la sencilla transmisión del conocimiento, sino que la práctica docente tiene que desarrollar actividades de clase donde estén presentes la crítica, el cuestionamiento, la reflexión, los cuales inviten a los participantes al ejercicio de la liberación y emancipación (Carbonell, 2015). El profesor que desee llevar a sus estudiantes a la crítica reflexiva debe abrazar esta actividad desde su misma práctica profesional. No es posible que el docente invite al estudiantado a reflexionar y



criticar sobre diversos temas, cuando su propio ejercicio docente sigue sin ningún tipo de transformación. En este sentido, el profesor debe comprometerse con la reflexión, la crítica y la transformación, iniciando por su tarea como profesional en la educación.

Por último, la educación superior debe ser un espacio donde todas y todos encuentren un lugar para crecer y desarrollarse como sujetos libres. Cada ambiente educativo se convierte en un espacio de expresión donde los estudiantes, sin importar su clase social, económica, religiosa o de género, interactúan desde el lugar en donde se ubican dentro de la sociedad, sin que estas diferencias puedan materializarse en desigualdades o jerarquizaciones. En medio de la diversidad presente en la universidad, se permite el desarrollo de espacios más ricos y significativos para todos los participantes. Las pedagogías críticas buscan esta clase de espacios, que permitan a los estudiantes aprender de los otros y encontrar, en medio de la diversidad, un sitio para la libertad del ser humano (Carbonell, 2015). No obstante, debemos preguntarnos si estos espacios se podrán desarrollar en un país donde cada vez más se atenta contra la autonomía y el presupuesto de aquellas instituciones que históricamente han sido promotoras del cambio y la transformación de los grupos vulnerables y excluidos de la sociedad.

Referencias

- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Editorial Octaedro. http://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/pedagog%C3%8Cas_del_siglo_xxi_alternativas_para_la_innovaci%C3%B2n_educativa_-_jaume_carbonell_sebarroja_-_2015_.pdf
- Córdoba, J. (08 de julio de 2020). La mejor forma de extorsionar a una universidad es cercenándole su presupuesto. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/universitarias/la-mejor-forma-de-extorsionar-a-una-universidad-es-cercenandole-su-presupuesto/>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, J. (2018). Educación, comunidad y liberación. Comentarios a partir del pensamiento pedagógico de Paulo Freire y Alejandro Cerletti: aportes a la enseñanza de la filosofía. *Revista Ensayos Pedagógicos, Edición Especial: Indisciplinando la*

- Didáctica*, 103-113. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/10851>
- Olivares, C. (2020). Integración del pensamiento freireano al quehacer universitario: hacia una transformación de la propia praxis. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(1), 61-79. <https://doi.org/10.15359/rep.15-1.3>
- Rivas, O. (2018). Freire y la Pedagogía del Oprimido. *Revista Ensayos Pedagógicos, Edición Especial: Indisciplinando la Didáctica*, 69-79. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/10849>
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI Editores.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Ediciones Morata.
- Valdivia, S. (2019). Desafíos de la docencia universitaria desde la pedagogía de la autonomía. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(2), 29-43. <https://doi.org/10.15359/rep.14-2.2>
- Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Editorial Alternativas. <https://alternativas.osu.edu/es/ebooks/catalog/new-ebook.html>
- Zúñiga, A. (2011). Análisis crítico de la Educación Costarricense a la luz del plan liberador propuesto por Pablo Freire. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 6(2), 43-54. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/5818>



Giro en la formación docente en República Dominicana: ¿avance o retroceso en esta reforma? Un vistazo desde los derechos humanos

Basilio Florentino Morillo¹

Universidad Autónoma de Santo Domingo
República Dominicana
basilio_f@hotmail.com

Resumen

En el ensayo, se analiza la actual reforma de la formación docente implementada en la República Dominicana. Se observa que esta prescinde de contenidos relacionados con la legislación y las normas de convivencia de la sociedad. Esta enmienda, impulsada por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, elimina la asignatura sobre legislación educativa, por lo que se aleja del mandato de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Constitución de la República, de la Ley de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, de la Ley General de Educación y del mismo espíritu de la normativa que legaliza dicha reforma. Un cambio de esta naturaleza conlleva la generación de un déficit en la formación ciudadana, convivencia social y democracia. En consecuencia, la sociedad dominicana podría estar entrando en un probable alejamiento de la construcción de un Estado social de derechos, donde la ciudadanía conozca, defienda y practique sus privilegios, así como cumpla con sus deberes.



Recibido: 4 de octubre de 2020. Aprobado: 1 de junio de 2021

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-2.6>

1 Profesor Adjunto de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona, 2001. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7095-5564>

Palabras clave: Educación para los derechos humanos, estándares docentes, formación docente, legislación educativa, reforma de la educación

Abstract

The essay analyzes the current reform of teacher training implemented in the Dominican Republic. It dispenses with content related to society's legislation. This amendment promoted by the Ministry of Higher Education, Science, and Technology, which eliminates the subject on educational legislation, departs from the mandate of the Universal Declaration of Human Rights, the Constitution of the Republic, the Law of Higher Education, Science and Technology, the General Law of Education, and the same spirit of the regulations that legalize said reform. A change of this nature leads to the generation of a deficit in citizen training, social coexistence, and democracy. Consequently, the Dominican society could be entering a probable distance from the construction of a social state of rights, where citizens know, defend, and practice their privileges and fulfill their duties.

Keywords: education for human rights, educational legislation, educational reform, teacher training, teaching standards

Introducción

El presente trabajo tiene el propósito de analizar la actual reforma educativa impulsada por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT), que introduce cambios en la formación docente en República Dominicana, mediante la Resolución 09-2015. Esta reforma parece alejarse de las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para que sus Estados miembros eduquen a su ciudadanía en el reconocimiento y respeto de los derechos humanos.

El enfoque de derechos constituye el elemento central de este estudio, para demostrar que la formación docente implementada actualmente en el país, si bien puede aportar avances en materia de profundización en los contenidos y la especialización, al prescindir de temas relacionados con el conocimiento de las normas educativas y



sociales, puede estar generando un vacío instructivo esencial para la construcción ciudadana y el fortalecimiento de la convivencia social.

El país necesitaba una reforma de la formación docente como signo positivo para dar respuesta al déficit de calidad que ha caracterizado a la educación dominicana en los últimos 30 años, en busca de una mayor competitividad en la región, justo en materia educativa. Sin embargo, el debate universitario, en vez de centrarse en variables de calidad de la formación docente, parece haberse inclinado más hacia el reclamo de créditos y pulsos por el dominio de las especialidades. No obstante, las evidencias que se presentarán en este ensayo indican la necesidad de un cambio de horizonte formativo. Este encuentra su fundamento, por una parte, en los esfuerzos nacionales por incrementar la calidad de los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes y, por la otra, en el deber irrenunciable del Estado dominicano de preparar a su ciudadanía en el marco universal de los derechos humanos.

Algunos datos del contexto educativo y social dominicanos

Las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación (MINERD), que certifican los aprendizajes de la educación, mejor conocidas como pruebas nacionales, después de más de 20 años de impartirse de manera ininterrumpida, indican que el estudiantado que las toma no alcanza resultados satisfactorios. En promedio, no logran obtener una calificación superior al mínimo requerido para promover, que en primaria corresponde a 65 % y en bachillerato al 70 % de su valor. En la mayoría de los casos, los alumnos y las alumnas han quedado por debajo del 50 % (El Día, 2014; Vargas, 2014).

A los bajos resultados que se indican, se les agrega la situación de estudiantes de bachillerato quienes no logran aprobar las pruebas nacionales, con el correspondiente impedimento de ingresar al nivel universitario; son colocados y colocadas en la “Sección 7”, un concepto creado para esta población. En la actualidad, más de 69 000 ciudadanos dominicanos y ciudadanas dominicanas (Educando, 2015) se encuentran varados y varadas en esa sección, sin poder continuar sus estudios en el nivel superior, ya que el propio sistema de evaluación implementado por el MINERD a principios de los años 90 no previó una posible salida a esta realidad.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), en tres estudios realizados en los años 1997, 2006 y 2013, respectivamente (UNESCO, 1997, 2006 y 2013), ha demostrado que el alumnado dominicano de 3.º y 6.º grado de la educación primaria corresponde al grupo de menor rendimiento en matemática, lengua española y ciencias en América Latina. De los países latinoamericanos participantes, la República Dominicana ha ocupado, específicamente, la última plaza.

En educación secundaria, la situación no es más alentadora. Así lo revela el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el cual la República Dominicana viene participando desde el 2015. En sus dos últimos estudios, en los que participaron 72 y 79 países, respectivamente, el país obtuvo el último lugar en matemática y ciencias (OCDE, 2016; OECD, 2019). Este programa, que evalúa los conocimientos y habilidades necesarios para que estudiantes de 15 años puedan participar con éxito en la sociedad global, muestra deficiencias sustanciales en el estudiantado dominicano, lo que constituye una desventaja en un contexto global caracterizado por la competitividad.

En cuanto a la convivencia, en la que el conocimiento cívico es imprescindible para ejercer los roles de ciudadanía, también el gremio estudiantil de 8.º grado de la nación (hoy segundo de bachillerato) es el que refleja el menor conocimiento cívico del mundo (Schulz *et al.*, 2010; Schulz *et al.*, 2018), de acuerdo con sendas investigaciones realizadas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), en los años 2009 y 2016, respectivamente. De 38 países que participaron en el primer estudio y 24 en el segundo, el alumnado de República Dominicana ocupó el último lugar.

Estos resultados permiten deducir, como consecuencias lógicas, que si los saberes adquiridos por los y las estudiantes en áreas vitales para el desarrollo, el desenvolvimiento social y la convivencia son extremadamente bajos, como se ha evidenciado tanto en las evaluaciones internas como en las regionales y mundiales, entonces, los y las docentes que forman a esos niños, niñas y adolescentes en las aulas no universitarias tienen serias deficiencias en tales tipos de conocimientos. Esto, probablemente, constituye el principal argumento para la actual reforma educativa que ha impulsado el Ministerio de Educación



Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT) de República Dominicana, junto al Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCYT) y a las Instituciones de Educación Superior (IES). Esa enmienda se recoge en la Resolución No. 09-2015 del 9 de diciembre del 2015, que aprueba la normativa para regular la elaboración y el desarrollo de los programas de formación docente en República Dominicana, en el nivel preuniversitario. En ella, se otorga mayor peso a las disciplinas especializadas que a los componentes psicopedagógicos. Tanto es así que el título de egreso, en vez de ser en educación con mención en la especialidad de estudio, ahora será en la especialidad, con la mención en educación.

La lupa sobre la reforma educativa precedente en la educación preuniversitaria y las correspondientes consecuencias sociales

La reforma educativa precedente a la actual, impulsada por las autoridades dominicanas a principios de los años 90, que se centró en la educación preuniversitaria, a través del primer Plan Decenal de Educación, tuvo un impacto positivo, en términos cuantitativos. Se incrementó la cobertura, la construcción de aulas y la dotación de materiales. También se introdujo un nuevo enfoque de enseñanza fundamentado en el constructivismo y la incorporación de ejes transversales como grandes temas que permeaban todo el currículo. Entre estos ejes se citan democracia y participación ciudadana; cultura dominicana; identidad y diversidad; educación para la salud; ciencia y tecnología; creatividad y desarrollo de los talentos, entre otros (SEEC, 1994).

El permear todo el currículo se entendió en esa reforma como temas que debían darse en todas las asignaturas, en todos los grados y niveles educativos. Es decir, que maestros y maestras debían ser expertos y expertas en metodologías transversales, para incorporar esas nuevas temáticas al contenido de las asignaturas habituales.

La reforma, basada en la estrategia de temas transversales, excluyó los contenidos filosóficos del nivel medio, incluso se eliminó el bachillerato en Filosofía y Letras, uno de los grandes desaciertos de esa enmienda. Además, retiró la educación moral y cívica del currículo, que luego incorporó a finales de la década, con la justificación de contrarrestar la pérdida de valores relacionados con los principios de la cultura local, para evitar, así, el deterioro de las buenas conductas en las familias dominicanas (Ordenanza 3, 1999).

Pero, ¿los nuevos temas transversales incluyeron una metodología de trabajo, para que los y las docentes pudieran empoderarse de ella y ponerla en funcionamiento en el aula con sus estudiantes? ¿Se crearon contenidos integrados para que el maestro, en el momento de formar en ciencia, matemática, letras, sociales, idiomas y demás áreas, se instruyera, simultáneamente, en valores éticos, cívicos, democráticos, con miras a la convivencia, y sobre las normas compartidas que constituyen la base fundamental para la ese convivio humano entre la ciudadanía? Sin respuestas positivas a estas interrogantes, se estima que el fracaso se debió al funcionamiento de la estructura creada con el propósito de acompañar a los profesores y las profesoras en la implementación curricular. Romero (2016) expresa que las Comisiones de Construcción Curricular, mejor conocidas como las CCC, las cuales conformaban espacios de reflexión y análisis de las experiencias didácticas que demandaba la nueva reforma en la integración de los ejes, se convirtieron en contextos improductivos de reuniones y de pérdida de tiempo en el nivel nacional.

Entonces, ¿tendrá esa primera reforma global de la educación preuniversitaria alguna implicación para que niños y niñas de 8.º grado sean los y las de menor conocimiento cívico en el mundo? Del mismo modo, ¿se puede atribuir a esa reforma el hecho de que la República Dominicana ocupe el cuarto lugar del mundo y el primero de América Latina en muertes por accidentes de tránsito, según el informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS) del 2018? ¿Tendrá que ver con el hecho de que las muertes de mujeres en manos de hombres vayan incrementándose año tras año y Dominicana llega a ser el quinto país de la región en este indicador, según el informe del 2019 de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)? ¿Ha incidido esa reforma en que el 88 % de las mujeres que dieron a luz en la década completa del 2000 sean madres solteras (Pérez, 2015), o bien lo que equivale a decir que solo una de cada diez de las familias dominicanas está constituida formalmente?

¿Y qué comentar de los actos de delincuencia, violencia e inseguridad que vive la nación, así como del déficit democrático, el cual caracteriza a los partidos políticos, tanto los que gobernaron como los que gobiernan? ¿Tiene algo que ver el retiro del currículo de la educación preuniversitaria de las asignaturas relacionadas con la filosofía, en torno a los casos de corrupción evidenciados en el Estado dominicano,



el desconocimiento de los derechos de salud de las personas envejecientes, las imposiciones de los y las congresistas que reprimen el derecho de las mujeres a decidir cuándo procrear y cuándo no? ¿Y qué decir de la justicia que descarga a presuntos políticos y presuntas políticas delincuentes o narcotraficantes políticos y políticas, cuando ella está para limitar los excesos del poder? ¿Tendrá que ver esa reforma con que el presupuesto nacional tome poco en cuenta las necesidades básicas humanas para su elaboración e implementación, o bien con el endeudamiento desenfrenado al que los sucesivos gobiernos están llevando la nación y que ya sobrepasa la astronómica cifra de 44 000 millones de dólares, según la Dirección General de Crédito Público (2021), cuando en el 2000 era algo menos de 4200 millones, según la misma institución? ¿Tendrá esto enlace con la aprobación de una ley que penaliza el consumo de electricidad y, con ello, el desarrollo?

Aunque es imposible sostener que todos los problemas descritos sean causados exclusivamente por una reforma desacertada que buscó elevar la calidad de los aprendizajes en los años 90, parece haberse errado en la construcción de una ciudadanía más ética, más consciente tanto de sus derechos como de sus deberes y, por tanto, una más democrática. Se remite a la idea de un conjunto ciudadano que reflexione y ponga como norte el bien común, así como el respeto y el reconocimiento de la dignidad humana. En este sentido, vale la pena comentar las acciones educativas puestas en marcha por la administración francesa, tras los atentados al semanario Charlie Hebdo, en enero del 2015, en el cual murieron 12 personas (El Mundo, 2015); los de París, en noviembre del mismo año, en el que fallecieron, al menos, 132 personas (BBC, 2015), y, más tarde, los de Niza, en julio del 2016, donde sucumbieron 84 personas (Yárnoz y Teruel, 2016). Todos esos ataques fueron atribuidos a la organización terrorista el “Estado Islámico”.

Las autoridades francesas reforzaron de inmediato la enseñanza de los valores de la Revolución: libertad, igualdad y fraternidad (Vicente, 2015). De esa forma, han fortalecido la educación en principios éticos y laicos, que permiten el aprecio a la diversidad, el respeto a las diferencias y la tolerancia como aquellos que construyen convivencia armónica, lo cual no se realiza desde la escuela en el contexto dominicano, a pesar de los altos niveles de violencia que vive la sociedad actualmente.

La reforma de la formación docente a la luz de los derechos humanos

Desde un enfoque de derechos, se recuerda que la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, pos Segunda Guerra Mundial —en la que se estima pudieron haber muerto hasta 70 millones de seres humanos (Halloran, 2015)—, expresa en su primer artículo, textualmente, que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. Ese artículo es precedido en el preámbulo por seis considerandos; los dos primeros constituyen la base de la necesaria civilización y la convivencia humana, cuando expresan que:

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana;

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad; y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias. (ONU, 1948, preámbulo, párr. 1 y 2)

Pero, también, dicha declaración —en el momento de ser proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas— establece, previo al articulado que le da fisonomía, el compromiso de los Estados miembros de educar a la ciudadanía en estos derechos:

La Asamblea General proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de



los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción. (ONU, 1948, preámbulo, párr. 6)

Eso significa que, para garantizar los derechos humanos de todas las personas, es necesario que estos se enseñen en los sistemas educativos de todos los Estados y naciones del mundo, a fin de que se pueda vivir en armonía, en paz, como gente civilizada, en oposición a la selva, donde el más fuerte o el que tiene más poder termina oprimiendo a todos los demás, o bien eliminando a otros con base en el uso de la fuerza. Por ello, las constituciones de todos los países miembros del Sistema de las Naciones Unidas están obligadas a incorporar el reconocimiento y el respeto a los derechos humanos, por mandato expreso de esta declaración.

En el caso de la nación dominicana, la constitución vigente (del 2015), en su artículo 26, reconoce que el país es un Estado miembro de la comunidad internacional (en referencia a la Organización de las Naciones Unidas) y como tal está abierto a la cooperación y a las normas del derecho internacional, entre las cuales se encuentran los derechos humanos. Por el reconocimiento de esta obligación, en su artículo 7, esa constitución afirma que:

la República Dominicana es un Estado Social y Democrático de Derecho, organizado en forma de República unitaria, fundado en el respeto de la dignidad humana, los derechos fundamentales, el trabajo, la soberanía popular y la separación e independencia de los poderes públicos. (Constitución de la República Dominicana, 2015, art. 7)

En dicho artículo, se asevera el compromiso del Estado con el respeto a la dignidad humana y a los derechos fundamentales de la ciudadanía reconocidos por la comunidad internacional. Sus líneas describen el apego de la nación a los derechos humanos, los cuales debe promover, garantizar y proteger para el libre ejercicio de los ciudadanos y las ciudadanas, en el marco del reconocimiento de los privilegios de las personas. De ese mismo modo, en su artículo 63, la Constitución define su papel frente al contenido educativo que se imparte en los establecimientos públicos y privados del país, cuando, además de reconocer la importancia del ejercicio de la carrera docente, en su inciso 13 establece que:

Con la finalidad de formar ciudadanas y ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, en todas las instituciones de educación pública y privada, serán obligatorias la instrucción en la formación social y cívica, la enseñanza de la Constitución, de los derechos y garantías fundamentales, de los valores patrios y de los principios de convivencia pacífica. (Constitución de la República Dominicana, 2015, art. 63)

La cita anterior imprime un mandato constitucional al sistema educativo dominicano, que tiene la obligación de construir una ciudadanía informada de sus derechos y deberes como base que sustenta sus valores éticos y la convivencia social. En este sentido, la Ley General de Educación 66 del 1997, como forma de encarnar la aspiración constitucional, resalta, en su artículo 4, entre los principios y fines, el derecho a la educación, el respeto a la vida, la formación en valores, la cultura, la igualdad de oportunidades y otros no menos importantes que ellos. Esta ley establece los fines de la educación dominicana, en los que plantea la formación como el horizonte más elevado de las aspiraciones de la ciudadanía dominicana, en el marco de una nación civilizada, que no es otro que instruir para la libertad ciudadana, la justicia social y la dignidad humana. En los tres primeros incisos del artículo 5, esto queda definido cuando la ley sostiene que su finalidad es

formar personas, hombres y mujeres, libres, críticos y creativos, capaces de participar y constituir una sociedad libre, democrática y participativa, justa y solidaria; aptos para cuestionarla en forma permanente; que combinen el trabajo productivo, el servicio comunitario y la formación humanística, científica y tecnológica con el disfrute del acervo cultural de la humanidad, para contribuir al desarrollo nacional y a su propio desarrollo; formar ciudadanos amantes de su familia y de su Patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades, con un profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana; educar para el conocimiento de la dignidad y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. (Ley General de Educación 66, 1997, art. 5)



Es decir, se retoma el enfoque de derechos humanos como el único camino para asegurar una convivencia armónica entre los seres civilizados, donde, en el marco de la libertad y la justicia (esta última, como primera virtud social [Camps, 1990]), se permite la organización, en aras del conocimiento de los derechos personales y deberes frente a los y las demás, con los y las demás y en pro de los y las demás.

La orientación de derecho es nuevamente considerada en la misión de la Ley 139 del 2001, que creó el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. En el quinto inciso del artículo 11, esta plantea que una de las misiones de tal sistema consiste en

contribuir a proteger y consolidar los valores que conforman la identidad de la nación dominicana, velando por inculcar en los jóvenes los principios que sustentan una sociedad democrática, la defensa de la soberanía nacional, el respeto a los derechos humanos y la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa. (Ley de Educación Superior, Ciencia y Tecnología 139, 2001, art. 11)

Entre los principales valores que sustentan una sociedad democrática, se encuentran la libertad y la justicia, que encarnan todas las leyes, como es el caso dominicano. Para que esa sociedad sea justa, entonces, las legislaciones que la conforman también deben serlo. Por eso, se acuña el respeto a los derechos humanos o “derechos de la gente”, como recuerda Rawls (2001). Es decir, se apela al resguardo de la dignidad, la libertad en todas sus manifestaciones, la inclusión social, la justicia igualitaria y los otros derechos no menos importantes.

El enfoque de derechos humanos es refrendado en la Ley de Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 y en el documento del Pacto Educativo del país. La primera lo pone de manifiesto cuando emula los privilegios de las personas consagrados en la Constitución y se fundamenta en una política transversal de derechos humanos. Esta ley expresa que

Todos los planes, programas, proyectos y políticas públicas deberán incorporar el enfoque de derechos humanos en sus respectivos ámbitos de actuación, a fin de identificar situaciones de vulneración de derechos, de discriminación o exclusión de grupos vulnerables de la población y adoptar acciones que

contribuyan a la equidad y cohesión social. (Ley 1, que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2030, 2012, art. 11)

El segundo, el Pacto Educativo como instrumento pautado por las Organizaciones de la Sociedad Civil bajo la coordinación del gobierno, confirma el enfoque abordado cuando plantea que la educación es el medio más pertinente para construir la cohesión social de la sociedad dominicana. Por ello, sobresale, de nuevo, el derecho a la educación y a la necesidad de construir una ciudadanía consciente de sus derechos y deberes, de conformidad con la Constitución, personas autónomas, solidarias, éticas, socialmente responsables y comprometidas con la igualdad de género, la atención a la diversidad, la protección y el uso sostenible de los recursos del medio ambiente (Palacio Nacional, 2014).

La misma normativa emitida por el CONESCYT para la reforma de la formación docente establece el compromiso del país en cuanto a formar ciudadanos y ciudadanas en el marco de valores éticos y el desarrollo de habilidades para la innovación, pero también para el respeto al medio ambiente, así como a su desarrollo holístico. Textualmente, indica que

nuestro principal compromiso como país es ayudar a formar estudiantes con grandes valores éticos; con capacidad de aprender permanentemente; con habilidades para cambiar, [...] respetuoso del medio ambiente; que desarrolle en los estudiantes un potencial intelectual, físico y espiritual para la innovación y la transformación; formado dentro de una estrategia de desarrollo holístico y enfatizando el desarrollo del conocimiento, con posesión de habilidades lingüísticas y tecnológicas que la sociedad futura demandará. (Resolución 9, 2015, pp. 3-4)

Siguiendo el mismo horizonte del párrafo anterior y apoyados en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para un desarrollo sostenible (PNUD, s. f.), la normativa enuncia en el perfil del nuevo docente la necesidad de garantizar en nuestros ciudadanos y nuestras ciudadanas una “educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Resolución 9, 2015, p. 4). Del mismo modo, traza la necesidad de contar con docentes bien



cualificados y cualificadas pedagógicamente y en tecnologías, así como con la generación de entornos seguros, saludables e inclusivos. Asimismo, por su importancia para este trabajo, se reproduce aquí el contenido del párrafo de la normativa, en la cual se dice que el país

Requiere de alumnos educados por docentes capacitados y bien calificados, adecuadamente remunerados y motivados, de enfoques pedagógicos apropiados, apoyados por tecnologías de información y comunicación TICs apropiadas, así como también la creación de entornos seguros, saludables, receptivos al género, inclusivos y que cuenten con recursos adecuados, que faciliten el aprendizaje. (Resolución 9, 2015, p. 4)

Se enfatiza, en la cita anterior, la necesidad de que la ciudadanía dominicana sea formada de una manera inclusiva y equitativa, en entornos seguros y saludables. Esto significa que la educación que se reciba debe ser sin discriminación por condición de género, color, religión, preferencias sexuales, origen económico, geográfico o partidario; lo que esboza una educación para la tolerancia y la solidaridad (Florentino, 2016). Los entornos seguros y saludables hacen alusión al requerimiento de una convivencia efectiva, mediante la cual se respeten los derechos y se cumplan los deberes, libres de violencia y vicios, donde el norte sea la actuación ciudadana movida por el deber y la justicia, sin resentimientos, indignación ni remordimientos, en terminologías de Strawson (1995). Así es como se entiende, desde la óptica de derechos, lo de una educación inclusiva y equitativa en entornos seguros y saludables.

En definitiva, el Estado dominicano, ya sea por pertenecer al Sistema Internacional de las Naciones Unidas, por su Constitución o por sus leyes en el contexto educativo, está obligado a generar condiciones en el sistema educativo para la enseñanza de los derechos humanos, los valores éticos y la convivencia. Si eso es así, ¿cómo es que el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología ha eliminado la asignatura Legislación Escolar del plan de formación de los y las docentes de todo el país? ¿Quién va a enseñar los derechos humanos y las leyes de convivencia a niños, niñas, adolescentes, adultos y adultas? ¿No se estarán sembrando las bases para una sociedad de actos de barbarie como a los que hace referencia el preámbulo de la Declaración

Universal de los Derechos Humanos? ¿No se estará involucionando hacia formas más primitivas del reino animal? ¿Esto no es un absurdo?

Si en la formación de los y las docentes no se prevé una asignatura para trabajar la legislación y las normativas sociales más importantes para la ciudadanía y la democracia, en donde se trabajen la Constitución, que funda el Estado dominicano y establece los derechos constitucionales; la Ley General de Educación 66'97, que norma el sistema educativo nacional; el Código para la Protección de los Derechos de la Niñez (Ley 136 del 2003), que protege a niños, niñas y adolescentes; el Reglamento del Estatuto del Docente (Decreto 639 del 2003), que establece la carrera docente, así como los derechos y los deberes de esta; las ordenanzas que tienen que ver tanto con la administración como con evaluación del currículo y la organización de la convivencia en los centros educativos, entonces, ¿cómo es que se obtendrá un Estado social democrático de derechos, cuando a quienes forman a la ciudadanía se les impide el derecho de conocer sus propios derechos?

En definitiva, la Resolución 09-2015, emitida por el MESCYT para la reforma de la formación docente en las IES, que excluye la asignatura de Legislación Escolar en todos los planes de formación docente, sin otra que la sustituya y asegure su espíritu, es inconstitucional. Por lo anterior, ella podría estar condenada al fracaso, ya que se distancia de la instrucción de una ciudadanía para seguir construyendo el Estado democrático, social y de derecho, establecido en la Constitución vigente de la República Dominicana; igualmente, aleja al sistema educativo de su compromiso de educar a la ciudadanía desde un enfoque de derechos humanos.

Un acto de humildad: reconocer errores y superarlos

Aún se está a tiempo de enmendar este error mayúsculo e incluso, en vez de retirar Legislación Escolar, se debería introducir más legislaciones, por ejemplo, las relacionadas con la educación vial, el libre acceso a la información, la seguridad social, la administración pública, entre otras. Es decir, la idea es buscar la formación de un ciudadano y una ciudadana consciente de sus derechos y sus deberes. Si la democracia no facilita la construcción de una ciudadanía respetuosa de las leyes, cuando son justas, ¿cómo se va a edificar ese Estado democrático, social y de derecho al que se alude en la Constitución?



De seguir en esta dirección, en los próximos 10 años, los niveles de violencia actuales podrían ser recordados como juegos de niños frente a los que esperarían a la ciudadanía. Es necesario pensar en los niños y las niñas, la juventud, la vejez... en fin, en la gente, en la ciudadanía, en la humanidad, que son, en definitiva, los que construyen la sociedad. Sin el conocimiento y el respeto de las normas de convivencia, esa sociedad se vería forzada a ser violenta.

Es posible preguntarse: ¿qué se espera con esta reforma, en términos sociales, que deja fuera de sus planes formativos la legislación? Sin lugar a dudas, se estará educando una ciudadanía que, al no conocer las normas compartidas que han llevado a la sociedad a los niveles actuales de civilización, cada vez se alejará de esas reglas de convivencia, actuará por puro instinto animal, por puro utilitarismo egocéntrico, aumentando inmisericordemente la violencia que ya es en sí insoportable, el irrespeto a la dignidad humana y a los derechos de los y las demás. Así, estaríamos retornando a los tiempos de las cavernas, una vuelta a la selva, al salvajismo, al sálvese quien pueda. Sin embargo, es muy probable que este no sea el deseo de quienes dirigen la nación actualmente. Lo previo queda demostrado a través de la disposición presidencial que dispone, de forma obligatoria, la enseñanza de la Constitución en todos los centros educativos del país (Méndez, 2016). Esta es una razón más para enmendar el error que se ha cometido.

Es preciso afirmar con fuerza el fin de la humanidad, el de la civilización que se construye a través del sistema educativo, el cual no es otro que “construir más gente”, aunque con ello, probablemente, se erija menos sabios, pues la sabiduría está en el reconocimiento y el respeto de los derechos de los y las demás y en vivir armoniosamente con ellos y ellas. Un científico es una persona que puede aportar mucho a la sociedad, pero sin valores éticos ni escrúpulos puede utilizar todos sus conocimientos para lesionar los derechos colectivos y saciar su ego, en perjuicio de la dignidad de innumerables grupos humanos.

Se debe ir en la dirección indicada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en materia de educación, según expone Delors en su informe a este organismo, de 1996. Pues, para finalizar, de acuerdo con este autor, la educación a lo largo de la vida debe mover a la ciudadanía al aprendizaje para conocer, hacer, ser persona, pero también para vivir juntos y juntas. Vivir juntos y juntas solo se logra con base en el respeto

y reconocimiento universal a las diferencias, como recuerda Taylor (1996) en su ética para la autenticidad, el respeto a los derechos de los y las demás y al cultivo de una actitud tanto de tolerancia como de aprecio a la diversidad. Eso se consigue al conocer, asumir y promover los derechos y deberes de las personas, pero no sacando la legislación de los planes de formación docente, que más de ser un error podría ser una condena para la sociedad dominicana.

Conclusión

El ensayo ha tratado de analizar la reforma de la formación docente en la República Dominicana, impulsada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a finales del 2015. En sentido amplio, se pretendió determinar la enmienda representa un avance o un retroceso en la instrucción ciudadana. En esta línea, el análisis realizado mostró que, en vez de avanzar, el país se encamina hacia una visión educativa que toma distancia de un enfoque centrado en derechos, tal y como se recomienda desde la Organización de las Naciones Unidas. En la reforma, se retrocede en la construcción de una ciudadanía concedora de sus derechos y deberes, ya que prescinde de espacios curriculares que permitan el conocimiento de los derechos humanos, la Constitución, la legislación educativa, al igual que las demás leyes aseguradoras de la cohesión y la convivencia social. La reforma, estrictamente, se aparta del mandato de las Naciones Unidas de enseñar los derechos humanos en los sistemas educativos de sus países miembros; unos derechos que enriquecen el acervo universal de la convivencia humana y la protección de privilegios inalienables que nos hacen ser y sentirnos personas.

Referencias

- British Broadcasting Corporation (BBC). (2015, 16 de noviembre). Francia: lo que se sabe de los ataques reivindicados por Estado Islámico que dejaron al menos 132 muertos en París. *BBC*. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/11/151113_paris_ataque_ep
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Espasa Calpe.
- Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe. (2019). *Observatorio de igualdad de género. Indicadores destacados. Femicidio*. <http://oig.cepal.org/es>

10656. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0341.pdf
- Ley 136, Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes. (2003). Santo Domingo. <https://pgr.gob.do/wp-content/uploads/2019/03/Ley-No.-136-03.pdf>
- Méndez, W. (2016, 6 de noviembre). Decreto dispone enseñar Constitución en escuelas. *Listín Diario*. <https://listindiario.com/la-republica/2016/11/06/441986/decreto-dispone-ensenar-constitucion-en-escuelas>
- Ordenanza 3. Que modifica los Artículos 19, 23 y 24 de la Ordenanza l'95 que establece el currículo para la Educación Inicial, Básica, Media, Especial y de Adultos del Sistema Educativo Dominicano. (1999). Consejo Nacional de Educación. <http://idec.edu.do/Archivos/Ordenanza%2003-1999.pdf>
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018. Results Combined executive Summaries*. [Informe]. https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123130_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). *SERCE: Segundo estudio regional comparativo y explicativo: los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. [Reporte técnico]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190297>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>



- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). *Global status report on road safety 2018*. [Informe]. <https://www.who.int/publications-detail/global-status-report-on-road-safety-2018>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *PISA 2015. Resultados clave*. [Informe]. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Palacio Nacional. (2014). *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030*. https://siteal.iiop.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0349.pdf
- Pérez, O. (2015, 3 de septiembre). 88% de niños nacidos desde 2001 son de madres solteras. *El Caribe*. <https://www.elcaribe.com.do/2015/09/03/sur-donde-existen-mas-madres-solteras/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (s. f.). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. *Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. [Documento]. <https://www.undp.org/content/dam/argentina/Publications/Agenda2030/PNUDArgent-DossierODS.pdf>
- Rawls, J. (2001). *El derecho de gentes y una revisión de la razón pública*. Paidós.
- Resolución 9-2015, Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana. (2015). Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT). <http://www.inafo-cam.edu.do/transparencia/index.php/base-legal/base-legal-normativas?download=710:normativa-para-laformacion-docente-de-calidad-en-la-rep-dom-dic-9-2015>
- Romero, P. (2016). La transformación curricular del 1995. *Facetas Educativas*, 1(1), 62-65.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B. (2010). *Resultados iniciales del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana*. https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ICCS_2009_Initial_Findings_Spanish.pdf
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-73963-2>

- Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEEC). (1994). *Fundamentos del currículo Tomo II*. SEEC.
- Strawson, P. (1995). *Libertad y resentimiento*. Paidós.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Paidós.
- UNESCO. (2013). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE 2013)*. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/lece/TERCE2013>
- UNESCO. (2006). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE 2006)*. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/lece/SERCE2006>
- UNESCO. (1997). *Primer estudio regional comparativo y explicativo (PERCE 2006)*. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/lece/PERCE1997>
- Vargas, E. (2014, 21 de agosto). Resultados Pruebas Nacionales 2012-2014. *Acento.com*. <https://acento.com.do/opinion/resultados-pruebas-nacionales-2012-2014-8166767.html>
- Vicente, A. (2015, 16 de enero). Cuando la escuela no es 'Charlie'. *El País*. http://internacional.elpais.com/internacional/2015/01/16/actualidad/1421438256_885270.html
- Yáñez, C. y Teruel, A. (2016, 18 de julio). El Gobierno francés eleva a 84 los muertos en el ataque con un camión en Niza. *El País*. https://elpais.com/internacional/2016/07/14/actualidad/1468532799_683242.html



The Significance of Teaching English for Specific Purposes in Costa Rica

*Keilyn G. Gamboa Agüero*¹
Universidad Nacional
Costa Rica
k8gamboa@gmail.com

*Scarleth P. Rodríguez Rodríguez*²
Universidad Nacional
Costa Rica
scarlethr9@gmail.com

Abstract

This essay aims at analyzing the significance of the English for Specific Purposes (ESP) approach in Costa Rica. In addition, the authors scrutinized and compared different sources, such as journals, digital books, web pages, and others in order to provide relevant information regarding ESP, for instance, the aim of ESP based on its definition, its types, its objectives, and the effects of the absence of this approach in the learning process and the curriculum of the students as future employees, considering that Costa Rica does not have enough specialists in the area yet. Some programs to teach the target language for different majors need to be redesigned in order to guarantee the students a learning process based on the professional profile that they want to achieve, their needs, and their professional field. Likewise, this paper also explains the effects of the lack of ESP in the country. Hence, contemplating the effectiveness of making use of



Recibido: 1 de agosto de 2020. Aprobado: 1 de junio de 2021

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-2.7>

- 1 Senior student. Universidad Nacional, Sede Regional Brunca, Campus Coto. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6382-3851>
- 2 Senior student. Universidad Nacional, Sede Regional Brunca, Campus Coto. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8490-4194>

ESP to learn the target language can allow the education system of the country to take advantage of the benefits and opportunities that ESP represents for the nation.

Keywords: English for Specific Purposes, Costa Rica, significance, aim, effects

Resumen

Este ensayo tiene como objetivo analizar la importancia del método inglés con fines específicos (IFE) en Costa Rica. Además, las autoras analizaron y compararon diferentes fuentes como revistas académicas, libros digitales, páginas web y otras, para proveer información relacionada con el IFE, por ejemplo: la definición del IFE, sus tipos, objetivos y los efectos de la ausencia de este enfoque en el proceso de aprendizaje y el currículum de las personas estudiantes como futuras empleadas, ya que Costa Rica no tiene suficientes profesionales especializados en el área. Algunos programas dirigidos a enseñar la lengua meta para diferentes carreras necesitan ser rediseñados, con miras a garantizar al estudiantado un proceso de aprendizaje basado en el perfil profesional que quiere alcanzar, sus necesidades y sus campos profesionales. Asimismo, este trabajo brinda algunas posibles soluciones, al considerar la ausencia del IFE en el país. Por lo tanto, contemplar la efectividad de hacer uso del IFE para aprender la lengua meta permite que el sistema educativo aproveche los beneficios y oportunidades que el IFE representa para la nación.

Palabras clave: Inglés con fines específicos, Costa Rica, importancia, objetivo, efectos

Introduction

Currently, English for Specific Purposes (ESP) is part of the education system of Costa Rica; therefore, the aim of this paper is to analyze the significance of this approach for this developing country. Costa Rica has sought development in its economy for years, and, consequently, it has been trying to look for a more efficient labor market. In the world, ESP began some decades ago; in fact, Barrantes (2009) demonstrated that “it started in the 1960s as a



result of developments in Linguistics and in Educational Psychology, and it is based on designing courses to meet specific learners' needs" (p. 2). However, by 2006, the education system in Costa Rica started to note the necessity of implementing ESP in order to improve the English level of people from different fields. Hernández (2008) explained that, in 2006 and 2007, the School of Modern Languages of the University of Costa Rica (UCR) conducted a research project whose main objective was to analyze the abilities that English teachers from UCR needed to meet the necessities of the country so that those skills could be used for the teaching practicum course of the Master's Program in English Teaching as a Foreign Language. The research had two goals: a) to implement a diagnosis with the current necessities of the country regarding English teaching to determine the abilities that are required for English teachers and b) to develop a guide with the results obtained to take them into consideration for this teaching practicum.

On the other hand, Costa Rica has been working on being a bilingual country, but it copes with some challenges to teach English, and regarding the needs of every field, the requirements are greater. Saborio and Valenzuela (2009) admitted that "professors of teaching English as a foreign language have taught courses of English for other majors, even though these educators have not been specialized in ESP" (p. 4). The education system of the country has contemplated the significance of having professionals in the area of ESP because it is an opportunity for Costa Rican citizens to learn specialized English properly. Actually, according to the different professional profiles, some English programs require to be redesigned for students to develop the linguistic competences that enable them to learn the target language. Indeed, engineering students declared that there is a need to regulate their English programs due to the fact that speaking this language is relevant at the moment of being hired (Quesada & Zamora, 2018). Unfortunately, the case mentioned above is an example of the situation that different majors face in their learning process. Therefore, in order to emphasize how necessary ESP is in Costa Rica, it is imperative to comprehend its aim, to assess the effects of its absence in the education of Costa Rican citizens, and to understand its significance for this developing country.

1. Comprehending the Aim of ESP

Due to the important role that ESP plays in the English teaching for specific fields, being aware of its concept could help people know how necessary ESP is to learn the target language. This perspective is supported by González (2015), who stated that “English for Specific Purposes has become a fruitful field over the last three decades. As a learner-centered approach, its main purpose has been to fulfill the specific needs of target learners to satisfy either their professional or vocational demands” (p. 2). Moreover, Manley *et al.* (2019) declared that the aim of ESP is to provide linguistic skills to a group of professionals who need to develop those abilities centered on the target language in order to perform tasks related to their discipline. Likewise, Barrantes (2009) affirmed that a needs analysis is required to develop an ESP course because it is based on obtaining information about both current performance and target performance. Hence, ESP is an approach whose purpose is to teach English contemplating an analysis of the needs that each course requires regarding a specific discipline. On the whole, ESP is an approach applied in order to provide an appropriate teaching process of the target language according to the needs and the profile of the learners and their professional field.

ESP is divided into two different types: English for Academic Purposes (EAP) and English for Occupational Purposes (EOP), and they are addressed to fulfill the necessities of different fields. Based on Sarmiento and Bocorny (2018), English for occupational purposes refers to English for call center operators, English for bank tellers, English for servers, while English for academic purposes is about pre- and in-session English language support offered at universities where English is the language of instruction. Thus, while EAP is as a school subject, EOP is a vocational and professional subject. Likewise, Dudley and John’s study of 1998 (as cited in Rodríguez, 2006) referred to the concepts EOP and EAP as branches derived from ESP: (a) English for Occupational Purposes is aimed at courses for professional, vocational, and pre-work purposes and (b) English for Academic Purposes is related to courses for the areas of Science and Technology, Law, Medicine, and Business. In general, Sarmiento and Bocorny (2018) and Rodríguez (2006) agreed on the definitions of the concepts. Also, despite the fact



that EOP and EAP share some similar goals and aims, the means to reach their objectives are different.

ESP implies determined objectives which make this approach relevant to teach English for Specific Purposes. Basturkmen (2010, p. 3) indicated that "...ESP courses focus on work- or study-related needs, not personal needs or general interests." Hence, the learning contexts of the students have to be considered, and the learners have to be active participants of their own learning process. Moreover, Acosta *et al.* (2005) stated:

When talking about course objectives in an ESP context, the main aspects to consider are how feasible and realistic the objectives are in terms of the abilities of the target population and the time available, how objectives resemble the competences students will need in their professional or academic life and the relationship between goals and students' expectations. (p. 5)

Acosta *et al.* (2005) agreed on the fact that the most significant objective that ESP involves is to contemplate the professional profile that the learners have to reach in order to achieve a successful learning process.

Analyzing the needs of the learners considering the aim of ESP at the moment of teaching English is crucial for the development of this approach in a developing country such as Costa Rica. Hutchinson and Waters (1987) claimed that there are three aspects that teachers should scrutinize regarding the context of the learners, for instance, the gaps between the level of English of the students and the specific situations in which they are going to use the language, the need of learning how to communicate with others using the language appropriately according to the requirements of their discipline, and the expectations that learners have during the ESP course. Likewise, by examining the needs of the learners regarding ESP, instructors can teach successful ESP courses. Quesada and Zamora (2018) concluded that ESP courses increase motivation in professional populations because the learners study the aspects that they are going to need in their field. Globalization is one of the strongest reasons that makes people think about the importance of learning ESP properly. In fact, Williams (2014) stated that ESP has rapidly assumed an important position in this globalized world as a "functionalist" approach because ESP is useful to acquire the English

linguistic skills that can be used in a professional context. Therefore, not applying ESP adequately implies negative consequences for the country and its citizens taking into account the fact that this approach provides them with the tools to be part of this globalized world.

2. Effects of the Absence of ESP

There are different effects or negative aspects as a result of not teaching ESP. Not only does the lack of the correct use of this approach affect students, but it also hinders employees' and companies' performance. Quesada and Zamora (2018) declared that it is unfavorable when students from different majors focus only on their fields but not on learning a second language during their learning process as in the case of the students of the electrical engineering major at UCR, Pacific Branch Campus, who manifested that in 2016, they did not have an English course on their syllabus. On the other hand, Ruiz (2014), in a study carried out at UCR, Guanacaste Branch Campus, established that there is a problem between the linguistic level and the labor competition level that students of ecological tourism should have in order to be in the labor market because superior levels of fluency are expected when facing real life situations, and a low level of complexity and communication skills in the learners is perceived. In fact, at least 40% of the interviewees affirmed that they are not prepared for the labor market because their English level is inefficient. Moreover, 30% of the interviewees considered that they need the English course to obtain a job in the future. In summary, there is a growing concern among students from tourism, engineering, and other majors about learning specialized English because they are aware that in Costa Rica, several companies ask for bilingualism as one of the main requirements.

Costa Rica is a country that has undergone changes and has been forced to evolve due to globalization. For that reason, when a person is specialized in a specific field but does not master English, it may imply difficulties for the employee and for companies. Indeed, Barrantes (2009) asserted that:

Job interviews and language test results are frequently insufficient to certify the suitability of a candidate for a given job position. Unfortunately, many people are hired under those conditions.



However, problems come up right after they start working. They do not achieve it very well when carrying out very specific tasks requiring language accuracy. (p. 2)

Not mastering the target language represents a problem for the resumes of future employees, and even a waste of time and money because sometimes they are forced to take and pay for extra courses in order to improve their communication skills in English to be hired or not to be fired from a company. Chacón (2010) stated that many companies have implemented strategies to train their staff in English; however, several businesses and employees are frustrated because the contents of the courses are too general to satisfy the linguistic requirements in professionals. As a conclusion, ESP is necessary in a developing country such as Costa Rica in order to fulfill the objectives of the labor market and globalization in general.

ESP is an approach that involves a significant learning process for those who want to learn the language because it provides them with different opportunities. Beshaj (2015) emphasized that “a foreign language speaker would be more comfortable in many situations if he /she knew the right vocabulary which is to be helpful and beneficiary in the job that this person is doing” (p. 2). Learners should become familiar with the ESP approach in order to improve their learning process because it is based on the needs that the fields require. Oh (2015) indicated that:

In the view of learners, a new approach and application to English education (e.g., task based interactional learning and feedback from their colleagues) might be uncomfortable for the learners given the common perception of learning they are accustomed to, and they may call into question the effectiveness of the approach given the limited time of instruction. (p. 12)

Consequently, at the beginning, the proper use of ESP could involve discomfort because learners could feel frustrated contemplating that applying correctly this approach can be more demanding than expected. Nevertheless, over time, the students could see the positive results and believe in the process. Overall, people should regard the

implications of the absence of this approach to take into account the significance of ESP in Costa Rica.

3. The Significance of ESP in Costa Rica

Behind an ESP course, there should be a knowledgeable teacher who is fundamental to prepare the future professionals of a country. Saborio and Valenzuela (2009) asserted that:

The demand for employees with proficiency in English for general purposes (EGP) was overcome in recent years by the demand for individuals who besides having command of EGPs were proficient in English for specialized purposes (ESP). [...] neither public or private universities of the country have been able to keep up with the demand of training enough educators to administer appropriately the nation-wide EGP workshops, projects and programs, and even worse, there are still no programs aimed at training ESP teachers, except for the in-progress ESP project design being carried out by the Master's professional program in Second Languages and Cultures with Emphasis in English as a Foreign Language (MSLC) of the Universidad Nacional (UNA). (p. 2)

This means that the education system in Costa Rica is beginning to train professionals in the field. Moreover, Hernández (2008) indicated that Costa Rica needs to improve the English teaching field, and it is possible if the universities of the country prepare professionals to design ESP courses in order to teach English considering the professional profile of every discipline to be able to do specific tasks related to their jobs.

To highlight the effectiveness of learning English with ESP courses, Quesada and Zamora (2018) explained that within courses of this sort, the main aim for the learners is to speak the language, and this clear perspective allows them to face the learning process taking into consideration that learning the language is relevant to achieve their goals. As the previous quote stated, ESP is a promise for the learners to learn English successfully. Also, Barrantes (2009) explained that “ESP provides a way to make each factor accountable as well as complementary, and it is also a way to encourage students to become



independent learners” (p. 7). These types of characteristics make this approach unique because it provides the learners with opportunities to enjoy their learning process and to be active learners. Hence, learning English with ESP courses bases its effectiveness on the way it works by motivating the learners, making them active participants, and establishing the target language as the main goal. However, Rodríguez (2006) recommended that “Costa Rica has to continue working on the strengthening of its public bilingual education and on the preparation of a large number of ESP professionals” (p. 11). This is because the country needs even more people specialized in this approach, and to reach this goal, different institutions are needed.

Globalization sees English as a language of commerce, politics, tourism, and other fields; on that ground, the implementation of ESP in both private and public institutions is necessary. For example, the *Ministerio de Educación Pública* (MEP³), the *Instituto Nacional de Aprendizaje* (INA⁴), public universities, and others have courses in which ESP is applied. Trigueros (2020) contended that MEP declared specific English teaching mandatory in the technical high schools of Costa Rica. He also mentioned that MEP offers a bilingual technical program in the following fields: service facilities management, bilingual secretariat, accounting, networking systems, software development, tourism, and others. On the other hand, INA also has English programs for each different field; for instance, INA (2018) took into account English for tourism, for telephone assistance, for facilities’ service, for business, and others. Regarding public universities, they provide the Costa Rican population with syllabuses containing English focused on specific fields. Indeed, Trigueros (2020) described that *Universidad Nacional* has a master’s degree course whose main objective is to respond to the development goals and the labor demands that Costa Rica has in terms of bilingual professionals specialized in specific disciplines. Hence, different public institutions are working on training professionals in ESP to meet the labor needs of the country considering that there are not enough professionals in the area.

Costa Rica is one of several countries around the world which has implemented ESP as a strategy to fulfill the necessities of different

3 Ministry of Public Education of Costa Rica for its acronym in Spanish

4 National Learning Institute of Costa Rica for its acronym in Spanish

occupational areas. A correct use of this approach brings along a wide number of benefits or advantages to a country. For instance, in China, there are noticeable positive results regarding the appropriate implementation of ESP. Lin (2018) affirmed that "... the knowledge offered in ESP courses helped to extend their scope of knowledge. What they learned from ESP classes equipped them with sufficient knowledge for their respective professions..." (p. 52). In other words, learning ESP enhances the students' interest in acquiring more knowledge about the field and English, and it enables them to apply the language in a correct way when interacting with a foreign speaker. Countries such as Albania have appraised the importance of ESP in society. As Beshaj (2015) concurred, "[s]uch exchanges and interactions with the internationals increase the need to have people who know not just general English, but to have an extensive English vocabulary on various specific scientific, judicial, political, social fields" (p. 2). There is no doubt that ESP contributes to society in different and positive ways. In general, Costa Rica expects the same beneficial results that other countries have obtained for the implementation of this approach because it is noticeable the effectiveness of it in society.

Conclusion

Costa Rica is a developing country where the government strives to provide its citizens with a successful education. ESP is an approach that is worthy for this country because one of its goals is to be a bilingual nation. For instance, Saborio and Valenzuela (2009) asserted that "... Costa Rica has established as one of its main goals to create a bilingual national community that will be attractive for international market development and investment" (p. 4). This previous quote means that it is imperative to comprehend the aim of ESP in order to know about this unique approach that is fundamental to prepare students who need to master the language based on their professional profiles and teachers who are going to be able to design special English programs bearing in mind the needs of the learners regarding their specific fields. Likewise, assessing the effects of the absence of ESP and qualified professionals to teach and design syllabus for specific disciplines in the Costa Rican education system shows that this absence deprives the nation from more opportunities to learn the language as well as to obtain a job.



ESP has changed throughout the years in Costa Rica; however, it is important to analyze that this approach is new in the country, and it is in a development process. As was previously mentioned, in Costa Rica, this approach started in 2006 and 2007 due to the requirements that the country began to face in the labor market. Some educational and labor institutions are starting to implement ESP; hence, it has different aspects that need improvements. According to Chacón (2010), there are idiomatic necessities that are presented, but unlike the past, the study of ESP was aimed to train professionals. Currently, it is considered in the contents of different educational programs. Therefore, despite the aspects to improve that ESP has, its evolution is noticeable because there are several case studies and investigations that have proved the effectiveness of this approach, for it has satisfied the requirements of some people successfully; also, it opens the doors to the possibility of learning a second language.

Applying ESP properly implies considering significant aspects of the learning process such as the needs, the professional profile, and the professional field of the students. Hence, one of the recommendations to start implementing this approach is to redesign the programs of university majors taking into account the professional profile, the context of the learners, and the opinion of qualified professionals in the area. Another recommendation for future instructors in this area is that they should commit themselves to encouraging the students to learn the target language employing this approach step by step in order to start getting familiar with either its proper use or its successful results. This is because implementing ESP incorrectly not only may affect or shock the students, but they also may drop out. Also, integrating this approach in the syllabus of different educational institutions and offering master's degree programs can make a difference in the future of Costa Rica as a country that has sought development throughout the years.

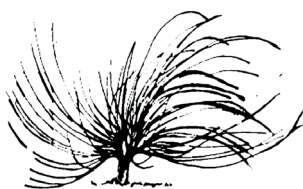
References

- Acosta, B., Brenes, C., & Castro, J. (2015). Evaluating an English for specific purposes course for law students. *Revista de Lenguas Modernas*, 23, 263-283. <https://doi.org/10.15517/RLM.V0I23.22350>
- Barrantes, L. (2009). A brief view of the ESP approach. *Letras*, 1(46), 1-7. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/1661>
- Basturkmen, H. (2010) *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan.
- Beshaj, L. (2015). The growing importance of English for specific purposes (ESP) In Albanian higher education. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 3(6), 10-13. <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijSELL/v3-i6/2.pdf>
- Chacón, M. (2010). Inglés con fines específicos. *Revista Espiga*, 9(20), 2-5. <https://doi.org/10.22458/re.v9i20.1036>
- González, C. (2015). English for specific purposes: Brief history and definitions. *Revista de Lenguas Modernas*, 23, 379-386. <https://doi.org/10.15517/RLM.V0I23.22359>
- Hernández, A. (2008). El inglés en Costa Rica: requisito indispensable en un mundo globalizado. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 3-8. <https://doi.org/10.15517/AIE.V8I2.9332>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific purposes*. Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Aprendizaje (INA). (2018). *Contratación de servicios de capacitación y formación profesional en el subsector de idiomas según demanda*. Instituto Nacional de Aprendizaje. [https://www.ina.ac.cr/proveduria/Documentos%20compartidos/Tramite/Cartel_Ingles_\(Audiencia\).pdf#search=Contrataci%C3%B3n%20de%20servicios%20de%20capacitaci%C3%B3n%20y%20formaci%C3%B3n%20profesional%20en%20el%20subsector%20de%20idiomas%20seg%C3%BAAn%20demanda](https://www.ina.ac.cr/proveduria/Documentos%20compartidos/Tramite/Cartel_Ingles_(Audiencia).pdf#search=Contrataci%C3%B3n%20de%20servicios%20de%20capacitaci%C3%B3n%20y%20formaci%C3%B3n%20profesional%20en%20el%20subsector%20de%20idiomas%20seg%C3%BAAn%20demanda)
- Lin, F. (2018). *Exploring the influence of English for specific purposes (ESP) curriculum on Chinese graduates' career* [Unpublished



- Master's Thesis]. University of Windsor, Ontario, Toronto, Canada. <https://scholar.uwindsor.ca/etd/7375/>
- Manley, M., Quesada, M. J., & Zamora, S. (2019). Promoción del aprendizaje del inglés con fines específicos en diferentes sectores de la comunidad puntarenense: caso de los cursos de inglés para atención al turista. *Revista de Lenguas Modernas*, 30, 37-55. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/38889>
- Oh, Y. (2015). English for Specific Purposes for overseas sales and marketing workers in information technology. In J. Trace, T. Hudson, & J. D. Brown (Eds.), *Developing Courses in Languages for Specific Purposes* (pp. 116–128). Honolulu: University of Hawai'i. <http://hdl.handle.net/10125/14573>
- Quesada, M. J., & Zamora, S. (2018). Una experiencia pedagógica en la enseñanza del inglés con fines específicos dentro del currículo universitario: caso de la carrera de ingeniería eléctrica, Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico. *Revista de Lenguas Modernas*, 29, 197-212. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/36640>
- Rodríguez, X. (2006). Impact: an English for occupational purposes model designed for workplace language training in Costa Rica. *Revista Comunicación*, 15(1), 3-11. <https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/view/1069>
- Ruiz, R. (2014). Propuesta para el rediseño del curso TE-0300 inglés conversacional I en turismo ecológico: Universidad de Costa Rica-Sede de Guanacaste. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 15(30), 1-27. <https://doi.org/10.15517/ISUCR.V15I30.14870>
- Saborio, I. & Valenzuela, N. (2009). A proposal for the implementation of an English for specific purposes specialization in a master's degree program in second languages and cultures with emphasis in English as a foreign language. *Revista de Lenguas Modernas*, 11, 391-398. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9453>
- Sarmento, S., & Bocorny, A. (2018). *English for specific purposes (ESP)*. TESOL Press. https://www.researchgate.net/publication/328964474_English_for_Specific_Purposes_ESP

- Trigueros, J. (2020). *Reseña Histórica*. Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. <http://www.literatura.una.ac.cr/resena-historica-maestria-linguistica>
- Trigueros, J. (2020). *Maestría profesional en lingüística aplicada con énfasis en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y con énfasis en la enseñanza del inglés con fines específicos*. Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. <http://www.literatura.una.ac.cr/presentacion-maestria-linguistica>
- Williams, C. (2014). The future of ESP studies: building on success, exploring new paths, avoiding pitfalls. *Open Edition Journals*, 66(1), 137-150. <https://doi.org/10.4000/asp.4616>



**ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E
INVESTIGACIONES**



Aprendizaje con herramientas TIC: un nuevo desafío en tiempos de COVID-19, en estudiantes de la Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Región Chorotega

*Carlos Luis Chanto Espinoza*¹
Universidad Nacional
Costa Rica
carlos.chanto.espinoza@una.cr

*Jorge Luis Loáiciga Gutiérrez*²
Universidad Nacional
Costa Rica
jorge.loaiciga.gutierrez@una.ac.cr

Resumen

En el ámbito de la investigación, el proceso de enseñanza en tiempos de pandemia ha tenido una transformación mundial, estableciéndose como eje esencial el apoyo de herramientas virtuales. El proceso de la enseñanza, apoyado de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC)³, ha traspasado en todos los contornos y en múltiples horizontes educativos, desde el aprendizaje



Recibido: 5 de octubre de 2020. Aprobado: 1 de junio de 2021

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-2.8>

- 1 Académico, investigador de la Universidad Nacional. Doctor en Proyectos. Máster en Gerencia y Administración de Proyectos de Desarrollo. Maestría en Dirección Estratégica. Especialidad en Tecnologías de la Información, máster en Dirección Estratégica en Tecnologías de la Información. Licenciado en Informática con énfasis en Sistemas de Información. <http://orcid.org/0000-0002-3420-7259>
- 2 Académico, investigador de la Universidad Nacional. Doctorando en Proyectos con Especialidad en Investigación por la UNINI, máster en Administración de Proyectos por la UCI. Licenciado en Administración con énfasis en Gestión Financiera por la UNA. Certificación Internacional Green Project Management por el GPM-Global. <https://orcid.org/0000-0002-0421-3906>
- 3 Léase de ahora en adelante *TIC* como: *Tecnologías de la Información y la Comunicación*.

informal hasta el formal. El objetivo de este artículo fue conocer el aprendizaje con herramientas TIC y el nivel de percepción en torno a la realización de cursos en modalidad virtual frente a la pandemia del COVID-19. Para lograrlo se realizó un estudio cuantitativo con una muestra de 115 estudiantes de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Sede Región Chorotega, mediante una técnica de muestreo, no probabilística, por conveniencia con un estudio descriptivo y explicativo. Las conclusiones de este análisis muestran un nivel aceptable en el aprendizaje con herramientas TIC y una adaptabilidad a la virtualidad, en cuanto al estudio del aprendizaje de los educandos en balance con el modelo tradicional o de enseñanza presencial. Además, no resulta sencilla su integración en un entorno virtual colaborativo.

Palabras clave: Aprendizaje activo, educación, enseñanza, innovación pedagógica, TIC

Abstract

In the field of educational research, the teaching process in times a pandemic has undergone a global transformation, establishing the support of virtual tools as an essential axis. The process of teaching supported by Information and Communication Technologies (ICT) has crossed in all contours and in multiple educational horizons, from informal to formal learning. The objective of this article was to know the learning with ICT tools and the level of perception around the realization of courses in virtual modality, during the COVID-19 pandemic. To achieve this, a quantitative study was carried out with a sample of 115 students from the National University of Costa Rica (UNA), Chorotega Branch Campus, using a sampling technique, not probabilistic, for convenience with a descriptive and explanatory study. The conclusions of this study show an acceptable level in learning with ICT tools and an adaptability to virtuality in terms of the study of student learning in balance with the traditional or face-to-face teaching model. Furthermore, its integration into a collaborative virtual environment is not easy.

Keywords: education, experiential learning, ICT, teaching method innovations, teaching process



Introducción

La pandemia del Covid-19 ha establecido un gran desafío para las instituciones de educación superior. A partir de la detección del primer caso de Covid-19 en Costa Rica los campus universitarios cerraron sus puertas y el proceso de enseñanza-aprendizaje se transformó. Las instituciones de enseñanza tuvieron que adoptar nuevas lógicas y dinámicas de formación, al transformar la transferencia del conocimiento de una modalidad presencial a una modalidad virtual.

Hoy, en tiempos de incertidumbre y aislamiento social por efectos de Covid-19, en el marco de la pandemia, la situación actual, en el orbe, presume un desafío hasta hace muy poco inconcebible para muchos escenarios educativos. Los cuales se vieron forzados a cerrar sus puertas buscando mitigar el avance del Covid-19. Dentro de esta nueva normalidad, cada docente y educando debe adecuarse a la enseñanza en dimensiones no presenciales.

En el contexto mundial, los conflictos que encierra este reto se ven incrementados por las discrepancias socioeconómicas, con las invariables brechas digitales, entre otras, tanto para educandos como el profesorado.

Las destrezas de aprendizaje poseen un papel concluyente para el alcance de la independencia, la autonomía epistemológica y así, adjudicarse el modelo activo del proceso de enseñanza-aprendizaje en que están sumergidos. La ejecución de entornos virtuales es una estrategia innovadora para obtener, en los educandos, el aprendizaje. Los entornos virtuales de educación general y comunicación pedagógica componen un marco en el cual se originan habilidades de aprendizajes, como elementos que establecen la aceleración y ordenación del aprendizaje desarrollador:

Hoy en día la Educación Superior fomenta la incorporación de las tecnologías educativas en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y en sus prácticas tanto dentro como fuera del aula. La formación del docente universitario se constituye en una de las áreas estratégicas de las universidades para el mejoramiento de la calidad educativa, y el uso de las TIC se convierte en una alternativa para el desarrollo de competencias del profesorado tanto para la investigación, la docencia, la gestión académica y la vinculación con la sociedad. (Balladares-Burgos, 2018, p. 42)

En este sentido, “el profesorado de hoy debe ser capaz de utilizar las tecnologías y asimilar la importancia que tiene el fenómeno de las redes sociales digitales en nuestro presente y nuestro futuro” (Iglesias *et al.*, 2013, p. 335).

Asimismo, Monasterio y Briceño (2020) formulan que “[a]nte la situación de la pandemia, las organizaciones educativas a nivel mundial encuentran una alternativa en la educación mediada por las tecnologías, sin embargo, en algunas de estas instituciones esta modalidad se encuentra incipiente y poco desarrolladas” (p. 104).

La pandemia de COVID-19 obligó a los centros de educación superior a tomar medidas de aislamiento, lo cual impactó en su totalidad a educandos en todo el mundo. Por ende, los esfuerzos generados por las autoridades de salud, para efectos de detener la propagación de COVID-19, a través del autoaislamiento y distanciamiento social, han inducido a la utilización de metodologías de innovación, con ayuda de herramientas TIC.

Producto del aislamiento social, la Universidad Nacional ha asumido el desafío de la educación virtual, tomando medidas para adoptar un enfoque *online* que satisfaga las necesidades de educación. En este marco podemos mencionar algunas investigaciones de diversos autores que hacen referencia a la utilización de las TIC antes y en tiempos de COVID-19.

Marco teórico

Los contextos del nuevo mundo, donde el conocimiento es el activo más significativo de la humanidad, causan que el sumario de enseñanza, así como las instituciones de educación ejerzan un compromiso general de innovar en su quehacer pedagógico y sus formas de gestionar el aprendizaje. Estos componentes exigen la figura de docentes con experiencias interdisciplinarias, con modernos e imperecederos enfoques metodológicos y con más capacidad para la utilización racional y conveniente de las herramientas disponibles, fundamentalmente de las TIC.

Desde los postrimeros años, se han consolidado modelos de enseñanza con herramientas TIC, así como de alineación continua que inclusive en tiempos atrás eran posibles en un nivel pequeña y con costos exageradamente elevados.



Para lograr un eficiente y eficaz proceso enseñanza aprendizaje a través de las TIC no basta con el uso y aplicación de la tecnología, es necesario desarrollar modelos educativos que combinen medios, métodos y formas de enseñanza, que aprovechen las ventajas para la colaboración humana. La incorporación de la didáctica en la enseñanza, el uso de pedagógico de las TIC y la aplicación de las teorías constructivistas han permitido que algunos profesores modifiquen sus aulas al introducir estas metodologías que pueden tener diversos nombres, ya sea, “aprendizaje activo” propiamente dicho, “aula invertida”, “aprendizaje a partir de problemas”, entre otras (Moreno-Correa, 2020, p. 17).

De esta forma, Ramírez y Barragán (2018) manifiestan: “El avance de las tecnologías digitales en los últimos años y su empleo progresivo en el ámbito educativo han permitido el desarrollo de estrategias didáctico-pedagógicas para su inclusión en la educación formal desde el nivel básico hasta el posgrado” (p. 95).

En todo caso, López-Neira (2017) advierte que la utilización de las TIC como herramientas de apoyo en la docencia, deberían ser a partir de un modelo constructivista:

En la actualidad existen diversas herramientas digitales o ambientes interactivos de funcionamiento en Internet, que permiten implementar actividades de aprendizaje bajo un modelo constructivista, en las cuales los estudiantes pueden construir su propio conocimiento a través de la elaboración de productos digitales (videos, animaciones, modelos, etc.) o la generación de estrategias para resolver desafíos o problemas a través de ambientes lúdicos. (p. 98)

Con la incorporación de las TIC se han creado nuevos contextos que ofrecen la facilidad de edificar ambientes de enseñanza y aprendizaje que brinden, lo que denominamos, comunicación sincrónica, que es, en pocas palabras, el poder comunicarnos de manera simultánea. Esencialmente, dichas posibilidades comunicativas admiten importar metodologías de colaboración virtual en una sociedad distinguida, por la interconectividad, hipertextualidad, y multiculturalidad del nuevo siglo.

Con base en lo anterior, se menciona:

La educación, tal y como hemos expuesto anteriormente, se ha visto sometida a diversos paradigmas que han revolucionado tanto la forma de entender dicho fenómeno como su finalidad. Actualmente, el nuevo reto al cual se enfrenta la educación reside en su convivencia con el creciente desarrollo de las TIC y su coexistencia con los “recursos tradicionales”. (Blancafort *et al.*, 2019 p. 53)

En la misma línea, “en contraste con la educación tradicional, las opciones pedagógicas y didácticas con apoyo en las TIC tienen mayor impacto, haciendo más eficiente lo que tradicionalmente se ha venido haciendo” (Hermosa, 2015, p. 123).

En el caso específico y con el objetivo de apoyar el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Universidad Nacional Sede Región Chorotega, se han puesto a disposición de la comunidad universitaria algunas herramientas tecnológicas:

Office 365: Plataforma de comunicación, productividad, y colaboración. *Pack* de ofimática *online* de la empresa Microsoft, que presta servicios en la nube de las diferentes aplicaciones (Excel, Word y PowerPoint y OneNote).

Zoom (Video Conferencing, Web Conferencing, Webinars): Es una herramienta para realizar conferencias, contiene múltiples funcionalidades (audio, chat, vídeo compartir contenido, adicional a otras formas de interactuar con los partícipes). Permite hacer grabaciones de las sesiones, compartirlas. Y, finalmente, admite crear salas virtuales para trabajo en equipos.

Microsoft Teams: Microsoft Teams es una plataforma en la que se agrupan múltiples aplicaciones tales como llamadas, calendario, reuniones virtuales, chat, almacenamiento de archivos, trabajo colaborativo de documentos en tiempo real, integración de aplicaciones de *Microsoft* y de otras organizaciones.

Google Hangouts Meet: Plataforma de videoconferencias de la empresa Google. Orientada para la utilización en navegadores web, así como dispositivos móviles. Basada al contexto educacional, como empresarial y viene dentro del paquete de *G-Suite*.

Aula Virtual: Espacio virtual *online*, mediante la cual los docentes-educandos tienen a disposición múltiples herramientas



tecnológicas, que colaboran en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las TIC aplicadas a la formación pedagógica como herramienta de virtualización, en términos generales, busca conseguir los objetivos planteados, tales como: optimizar la enseñanza y, por consiguiente, obtener un alto y estable beneficio académico del educando; esto tiene en cuenta que, como toda herramienta, se debe estar al corriente de su implementación o podría brindar factores inversos a los planteados.

Granda *et al.* (2019) indican,

Estas tecnologías en el contexto educacional desempeñan un rol fundamental y son cada vez más imprescindibles en el acceso universal al conocimiento, han sido factor determinante en la democratización de la enseñanza; su adecuado empleo contribuye a brindar un aprendizaje de calidad. (p. 105)

Tal y como lo mencionan Villacres *et al.* (2020): “Sin lugar a dudas, la presencia, cada vez más común de las TIC en el campo de la educación y por otro lado, la gran velocidad de su desarrollo y la novedad que representan despiertan miedos y resistencias de algunos discentes” (p. 137).

Por consecuencia, como señalan Espinoza *et al.* (2019) y Espinoza *et al.* (2020), el proceso de enseñanza-aprendizaje no ha sido ajeno a esta metamorfosis, y en los últimos años han nacido variadas experiencias concernientes a la integración de las TIC en la educación.

En su defecto Márquez y Mancilla (2016): “es imperativo procurar el desarrollo de nuevos procesos mentales que permitan, a las actuales generaciones, crear paradigmas para respaldar el surgimiento y aplicación de innovadoras tecnologías” (p. 30).

El mayor desafío que presenta la utilización de las TIC como herramientas de apoyo tecnológico en el salón de clases consiste en “ajustar” las mejores destrezas de la formación tradicional y adaptarlas a la realidad de tiempo y espacio. Este proceso lo podemos denominar como “reinención”, con el objetivo de propagar efectivamente la mejor característica de cada tipo de enseñanza. En este amplio marco, la educación tradicional presenta un carácter riguroso e inflexible, en donde la virtualidad muestra a los actores una serie de contextos más

extensos y dúctiles que los exigen no solo a recoger contenido, sino ser parte de un proceso más práctico y riguroso.

En este contexto, es imprescindible la incorporación de las TIC a la educación superior, debido a que en pleno siglo XXI forman parte de nuestra vida cotidiana:

La educación con TIC no se limita al uso de una herramienta, sino que implica un conjunto de competencias de gestión de información, de comunicación y de intercambio. Por ello es necesario elaborar propuestas didácticas que preparen a los alumnos en el uso comprensivo y crítico de la tecnología que los rodea. (Verdecia *et al.*, 2015, p. 13)

Por ende, la experiencia educativa virtual se alimenta de métodos de aprendizaje achacables a la práctica presencial como unidad para crear aprendizaje. No obstante, la virtualidad ejerce un sumario de construcción firme de retención de conocimientos, en donde el entorno virtual tiene su valor, así como la participación de otros cómplices, entre ellos, la interpretación de la información.

Los métodos educativos, de la misma forma que otras técnicas humanas, tienen una irrefutable predisposición a desarrollarse hacia horizontes inapreciables y de acuerdo con las permutas de la dinámica humana. Es importante definir que un desconocido componente se adiciona a estos métodos educativos e incumbe a un factor oportuno de la modernidad; el cual es denominado como flexibilidad.

De esta manera, es necesario conocer una experiencia de aprendizaje que incorpore ambientes digitales a consecuencia del COVID-19:

Es evidente que la implementación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), se constituye en un factor de expansión, de desarrollo y evolución de las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje de hoy y del futuro, en las cuales el docente es una pieza fundamental y articuladora de su uso, fundamentado en sus competencias, saberes y la disciplina que de por sí domina. (Cardona-Londoño *et al.*, 2020, p. 45)

Las TIC como herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje no pueden tomarse como una simple pericia educativa, que



escuetamente incorpora un recurso o, en su defecto, un medio. El realizar labores pedagógicas con las TIC demanda un conjunto de condiciones económicas, didácticas, culturales, y políticas, para lograr que las mismas no sean consideradas simplemente como un marco informacional y comunicacional; no obstante, asimismo un espacio social.

Las TIC, por su biósfera, se han envuelto en múltiples actividades de la sociedad, lo que fomenta el desarrollo, genera nuevas prácticas de aprender y enseñar, así como las actividades sociales y laborales. Sin embargo, los disímiles sujetos del órgano educativo tenemos que modificar, de forma firme, el rol que ejercemos en el sistema, esto debido a que nuestras metodologías y destrezas deben desarrollarse en conjunto con el mundo y de la misma forma, establecer factores y objetivos de nuevos cambios e innovaciones.

Existe un pensamiento en que la educación persistentemente ocupa una mirada prospectiva, en otras palabras, que no solo tiene en cuenta el presente, sino que muestra una dimensión de futuro no definido de forma absoluta. No obstante, ese futuro para el cual nos preparábamos se cristalizó en nuestro presente de forma inédita y, abrupta, convirtiendo los espacios de formación docente en entornos virtuales, transformando la vida educacional, laboral y cotidiana.

El día a día se convirtió en renovadas destrezas personales y diferentes posibilidades de acceso y utilización de las TIC, donde súbitamente los recursos tecnológicos para la docencia se constituyeron en los salones de clases. Pero esto es todo un reto, ya que para cada uno de estos espacios virtuales se hace necesario tener conectividad a internet, dispositivos digitales, y muy importante el conocimiento de las herramientas tecnológicas, para lograr que circulen los saberes disciplinares y, al mismo tiempo, consigamos atender la dimensión pedagógica del educando.

Metodología

En la presente investigación, se utilizó un estudio orientado en un enfoque cuantitativo de fase descriptiva y explicativa. De esta forma el análisis “se fundamenta en un enfoque cuantitativo en los aspectos observables y susceptibles de cuantificar; es decir, que pueden ser contados. Se sirve de la estadística para el análisis de los datos” (Barrantes, 2015, p. 55).

Según la profundidad o fase de la investigación, Barrantes (2015) menciona, “la investigación descriptiva tiene el objeto de describir los fenómenos y la fase explicativa trata de explicar los fenómenos y estudiar sus relaciones para conocer sus estructuras y los aspectos que intervienen en su dinámica” (p. 55).

Para cumplir con el estudio se estableció un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas que permitieron dar validez al contenido de la investigación, a través de la plataforma tecnológica *Google Forms*, compartido por correo electrónico institucional y número telefónico, por medio de la aplicación de *WhatsApp*, a los estudiantes de la Universidad Nacional, Sede Región Chorotegea, Campus Liberia, con el fin de conocer el aprendizaje con herramientas TIC y el nivel de percepción en torno a la realización de cursos en modalidad virtual frente a la pandemia del COVID-19. Los cuestionarios fueron aplicados en el período comprendido entre el 01 al 10 de agosto del 2020.

Por su parte, la población considerada es finita y compuesta por 320 estudiantes universitarios, donde la muestra seleccionada fue de 115 estudiantes del I al IV nivel de la carrera de Administración de la UNA, Campus Liberia. Se utilizó una técnica de muestreo no probabilística y por conveniencia, al usar como marco muestral el estudiantado matriculado y activo del I Ciclo del año 2020.

A continuación, en la Tabla 1 se muestra un resumen del proceso de recolección de información:

Tabla 1

Proceso de recolección de la información

Método	Fase	Enfoque	Técnicas y procedimiento de recolección
Estadístico	Descriptiva y Explicativa	Cuantitativo	Encuesta (cuestionario)

Nota: Elaboración propia, (2020)

Resultados, análisis y discusión

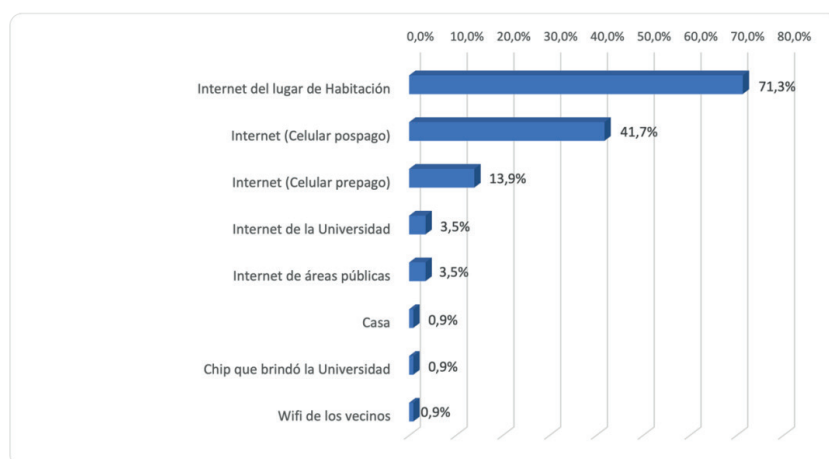
El la Figura 1, por medio de los datos estadísticos descriptivos de 115 estudiantes que respondieron las preguntas se muestra que la mayoría de los estudiantes encuestados realizan sus actividades académicas en modalidad virtual desde el internet del lugar de habitación (71.3 %); sin



embargo, un 41.7 % lo hace conectándose desde los datos de un celular pospago, además el 13.9 % con internet de datos de celulares prepago, lo cual muestra condiciones de brecha digital y poco alentadoras respecto a la realidad que viven los estudiantes.

Figura 1

Fuentes de conectividad en los estudiantes encuestados de la UNA-SRCH



Nota: Elaboración propia, 2020

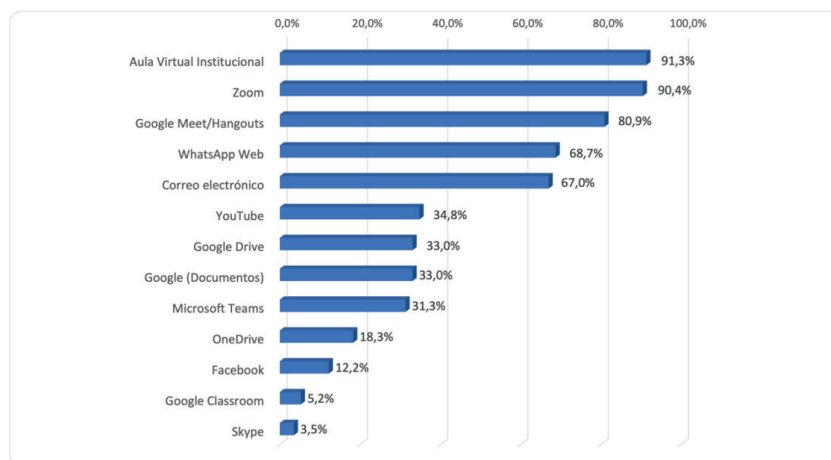
Un análisis relacional entre variables del cuestionario aplicado permite vislumbrar que los datos arrojados en la Figura 1 tienen origen en un total de 115 personas encuestadas de las cuales el 54.8 % son del género femenino y el 45.2 % del masculino, que su rango de edad oscila en un promedio de 17-22 años y que la mayoría reside en los cantones de Liberia (35.7 %) y La Cruz (37.4 %), Guanacaste.

El dato más significativo es que el 53.9 % de los estudiantes manifestó que esta era su primera experiencia recibiendo clases desde esta modalidad virtual, destinando un promedio de 4 a 6 horas diarias a las actividades asincrónicas (fuera de lo sincrónico, es decir, en tiempo real) desde la plataforma Aula Virtual de *Moodle* de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA).

Por otra parte, la apropiación de la UNA de contar con Aula Virtual es muy favorable, para los estudiantes; en la Figura 2 se observa que, a la fecha, la plataforma de mediación pedagógica de mayor uso es el Aula Virtual Institucional (91.3 %), seguido de plataformas como Zoom (90.4 %) y de *Google Hangouts Meet* (80.9 %).

Figura 2

Implementación de plataformas de mediación pedagógicas de la UNA-SRCH



Nota: Elaboración propia, 2020

En este orden de ideas, el 88.7 % de los estudiantes encuestados consideran que de las mejores estrategias implementadas por los docentes en las clases son las teleconferencias o videollamadas en tiempo real o sincrónico, combinado de actividades asincrónicas como los foros en línea, tareas en grupo, lecturas en la web, libros electrónicos y demás recursos y actividades que facilitan el entorno virtual colaborativo del Aula Virtual de la UNA, frente al 39.1 % de videos pregrabados por los docentes, videos en la web y documentos escaneados. Son datos que permiten situaciones de mejora en la academia.

Por tal motivo, el ejercicio docente debe ser repensado, generando nuevas metodologías de enseñanza y procesos didácticos



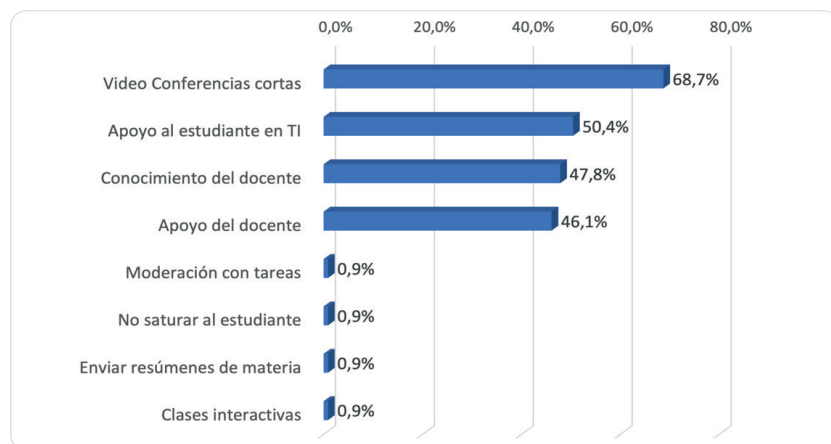
adaptados al entorno de la sociedad actual y a las necesidades de la particularidad de sus alumnos, que garanticen una educación inclusiva y de calidad; a través del uso de herramientas tecnológicas que permitan generar nuevas alternativas que orienten, ejecuten y evalúen los procesos de enseñanza y de aprendizaje. (Calderón *et al.*, 2018, p. 37)

En relación con el grado de motivación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje desde una modalidad virtual, en general manifestaron que les ha sido fácil adaptarse a las clases en línea, pero que el proceso tiene etapas de aprendizaje en donde han tenido que dedicar más tiempo de estudio a los cursos, estableciendo suficiente atención por el profesorado.

Los estudiantes sugieren que la Universidad Nacional Sede Regional Chorotega debe mejorar en el proceso de brindar clases en una modalidad remota por lo que en la Figura 3 se sugieren medidas concretas.

Figura 3

Sugerencias de medidas concretas a la UNA-SRCH



Nota: Elaboración propia, 2020

A continuación, se enumeran, las medidas más representativas:

- El 68.7 % sugiere mantener las videoconferencias cortas durante las clases.
- Un 50.4 % solicita el apoyo a la persona estudiante, en el conocimiento de la tecnología a utilizar.
- El 47.8 % considera importante mejorar el conocimiento de la persona docente en el uso de la tecnología a utilizar.
- El 46.1 % requiere mayor apoyo de la persona docente.
- Al considerar estas medidas, es importante destacar que “El uso de TIC por parte de los docentes, se ve menguado en la medida en que ellos, según la percepción de los estudiantes, dan mayor relevancia al trabajo orientado presencialmente” (Ñáñez-Rodríguez *et al.*, 2019, p. 107).

En otra de las preguntas realizadas, se solicitó a los estudiantes mencionar dos herramientas tecnológicas que se les dificultara utilizar y, en su mayoría, presentan debilidades en la hoja de cálculo de *Excel* y *Microsoft Teams*; además, se emitieron criterios importantes a evaluar como por ejemplo: el participante número 85 afirmó “A mí no, pero me gustaría que los profesores dominaran más el aula virtual y teams, ya que algunos aún nos hacen usar apps externas, y no es cómodo en 1 mismo día conectarse a 3 apps distintas, enviar tareas por correo, aula virtual y whatsapp”.

En general, un 68.7 % del estudiantado indica entender lo justo y necesario en cuanto al nivel de conocimiento de las herramientas tecnológicas. Sin embargo, siempre hay carencias sobre herramientas digitales: En la Tabla 2, se muestra un extracto de las diferentes percepciones sobre habilidades y carencias encontradas.



Tabla 2

Extractos de las percepciones del estudiantado de sus habilidades y carencias sobre las herramientas digitales

Me cuesta un poco, pero con práctica logro entender a la perfección.	No tengo habilidades, ni sé porque lo sigo intentando.
Tengo la habilidad que me adapto muy fácil a la tecnología y aprendo rápido.	Admito que he mejorado en realizar trabajos escritos y en realizar presentaciones creativas, sé utilizar todas las herramientas correctamente, mi único problema es que tengo un internet un poco malo, porque a veces se me va y mi computadora a veces se me apaga, pero nada más.
Me desenvuelvo bastante bien en el manejo de herramientas digitales, ya sean ofimáticas, de investigación, educativas, y de edición, hay cosas que aún no logro comprender, pero se trata de aprender y adaptarse.	Las herramientas dan los pasos a seguir, suele ser sencillo de interpretar, pero aun así no tengo conocimiento total en asuntos digitales o <i>software</i> .
Como habilidad tengo la navegación en internet. Carencia, me cuesta instalar programas.	Sé instalar <i>software</i> y sé algo de Excel, pero muy poca para mi gusto.
Habilidades, creo que domino las herramientas muy bien, carencias creo que no tengo.	Habilidades es que aprendo rápido a utilizarlas y como carencias es que tengo que andar pidiendo prestados celulares porque el mío no me permite bajar aplicaciones.
Ninguna por el momento.	Tengo ciertos conocimientos.
Manejo bien internet y los programas de Word, Excel, PowerPoint y TIC.	Me cuesta mucho el manejo de tecnología ya que crecí sin nada de eso y no pude aprender tampoco por la falta de recursos tecnológicos.

Mala conexión, aprendo rápido.	Me cuesta mucho el manejo de tecnología ya que crecí sin nada de eso y no pude aprender tampoco por la falta de recursos tecnológicos.
Falta de conocimiento de las herramientas y funciones que poseen, facilidad y disposición de aprender.	La verdad no tengo mucha relación con la tecnología, pero las veces que me ha correspondido utilizarla, me he sabido defender y me adapto y aprendo rápido.
Solo sé lo básico y el internet muy poco ayuda.	Me esfuerzo por aprender cada día más ante la situación que se está viviendo y la carencia es tal vez la falta de equipo tecnológico actualizado.
No tengo una computadora que funcione, y aunque tengo el celular se me dificulta.	Habilidades: creatividad, pero todo muy básico. Carencias: conexión a internet regular, nunca he llevado un curso sobre computación.
Habilidades básicas en el uso básico de herramientas de cualquier programa o aplicación que uso. Carencias en conocer más herramientas de trabajo para ampliar el conocimiento de mejoras en el manejo de los recursos.	Al menos yo cuento con la computadora, pero la verdad casi no sé usarla nada.

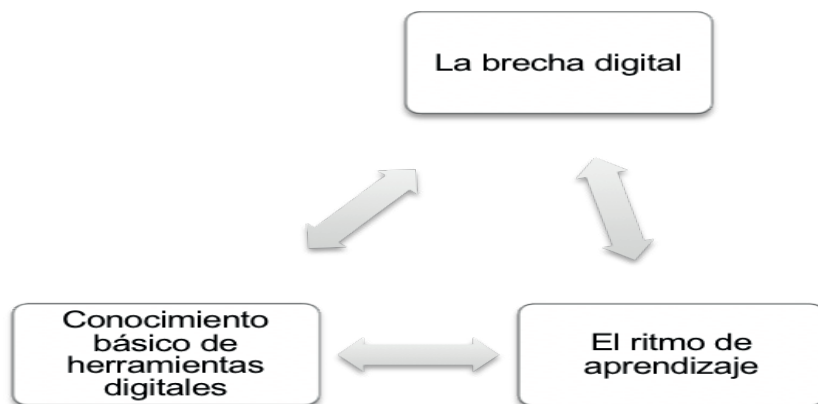
Nota: Elaboración propia (2020), a partir de la encuesta aprendizaje con herramientas TIC COVID-19

Como resultado del diagnóstico de las percepciones indicadas por los estudiantes encuestados se pueden generar tres variables importantes de considerar en cuanto a las experiencias en el aprendizaje con herramientas TIC en una modalidad virtual en tiempos del COVID-19:



Figura 4

Sistematización de las percepciones por el estudiantado encuestado



Nota: Elaboración propia, 2020

El COVID-19 ha planteado un interesante reto para los estudiantes universitarios de la Universidad Nacional, Sede Región Chorotega, Campus Liberia, quienes no contaban con la experiencia de recibir clases en la presencialidad remota. A pesar de estas convergencias hay que ser conscientes que el uso de las herramientas digitales es vital para la continuidad de la educación universitaria y estas tres categorías principales (La brecha digital, el ritmo de aprendizaje, conocimiento básico de herramientas digitales) se consideran los principales retos identificados.

Conclusiones

Los hallazgos efectuados a través de la investigación y análisis de la literatura especializada, así como los resultados de la aplicación del cuestionario a los educandos nos permiten verificar que la implementación de las TIC, como herramientas apoyo en el proceso tanto de la enseñanza como del aprendizaje, es un hecho irrevocable, estableciéndose como un reto para los docentes y estudiantes.

La utilización de estas herramientas tecnologías como estrategia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el marco de la muestra seleccionada de la Universidad Nacional Sede Regional Chorotega, Campus Liberia, se caracteriza por establecer la utilización de las TIC

por parte de los educandos, como herramientas de apoyo para el desarrollo de sus lecciones; se centran, esencialmente, en computadoras y aplicaciones para video conferencias, presentaciones de diapositivas digitales y otros.

Es concluyente que en tiempos de pandemia el desafío no es tecnológico, ya que lo primordial se trata de una permuta única del proceso enseñanza y aprendizaje, en una sociedad de cambiantes factores de espacio y tiempo, que están variando el contexto de vivencia humana.

Sin duda alguna, a causa de las medidas de confinamiento y distanciamiento social, ante la contingencia COVID-19, las TIC evidenciaron su relevancia, y para muchos, tanto docentes como educandos, se han visto forzados a utilizarlas a marchas obligadas para la confección de materiales, utilización de sitios web y herramientas tecnológicas empleadas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Según los resultados, se ratifica que la principal herramienta TIC utilizada por parte de los estudiantes en su proceso de aprendizaje es la plataforma Moodle o Aula Virtual, (donde el docente les comparte recursos en relación con el curso), además clases en videoconferencia, a través de herramientas como *Zoom*, *Teams*, *Google Hangouts Meet* y *WhatsApp*, como una forma de comunicación más fluida.

Hoy día, el impacto de las TIC afecta a todos los contornos de nuestra vida. Existimos en una época de cambios que ocurren aceleradamente. Las tecnologías crean grandes variaciones e innovaciones que se plasman, de manera inevitable, en nuestro ambiente. Las TIC personificadas por espacios de multimedia interactivas con su alianza a las redes componen un eje significativo en la transformación subyacente que está cambiando el mundo actual. La combinación de imagen, textos, y sonido, brindan las posibilidades de colaboración activa del educando. El marco multimedia interactivo que proponen las TIC muestra un gran potencial para el desarrollo de recursos y aplicaciones pedagógicos.

Los resultados indican que el proceso educativo no puede detenerse. La Universidad Nacional tiene que extender los recursos para innovar en el sumario de enseñanza-aprendizaje y garantizar la marcha en los planes de estudio, en donde los docentes deben alfabetizarse en el manejo de las TIC. De la misma forma, los diseños de plataformas virtuales deben asumir un reto pedagógico interdisciplinar. No debe existir restricción en la implementación de diferentes plataformas para apoyar al educando en su proceso formativo.



Se establece que el aprendizaje colaborativo y la disponibilidad de información son elementos esenciales, que los educandos mencionan las TIC como herramientas para establecer la comunicación entre los múltiples sujetos en el proceso de enseñanza aprendizaje. De las desventajas que se establecen, se encuentran las fallas en la conexión de internet y las múltiples distracciones durante la clase en sus hogares, lo que ocasiona un bajo rendimiento en su aprendizaje.

Las reglas gubernamentales encaminadas hacia la prevención de la infección por COVID-19 han impactado fuertemente en los múltiples programas académicos, al suspender procesos académicos y requerir el éxodo hacia metodologías de aprendizaje por medios virtuales, al fundamentarse que no se tiene una idea de fecha del retorno para restablecer la presencialidad.

El desafío es arduo, pero se establece como una práctica enriquecedora que alcance a derribar los mitos y barreras que muchos estudiantes han establecido producto del temor, la accesibilidad y la ansiedad que genera el perder la presencialidad y confiabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Balladares-Burgos, J. (2018). Diseño pedagógico de la educación digital para la formación del profesorado. *Relatec: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 41-60. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.1.41>
- Barrantes, R. (2015). *Métodos de estudio a distancia e investigación: a la búsqueda del conocimiento científico*. EUNED.
- Blancafort, C., González, J., Sisti, O. y Rivera-Vargas, P. (2019). El aprendizaje significativo en la era de las tecnologías digitales. En P. Rivera-Vargas, P. Neut, S. Pascual, P. Lucchini y P. Prunera (Eds.), *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital. Vol. 1* (pp. 49-60). LiberLibro. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/133194/4/Pedagogi%CC%81as%20emergentes%20en%20la%20sociedad%20digital.pdf>
- Calderón, M., y Loja, H. (2018). Un cambio imprescindible: el rol del docente en el siglo XXI. *Illari*, 6, 35-38. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/284>

- Cardona-Londoño, C., Ramírez-Sánchez, M. y Rivas-Trujillo, E. (2020). Educación superior en un mundo virtual, forzado por la pandemia del Covid 19. *Espacios*, 41, 44-57. <https://www.revis-taespacios.com/a20v41n42/20414226.html>
- Espinoza, E., Ley, N., y Guamán, V. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 230-241. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28060161020>
- Espinoza, E., Ley, N., y Guamán, V. (2020). Aprendizaje cooperativo y la Web 2.0. Universidad Técnica de Machala. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 25, 520-538. https://www.researchgate.net/publication/338852379_Aprendizaje_cooperativo_y_la_Web_20_Universidad_Tecnica_de_Machala
- Granda, L., Espinoza, E. y Mayon, E. (2019). Las TIC como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Conrado*, 15(66), 104-110. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Hermosa, P. (2015). Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(16), 121-132. <https://doi.org/10.21830/19006586.34>
- Iglesias, M. J., Lozano, I., y Martínez, M. A. (2013). La utilización de herramientas digitales en el desarrollo del aprendizaje colaborativo: Análisis de una experiencia en educación superior. *REDU : Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 333-351. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5579/5569>
- López-Neira, L. R. (2017). Indagación en la relación aprendizaje-tecnologías digitales. *Educación y Educadores*, 20(1), 1-105. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v20n1/0123-1294-eded-20-01-00091.pdf>
- Márquez, E., y Mancilla, F. (2018). La aplicación del aprendizaje meta-cognoscitivo y las tecnologías digitales en la educación universitaria. *Administración y Organizaciones*, 19(36), 13-34. <https://rayo.xoc.uam.mx/index.php/Rayo/article/view/41>
- Monasterio, D. y Briceño, M. (2020). Educación mediada por las tecnologías: un desafío ante la coyuntura del Covid-19. *Observador Del Conocimiento*, 5(1), 100-108. http://www.oncti.gob.ve/ojs/index.php/rev_ODC/article/view/132



- Moreno-Correa, S. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1),14-26. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1087909>
- Ñáñez-Rodríguez, J., Solano-Guerrero, J., y Bernal-Castillo, E. (2019). Ambientes digitales de aprendizaje en educación a distancia para la formación inicial de docentes: percepciones acerca de su pertinencia. *Revista de Investigación, Desarrollo E Innovación*, 10(1), 107-119. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10015>
- Ramírez, U. y Barragán, J. (2018). Autopercepción de estudiantes universitarios sobre el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje. *Apertura*, 10(2), 94-109. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n2.1401>
- Verdecia, E., Enríquez, S. C., Gargiulo, S. B., Ponz, M. J., Scorians, E. E., Vernet, M. y Wenk, N. (2015). Tecnologías de la información y las comunicaciones en educación. Logros actuales y proyección hacia el futuro. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(2), 4-17. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000200001&lng=es&tlng=es
- Villacres, G., Espinoza, E., y Rengifo, G., (2020). Empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como estrategia innovadora de enseñanza y aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 136-142. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1691/1693>



Análisis de la enseñanza basada en indagación científica y de expectativas laborales de estudiantes peruanos en PISA 2015

*Carmen Maribel Carpio Medina*¹
Universidad de Costa Rica
Costa Rica
carmen.carpio@ucr.ac.cr

Resumen

Existe una brecha significativa entre la información obtenida en evaluaciones estandarizadas y lo que llegan a conocer los actores educativos directamente involucrados. En la presente investigación el propósito principal fue abordar este margen, al traducir algunas evidencias estadísticas de la prueba de ciencia PISA 2015, hacia reflexiones pedagógicas, que orienten el quehacer educativo. Los resultados PISA 2015 suelen presentarse en extensos volúmenes de información, en su mayoría, escritos en inglés. Esto restringe el acceso a dicho conocimiento; además, el lenguaje técnico y estadístico en su escritura puede resultar abrumador para la mayoría de docentes, poco acostumbrados a tales redacciones. Este trabajo de revisión bibliográfica analiza en la data PISA 2015, la relación negativa de la enseñanza basada en indagación científica (EBIC) con los resultados



Recibido: 26 de agosto de 2020. Aprobado: 1 de junio de 2021

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-2.9>

1 Máster en Tecnología e Informática Educativa por la Universidad Nacional de Costa Rica. Bachiller en Educación por la Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa. Profesora de Biología y Química por el Instituto Superior Pedagógico Público Arequipa. Ha sido coordinadora de evaluación en Ciencia y Tecnología de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes en el Ministerio de Educación del Perú. Actualmente es estudiante de doctorado en Estudios de la Sociedad y la Cultura de la Universidad de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0001-7290-9916>

cognitivos de ciencia; y las expectativas laborales de los estudiantes peruanos. Los resultados mostraron diferentes acepciones de la EBIC, que más actividades EBIC no se relacionan con mejores aprendizajes y que un aspecto fundamental es el docente. También, se encontró que las actividades escolares menos frecuentes están referidas a diseñar y realizar experimentos, tomar decisiones y argumentar. Respecto a las expectativas laborales, el porcentaje de estudiantes peruanos, que esperan seguir una carrera científica supera al promedio de países de la OCDE. Sin embargo, sus motivaciones fueron, principalmente, utilitarias.

Palabras clave: Enfoque científico, formación profesional, método de enseñanza, Perú

Abstract

The main purpose of this article is to translate some statistical evidence from the 2015 Pisa science test in order to foster pedagogical reflections guiding the educational work in science classes due to the fact that there is a significant gap between the information obtained from large scales assessments and the acquired knowledge by the educational actors directly involved. The PISA test outcomes usually consist of extensive volumes of information, mostly written in English, which means the access to such knowledge is restricted in its scope. In addition, the technical nature and, very often, the statistical approach of the reports made by PISA might be overwhelming for the majority of teachers who are not accustomed to this type of writing. Consequently, this is a bibliographic review work focused on providing a pedagogical approach to the PISA 2015 data, concerning the negative association between Enquiry-Based Science Teaching (hereafter referred to as EBST) and science-related cognitive outcomes, and expectations of a career in science expressed by Peruvian students. The results of the analysis showed the absence of a common definition of EBST. They showed that a larger number of EBST are not related to better learning outcomes; besides, the main factor for achieving successful learning in students is based on teachers. Results also revealed, with regard



to activities by students in science classes, that the less frequent ones refer to designing and conducting practical experiments on their own, making decisions and discussing investigations. Regarding job expectations, the percentage of Peruvian students with attempting to pursue a major in STEM-related fields exceeds the average across OECD countries. However, motivations were mainly utilitarian.

Keywords: Peru, scientific approach, teaching methods, vocational training

Introducción

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es una institución internacional, fundada en el año 1960 y con sede central en la ciudad de París. Dentro de algunas de sus funciones, se cuenta recopilar data empírica para el análisis y el intercambio de experiencias. Así también, brindar asesoría para establecer estándares en el nivel mundial “en ámbitos que van desde la mejora del desempeño económico y la creación de empleo al fomento de una educación eficaz...” (OCDE, 2020, párr. 2). En el contexto de la economía global, Sáez (2010) destaca que los países miembros² de la OCDE “representan un 72 % del PIB global y que en ellos vive el 18 % de la población mundial” (p. 94).

La OCDE organiza el diseño y la aplicación del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, conocido comúnmente como la prueba PISA por sus siglas en inglés (*Programme for International Student Assessment*). Esta prueba comenzó a aplicarse en el año 2000. Desde esa fecha, se realiza cada tres años y, cada vez, el énfasis de la prueba cambia entre lectura, matemáticas y ciencia. Las aplicaciones de la prueba con énfasis en ciencia, se realizaron los años 2006 y 2015. Se espera la próxima evaluación, centrada en el área de ciencias, para el año 2024.

Perú no realizó la prueba del año 2006, pero sí aplicó junto con otros 71 países y territorios alrededor del mundo, la prueba del año 2015. En esa edición, al igual que en las anteriores, además de la prueba cognitiva, también se aplicaron cuestionarios de contexto. Mientras que

2 De acuerdo con su sitio web, la OCDE cuenta con 37 países miembros.

la prueba brinda los resultados académicos de los estudiantes, los cuestionarios de contexto proveen información sobre la dinámica escolar, familiar u otros aspectos que podrían ayudar a explicar el rendimiento obtenido, por los estudiantes en la prueba cognitiva.

En este trabajo, se analizan los resultados de los estudiantes peruanos en la prueba de ciencia PISA 2015, desde dos bloques de información recopilados a través de los cuestionarios de contexto. El primero está referido a las formas de enseñanza de la ciencia que los estudiantes reciben en sus instituciones educativas o colegios. El segundo bloque de información está referido a las expectativas de carrera.

Para determinar las formas de enseñanza, en el cuestionario, se preguntó acerca de las actividades realizadas durante las clases de ciencia. A partir de las respuestas, las formas de enseñanza, utilizadas por los profesores, se agruparon en cuatro prácticas: la enseñanza basada en la indagación científica (EBIC), la enseñanza centrada o dirigida por el docente, la enseñanza con actividades de retroalimentación y la enseñanza adaptativa. Para determinar las preferencias de carrera, los estudiantes contestaron una pregunta abierta en el cuestionario, sobre cuáles eran sus expectativas laborales cuando tuvieran 30 años de edad.

Con respecto a la enseñanza de la ciencia, cabe decir que muchos sistemas educativos en el mundo, han iniciado desde la década de los noventa procesos de reforma educativa. En Perú, la reforma o mejor la actualización curricular, ha declarado como unos de sus hitos, la enseñanza de la ciencia y la tecnología basada en la indagación científica (Minedu, 2016). Sin embargo, contra todo pronóstico, los resultados de la prueba PISA 2015 muestran que los estudiantes que declaran recibir la EBIC obtienen más bajos resultados académicos, que los estudiantes que declaran no recibirla. Asimismo, PISA 2015 ubicó a Perú como uno de los países, en el nivel mundial, con más bajos rendimientos académicos en la prueba. Contradictoriamente, también es uno de los países que tiene estudiantes con una mayor expectativa de seguir una carrera científica.

De lo expuesto, los objetivos planteados en este artículo son:

- Analizar la relación entre los resultados cognitivos obtenidos por los estudiantes y la forma de enseñanza basada en la indagación científica.
- Analizar los resultados obtenidos sobre las expectativas laborales de los estudiantes.



Para presentar el análisis, este artículo se organiza en tres secciones principales. En la primera sección, se explica la metodología de revisión bibliográfica. En la segunda, se desarrolla brevemente los antecedentes y los instrumentos aplicados de PISA 2015 en el contexto peruano; después, se analiza la relación de los resultados cognitivos, con la práctica de enseñanza de la ciencia basada en la indagación científica, y con las expectativas laborales de los estudiantes; para el análisis también se incorpora el factor docente. Por último, en la tercera sección, se incluyen algunas conclusiones.

Metodología

En el actual contexto digitalizado, existe una gran cantidad de información publicada y dispersa, a la cual además se agregan actualizaciones de manera constante. Esto ocasiona que lectores interesados deban invertir demasiado tiempo para organizar la información y diferenciar como esta se conecta en el tiempo con sus versiones previas. En muchos casos, un mismo autor cambia su idea inicial conforme pasan los años. Por ejemplo, el marco teórico de la evaluación de ciencia PISA 2006 es diferente del marco PISA 2015. De allí, que las revisiones bibliográficas sean útiles, pues son vistas como una buena alternativa para consolidar y actualizar información con cierta periodicidad (Cué-Brugeras *et al.*, 2008).

Sobre la evaluación PISA existe una gran cantidad de información publicada proveniente de distintas fuentes; por ello, en la elaboración de este artículo, solo se recopiló información que estuviera relacionada con el objeto de estudio; es decir, se filtró solamente la información que estuviera relacionada con la prueba PISA 2015 para el área de ciencia. En la Tabla 1, se muestra una sistematización de esta búsqueda:

Tabla 1

Ejes de información, fuentes y fecha de publicación de la bibliografía analizada

Ejes de información	Fuentes	Fecha de publicación
La evaluación PISA 2015	Publicaciones oficiales de la OCDE: Marco teórico de evaluación de ciencia Marco teórico de la evaluación de factores asociados al rendimiento Reporte técnico de la evaluación en ciencia Informes de resultados Sitio web de difusión	A partir del año 2014
Documentos acerca del sistema educativo peruano	Publicaciones oficiales del Minedu: Currículo nacional Informes de resultados de la evaluación PISA 2015 de ciencia Informes de resultados de las evaluaciones nacionales de ciencia y tecnología Informes de los factores asociados al rendimiento en la evaluación PISA 2015 en ciencia Sitios web de difusión	A partir del año 2015
La enseñanza de la ciencia basada en la indagación científica	07 artículos de investigación (dos de ellos son metaanálisis) en bases de datos (JSTOR, Wiley Online Library, EBSCO). Los descriptores utilizados fueron: PISA 2015, ECBI, enseñanza basada en la indagación.	A partir del año 2009

Nota: Elaboración propia.

En las secciones que siguen se presenta, analiza y discute los hallazgos encontrados.

Desarrollo

Aplicación de PISA 2015. Antecedentes curriculares

En setiembre de 2015, se aplicó en Perú la sexta edición de la prueba PISA. Las áreas evaluadas fueron: lectura, matemática, educación financiera y ciencia. En esta edición, se enfatizó la evaluación de



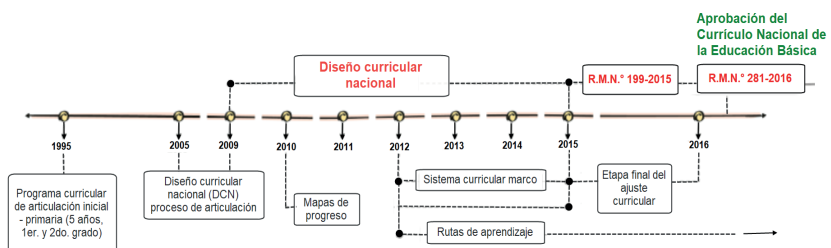
ciencia. Por ello, las pruebas presentaron una mayor cantidad de preguntas en esta área. La instancia designada, por parte del Ministerio de Educación (Minedu), para la aplicación de evaluaciones nacionales e internacionales es la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC). Esta oficina se encargó de aplicar la evaluación, de acuerdo con los estándares señalados por la OCDE. Las especificaciones de la población evaluada fueron las siguientes:

La muestra peruana en PISA 2015 incluyó instituciones educativas de gestión estatal y no estatal, las cuales estuvieron ubicadas dentro del área urbana o rural a lo largo de todo el país. En cada institución educativa se seleccionaron a 35 estudiantes con las características de edad y grado escolar ya mencionadas... la muestra estuvo conformada por 6971 estudiantes pertenecientes a 281 instituciones educativas de todo el país. (Minedu, 2017, p. 14)

En este punto, es necesario señalar que la prueba PISA no evalúa el logro académico obtenido por los estudiantes en un año, sino más bien el conjunto de logros alcanzados por ellos, a lo largo de su trayectoria académica, en el sistema educativo, hasta la edad aproximada de 15 años. En este sentido, es válido recordar que, para la fecha de aplicación el país se encontraba en uno de los cambios curriculares que se han ido sucediendo a lo largo de las últimas décadas. Esto puede notarse mejor en la Figura 1, que ha sido construida y difundida por el Minedu en su sitio web.

Figura 1

Cambios en la actualización curricular de Perú



Nota: Tomado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/actualizacion.php>

De acuerdo con la Figura 1, la mayoría de estudiantes que rindieron la prueba en 2015, debieron ingresar al sistema educativo formal aproximadamente en el año 2005; por lo tanto, estos estudiantes, al menos de forma hipotética, han recibido la mayor parte de la implementación de los cambios curriculares. A continuación, se presentan algunos cambios para el área de ciencia y tecnología.

El Diseño Curricular Nacional (DCN), un programa centrado principalmente en conocimientos temáticos científicos, dio paso al Currículo Nacional (CN), un programa centrado en competencias. Para el área de ciencia y tecnología, quedaron definidas las siguientes competencias (Minedu, 2016, p. 177):

- Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos.
- Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo.
- Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno.

A modo de resumen, se puede decir que la competencia “indaga” se refiere a los procesos de construcción del conocimiento en ciencias. Por su parte, la competencia “explica” concentra los conocimientos temáticos científicos y evalúa su impacto de aplicación. Finalmente, en la competencia “diseña” se incluye la sistematización de los procedimientos tecnológicos.

Acorde con el enfoque por competencias, el programa curricular de ciencia y tecnología no presenta, de forma explícita y enlistada, los conocimientos temáticos científicos, sino que estos se encuentran contextualizados en estándares de aprendizaje, capacidades y propuestas de desempeños. Por lo anterior, es una tarea del docente interpretar y abstraer cuáles son los conocimientos científicos que deberá abordar en sus respectivas sesiones de clase, para el desarrollo de la competencia científica (no es motivo de este documento valorar la complejidad de dicha interpretación).

Así también, el cambio curricular brindó soporte al componente de tecnología pues este cuenta ahora con la competencia “diseña” para ser desarrollado. En contraparte, el juicio/pensamiento crítico, perdió su categoría de competencia. Pero, quizá, el cambio más notorio ha sido



declarar, la indagación científica como parte del enfoque de enseñanza y también como una competencia.

Lo anterior es sustentado por el Minedu (2016), en el Programa Nacional de Educación Básica Regular que se encuentra vigente. Allí, se declara que el enfoque para el logro de competencias en el área de Ciencia y Tecnología es la indagación y alfabetización científica y tecnológica (Minedu, 2016).

Instrumentos aplicados en PISA 2015

Se aplicaron dos tipos de instrumentos: las pruebas que tuvieron un tiempo de resolución de dos horas para evaluar el rendimiento cognitivo de los estudiantes y, por otro lado, los cuestionarios de contexto se administraron en 35 minutos y fueron respondidos por estudiantes, profesores y directores. La modalidad de aplicación de los instrumentos fue por computadora (Minedu, 2017).

La prueba de ciencia. Resultados cognitivos

Los resultados cognitivos de la prueba PISA se reportan en dos formas, por niveles de logro y por puntaje de medida promedio. La primera forma contiene una descripción de habilidades que los estudiantes alcanzan en cada nivel (para revisar la descripción de cada uno, se puede consultar el *Informe de resultados PISA 2015*). La segunda forma, presenta los resultados en números enteros, que hacen más sencilla la comparación.

Los niveles son inclusivos, mientras se sube de uno a otro, las capacidades se hacen cada vez más complejas. El nivel más alto de la competencia científica es el 6. Los niveles más bajos son: 1, 1a, 1b y debajo del 1b. El nivel 2 es considerado como el punto de partida básico requerido en el área de ciencia. “En este nivel, los estudiantes comienzan a demostrar dominio de la competencia científica” (OCDE, 2014, p. 234). En consecuencia, es deseable que el estudiantado logre ubicarse, al menos, en este nivel o encima de él.

Por su parte, los valores de la medida promedio cambian de un área a otra. En el caso de ciencia, se establecieron entre menos de 261 hasta más de 708 puntos. En PISA 2015, Singapur fue el país que obtuvo la medida promedio más alta de desempeño en ciencia con 556 puntos. Mientras que, la medida promedio de los países de la

OCDE fue de 496 puntos. Perú obtuvo 397 puntos en medida promedio (OCDE, 2016a).

La correspondencia que existe entre los niveles de desempeño y la medida promedio se explica en la Figura 2. De esta lectura, se puede colegir que, de acuerdo con la medida promedio, el sistema educativo peruano, en el área de ciencia, se encuentra ubicado en el Nivel 1a, esto es, por debajo de la línea base establecida por PISA (el nivel 2).

Figura 2

Niveles de desempeño y medida promedio en ciencia PISA 2015



Nota: Adaptado de (Minedu, 2017, p. 23).

Cabe señalar que los resultados obtenidos en PISA 2018 no variaron demasiado. En esta ocasión, Perú obtuvo 404 puntos de medida promedio en la prueba de ciencia (OCDE, 2019, p. 81). Aunque



numéricamente se registra cierta mejora, el país todavía se ubica bajo el nivel 2.

Los resultados en la prueba de ciencia PISA 2015, plantean cuestiones de calidad y equidad no solo para la educación peruana, sino también para la educación latinoamericana, pues los 9 países participantes (Chile, México, Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Perú y Uruguay) obtuvieron resultados por debajo del promedio de la OCDE.

Debe notarse que solo alrededor de un 8 % de los estudiantes de los países de la OCDE alcanzan los niveles más altos de la competencia en ciencia; es decir, estos logran ubicarse en los niveles 5 o 6. En Perú, el porcentaje de estudiantes que alcanzan dichos niveles es de 0.1 y 0 % respectivamente (Minedu, 2017). Esto significa que ningún estudiante peruano se ubicó en el nivel 6 y muy pocos estudiantes (cerca de 7) alcanzaron el nivel 5.

Aunque las pruebas no son comparables, cabe decir que las evaluaciones nacionales³ aplicadas en secundaria para el área de ciencia y tecnología, también mostraron bajos resultados cognitivos. En las pruebas de 2018 y 2019, el 8.5 % y 9.7 % de los estudiantes, de forma correspondiente, logró ubicarse en el nivel satisfactorio (UMC, 2019, 2020a). Este nivel no es destacado puesto que “describe los aprendizajes que todo estudiante peruano debería lograr al terminar el 2.º grado de secundaria” (UMC, 2020b, p. 5).

En conjunto, estos resultados son preocupantes dado que la educación científica y tecnológica cumple un papel clave en el bienestar y el desarrollo económico de los países. Pero, de manera esencial, porque la actual sociedad tecnificada requiere actuaciones responsables e informadas sobre temas que impactan el equilibrio ambiental y la vida de las personas.

Los cuestionarios de contexto

De acuerdo con la OCDE (2017), los cuestionarios de contexto tienen como objetivos: brindar una base de datos accesible a cualquier investigador, establecer tendencias temporales en cada país o territorio participante del estudio y orientar las políticas educativas. En concordancia con estos objetivos, la OCDE (2017) proporciona información

3 Las evaluaciones nacionales en Perú, son conocidas como pruebas ECE (Evaluación Censal de Estudiantes).

en tres grandes áreas: antecedentes de los estudiantes, resultados no cognitivos y procesos educativos, de gestión y acreditación. El diseño de evaluación de los cuestionarios de contexto organizó las áreas mencionadas y sus respectivos constructos de evaluación en 19 módulos que pueden observarse en la Figura 3.

Figura 3

Estructura modular en el diseño de evaluación de los cuestionarios de contexto PISA 2015

	Historial del estudiante		Procesos			Resultados no cognitivos
	Familia	Educación	Actores	Procesos centrales	Asignación de recursos	
Temas relacionados con la ciencia		5. Experiencia en ciencia fuera de la escuela	1. Acreditación docente y conocimiento profesional	2. Prácticas de enseñanza de la ciencia Enseñanza y aprendizaje	12. Tiempo de aprendizaje y currículo	4. Resultados relacionados con la ciencia: motivación, interés,
				3. Aprendizaje a nivel escolar, ambiente para la ciencia		
Temas generales	7. Familia del estudiante	9. Historial educativo en la niñez temprana	14. Participación de los padres	13. Clima escolar: relaciones interpersonales, confianza, expectativas Políticas en la escuela	16. Recursos	6. Aspiraciones profesionales
	8. Etnicidad e inmigración		15. Liderazgo y gestión escolar			10. Comportamiento general y actitudes
			17. Lugar de toma de decisiones en el sistema escolar	19. Evaluación y rendición de cuentas Gestión	18. Asignación, selección y elección	11. Disposición para la colaboración y la resolución de problemas

Nota: Tomado de la OCDE (2017, p. 109).

Cada uno de los módulos puede ser abordado como un enfoque temático de análisis. Sin embargo, para efectos de esta revisión solo se analizarán los resultados cognitivos, en relación con un aspecto del módulo 2 (la práctica de enseñanza de la ciencia basada en indagación) y los resultados del 6 (expectativas o aspiraciones profesionales de carrera en ciencia).

Resultados cognitivos en relación con las prácticas de enseñanza de ciencia

Las prácticas de enseñanza podrían explicar los resultados obtenidos por los estudiantes. Por tal motivo, en los cuestionarios de contexto se utilizó una escala Likert (con las opciones: “todas las clases”, “en



la mayoría de las clases”, “en algunas clases” y “nunca o casi nunca”), para preguntar con qué frecuencia ocurrían ciertas actividades en las clases de ciencia. A partir de tales actividades, las prácticas de enseñanza se organizaron en cuatro grupos:

- Enseñanza basada en la indagación (ECBI)
- Enseñanza centrada en el profesor o dirigida por el profesor
- Enseñanza con prácticas de retroalimentación
- Enseñanza adaptativa

Los enfoques de enseñanza no fueron excluyentes entre sí (OCDE, 2016b). Más bien, se constató “que estos ocurrirían de manera intercalada e incluso simultánea durante una misma sesión de aprendizaje” (Minedu, 2020a, p. 37).

La OCDE estableció relación entre las prácticas de enseñanza de la ciencia, los resultados cognitivos y las preferencias de carrera en cada país o territorio participante de la evaluación (OCDE, 2016b). En la Tabla 2, se muestra un resumen de los hallazgos obtenidos.

Tabla 2

Las prácticas de enseñanza de la ciencia en relación con los resultados cognitivos, y con las expectativas de carrera en todos los países participantes de la prueba PISA 2015

Resultados en todos los sistemas educativos que aplicaron la prueba PISA 2015						
Prácticas de enseñanza	Resultados cognitivos número de países			Expectativa de carrera número de países		
	Asociación positiva	Sin asociación	Asociación negativa	Asociación positiva	Sin asociación	Asociación negativa
Enseñanza basada en la indagación	0	12	56	26	42	0
Enseñanza dirigida por el profesor	64	2	1	49	18	0
Enseñanza con prácticas de retroalimentación	3	12	52	31	34	2
Enseñanza adaptativa	46	8	0	43	11	0

Nota: Elaboración propia, basada con la data provista por OCDE (2016b, pp. 64-72).⁴

En cuanto a los resultados cognitivos, la asociación positiva significa que la práctica de enseñanza está asociada con resultados más altos en la prueba de ciencia. Sin asociación, significa que el efecto de la relación es nulo. La asociación negativa, significa que ante la práctica de enseñanza los resultados cognitivos son más bajos.

En cuanto a las expectativas de carrera, la asociación positiva significa que la práctica de enseñanza está relacionada con la expectativa, por parte del estudiante, de seguir una carrera en ciencia y tecnología para el ámbito laboral futuro. Sin asociación, significa que el efecto de la relación es nulo. La asociación negativa significa que, ante la práctica de enseñanza, el estudiante no tiene la expectativa de trabajar en una carrera del campo de la ciencia y la tecnología.

En la Tabla 2, se puede observar que la mayoría de países (56) presentan una relación negativa entre la enseñanza de la ciencia basada

4 Existe una diferencia entre el número total de países/territorios (72) que aplicaron la prueba PISA 2015 y la cantidad de países/territorios reportados en esta tabla, esto ocurre debido a que la administración de los cuestionarios fue facultativa.



en la indagación y los resultados cognitivos. En contraste, una mayor cantidad de países (64) muestran una relación positiva hacia la enseñanza centrada o dirigida por el profesor. Por su parte, la enseñanza adaptativa se correlaciona de forma positiva, con el rendimiento en ciencias, en la mayoría de los países, mientras que la enseñanza con prácticas de retroalimentación muestra una relación, mayoritariamente negativa con el rendimiento en ciencia.

En lo concerniente a las expectativas de una carrera en el campo de la ciencia, por lo general, todas las estrategias de enseñanza tienen el potencial de fomentarlas, pues como se observa en la Tabla 2; solamente 2 países muestran que la enseñanza con prácticas de retroalimentación tiene una relación negativa con la preferencia de carrera. Los resultados específicos de Perú, se pueden observar en la Tabla 3.

Tabla 3

Las prácticas de enseñanza de la ciencia en relación con los resultados cognitivos, y con las preferencias de carrera, según los resultados de la prueba PISA 2015 en Perú

Resultados del sistema educativo peruano						
Prácticas de enseñanza	Resultados cognitivos			Preferencias de carrera		
	Asociación positiva	Sin asociación	Asociación negativa	Asociación positiva	Sin asociación	Asociación negativa
Enseñanza basada en la indagación			x		x	
Enseñanza dirigida por el profesor		x		x		
Enseñanza con prácticas de retroalimentación			x	x		
Enseñanza adaptativa		x		x		

Nota: Elaboración propia, basada en la data provista por OCDE (2016b).

Se observa que la enseñanza de la ciencia basada en la indagación y la enseñanza con prácticas de retroalimentación se relacionan de forma negativa con los resultados cognitivos. También se muestra, que no existe una relación entre la enseñanza centrada en el profesor y la enseñanza adaptativa con el rendimiento cognitivo en ciencias (Minedu, 2020a). De hecho, ninguna de sus prácticas se relaciona positivamente con los resultados cognitivos del rendimiento en ciencia y todas, a excepción de la enseñanza basada en la indagación, se relacionan, de manera positivamente, con la expectativa de carrera en ciencia.

Además, según la OCDE (2016b) la correlación negativa entre la enseñanza de la ciencia basada en la indagación y el rendimiento cognitivo en ciencia, ocurre incluso después de considerar los aspectos socioeconómicos de los estudiantes. Contrario a lo esperado, los estudiantes que afirmaron estar expuestos a prácticas de enseñanza basadas en la indagación científica obtuvieron resultados cognitivos más bajos en la prueba de ciencia PISA 2015.

Enseñanza basada en la indagación científica (EBIC)

Los autores Minner *et al.* (2010), revisaron y sistematizaron 138 publicaciones, llevadas a cabo desde el año 1984 hasta el año 2002, referidas a prácticas de enseñanza basadas en la indagación científica. Para los autores, es inexacto determinar el origen, en el ámbito educativo, de la enseñanza por indagación. Pues, varias de sus características entran en consonancia con los postulados constructivistas de Piaget, Dewey o aún de Vigostky. De allí, que bajo dicho rótulo se pueda encontrar una amplia gama de estrategias, tales como el aprendizaje por descubrimiento, basado en proyectos, auténtico, basado en problemas, en exploraciones, cooperativo, entre otros (Furtak *et al.*, 2012; Lustick, 2009).

Debido a esta imprecisión, los autores desarrollaron un marco aclaratorio sobre el significado de la ECBI. Este marco se organizó en tres categorías principales: los contenidos científicos (ciencias físicas, ciencias de la vida, la indagación como ciencia y la tierra y el espacio); el involucramiento de los estudiantes en la experimentación y en actividades prácticas (manipulación, observación y uso de fuentes secundarias, por ejemplo, lecturas); y el pensamiento activo, responsabilidad y motivación sobre los componentes del dominio de indagación (generar preguntas, diseñar experimentos, recolectar datos, sacar conclusiones y comunicar hallazgos) (Minner *et al.*, 2010).



Algunas conclusiones del estudio fueron las siguientes: la indagación ocupa un lugar destacado en la educación científica, al menos desde tres categorías distintas, lo que hacen los científicos, cómo aprenden los estudiantes y el enfoque pedagógico de los profesores. Existe más consenso sobre aquello que deberían aprender los estudiantes, a diferencia de cómo deberían enseñar los profesores. Además, no se encontró evidencia abrumadora sobre los efectos positivos de la ECBI, pero se identificó una tendencia positiva hacia el aumento del aprendizaje conceptual científico, cuando los estudiantes piensan y participan activamente en procesos de indagación. Asimismo, altos niveles de saturación de la EBIC no estuvieron asociados con mejores resultados de aprendizaje (Minner *et al.*, 2010).

Por su parte, Furtak *et al.* (2012) llevaron a cabo un metaanálisis sobre 37 publicaciones realizadas entre 1996 y 2006, sobre estudios experimentales y cuasiexperimentales referidas a la ECBI. Esta investigación encontró efectos positivos de la EBIC sobre el aprendizaje de los estudiantes. Además, sus resultados relevaron el papel del profesor para orientar las actividades de aprendizaje (Furtak *et al.*, 2012).

Poner en práctica la EBIC demanda que el docente releve conocimientos y oriente procesos de experimentación; que pueda mediar toda la experiencia educativa en un ambiente no tradicional, al promover la confianza de sus estudiantes, para hacer preguntas y planteamientos. Asimismo, que planifique el despliegue del estudiantado en equipos de trabajo, así como los materiales y equipos necesarios, para la recogida de datos, e incluso, para realizar mediciones sencillas (O'Connell, 2014).

Al respecto, el logro de aprendizajes significativos no siempre está ligado a la utilización de materiales especializados o demasiado sofisticados, en lugar de ello, es posible realizar experiencias con recursos cotidianos (Reyes *et al.*, 2018).

Algunas limitaciones para la aplicación de la EBIC son señaladas por Schunk (2012). Según el autor, la EBIC fue inicialmente diseñada para la tutoría individual, debido a su característica socrática de cuestionamiento. De allí que una limitación para aplicarla es el requerir de profesores con alto grado de capacitación en la formulación de preguntas complejas y adaptables al nivel de avance del estudiante. También precisa que el estudiante desarrolle una comprensión adecuada de conocimientos, aplicación de principios, y habilidades de diseño (Schunk, 2012).

Visto así, la puesta en práctica de la ECBI necesita una mediación más compleja y exigente que las prácticas tradicionales de enseñanza de la ciencia (Clough, 2015). Enseñar ciencia es un proceso lleno de desafíos. Quizá el primero de ellos consista en reajustar las nociones preconcebidas sobre su enseñanza, que han sido adquiridas por los profesores luego de muchos años de observación. Al respecto, Lustick (2009) llevó a cabo una experiencia con profesores que tenían experiencia en dictado de clase y profesores que aún no la tenían. Se partió del siguiente supuesto: es necesario que los profesores aprendan a través de la indagación, para que puedan valorar en forma positiva la indagación y, en consecuencia, enseñar bajo ese enfoque.

Para comprobar el supuesto se implementó un módulo basado en aprendizaje por indagación científica, que no requería materiales demasiado sofisticados. El módulo se impartió a profesores de ciencia como parte de un curso de maestría, tuvo una duración de 8 semanas, e incluyó espacios de trabajo y discusión grupal. Al inicio de la experiencia se aplicó una encuesta para medir las actitudes de los profesores hacia la ECBI; después de la implementación del módulo, la misma encuesta fue aplicada a los profesores. Los resultados de la experiencia reflejaron el fracaso del proyecto EBIC para promover actitudes positivas hacia la enseñanza de ciencia basado en indagación.

En promedio, los participantes concluyeron que la EBIC requería más tiempo y era una forma ineficaz de enseñar ciencia. Esto fue especialmente mayoritario en el grupo de docentes que tenían experiencia previa de enseñanza. “Este grupo de profesores quería respuestas concretas y específicas y no teóricas e idealistas” (Lustick, 2009, p. 595). Por su parte, algunos educadores que no tenían experiencia estuvieron de acuerdo en aceptar la experiencia de indagación abierta. Así pues, la experiencia de aprendizaje EBIC planteada a los profesores no mejoró sus actitudes y creencias sobre la indagación científica. La EBIC no logró abordar los problemas y preocupaciones del aula de ciencia desde la mirada del profesor.

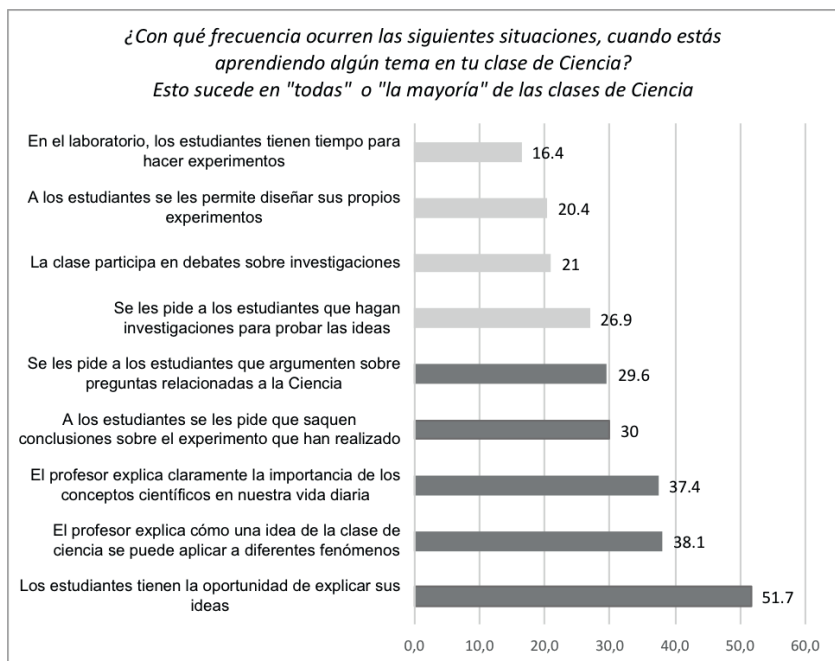
En el contexto educativo peruano, la indagación científica es el soporte principal de la reforma curricular en el área de ciencia y tecnología. De allí que la revisión de los hallazgos mostrados por PISA, lleva, necesariamente, a diversas reflexiones, entre ellas, ¿cómo caracteriza PISA la indagación científica?, ¿cómo aplican los profesores y estudiantes peruanos la indagación científica?



Para construir el índice sobre la Enseñanza Basada en Indagación Científica (ECBI) (Minedu, 2020a), PISA preguntó ¿con qué frecuencia ocurrían nueve actividades en las clases de ciencia? En la Figura 4, se muestran dichas actividades.

Figura 4

Frecuencia de actividades realizadas en la ECBI. Resultados en Perú



Nota: Elaboración propia, con base en la data del Minedu (2020, p. 113).

En la Figura 4, se observa que, en Perú, la actividad que ocurre con mayor frecuencia es que los estudiantes tienen la oportunidad de explicar sus ideas. Mientras, la actividad menos frecuente es que los estudiantes puedan diseñar sus propios experimentos. Es necesario notar que las cuatro actividades menos frecuentes son actividades experimentales de construcción de conocimiento, realizadas y diseñadas por los mismos estudiantes para probar ideas, así como también al debate sobre investigaciones.

El debate como actividad es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, del cómo y el por qué se utilizan los conocimientos científicos. Así también, para conocer los puntos de vista de otras personas o expresar y desarrollar las propias ideas, en el proceso de comunicarlás. Esto último, dice Kuhn (2012), se obtiene incluso cuando el oyente no reacciona “si entro a una habitación con un orangután para compartir algunas ideas nuevas, el orangután se sentará y se limitará a comer su banana; no obstante, cuando yo salga de la habitación mis ideas serán más claras” (Kuhn, 2012, p. 163).

Por su parte, las actividades experimentales autónomas, según la data, están siendo poco implementadas. En este punto, se podría decir, que es necesario enfatizar más su aplicación. Sin embargo, un análisis adicional evidenció que estas actividades tuvieron mayores “correlaciones negativas” con el aprendizaje de los estudiantes (Minedu, 2020a, p. 63). De lo anterior, se podría colegir que las actividades, referidas al hacer y al debatir científicamente, se hacen poco en la escuela y que aún eso necesita mejorar.

La EBIC y la enseñanza dirigida por el profesor

De acuerdo con la Tabla 2, en 64 países/economías, se encontró una asociación positiva entre la enseñanza dirigida por el profesor y los resultados cognitivos. Para el caso peruano la relación fue poco significativa.

Según PISA 2015, “la enseñanza dirigida por el profesor tiene como objetivo brindar al estudiante lecciones bien estructuradas, claras e informativas sobre un tema, esto por lo general incluye la explicación del profesor, los debates en clase y las preguntas de los estudiantes” (OCDE, 2016, p. 63).

En esta práctica de enseñanzatodos los estudiantes reciben la misma lección, están expuestos a las mismas estrategias y materiales propuestos por el profesor. Lo anterior, permite un avance homogéneo de las lecciones acorde con el cumplimiento de la planificación curricular. Por otro lado, se puede mencionar, a modo de desventajas, que esta práctica podría promover una actitud pasiva del estudiante, por ello, menos motivación y, también, la falsa suposición que todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo.

Para construir el índice de la práctica de enseñanza dirigida por el profesor, PISA 2015 preguntó:



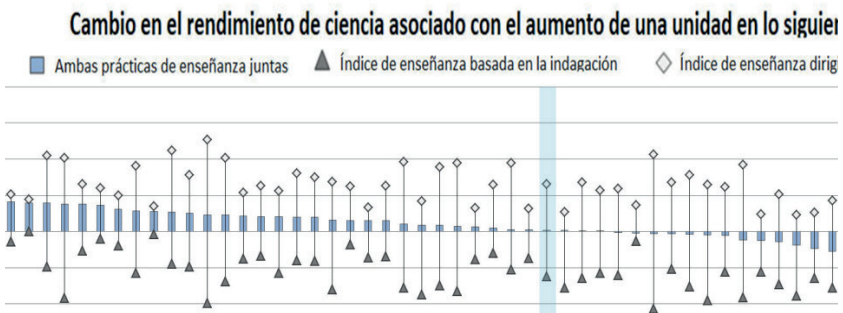
¿Con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones, cuando estás aprendiendo algún tema en tu clase de Ciencia?

1. El profesor explica las ideas científicas.
2. Se da un debate con el profesor donde participa toda la clase.
3. El profesor debate nuestras preguntas.
4. El profesor hace demostraciones de una idea científica.

A partir de la data recogida en los cuestionarios, Mostafa *et al.* (2018) determinaron la existencia de una interacción entre las dos prácticas de enseñanza, previamente revisadas, esto sería razonable, pues en el cuestionario las alternativas no fueron excluyentes y además; sería lógico que la confluencia de ambas prácticas de enseñanza pudiera ayudar con la mejora de los aprendizajes en ciencia, al fomentar el aprendizaje científico desde la teoría y la práctica. Sin embargo, los resultados obtenidos al analizar la relación entre la enseñanza de la ciencia dirigida por el profesor y la EBIC indican que, mayormente, el uso conjunto de las dos formas de enseñanza no significan mejora en los resultados cognitivos. En la Figura 5, se observan estos resultados.

Figura 5

Cambio en el rendimiento de ciencia



Nota: Tomado de Mostafa *et al.* (2018, p. 53). El rendimiento se registra en cada índice por separado, luego en ambos índices tomados juntos y en la interacción entre ellos. Los países/economías se clasifican en orden descendente, según el efecto de ambas prácticas de enseñanza de la ciencia juntas.

Cómo se observa en la Figura 5, en todos los casos se obtiene un mayor rendimiento cognitivo en ciencia cuando solo se declara la enseñanza dirigida por el docente. Aunque Moldavia es el país que mejora más, significativamente, al utilizar ambos métodos, incluso esta mejora se encuentra por debajo del resultado obtenido solo con la enseñanza dirigida por el profesor. En el caso de Perú, la variación es débil (alrededor de 4 puntos), pero el emplear las dos formas de enseñanza parece disminuir el efecto negativo de solo utilizar el método de la enseñanza basada en indagación.

Las expectativas de carrera en ciencia

En los cuestionarios de contexto los estudiantes respondieron una pregunta abierta: “¿Qué tipo de trabajo esperas tener cuando tengas 30 años?” (Minedu, 2020a, p. 71). Las respuestas fueron agrupadas en categorías.

Los resultados mostraron que en los países miembros de la OCDE (2016a) un promedio de 24.5 % de los estudiantes informó tener la expectativa de trabajar en una profesión referida a ciencia y tecnología. En el caso del Perú, esta cifra subió a 39.6 % (Minedu, 2020a).

De esta información, se puede colegir que, un porcentaje considerable de estudiantes peruanos guardan expectativas con respecto a desempeñarse en una carrera profesional relacionada con la ciencia. Ahora bien, que el sistema les brinde las oportunidades para lograr dicha meta es un tema que debe ser analizado aparte.

Los resultados, obtenidos por categoría fueron los siguientes: el mayor porcentaje de estudiantes declara expectativa por profesiones de ciencia e ingeniería (21.9 %), mientras que, el menor porcentaje refiere a profesiones y carreras técnicas (0.5 %); por su parte, 13.4 % tienen expectativa por una carrera en salud y 3.8 % en tecnologías de la comunicación (Minedu, 2020a).

Hasta aquí, es importante acotar que el gusto por la ciencia no resultó ser el mayor predictor para el interés en este tipo de carreras. En lugar de ello, la ocupación del padre o madre relacionada con ciencia, seguida de la expectativa de obtener beneficios futuros académicos y laborales fueron los factores de mayor poder predictivo. De allí, que la expectativa profesional ligada con ciencia y tecnología se explicaría mejor como resultado de aspectos “individuales y familiares” (Minedu, 2020a, p. 78). Este hallazgo alerta sobre la necesidad de trabajar el tema

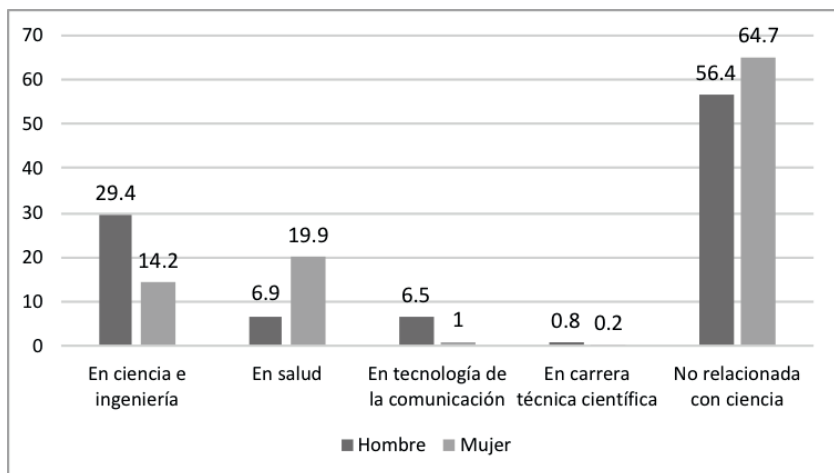


actitudinal en las clases de Ciencia, pues la evidencia mostraría que están primando razones utilitaristas de beneficio personal y económico.

Otro aspecto a tomar en cuenta al revisar estos resultados, es la formulación de la pregunta por sí misma. *Expectativa* significa esperar que algo suceda. Ahora bien “esperar” está mediado por diversos factores de significación, que podrían incluir la esperanza (un anhelo), así como la percepción que se tiene, sobre el grado de control de factores (económicos, sociales, entre otros), que podrían llevar al cumplimiento de la meta. En otras palabras, no se puede saber si el estudiante contestó en función de sus anhelos o de su percepción de cuán alcanzables son sus objetivos. La distribución de las expectativas de carrera según sexo (Minedu, 2020a), se observa en la Figura 6.

Figura 6

Distribución de las expectativas laborales según sexo



Nota. Elaboración propia, con la data brindada por el Minedu (Minedu, 2020a, p. 31).

En la Figura 6, se observa que la mayoría de los estudiantes hombres que optan por una carrera de ciencia, prefieren las carreras de ciencia e ingeniería (29.4 %), mientras que la mayoría de las estudiantes mujeres que optan por una carrera de ciencia, prefieren las carreras de salud (19.9 %).

La configuración del campo científico, como un proceso eminentemente masculino, es explicado por Haraway (2004), por medio de la narración del proceso experimental seguido por el científico irlandés Robert Boyle (1627-1691), para la puesta en funcionamiento de una bomba de vacío (también conocida como bomba de aire).

En su experimento dice Haraway (2004), Boyle colocó diversos animales dentro de la máquina, para luego observar los efectos de la privación del aire. Las damas interrumpieron el experimento pidiendo que se soltara el aire para rescatar a los pájaros, Boyle informa que para evitar este tipo de dificultades, los hombres se reunieron por la noche para llevar a cabo el procedimiento y dar testimonio de los resultados” (Haraway, 2004, p. 50).

A través de esta metáfora, Haraway (2004) explica la expulsión de la mujer del campo científico. Haraway (2004) acierta al emplear esta metáfora, pues precisamente la característica de vulnerabilidad endosada a la mujer ha servido para mantenerla lejos del rigor científico. Sin embargo, pareciera que más bien por esta característica, les correspondería más a las mujeres intervenir en estos campos.

El factor docente

En “*El estado de la educación en el Perú*” (Guadalupe *et al.*, 2017), los profesores indican que necesitan recibir capacitaciones. “Lo anterior puede obedecer a diferentes factores, entre los que destacaría la inadecuada formación inicial recibida por los docentes, que no necesariamente los habría habilitado para enseñar ni para adaptar esa enseñanza a los cambios curriculares que regularmente se presentan en el país ” (Guadalupe *et al.*, 2017, p. 27).

Al respecto, la mayoría de capacitaciones y formaciones virtuales que se brindan, desde las diferentes instancias del Minedu, ocurren, mayoritariamente, en áreas distintas del área de ciencia y tecnología. Por ejemplo, en lo que va del año 2020, a causa de la pandemia COVID-19, bajo la estrategia de aprendizaje remoto en TV nacional “*Aprendo en casa*”, entre los meses de abril y agosto, se han dictado 7 clases de ciencia y tecnología (Minedu, 2020b). Ninguna de estas clases abordó la competencia de “indagación” y, mucho menos, la de “diseña”.

Además, de la escasa oferta de capacitación para profesores en el área de ciencia, otro factor que añade dificultad a la formación en servicio es la cantidad considerable de docentes y la dispersión de ellos



en todo el país. Acorde con la Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación del Perú (2019), hasta el año 2018, se tienen registrados 535 mil y 555 mil profesores en servicio, en las modalidades inicial, primaria, secundaria y básica alternativa (Ver el apéndice). De este total, más de la mitad son profesores que enseñan Ciencia en las aulas⁵. Este número ya significa un reto para pensar en actividades de capacitación que lleguen a todos, sobre todo en zonas de difícil acceso.

Quizá el tema más complicado de resolver sea la formación inicial. Cabe recordar que la reforma curricular, para el área de ciencia y tecnología, se consolidó hacia el año 2015 con la publicación de las *Rutas de aprendizaje* (Minedu, 2015). Este documento, brindó alcances concretos acerca de las competencias científicas y permitió que las universidades y los institutos de formación pedagógica repensaran sus propios programas o planes de estudio a partir de tal fecha. Por este motivo, se puede afirmar que la mayoría de profesores que se encuentran, en la actualidad, en servicio han recibido una formación inicial, acorde con el momento histórico de inicios del siglo XXI, que ahora podríamos llamar tradicional, basada principalmente en procesos memorísticos.

Por otro lado, la formación docente especializada en áreas específicas de la ciencia, (biología, química, física) o el enfoque holístico son todavía puntos en conflicto. Debido a los cambios curriculares y administrativos, varios profesores se han visto obligados a mediar clases para las cuales no tienen la formación requerida. Por ejemplo, un profesor formado en el área de Biología debe mediar una clase de Ciencia y Tecnología en quinto grado de secundaria, en donde el énfasis de conocimiento está principalmente en el área de Física. Al respecto, Maiztegui *et al.* (2000), plantean: “cabe pronunciarse, contra la idea de profesor de área —introducida en reformas como la argentina o la española—, si por tal entendemos que un profesor ha de poder dar una pluralidad de materias (física, química, biología) en las que es imposible adquirir una formación suficiente” (p. 175).

5 Se incluyen todos los profesores del nivel primario, pues tienen en su carga horaria la enseñanza de ciencia y tecnología, y algunos profesores del nivel secundario, que tienen formación en alguna especialidad relacionada con la Ciencia.

Conclusiones

Se suele decir que la información proveniente de las evaluaciones estandarizadas se asemeja a una fotografía, tomada en algún momento del ciclo académico. Al igual que sucede con las personas, quizá esta foto no siempre aborda el mejor ángulo. Sin embargo, nadie podría negar la esencia capturada por el lente. En tal sentido, los resultados PISA pueden ser de suma utilidad para implementar, con base en evidencia, mejoras para el aprendizaje de la ciencia.

Algunas conclusiones obtenidas, a partir de esta revisión, son las siguientes:

- En Perú, los resultados de la prueba PISA y de las evaluaciones nacionales dieron cuenta de rendimientos cognitivos muy bajos. Esto es preocupante, dado que la competencia científica es necesaria para tomar decisiones razonadas, pero sobre todo críticas, para anticipar las consecuencias secundarias, o de mayor alcance, que finalmente afectan desde la cotidianidad del individuo hasta la sociedad en su conjunto.
- Acorde con los principios constructivistas de la ECBI, los estudiantes asumen un rol activo para operacionalizar procedimientos científicos, basados en la comprensión de conocimientos e ideas científicas, bajo criterios de pensamiento reflexivo y crítico. Sin embargo, la EBIC no mostró resultados positivos, sobre el aprendizaje de la ciencia en ningún país que aplicó la prueba PISA 2015. La desagregación de actividades EBIC reveló que, durante las clases de ciencia, se desarrollan muy pocas referidas al diseño de indagaciones, la realización de actividades experimentales, la autonomía para el trabajo en laboratorio y la participación de la clase en debates sobre temas científicos. Además, estas actividades se llevan a cabo de tal forma, que su aplicación afecta, de forma negativa el aprendizaje. Luego, al analizar juntas, la EBIC y la enseñanza dirigida por el docente, se notó una disminución en los efectos negativos de solo aplicar la ECBI.
- La revisión de literatura señaló varios aspectos. Entre ellos, el poco acuerdo en el significado de la ECBI; la necesidad de promover capacitaciones diferenciadas para docentes, según se encuentren en formación inicial o en servicio activo; que altos



niveles de saturación de la EBIC no estuvieron asociados con mejores resultados de aprendizaje, y que existen limitaciones de aplicación desde los docentes y desde los estudiantes.

- Las actividades que realiza el profesor se traslapan entre las cuatro prácticas de enseñanza propuestas desde PISA. En realidad, es el profesor quién dirige (o debe dirigir) cualquiera de ellas. En este sentido, la definición de estas categorías de enseñanza debería quedar puesta a consideración.
- El porcentaje de estudiantes peruanos con expectativa de carreras en ciencia y tecnología supera el promedio de los países de la OCDE. Sin embargo, más estudiantes hombres que mujeres mostraron esta expectativa. Además, se encontró que estas expectativas respondían, mayormente, a motivaciones utilitaristas antes que de compromiso social o ambiental. Esto deja un espacio, que no debe ser ignorado, para el trabajo docente sobre los fines de la educación científica.

Una lectura simple de la data sería que la EBIC no funciona; sin embargo, es posible que no se estén realizando las preguntas adecuadas o en todo caso podría significar, que las prácticas docentes no son estandarizables en kits de aplicación. Tal vez quedaría mejor estudiar de forma individual cuáles son las actividades que promueven aprendizajes significativos.

Finalmente, es innegable que dado el contexto sociocultural presente, se tienen que hacer ajustes curriculares en períodos de tiempo relativamente cortos; sin embargo, estos serán meras formalidades en los documentos curriculares, en la medida que los profesores no logren apropiarse de ellos. Una de las condiciones iniciales para que esta apropiación ocurra pasa por empoderar el trabajo activo del docente en el ecosistema educativo.

Referencias

- Clough, M. (2015). A Science Education that Promotes the Characteristics of Science and Scientists: Features of teaching. *K-12 STEM Education*, 1(3), 113-121. <https://doi.org/10.14456/K12STEMED.2015.23>
- Cué-Brugueras, M., Díaz Alonso, G., Díaz Martínez, A. G., y Valdés Abreu, M. de la C. (2008). El artículo de revisión. *Revista Cubana de Salud Pública*, 34(4), 1-11. <https://doi.org/10.1590/S0864-34662008000400011>
- Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., y Briggs, D. C. (2012). Experimental and Quasi-Experimental Studies of Inquiry-Based Science Teaching: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 82(3), 300-329.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., y Vargas, S. (2017). *Estado de la Educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica* (1.ª Ed.). FORGE. <https://n9.cl/hlae>
- Haraway, D. (2004). *Testigo Modesto; Segundo Milenio. Hombre Hembra; Conoce Oncorotón: Feminismo y tecnociencia* (E. Torres, Trad.). Editorial UOC.
- Kuhn, D. (2012). *Enseñar a pensar* (A. Negrotto, Trad.; 1.ª Ed.). Buenos Aires: Amorrourto.
- Lustick, D. (2009). The Failure of Inquiry: Preparing Science Teachers with an Authentic Investigation. *Journal of Science Teacher Education*, 20(6), 583-604.
- Maiztegui, A., González, E., Tricárico, H., Salinas, J., Pessoa de Carvalho, A., y Gil, D. (2000). La formación de los profesores de ciencias en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 163-187. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie24a07.PDF>
- Minedu. (2015). *Rutas del Aprendizaje 2015*. <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=31811>
- Minedu. (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Ministerio de Educación del Perú. Lima. <https://n9.cl/f9bw1>
- Minedu. (2017). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Lima. <https://n9.cl/nsk72>



- Minedu. (2020a). *Factores asociados al desarrollo de la competencia científica en estudiantes peruanos según PISA 2015*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Lima. <https://n9.cl/e7pay>
- Minedu. (2020b). “Recursos de Ciencia y Tecnología”. *Aprendo en casa*. <https://aprendoencasa.pe/#/planes-educativos/modalidad.ebr.level.secundaria.grade.4.speciality.cta.sub-speciality.0/resources>
- Minner, D. D., Levy, A. J., y Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction—What is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474-496. <https://doi.org/10.1002/tea.20347>
- Mostafa, T., Echazarra, A., y Guillou, H. (2018). *The science of teaching science*. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/f5bd9e57-en>
- O’Connell, C. (2014). *Inquiry-Based Science Education Primer to the international AEMASE conference report*. Berlín: All European Academies (ALLEA). <https://n9.cl/e517j>
- UMC. (2019). *Informes pedagógicos de ciencia y tecnología*. <http://umc.minedu.gob.pe/informes-pedagogicos-de-ciencia-y-tecnologia/>
- UMC. (2020a). *Resultados: evaluaciones de logros de aprendizaje*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosnacionales2019/>
- UMC. (2020b). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?* <https://n9.cl/ymu19>
- OCDE. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition, February 2014). Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- OCDE. (2016a). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education: Vol. I*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OCDE. (2016b). *PISA 2015 Results (Volume II). Policies and Practices for Successful Schools: Vol. II*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OCDE. (2017). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving. Revised edition*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264281820-7-en>

- OCDE. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do: Vol. I*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OCDE. (2020). *Quiénes somos*. <https://www.oecd.org/acerca/>
- Reyes, P., Elgueta, A., y Reyes, I. (2018). Modelo de desarrollo de competencias docentes para el aula diversificada, experiencia desde el Programa Indagación Científica para la Educación en Ciencias-ICEC. En C. Everaert (Ed.). *La enseñanza de la ciencia en la educación básica: antología sobre indagación e inclusión* (1.ª Ed.) (pp. 48-73). Innovación en la Enseñanza de la Ciencia, A. C. <https://n9.cl/e5uh9>
- Sáez, R. E. (2010). La OCDE y el ingreso de Chile. *Estudios Internacionales*, 43(166), 93-112.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6.ª ed.). Pearson Educación. <https://n9.cl/yizs>
- Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Magnitudes de la Educación-ESCALE*. Estadística de la calidad educativa. <http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes>

Apéndice

MAGNITUDES DE LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Vista Rápida del Sistema Educativo

2. Docentes

PERÚ 2019

PERÚ: NÚMERO DE DOCENTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO POR TIPO DE GESTIÓN Y ÁREA GEOGRÁFICA, SEGUN ETAPA, MODALIDAD Y NIVEL EDUCATIVO, 2019

Etapa, modalidad y nivel educativo	Total	Gestión		Área		Pública		Privada	
		Pública	Privada	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Total	576 275	393 490	182 785	472 210	104 065	290 989	102 501	181 221	1 564
Básica Regular	518 460	361 575	156 885	415 096	103 364	259 716	101 860	155 381	1 504
Inicial 1/	99 539	61 148	38 391	79 942	19 597	41 713	19 435	38 229	162
Primaria	215 293	150 501	64 792	165 631	49 662	101 365	49 136	64 266	526
Secundaria	203 628	149 926	53 702	169 523	34 105	116 637	33 289	52 886	816
Básica Alternativa	12 876	8 441	4 435	12 778	98	8 360	81	4 418	17
Básica Especial	4 219	3 841	378	4 200	19	3 822	19	378	-
Técnico-Productiva	10 134	5 824	4 310	9 965	169	5 670	154	4 295	15
Superior No Universitaria	30 586	13 809	16 777	30 171	415	13 422	387	16 749	28
Pedagógica	3 729	2 530	1 199	3 659	70	2 460	70	1 199	-
Tecnológica	26 057	10 571	15 486	25 770	287	10 312	259	15 458	28
Artística	800	708	92	742	58	650	58	92	-

Nota: Corresponde a la suma del número de personas que desempeñan labor docente, directiva o en el aula, en cada institución educativa, sin diferenciar si la jornada es de tiempo completo o parcial.

1/ Excluye promotoras educativas comunitarias a cargo de programas no escolarizados
Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Censo Escolar.

Nota: Tomado de <http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes>



Elementos resilientes utilizados por estudiantes de la Normal Rural Vasco de Quiroga (Michoacán México) en su movimiento¹

*Cinthia Gricell Arreola Piñón*²

Universidad de Morelia
México

citlali.29@hotmail.com

*María Inés Gómez del Campo del Paso*³

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
México

igomezdelcampo@hotmail.com

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo describir los recursos resilientes que emplean los estudiantes de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga en su movimiento estudiantil y en su formación profesional. Esta investigación se realizó a través de una metodología cualitativa de tipo fenomenológico, con la participación de 40 estudiantes varones, para la cual se empleó la técnica de grupo focal, en 4 grupos de 10 integrantes cada uno. Se evidenció la presencia de elementos resilientes tales como: una actitud positiva y la percepción de crecimiento personal



Recibido: 2 de julio de 2020. Aprobado: 1 de junio de 2021

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-2.10>

- 1 Este trabajo se realizó como una investigación con fines de titulación “Elementos resilientes utilizados por estudiantes de la Normal Rural Vasco de Quiroga de Tiripetío, Michoacán, México dentro de su movimiento.” de la Maestría en Psicología Clínica de la Universidad De Morelia, Se realizó entre los meses de agosto 2018 a noviembre del de 2019. No contó con ningún tipo de financiamiento.
- 2 Licenciada en psicología, maestrante en psicología clínica de la Universidad de Morelia. <https://orcid.org/0000-0002-7388-2994>
- 3 Doctora en psicología, profesora investigadora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán, México. <https://orcid.org/0000-0003-4488-586X>

y de logro de aprendizajes a partir del movimiento estudiantil. Esto permite concluir que este tipo de movimientos generan aspectos positivos en los estudiantes, por lo que es importante realizar investigaciones poniendo énfasis en el conocimiento de estos fenómenos no solo como movimientos sociales o políticos sino como promotores de recursos psicológicos y del potencial humano.

Palabras clave: Formación docente, movimiento estudiantil, resiliencia

Abstract

The aim of this paper is to describe the resilient resources that the students of *Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga*, Michoacán, México use in their student/social movement and in their professional training. This research was carried out through a qualitative methodology, of the phenomenological kind, with the participation of 40 male students, using the focus group technique in 4 groups of 10 members each. The findings show the presence of such resilient elements as a positive attitude and the perception of personal growth and learning achievement from the student movement. This allows us to conclude that this type of movement generates positive aspects in students, which points to the importance of carrying out research emphasizing the knowledge of these phenomena not only as social or political movements but as promoters of psychological resources and human potential.

Keywords: resilience, student movement, teacher training

Introducción

Este artículo aborda el tema de la resiliencia que desarrollan los estudiantes de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga en Tiripetío, Michoacán, México, cuya permanencia se ha visto cuestionada en los últimos años por el Gobierno, lo cual ha dado lugar a una serie de protestas por parte de los estudiantes de la misma. En diversas ocasiones, estas manifestaciones han terminado en enfrentamientos con la autoridad municipal, estatal y federal.



La presente investigación no trata de enfocarse en la emisión de un diagnóstico, o en la búsqueda de patologías que etiqueten y estigmaticen a este grupo. Por el contrario, intenta enfatizar la exploración de un fenómeno social desde la psicología humanista, centrándose en el análisis de los elementos resilientes que desarrollan los estudiantes de la Normal Rural para continuar con sus estudios a pesar de la incertidumbre y el ambiente hostil que muchas veces enfrentan.

Por este motivo, se planteó desde una perspectiva cualitativa, a través de la realización de una serie de grupos focales con los estudiantes, como un estudio de caso, entendiendo por este a toda la institución educativa, tal como lo plantean Rodríguez, Gil y García (1999).

Schmelkes (2003) plantea que, en México, la educación superior es vista como un privilegio que solo pocos pueden obtener; únicamente tres de cada diez jóvenes entre 18 y 24 años de edad tienen espacio en el nivel de la Educación Superior. Sin embargo, estas cifras son “engañosas”, pues existe una diferencia en cuanto a las oportunidades educativas en el país. De acuerdo con esta autora, no son las mismas oportunidades en la Ciudad de México que en Chiapas, un estado con mayor pobreza. Se puede decir entonces, que las oportunidades de ingresar a este nivel educativo, por parte de estudiantes provenientes de estados vulnerables, se presenta como nula. Sin embargo, dentro de la historia de nuestro país encontramos una institución educativa, conocida como Escuela Normal Rural que fue creada con el fin de llevar educación a las comunidades marginadas, que tienen como base los ideales del progreso nacional mediante la educación pública (Arreola *et al.*, 2012).

De la Corte (2000) postula que, para cada situación que acontece dentro de una población, es importante considerar el contexto sociocultural, económico, y psicológico de la región donde se sitúa, fechar estos fenómenos sociales y no pretender venderlos como universales, puesto que son locales y particulares, de ahí la pertinencia de hacer una investigación que se acerque a cada realidad que se esté tratando comprender.

En este orden de ideas, es necesario explicar que la Escuela Normal Rural en México fue creada en 1922, con la finalidad de llevar educación a las comunidades rurales marginadas. Tenía como base los ideales del progreso nacional mediante la educación pública, para dar paso a una educación libre del dominio del clero, *una educación de México para los mexicanos*. Se forman así, profesionistas con una visión

de ayuda, no solo basada en “la enseñanza de conocimientos tradicionales a campesinos e indígenas, sino a la organización para su liberación” (Arreola *et al.*, 2012). Es decir, que lleva 98 años formando profesores destinados a las comunidades rurales más pobres del país.

Sin embargo, en la actualidad solo se habla de estas normales para destacar actos reprobables para la sociedad como pintas, manifestaciones, retención y quema de vehículos, entre otros, conductas que, descontextualizadas, podrían hablar de patologías, al dejar de lado los motivos que han tenido los estudiantes de estas instituciones para optar por medios violentos de manifestación y lucha social.

De acuerdo con Poy (2016), la ofensiva en contra de las normales rurales se puede observar en el deterioro de sus instalaciones, los recortes financieros y las carencias en la plantilla académica, así como una disminución en el número de la inscripción. “En los pasados 30 años, las normales han perdido más de 200 mil estudiantes, es decir, 63.5 %” (Poy, 2016, párr. 4). Este plan de “reestructuración” tuvo el primer enfrentamiento violento el 19 de febrero del 2000, cuando la policía estatal realizó un operativo de desalojo en el centro de la ciudad de Pachuca y en la localidad de Mexe, Estado de Hidalgo, en donde estudiantes de la Escuela Normal Rural “Luis Villarreal” mantenían una huelga de hambre dentro de las instalaciones en demanda de más espacios para los alumnos de nuevo ingreso y aumento al presupuesto para el plantel. Se dio un enfrentamiento entre la policía y los alumnos, padres de familia y vecinos de la comunidad, para evitar el desalojo de la escuela (Camacho, 2015).

Desde entonces, el Gobierno mantuvo una estrategia de disminuir en el número de lugares ofertados para los aspirantes, hasta lograr la desaparición del plantel. Finalmente, en 2005, se entregaron las cartas de pasantes a los últimos licenciados egresados de la normal rural “Luis Villarreal” (Camacho, 2015). El cierre de esta escuela normal representa el ejemplo más claro de la estrategia del Gobierno, ya que la normal de Mexe es ahora un fragmento en la historia de las Escuelas Normales. Sin embargo, para los estudiantes normalistas es el recordatorio constante de que este mismo destino puede sufrir su institución educativa.

Ante estos eventos, se formó la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, cuyo vocero Juan Daniel Torrez Vásquez afirma que, la supuesta modernización de los 17 planteles no es más que un pretexto para desaparecer las normales rurales (Mejía, 2016).



De esta forma, se presenta una lucha por la defensa de las Escuelas Normales Rurales, llevada a cabo por los propios estudiantes normalistas. Un hecho que ha generado un gran impacto en nuestra sociedad, así como la indignación no solo del pueblo mexicano, sino también de los extranjeros, fue el evento ocurrido el 26 septiembre del 2014, con estudiantes de la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” ubicada en Ayotzinapa, Estado de Guerrero. Quienes se dirigían a su institución educativa, fueron detenidos por policías municipales, lo que terminó con la muerte de 3 estudiantes y la desaparición de 43 de ellos (Mosqueda *et al.*, 2014).

En la opinión de Hernández (2012), la situación de las normales rurales en México es un reflejo de un conflicto de discursos educativos que va más allá de las escuelas y sus estudiantes: por un lado el discurso en favor de la modernización educativa y la calidad académica de acuerdo a parámetros internacionales y por otro, la tradición de la educación socialista en México, herencia de la Revolución Mexicana y de las ideas de la escuela rural que se intentaron implantar siguiendo el modelo cubano. En dónde la misión del egresado de esos planteles es, por un lado, conservar los conocimientos tradicionales de las comunidades campesinas e indígenas y, por otro lado, ayudar a la organización política de estas. Como consecuencia de este desencuentro, se han generado una serie de sucesos violentos relacionados con las normales rurales.

El evento más reciente se presentó el 21 de junio del 2017, en la escuela Normal “Vasco de Quiroga” de Tiripetío, Estado de Michoacán. En el cual un estudiante fue herido de bala en un enfrentamiento con policías (Martínez, 2017).

En este sentido, la presente investigación pretende destacar los elementos resilientes con que cuentan los estudiantes de la Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga” y su potencial humano ante las situaciones de riesgo que viven por su enfrentamiento con las autoridades.

Por lo tanto, se plantea la siguiente *pregunta de investigación*: ¿Cuáles son los recursos resilientes que los estudiantes de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga emplean dentro de su movimiento estudiantil, para seguir adelante con su formación profesional?

De tal forma, la presente investigación plantea como *objetivo general*, describir los recursos resilientes que emplean los estudiantes de

la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga en su movimiento estudiantil y en su formación profesional.

De este, se desprenden los siguientes *objetivos particulares*:

- Identificar desde la psicología humanista los elementos resilientes de los estudiantes.
- Definir las estrategias que utilizan los estudiantes para su formación profesional.
- Explicar el papel de la resiliencia en el movimiento social de los estudiantes.

Antecedentes

La relación entre la resiliencia y la educación ha sido abordada por varios autores, entre ellos, Villalta y Saavedra (2010), quienes realizaron un estudio correlacional, para establecer en qué medida se asociaban estos logros educativos con la percepción de la cultura institucional, las prácticas de enseñanza en clase y la resiliencia tanto de alumnos como de profesores. Los autores concluyen que si bien existe una correlación alta entre las percepciones de cultura institucional y las prácticas de enseñanza; la correlación de estos dos factores con la resiliencia es moderada.

Otro estudio, realizado por Silas (2008), en 16 comunidades marginadas de México, pretendió explorar el significado que tiene perseverar en los estudios para los jóvenes de estas comunidades. El estudio se llevó a cabo con un enfoque cualitativo a través de entrevistas a 29 jóvenes, con la intención de conocer cuáles habían sido los actores y procesos, ya sean familiares, escolares o comunitarios, que influían o participaban en el éxito escolar, y la relación de estos con la teoría de la resiliencia. El autor concluye que los aspectos más significativos son, por un lado, el valor que la comunidad le da a la educación escolarizada y, por otro, la presencia de personas significativas que han concluido sus estudios y sirven de ejemplo para el joven. Es decir, que se combinan dos aspectos, el impulso y el ejemplo.

Otra investigación se desarrolló en la comunidad maya en Yucatán, México, por Aguiar y Acle-Tomasini en el 2012, en donde se trabajó con un grupo de estudiantes mayas de secundaria que viven en condiciones de marginación social y pobreza, aunadas a problemas



de violencia escolar, consumo de alcohol y embarazos no deseados, que, en ocasiones, conducen a la deserción escolar. Los autores concluyen que la promoción de las capacidades resilientes y los recursos personales durante los estudios de secundaria, pueden mejorar la adaptación al centro escolar, así como la situación personal y familiar de los adolescentes.

En estas investigaciones, se puede observar que, a pesar de lo sucedido, los estudiantes continúan asistiendo, formándose y culminando con sus estudios. Sin embargo, no se han encontrado estudios o investigaciones dirigidas a conocer los factores que los impulsan a seguir adelante, y los recursos que emplean para superar la adversidad.

Marco teórico

Historia de las Escuelas Normales Rurales en México

González (2017) realiza un análisis de la situación de las normales rurales, en el cual se puede ver como poco a poco se ha ido disminuyendo el presupuesto que reciben las escuelas de los gobiernos estatales y federales, en lo que el autor considera una estrategia gubernamental para la desaparición de las mismas, lo que se ha encontrado con la oposición de los propios estudiantes de las escuelas. Esta estrategia ha generado, a pesar de la oposición, una baja importante en las solicitudes de ingreso, que pasaron de 1350 en el 2012 a 390 en el 2016. Sin embargo, para entender la importancia de estas instituciones y su permanencia, es importante revisar su historia.

La Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga se considera como la primera escuela de su tipo en México, esta formó parte de la primera universidad de América Latina, pues dependía, en sus inicios, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Creada, en 1922 en el municipio de Tacámbaro Michoacán, con la finalidad de derrocar el dominio del clero, dando paso a lo que se denominó *la escuela de México para los mexicanos*, y el inicio del cambio, para llevar a las comunidades marginadas los beneficios de la educación fincada en el cumplimiento de la ley de la Constitución Política en México (Arreola et al., 2012).

De 1922 a 1925, tuvo como base el sistema de estudios Universitarios, pero carecía de la capacidad para crear el carácter de trabajo y de acción que debía poseer un legítimo maestro rural. En el periodo de

1926 a 1930, la institución ya contaba con un plan de estudio propio que fue establecido por la Secretaría de Educación, en el cual las materias académicas que se impartían a los alumnos eran aquellas estrictamente necesarias para el desarrollo laboral de apoyo en las comunidades rurales. A partir de 1927, la escuela se organizó en la modalidad de internado exclusivo para varones, proporcionando hospedaje y alimentación a los estudiantes (Arreola *et al.*, 2012).

En la actualidad, la escuela Normal se encuentra en la comunidad de Tiripetío Michoacán desde el año de 1959, en donde se da alojamiento a 560 estudiantes, provenientes no solo de Michoacán, sino de otros estados como Guerrero, Puebla, Veracruz, Guanajuato entre otros, bajo el mismo concepto (González, 2017).

Resiliencia

Resiliencia es un término retomado de la mecánica que indica la propiedad de la materia, que se opone a la rotura por el choque o percusión; Cyrulnik (2002) retoma este concepto dentro de la psicología para definir tanto la capacidad de resistencia al sufrimiento psicológico, como la posibilidad interior de la persona de recuperarse, es decir, la capacidad que posee el ser humano para soportar la adversidad, saliendo fortalecido y alcanzando un estado de equilibrio personal.

Otra definición la encontramos en Becoña (2006), el cual considera que la resiliencia es un rasgo psicológico, que es visto como un componente del *self* que capacita para el éxito en condiciones de adversidad, y que puede ser desgastado o, paradójicamente, reforzado por la adversidad. En este sentido el autor plantea que la resiliencia implica no solo un afrontamiento, sino también una transformación, un aprendizaje, y un crecimiento, que se mantienen aun después de superada la adversidad. Becoña (2006) explica que el proceso de resiliencia implica, ante todo, la exposición a una amenaza o evento adverso importante, por otra parte, que la persona lleva a cabo una adaptación positiva al impacto de ese proceso.

De acuerdo con Cyrulnik (2002), cuando se presenta una situación dolorosa, la naturaleza de este acontecimiento hiriente puede corresponder a todas las instancias de un aparato psíquico, ya sea este biológico, afectivo, o histórico. De tal forma que, a cada nivel, es posible que se desarrolle una resiliencia. La persona puede transformar el



dolor del momento, para hacer de él un recuerdo glorioso o divertido, a través de un alejamiento emocional en donde entra en juego una serie de mecanismos de defensa capaces de disminuir el malestar provocado por la situación dolorosa.

Estos mecanismos son: la negación, el secreto, la angustia agresiva, la huida hacia adelante, la intelectualización, y la sublimación que permite, a través de la creatividad, transformar la situación dolorosa en arte, en humor, o bien, en altruismo y compromiso social (Cyrulnik y Anaut, 2016).

Otra forma resiliente de afrontar una situación es atribuir sentido al acontecimiento doloroso, lo cual permite modificar lo que se experimenta. Lukas (2003) refiere que:

No hay ninguna situación en la vida que carezca realmente de sentido, esto se deduce al hecho de que los lados aparentemente negativos de la existencia humana, especialmente la triada trágica formada por el sufrimiento, la culpa y la muerte también pueden adoptar la forma de algo positivo, de una exigencia si se tratan con la actitud y la postura correcta. (p. 23)

Por su parte, Frankl (1994), aunque no utiliza el término *resiliencia*, sí considera que el convencimiento de la persona de que su vida tiene sentido, en cualquier circunstancia, es clave para poder tener una visión positiva de la vida. Es a partir de esta resiliencia que el sujeto se logra sobreponer a las circunstancias y se erige como actor de su historia (Cyrulnik y Anaut, 2016).

Es decir, la resiliencia tiene que ver con aquello que permite orientar hacia la búsqueda de factores que ayudan a afrontar los desafíos de las crisis y a incrementar los recursos psíquicos y sociales para atravesar la adversidad con ingenio y creatividad (Del Pino *et al.*, 2011); esta es una construcción propia y varía según los contextos y los momentos en que ocurre el evento a afrontar (Saavedra *et al.*, 2012). De acuerdo con esto, Becoña (2006) establece una clasificación de “cuatro patrones para la resiliencia: el patrón disposicional, el patrón relacional, el patrón situacional y el patrón filosófico” (p. 129).

Según Becoña (2006), el patrón *disposicional* se define, en parte, por aspectos físicos o genéticos, como inteligencia, temperamento y

salud, y en otra, a factores psicosociales como el autoconcepto o el sentido del *self* y la competencia personal o la autoeficacia.

El segundo, denominado *relacional*, analiza la influencia de los roles y las relaciones en la resiliencia, incluye aspectos intrínsecos de la relación, como la capacidad para identificar modelos positivos y establecer relaciones de confianza con ellos, darle algún sentido o significado a las experiencias y el aspecto extrínseco se refiere a la capacidad de confiar en el otro y mostrarse como alguien digno de confianza (Becoña, 2006).

El tercero, denominado *situacional*, describe la forma en que la persona se aproxima a las situaciones estresantes, e implica habilidades cognitivas como: la solución de problemas, la capacidad de acción, la evaluación realista de las consecuencias de las acciones y de la propia capacidad de respuesta, la habilidad para definir metas, el afrontamiento activo de los problemas y la posibilidad de reflexión. En este, se consideran también la creatividad, la curiosidad por explorar y buscar novedades (Becoña, 2006).

El último, se denomina patrón *filosófico*, y se relaciona con encontrar un sentido único y particular a la propia vida. También abarca las creencias personales, la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre los eventos importantes. Así como la certeza de que la situación puede mejorar y la capacidad de encontrar un significado positivo a las experiencias desagradables (Becoña, 2006). Este concuerda con lo que Frankl (1991) denomina *sentido de vida*.

De acuerdo con Madariaga (2014), la resiliencia es un proceso que se construye en y desde la sociedad, aunque se manifieste en comportamientos individuales. En este sentido, la resiliencia no solo es la capacidad de soportar circunstancias adversas, sino también salir fortalecido de ellas y alcanzar un estado de equilibrio personal (Cyrulnik, 2002).

Metodología

Esta investigación se realizó a través de un enfoque cualitativo con un método fenomenológico, el cual no busca la representatividad o generalización de los resultados, sino la profundización en un fenómeno particular (Rodríguez *et al.*, 1999).



Escenario

La Escuela Normal se encuentra en la comunidad de Tiripetío Michoacán desde el año de 1959, en ella se da alojamiento y formación profesional para ejercer como profesor de primaria, a 560 estudiantes varones, provenientes no solo de Michoacán, sino de otros estados como Guerrero, Puebla, Veracruz, Guanajuato, entre otros, bajo el concepto de internado.

Participantes

Se llevó a cabo con la colaboración de 40 estudiantes de segundo, tercero y cuarto año de la Licenciatura en Educación Primaria, varones, las edades oscilan entre 19 a 24 años.

Con fines de identificación los discursos de los participantes, se codificaron de la siguiente forma: P (número consecutivo) Año escolar. Ejemplo: P1-4^a (participante 1 de cuarto año).

Técnica de recolección de información

Se utilizaron 4 grupos focales, de 10 integrantes cada uno. El cual es descrito por Bonilla y García (2002) como una conversación entre un número reducido de personas sobre un tema en específico, que es conocido y trabajado en común y, de esta manera, conocer la percepción construida de manera colectiva. Se realizaron 5 preguntas con respecto a cómo los estudiantes han vivido su experiencia en la Escuela Normal. Dichas preguntas fueron:

- Dentro de los acontecimientos vividos en el ámbito educativo en el que te desenvuelves, ¿consideras que has podido sobrellevar los tiempos difíciles?, ¿por qué consideras esto?
- ¿Cuáles son los recursos que has empleado dentro de estos acontecimientos?
- ¿Cómo has empleado estos recursos?
- ¿Consideras que lo que ha ocurrido en el pasado te ha dejado algún aprendizaje?, ¿cuál sería ese aprendizaje?
- ¿Consideras que tu vida posee un significado y un propósito?, ¿cuál sería este?

Procedimiento

1. Se planteó el proyecto de investigación, el cual fue aceptado por parte del Consejo estudiantil. Se garantizó la confidencialidad de datos personales de los participantes. Asimismo, se estableció que los resultados obtenidos de los grupos focales serían presentados en este artículo.
2. Desarrollo de los grupos focales. Se expone la primera pregunta y se entregan hojas blancas para desarrollar las respuestas, posteriormente se lleva a la socialización de cada una de las preguntas, esta misma acción se toma en cada grupo.
3. Análisis de las respuestas por categorías. La información brindada por los participantes, en los grupos focales, ha sido estudiada desde el análisis del discurso (AD). El AD se interesa, no tanto, por las características lingüísticas abstractas al uso de la lengua sino, ante todo, por la forma en la que el discurso presenta la realidad de los hablantes en función de los procesos de producción, distribución e interpretación del mismo (Karam, 2005). De esta forma, se intentó abordar aquello que las personas expresaron en el lenguaje que no está ceñido a las palabras ni al significado puntual de las mismas sino a la globalidad del discurso. En esta medida, Íñiguez (2003), indica que el AD trasciende el estudio de la forma lingüística, para ir más allá de la oración y de la frase.

Consideraciones éticas

Se realizó un oficio de solicitud a los directivos de la institución, asimismo se informó a los estudiantes que su participación sería voluntaria y que los datos personales no serían evidenciados en esta investigación.

Resultados y discusión

Si bien la investigación completa aborda el desarrollo de las cuatro categorías basadas en los patrones resilientes de Becoña (2006), descritos anteriormente, en este artículo solo se presenta el *patrón situacional*. Este se refiere a las habilidades cognitivas para enfrentar las situaciones que provocan estrés; es decir, a la capacidad para comprender la naturaleza, relaciones y cualidades de un fenómeno determinado y enfrentarlas de forma racional, a través de evaluar, de forma realista,



tanto las propias capacidades como las consecuencias de las acciones (Sambrano, 2011). También, a la capacidad de definir metas específicas para afrontar, activamente, los problemas, y reflexionar sobre ellos (Be-coña, 2006).

A continuación, se presentan transcripciones literales de frag-mentos, de los discursos de los estudiantes durante el grupo focal, en los cuales se evidencian las habilidades cognitivas:

Habilidades para solucionar los problemas

P2-4^a: Las herramientas fundamentales o eso considero yo son la serenidad, así como buscar la mejor solución a los conflictos que se presenten, es decir, pensar con la cabeza fría y tratar de no dejarse llevar por los impulsos, teniendo como base un buen plan a seguir contemplando todos los lados de la operación, sin dejar de lado el constante diálogo con las autoridades competentes.

P8-4^a: El ser inteligente, es decir, el saber actuar ante las situa-ciones de peligro. Observar tu entorno te permite hacer un plan de acción, logrando de esta manera la mejor actuación ante estas situa-ciones, es decir ante cada uno de los diversos movimientos a los que nos enfrentamos.

P6-4^a: Cada movimiento tiene su propia firma es decir cada mo- vimiento requiere de su propia planeación, de su propia estrategia para buscar la mejor solución, por lo que se requiere de un plan de acción diferente a cada movimiento.

Estas acciones corresponden al concepto que Cyrulnik (2002) denomina temperamento personal, es decir, la capacidad adaptativa que se produce debido a la adquisición de recursos internos impresos en el temperamento, desde las primeras interacciones a temprana edad. Estos explican la forma de reaccionar frente a las agresiones de la vida, las cuales crean guías de desarrollo que posibilitan la resiliencia. Por su parte, Sambrano (2011), refiere esta capacidad dentro de lo que ella denomina *creatividad*, la cual la define como un estado de consciencia que permite generar una red de relaciones para identificar, plantear, producir y resolver problemas de manera relevante y original. Asimismo, describe que las personas creativas son inteligentes, e implica tener una autoestima alta y una profunda motivación interna para cambiar las cosas, al respecto encontramos que los estudiantes, en específico, aportan.

P5-3ª: *La búsqueda de estrategias didácticas para fortalecer el conocimiento de los niños dentro de una escuela primaria, para que de esta manera, se pueda mejorar la educación y el desarrollo de los alumnos y de la comunidad en sí misma. Por medio de la preparación continua, poniendo en práctica los valores, es aquí donde encontramos una motivación encaminada a la búsqueda del cambio.*

Capacidad para la acción frente a una situación

A esta planeación, se entrelaza la siguiente habilidad: *acción frente a la situación*. Pues como se puede observar, una cosa es planear y la otra es actuar. En este sentido, encontramos varios ejemplos que nos dan cuenta de la presencia de esta habilidad en los estudiantes P5-3ª: *Realizar actividades deportivas o alguna otra actividad de una manera responsable.*

P8-3ª: *Algo que siempre funciona para mi es tratar de distraerme al principio, dejar todo en calma para después buscar una posible solución, es decir, si tratas de solo enfocarte en el problema, solo se estará más estancado. Para distraerme, por lo general, trato de viajar, visitar mi familia y desconectarme de esas situaciones por un tiempo.*

P4-4ª: *El valor para enfrentar los diversos movimientos y de esta manera me he dado cuenta que los conocimientos no solo se adquieren en un aula de clases, y de esta manera poder transmitir estos conocimientos a los niños.*

Desde el punto de vista de Rousseau (2012), refiere esta habilidad como *estrategias de ajustes activos*. Es decir, actuar o pasar a la acción para mejorar la situación. A esto, Rousseau (2012) agrega un término sin el cual no se presentaría la habilidad de planeación, ni mucho menos la acción. Este es, pues, el término *espíritu combativo* que se refiere a mantenerse firme y luchar incansablemente para conseguir los objetivos.

Habilidad de hacer una evaluación realista de la propia capacidad para actuar

Se refiere a la necesaria introspección para que la persona sea capaz de observarse honestamente y reconocer sus habilidades y limitaciones. Para Rousseau (2012), una parte fundamental en el sentimiento de eficacia personal se sitúa, de forma ligera, por encima de



las capacidades reales, lo cual fomenta que la persona afronte tareas difíciles y acumule experiencias nuevas.

En esta, encontramos las palabras de los estudiantes que refieren:

P7-4ª: Conocer de qué estás hecho, posibilita la oportunidad de buscar la mejor solución a las confrontaciones con el gobierno.

P10-3ª: Cuando uno se llega a conocer bien y sabe que puede hacer y que no puede hacer le permite buscar ayuda en aquellas áreas que no es tan bueno y de esta manera puede con ayuda de los demás formar un gran plan de acción a cada una de estas represiones. Por ejemplo, si no es más bueno para comunicarse verbalmente y otro para la escritura, cada uno aporta algo y de ahí surge un plan bueno.

P3-2ª: Yo considero que la mayor estrategia proviene de cuando tú te conoces y sabes cuáles son tus defectos, y de esta manera, sabes con que sí cuentas y con que no, pero no es que no cuentes sino más bien, es como en qué puedes crecer más.

Evaluación realista de las expectativas y consecuencia de esa acción

En esta evaluación, tenemos varios ejemplos.

P7-2ª: No dejarnos llevar por cualquier cosa, saber aprovechar muy bien las oportunidades y así que todo salga bien.

P10-3ª: Observar las ventajas que tiene el diálogo para prevenir todos estos acontecimientos.

Para Rousseau (2012), los factores de *protección* están relacionados entre sí e influyen los unos en los otros. Al tener esto en cuenta, podemos observar que desde la planeación hasta la ejecución se presentan eslabones que los unen a un mismo proceso.

Búsqueda de novedad, curiosidad, naturaleza exploratoria y creatividad

P5-3ª: Considero que he podido sobrellevar los tiempos difíciles, respecto a realizar actividades deportivas o alguna otra actividad, de una manera responsable.

P2-4ª: Los recursos con los que yo cuento son habilidades en el área deportiva, así como destacar en el ámbito académico, sin embargo, las herramientas fundamentales o eso considero yo son la serenidad, así como buscar la mejor solución a los conflictos que se

presenten, es decir pensar con la cabeza fría y tratar de no dejarse llevar por los impulsos

P1-2ª: De igual manera la práctica de un deporte o actividades productivas de la vida diaria ayudan a seguir adelante.

P10-3ª: Otra sería por medio de pintar murales, así como informar a la gente de lo que sucede, realmente en la institución.

P9-4ª: Suelo pintar la historia de mi Normal, es decir dibujo, escribo pero sobretodo trato de moldearme a las circunstancias que enfrentamos.

P9-2ª: Dentro de mis recursos considero que la espontaneidad, la creatividad me han ayudado a ser flexible e ir planeado, observado el ambiente en el que me desenvuelvo, así como los círculos de estudio nos permiten tener una mirada más detallada de la situación que estamos enfrentado, pues con los conocimientos, habilidades podemos tener un mejor plan de acción.

Para Sambrano (2011), la *creatividad* da poder, esto es porque la imaginación, la intuición y los deseos de cambiar actúan como motores, en los momentos que las transformaciones (personales o sociales) son necesarias. Estas actividades, Rousseau (2012) las define como un mecanismo de defensa en el cual se orienta la pulsión inaceptable hacia una actividad intelectual, espiritual, profesional, artística, deportiva o socialmente valoradas, mientras que Cyrulnik (2002) plantea la importancia que juega la creatividad, a través de la cual se puede liquidar nuestro sufrimiento, consciente o inconscientemente y se puede expresar lo que de otro modo no se podría.

Perseverancia

P10-2ª: Las fuerzas, las ganas de ser una mejor persona cada día, centrarme en mis estudios para ser un buen maestro.

P10-3ª: Cada día cuando me levanto pongo todo mi empeño para aprender, así como dedico horas extras a mis clases para estudiar para aprender nuevas cosas.

Así como locus de control interno.

P6-3ª: Sí, porque mis sanos estudios me llevan a sobre salir durante los momentos difíciles al igual que mis ganas de que los niños tengan la oportunidad de estudiar y que esta sea de calidad.



P3-4ª: En cuanto a la formación que obtuve dentro de la normal rural presencie diferentes acontecimientos en la vida diaria dentro de la institución pues durante 4 años pase más tiempo en la institución que en mi casa, donde cada ciclo escolar se presentado un nuevo reto dentro y fuera de la institución y así reconociendo como afrontar cada uno de esto para de esta manera continuar con mi camino para llegar a mi objetivo, pues como se ha observado altos funcionarios intentan truncan la formación.

Para Rousseau (2012), esta habilidad está acompañada de la *habilidad de tomar iniciativa*; Erikson (1982) define que esta habilidad se adquiere entre los 3 y 6 años de edad. En este periodo, el niño intenta tener nuevas experiencias y desarrollar otras habilidades, e intenta tener un equilibrio entre su deseo de hacer cosas y la culpa de haber ido, a menudo, demasiado lejos, así mismo está unida a la confianza en uno mismo.

Humor

Al igual que la creatividad y la fantasía, les permite construir un mundo alterno al que están viviendo, esto no quiere decir que escapen de su realidad, solo se adaptan y la convierten, para hacerla menos dolorosa, como lo podemos observar en los siguientes comentarios.

P4-4ª: A veces reír de la situación ayuda a que el tiempo pase y que tú espera, o la incertidumbre de no saber lo que te espera ayuda a sacar un poco tu miedo.

P2-3ª: Uno puede ver la vida como un chiste es decir hay chistes buenos, pero también hay chistes malos, por eso trato de que cada cosa en vida pueda tener algo cómico que me haga más llevadera mi estancia en la Normal, es decir si veo las cosas siempre como fatalidades, desgracias serán eso para mí y para mis compañeros, siempre trato de que estos rían.

P7-2ª: Una vez que la situación pasa, y te das cuenta de lo que paso, de a cara de susto del otro, de las caídas, corretizas, uno se muere de la risa, es como una forma de expresar el miedo, el dolor, el sufrimiento que muchas veces pasamos en los movimientos.

Como se puede observar a partir de estos discursos, los estudiantes consideran que poco a poco han logrado salir adelante, con base en distintas estrategias, actividades y esfuerzo, etc. Sin embargo, también mencionan que la escuela les ha brindado herramientas para enfrentar

los problemas pues se afirma que siempre hay una solución a cada problema.

Se habla de un análisis tomando en cuenta la realidad no solo de la institución sino del país en general, de esta manera lo que los estudiantes refieren es tener un plan de acción, así como un plan de emergencia a cada situación que se esté enfrentando, sin dejar de lado el establecimiento del diálogo con las autoridades competentes, en este también se incluye las habilidades de expresión de los estudiantes.

Por otra parte, la responsabilidad, creatividad, capacidad de escucha y la búsqueda de estrategias para resolver problemas, no solo les ayudan en el desarrollo de su movimiento social, sino que también favorecen su formación como profesores de primaria. Lo que se busca con esto, desde el punto de vista de los estudiantes, es crear en sus alumnos una mirada realista de la sociedad en la que vivimos, así como que estos pequeños sean críticos, analíticos.

A partir de las respuestas de los alumnos de 2.º, 3.º y 4.º grado de la escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, se confirmó la presencia de elementos resilientes en esta comunidad educativa. Se observó, además, que los sentimientos a los que se enfrentan día con día se encuentran inmersos de un sentido. Tal como lo propone Frankl (1994), al explicar que, para que la persona pueda adoptar una visión positiva de su vida, tiene que estar convencida de que, independientemente de las circunstancias a las que se enfrente, su vida tiene un sentido. Así los estudiantes de la normal, viven inmersos en una causa más importante que ellos mismos: mantener abiertas y funcionando las normales rurales, en concordancia con los principios para los que fueron creadas. Y esto les lleva a afrontar y superar las dificultades y presiones de su entorno.



Conclusiones

Al hablar de la normal de Tiripetío, nos encontramos con comentarios enfocados a identificar el lado patológico de la población estudiantil, es decir, se descontextualiza y se juzga a aquellos fenómenos sociales que son locales y particulares, como universales (De la Corte, 2000); sin embargo, Carvajal (2018) habla de una psicología positiva, la cual tiene por objetivo el descubrimiento y la promoción de los factores que permiten al individuo y a las comunidades prosperar.

Como se puede observar, los eventos a los que los estudiantes se han enfrentado, modificaron sus vida, y les permitieron, tal como explica Carvajal (2018), entender el mundo de una forma diferente y construir un sistema de valores acorde a la realidad en que viven. De tal forma que, ellos no pierden la fortaleza para desarrollar al máximo sus potencialidades.

A partir de los resultados, se concluye que existen elementos resilientes en los estudiantes de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga. Entre ellos, se destaca el patrón situacional, en los alumnos, pues como menciona Frankl (1991), si no está en tus manos cambiar una situación que te produce dolor, siempre se podrá escoger la actitud con la que se *afrenta*. Precisamente, este patrón explica la manera en la que los alumnos le hacen frente. Aunque ellos reconocen que no hay una solución fácil a la realidad, se identificó una actitud positiva con experiencias satisfactorias de crecimiento, por medio de la presencia de elementos tales como, las habilidades de solución de problemas, la capacidad para la acción frente a una situación, la competencia de hacer una evaluación realista de la propia aptitud para actuar (autoconocimiento) y de las expectativas o consecuencias de esa acción.

Estas habilidades juegan un papel determinante en el afrontamiento de circunstancias, ya que el confiar en sus propias capacidades les ha abierto un sinfín de posibilidades de solución.

Esta investigación muestra que la resiliencia se puede desarrollar y transmitir. Sin embargo, aún existen vacíos en la forma de medirla o evaluarla, que requieren mayor investigación. De ahí la importancia de seguir haciendo investigación que permita un mayor conocimiento sobre estos fenómenos, que más allá de ser movimientos sociales o políticos implican hablar de recursos psicológicos y del potencial humano.

Referencias

- Aguiar, E. y Acle-Tomasini, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 53-64.
- Arreola, M., Canchola, M., Ávila, G., Árciga, M., Flores, E., Negrete, M. y Guerrero A. (2012). *Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga". 90 años de historia*. Morevallado.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. En *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>
- Bonilla, P. y García, C.(2002). *Las técnicas de investigación cualitativa*. Universidad Intercontinental.
- Camacho, C. (8 de febrero de 2015). El Mexe hace 15 años. *La Crónica de hoy en Hidalgo*. <http://www.cronicahidalgo.com/2015/02/el-mexe-hace-15-anos/>
- Carvajal, M. (2018). *Psicología positiva: camino para la prevención y la adversidad*. Trabajo presentado en el XXX Aniversario de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas México.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- Cyrulnik, B y Anaut, M. (2016). *¿Por qué la resiliencia? O que nos permite reanudar la vida*. Gedisa.
- De La Corte, L. (2000). La psicología de Ignacio Martín-Baró como una psicología social crítica. Una presentación de su obra. *Revista Psicología General y Aplicada*, 53(3), 437-450. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2357055>
- Del Pino, M. A., Bustamante, H. A., Ojeda, S. H., Fernandez, D. A., Romano, C. C., & Romano, C. S. (2014). Vulnerabilidad adolescente: factores que favorecen la resiliencia en los jóvenes de la localidad. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 3(3), 62-80. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v3i3.38>
- Erickson, E. (1982). *El ciclo vital completado*. Paidós.
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Frankl, V. (1994). *La voluntad de sentido*. Herder.



- González Báez, M. (2017). *La reforma educativa en la formación pedagógica del normalista rural* [Tesis de maestría no publicada]. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, Morelia.
- Hernández, L. (2012). El asesinato de Minerva: la batalla por el normalismo rural. *El cotidiano*, 176, 19-33. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32525230003.pdf>
- Íñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. UOC.
- Karam, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso. *Global Media Journal*, 2(3), 34-50. <https://www.redalyc.org/pdf/687/68720305.pdf>
- Lukas, E. (2003). *Logoterapia: la búsqueda de sentido*. Paidós.
- Madariaga, J. (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, E. (22 de junio de 2017). Reacciona normalista de Tiripeño herido de bala. *La Jornada*, 26. <https://www.jornada.com.mx/2017/06/30/estados/026n3est?partner=rss>
- Mejía, F. (2 de julio de 2016). SEP busca desaparecer 17 escuelas normales rurales, acusan dirigentes de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México. *Milenio*. http://www.milenio.com/politica/SEP-desaparecer-normales-rurales-acusan-escuelas-cierre-estudiantes_0_679132114.html
- Mosqueda, L., Ceceña, A. y Durán, J. (2014). ¿Es crimen de Estado? Indignación internacional. La responsabilidad en la violación de los derechos humanos en Ayotzinapa, Iguala, Guerrero, México. *Internaciones*, 2(6), 113-128. <https://doi.org/10.32870/in.v2i6.6859>
- Poy, L. (14 de marzo de 2016). Escuelas Normales en el abandono oficial. *La jornada*. <http://www.jornada.unam.mx/2016/03/14/politica/002n1pol>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rousseau, S. (2012). *La resiliencia: vivir feliz a pesar de*. Obelisco.
- Saavedra, E., Castro, A. y Saavedra, P. (2012). Autopercepción de los jóvenes universitarios y resiliencia: construcción de sus particularidades. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, 14, 89-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5527374>

- Sambrano, J. (2011). *Resiliencia: transformación positiva de la adversidad*. Caracas: Alfa.
- Schmelkes, S. (2003). Educación superior intercultural: el caso de México. *Encuentro Internacional de Intercambio de Experiencias Educativas*. Guadalajara, México.
- Silas, J. (2008). ¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 13(39), 1255-1279. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000400010&lng=es&tlng=es
- Villalta, M. y Saavedra, E. (2010). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica* 11(1), 67-78. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.cepe>



Evaluación de la conferencia académica como herramienta de desarrollo profesional y de fortalecimiento de capacidades en profesores de idiomas

*Lena Barrantes Elizondo*¹

Universidad Nacional
Costa Rica

lenna.barrantes.elizondo@una.ac.cr

*Cinthya Olivares Garita*²

Universidad Nacional
Costa Rica

coliga@una.ac.cr

Resumen

Las conferencias poseen un carácter divulgativo del quehacer académico, que las ha convertido en un discurso habitual en el círculo académico. Este tipo de actividad favorecedora del desarrollo profesional ha llegado a adquirir cierta obligatoriedad en el ámbito universitario. Es así como se entiende que las conferencias académicas son, para la educación universitaria, una forma comunicativo-cognitiva imprescindible. Este trabajo investigativo realiza la evaluación de una conferencia académica,



Recibido: 9 de junio de 2020. Aprobado: 1 de junio de 2021.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-2.11>

- 1 Doctorado en Filosofía (Ph. D), en Investigación Educativa con énfasis en Aprendizaje de Adultos, de la Universidad de Calgary. Maestría en Segundas Lenguas y Culturas con énfasis en Inglés como Lengua Extranjera para Alumnado Adulto y Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo, de la Universidad Nacional de Costa Rica. Actualmente, profesor en la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3242-226X>
- 2 Magíster en Segundas Lenguas y Culturas con énfasis en Inglés como Lengua Extranjera para Alumnado Adulto y Magíster en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo, de la Universidad Nacional de Costa Rica. En la actualidad, docente en la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7516-2715>

según principios de la teoría de evaluación de programas. Dicha valoración siguió tres enfoques de evaluación orientada: a programas, a la toma de decisiones y a los participantes. A pesar de que impacta un contexto específico, sus resultados devienen en prácticas que benefician la implementación de la conferencia académica como herramienta de desarrollo profesional docente. Se concluyó que el papel emancipador que otorga la universidad a través de la difusión de conocimiento es vital para acompañar a docentes de inglés, en tanto se fortalezca su lente colectivo, en procura de una mayor interacción social. Las redes de relaciones colaborativas, como las conferencias académicas, promueven la retroacción y la humanización de los vínculos sociales del docente, quien aprende en colaboración con otros.

Palabras clave: Conferencia académica, desarrollo profesional, evaluación de programas

Abstract

Conferences possess an informative nature about the academic work that recognizes them as a regular practice within the professional academic arena. This type of activity that favors teachers' professional development has become compulsory at the university level through time. In this way, academic conferences are an essential communicative-cognitive source for higher education. This study encompasses the evaluation of an academic conference by following principles of program evaluation. That valuation followed three approaches: program-oriented evaluation, decision-oriented evaluation, and participant-oriented evaluation. Although it impacts a project of a specific context, its results inform successful practices that might benefit similar initiatives. The dissemination of these data constitutes input to make thought-out and assertive decisions for the execution of effective and enriching academic conferences that would promote teachers' professional development. It was concluded that the emancipatory role that the university grants to the individual through the spreading of knowledge is vital for the accompaniment of teachers of English inasmuch as their collective lens is strengthened so that greater social



interaction is achieved. Collaborative networks, as constituted through academic conferences, promote feedback and humanization of teachers' social relations who learn in collaboration with others.

Keywords: academic conference, professional development, program evaluation

Introducción

La virtud más significativa de las conferencias académicas o especializadas yace en el valor humano que conlleva el establecimiento de redes sociales con profesionales de la misma área de especialización. Algren *et al.* (2011) lo mencionan como el elemento “humanidad”. Las conferencias, como espacio que favorece el desarrollo profesional, supera a mecanismos impresos de conocimiento (libros y revistas académicas), al proveer oportunidades para ampliar redes de contactos y participación en conversaciones académicas. Estos recursos poseen un carácter divulgativo del quehacer académico que los ha convertido en un discurso habitual en ese círculo del saber. Tal tipo de desarrollo profesional ha llegado a adquirir cierta obligatoriedad en el ámbito universitario. Es así como se entiende que las conferencias académicas son, para la educación universitaria, una forma comunicativo-cognitiva imprescindible (Sorokina, 2015). Señalan Ruíz-Díaz *et al.* (2017) que

la conferencia especializada permite dar una visión panorámica del estado del arte de las áreas temáticas fundamentales, familiariza a sus participantes con esos contenidos ... [lo que a la vez permite al docente] ... destacar lo esencial ante la gran cantidad de materiales y flujo de información al respecto. (p. 14)

El objetivo del estudio fue el análisis de la evaluación del proyecto *Conferencia Internacional de Lingüística Aplicada* (CONLA UNA), basado en los principios de valoración sugeridos por Fitzpatrick *et al.* (2011). Este análisis se realizó con el fin de determinar el impacto de la conferencia académica como herramienta de desarrollo profesional en una universidad en Costa Rica. Para esto, se siguieron tres enfoques sugeridos por los autores antes mencionados: evaluación orientada a

programas, evaluación orientada a la toma de decisiones y evaluación orientada a los participantes.

El posicionamiento epistemológico que esta investigación tomó se basa en las ideas del paradigma participativo posmodernista expuesto por Lincoln *et al.* (2018), el cual establece como determinante el conocimiento práctico y la subjetividad crítica. Los criterios de calidad miden la congruencia vivencial y el saber práctico que conlleva acciones al servicio del florecimiento y de la transformación del ser humano, en este caso, al mejoramiento de procesos educativos. En el paradigma aludido, las voces principales se manifiestan a través de la acción-reflexión y la interpretación holística. Se hace también referencia a principios ontológicos, en los que la realidad participativa se coconstruye entre la mente y el cosmos circundante (Guba y Lincoln, 2005), situación que genera una construcción social. Es así como la base del conocimiento es construida por y para los actores. Ese paradigma se alinea con principios de valoración de proyectos o programas como estrategia de mejoramiento de la educación superior. De manera específica, la evaluación de programas es un método sistemático para recopilar, analizar y utilizar información, con miras a responder preguntas sobre la efectividad y eficacia de proyectos, políticas y programas educativos. Este método permite desarrollar estrategias de espacios de reflexión crítica y análisis social que competen e involucran las voces de los estudiantes, docentes, personal administrativo e integrantes de la comunidad. La evaluación de proyectos da pie al elemento transformativo institucional, al proveer dirección e insumos para la toma de decisiones futuras, fundamentado en la acción-reflexión.

Referentes teóricos

Mecanismos de desarrollo profesional y formación docente

El término *desarrollo profesional* ha traído a la mesa de discusión de la comunidad científica y docente diferentes puntos de vista acerca de su conceptualización. Ha tomado relevancia en los últimos años, pero su vínculo con la formación del profesorado se remonta a varias décadas anteriores. Resulta difícil consensuar su definición, sin embargo, Imbernón y Canto (2013) alertan que el desarrollo profesional no es simplemente un conjunto de prácticas o acciones para la mejora



de competencias, actitudes o el cumplimiento de una función determinada. Esto reduciría el concepto a un simplismo funcionalista.

Según los autores, la formación permanente se nutre del “desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo o al teórico” (Imbernón y Canto, 2013, p. 3), pero el desarrollo profesional, como término general, engloba la formación profesional sumada a los factores de índole institucional, laboral, salarial y de profesionalización. Dicho de otro modo, este tipo de desarrollo, encausado a mejorar la calidad docente, investigativa y de gestión, implica toda acción sistemática realizada en beneficio de la práctica laboral y del mejoramiento de actitudes, competencias y conocimientos profesionales (Imbernón y Canto, 2013). Desde esta perspectiva, CONLA UNA es un mecanismo que favorece, ciertamente, el desarrollo profesional de los docentes, ya que sus fines se orientan hacia el fortalecimiento de las competencias del profesorado de inglés, al mismo tiempo que brinda la oportunidad de ascender de categoría o, en su condición laboral, en plazas fijas o permanentes.

El ser humano, como ente social, requiere el contacto y apoyo de otras personas para satisfacer sus necesidades de comunicación y superación. De la misma forma, los docentes necesitan de sus pares para progresar en su desarrollo educativo y así realizarse en su dimensión de ser-con-otros, como seres sociales, sin limitarse a una simple reacción. Este ser-con-otros se deriva de la idea heideggeriana de la disposición de ayudar a los demás y tender la mano. Ello abre espacios para construir e integrar comunidad.

Pertenecer a un grupo social determinado favorece que el ser humano construya su propia identidad y contemple su papel como individuo, al formar parte de un grupo de iguales que comparten miedos, triunfos, frustraciones y metas. Este sentido de pertenencia conlleva que los docentes tengan claro su rol protagónico en su propio espacio de trabajo y su función como integrante de un equipo de apoyo del cual se tienen expectativas.

Asimismo, Wolfram y Schilling-Estes (2006) explican: “se entiende que la identidad incluye dimensiones personales e interpersonales, ya que las personas se definen a sí mismas en relación con otros y deciden proyectar diferentes aspectos de nuestra identidad a diferentes tipos de audiencia (p. 287).” El que los docentes puedan definirse e identificarse en dimensiones profesionales puede contribuir a

que asuman un alto sentido de responsabilidad social, el cual los lleva a querer fortalecer sus habilidades y destrezas personales.

Para este propósito, el desarrollo implica un claro compromiso docente que manifieste otro personal y social. La idea de que esta es una extensión a la carga horaria y una obligación más impide su pleno aprovechamiento. Existe una evidente necesidad de que sea el mismo maestro quien propicie y anhele ese espacio de formación. La responsabilidad personal de los docentes requiere que estos sean capaces de identificar su justo valor y anhelan asumir su papel protagónico en la sociedad. De igual manera, es preciso que los educadores asuman sus deberes y establezcan objetivos, como el aspirar ser profesionales habilitados para reflexionar, evaluar, replantear y cambiar su propia práctica docente, para responder a las necesidades educativas vigentes en su contexto social.

Un elemento clave para el desarrollo de una sociedad es un sistema educativo que no solo satisfaga requerimientos específicos, sino que pueda predecir futuros cambios, los cuales le den a su ciudadanía las herramientas para afrontar retos de corto y largo plazo. Es aquí donde el papel del profesor toma relevancia: observar, de manera tácita, las realidades inmediatas y tomar una posición de mediador entre las demandas curriculares y estas realidades. El compromiso social del educador yace en la ejecución de un análisis de introspección que le permita ver la importancia de su rol como integrante del grupo social que lo rodea y de cuán indispensable es su labor como sujeto en la producción del saber de esta comunidad específica.

Desarrollo profesional de docentes de inglés

El profesorado de inglés tiene una triple tarea en su desarrollo profesional: velar por la actualización sobre prácticas metodológicas efectivas, exitosas y novedosas; además, pulir e incrementar su capacidad en el manejo apropiado del idioma. Además, como un valor agregado en su formación, debe fortalecer la nueva identidad vinculada al uso de esta segunda lengua, como medio de construcción y expresión de su propia identidad. Bajo este entendido, todo mecanismo de desarrollo profesional requiere la integración de los ejes pedagógico y didáctico-disciplinar de manera interdisciplinaria (Chacón, 2010). Aunado a ello, es vital incorporar la comprensión y el análisis del contexto, con todas las variables históricas, políticas y socioculturales que



implican la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Es decir, considerando el punto de vista Freiriano, el papel de la formación del docente de inglés debe fundamentarse desde una visión sociocrítica que le empodere como agente de cambio de su entorno. Lo anterior, previendo que la lingüística meramente descriptiva e imperante sea convertida en una lingüística crítica aplicada (Chacón, 2010).

Desarrollo profesional de docentes de inglés en Costa Rica

Desde el 2010, bajo el Convenio Marco de Cooperación MEP-CONARE, en el nivel nacional, se estableció un plan de capacitación urgente a profesores en servicio del MEP. A partir de este acuerdo, las universidades estatales han intensificado el diseño y la implementación de cursos en áreas como métodos, técnicas, desarrollo de materiales y evaluación (Calderón y Mora, 2015). A pesar de los esfuerzos, los mecanismos de formación permanente continúan siendo insuficientes en el país, especialmente en la Región Brunca.

Además, en el 2018, como una respuesta de alerta ante las falencias atribuidas a la preparación del profesorado de inglés, el entonces presidente señaló como prioritaria la enseñanza de esta asignatura y, entre sus acciones, destaca un plan de capacitación para elevar la calidad de la enseñanza del idioma. Atendiendo ese llamado nacional, CONLA UNA, evento que congrega a dos poblaciones: el profesorado de inglés en servicio del MEP y el profesorado universitario, continúa siendo una contestación a la convocatoria para afianzar el desarrollo profesional de los docentes, promoviendo la excelencia del proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha lengua.

Antecedentes del proyecto CONLA UNA

El proyecto Conferencia Internacional de Lingüística Aplicada (CONLA UNA) en la Región Brunca, gestado por la Universidad Nacional, campus Pérez Zeledón (UNA PZ) se diseñó e implementó desde la premisa de que las conferencias académicas y profesionales constituyen una actividad imprescindible en el quehacer universitario. El proyecto consiste en el fortalecimiento de la formación en servicio de docentes de inglés de la Zona Sur, a través de la ejecución y el desarrollo de cuatro conferencias de lingüística aplicada. Llevar a cabo estas conferencias, bajo la modalidad de proyecto desde la Universidad Nacional, surgió a raíz de la necesidad propia de educadores en áreas

rurales de trasladarse hasta la capital del país para asistir a acontecimientos similares (Barrantes y Olivares, 2017).

Para el propósito de este documento, la formación en servicio se entiende como un componente del desarrollo docente, en el cual los educadores tienen un espacio de aprendizaje y retroalimentación paralelo a sus funciones de docencia. En cuatro diferentes ediciones, que iniciaron en el 2013, CONLA UNA ha sido una herramienta para dinamizar y mediar a través de los interaprendizajes y donde se ha utilizado la conversación como estrategia de aprendizaje continuo. Paralelamente, CONLA UNA se ha implementado con el interés de ofrecer espacios para aprender entre iguales, con un lenguaje dialógico, por medio de la participación de maestros de primaria, secundaria, educación técnica y educación superior.

Esta serie de conferencias ha ofrecido conversatorios, talleres, ponencias y plenarias, en las cuales se ha brindado propuestas metodológicas e investigativas de alto valor en el área de inglés. El aporte de este proyecto al fortalecimiento de los profesionales se ha visto reflejado en el proceso continuo de actualización e innovación en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Aunado a dicha necesidad, se evidencia el compromiso del Consejo Nacional de Rectores, que, a través de la Oficina de Planificación de la Educación Superior en su Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2016-2020, establece el requerimiento de reforzar la educación continua. Bajo el eje Pertinencia e Impacto, el Plan alude al papel que desempeña la educación superior estatal en la sociedad y a

la capacidad de las instituciones para responder en forma innovadora, a las demandas y necesidades del país y a las tendencias globales, desde diversas perspectivas, con diferentes instrumentos y modalidades. Involucra la docencia por todo el aporte de las personas graduadas; además al eje de Extensión y Acción Social con los proyectos que desarrolla, y a las acciones de educación continua. (CONARE, 2005, p. 102)

Así, el escrito, además, hace énfasis en la obligación de la UNA PZ de dar seguimiento a sus egresados. Establece como meta estratégica “fortalecer los vínculos recíprocos entre la universidad y sus egresados para promover la actualización cognoscitiva y la adaptación



a circunstancias cambiantes” (CONARE, 2005, p. 100). De manera más específica, se compromete a “acentuar el seguimiento y comunicación de las universidades con sus egresados, e identificar sus requerimientos en educación continua” (CONARE, 2005, p. 100).

La enseñanza de idiomas en la Región Brunca

La carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés inició en 1997, en el Campus Pérez Zeledón, y en el 2011, en el Campus Coto. Esta institución fue la primera, en la zona, en ofrecer la carrera en modalidad presencial. Desde el 2000 a la fecha, la institución gradúa, anualmente, profesionales que son recibidos en el mercado laboral, mayormente en instituciones de enseñanza. Debido al compromiso de la universidad por dar seguimiento a sus egresados, se realizó un análisis exploratorio sobre la oferta de espacios de formación profesional para docentes de inglés en la Zona Sur. Este análisis incluyó maestros de inglés en servicio, junto con autoridades de la UNA PZ, y reveló que la institución necesita fortalecer sus iniciativas de seguimiento a egresados del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés, así como a profesores de la región que se encuentran laborando (Barrantes y Olivares, 2017).

A pesar de que las carreras Bachillerato en la Enseñanza del Inglés y Licenciatura en Lingüística Aplicada del inglés de este campus han graduado un gran número de expertos en esta área³, los mecanismos empleados para darle sostenibilidad y seguimiento a la excelencia de dichos profesionales se resume en las cuatro ediciones de CONLA UNA.

Estrategia metodológica para la evaluación del proyecto

La comisión organizadora del proyecto estableció como objetivo general para todas las ediciones: desarrollar una conferencia que promueva la formación en servicio con espacios de actualización, sobre cómo aplicar tanto prácticas como estrategias pedagógicas y de investigación, que fortalezcan el quehacer de la Lingüística Aplicada del inglés en la Región Brunca. Algunos de los objetivos específicos que se establecieron fueron: fortalecer el vínculo profesional entre la Universidad Nacional, otras universidades públicas y privadas y entes gubernamentales; promover la actualización y el uso de nuevas metodologías, estrategias e investigaciones en el campo de la lingüística

3 La base de datos de la Oficina de Registro informa de 293 graduandos en la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés y 17 en Licenciatura en Lingüística Aplicada del Inglés.

aplicada, y analizar los resultados de la conferencia para fortalecer futuros eventos.

Como comisión responsable, las desarrolladoras del evento sistematizaron las acciones para la ejecución de todas las ediciones y redactaron informes finales durante los años 2013, 2015, 2017 y 2019 que fueron presentados a las autoridades competentes. Esos informes proveyeron la mayoría de los datos para esta evaluación.

La evaluación de proyectos constituye un procedimiento determinante en el desarrollo de prácticas académicas en la educación superior. A través de este proceso de valoración, se pueden examinar los elementos que intervienen en el proyecto, para así determinar su impacto, desempeño, viabilidad, riesgos, percepción externa e interna, oportunidades y capacidades. El procedimiento implica más que valorar, ya que provee mejores condiciones para la toma de futuras decisiones fundamentales.

Basados en los principios de evaluación de programas sugeridos por Fitzpatrick *et al.* (2011), esta evaluación tuvo como objetivo principal determinar el impacto de CONLA UNA como herramienta de desarrollo profesional, en la Sede Brunca. Para esto, se siguieron tres enfoques: evaluación orientada a programas, evaluación orientada a la toma de decisiones y evaluación orientada a los participantes.

El sector participante incluye los asistentes a las conferencias, los coordinadores de las subcomisiones del proyecto y las dos desarrolladoras principales. Los participantes son todos los profesores, los presentadores, los estudiantes-edecanes y los estudiantes universitarios que se apersonaron y fueron encuestados al final de cada edición de la conferencia. Los coordinadores pertenecían a las comisiones científica, de protocolo y eventos sociales, logística interna, logística externa, promoción y divulgación, y financiera. Su involucramiento a lo largo de los seis años fue constante, con algunas pequeñas variaciones. Finalmente, las desarrolladoras y evaluadores del proyecto intervinieron en sesiones de análisis, redactaron los informes y completaron una encuesta.

Se diseñaron tres instrumentos para la evaluación de las conferencias, uno dirigido a los participantes, otro a los presentadores y uno más a los coordinadores de las subcomisiones. El instrumento para participantes tiene seis partes: la actividad, ponencias, plenarias, logística interna, edecanes, ambiente físico. El instrumento para los presentadores consta de cinco partes: proceso de inscripción, la actividad,



plenarias, logística interna, edecanes, ambiente físico. En su parte final, los dos instrumentos solicitan a los encuestados hacer sugerencias para mejorar la próxima edición. Estas herramientas se aplicaron al finalizar cada edición, en los años 2013, 2015, 2017 y 2019. Por último, el instrumento dirigido a los coordinadores utilizó el análisis sugerido para la evaluación orientada a la toma de decisiones, que recomiendan Fitzpatrick *et al.* (2011). Este incluye una orientación formativa, para la toma de decisiones, y otra sumativa, para la rendición de cuentas.

Además de los instrumentos, se analizaron documentos oficiales. A estos los constituyeron los informes finales y las formulaciones de proyectos del Sistema de Información Académica de la institución. Tales textos contemplan información longitudinal del diseño, planificación, desarrollo, rendición de cuentas y evaluación de cada una de las ediciones.

Resultados de la evaluación

Esta sección presenta los resultados de la evaluación desde tres enfoques: evaluación orientada a programas, evaluación orientada a la toma de decisiones y evaluación orientada a los participantes. Una de las finalidades de esta conferencia académica es proveer espacios de formación en servicio, que promuevan la actualización sobre cómo aplicar tanto prácticas como estrategias pedagógicas y de investigación, por lo que indagar con los participantes resulta clave para fortalecer las competencias personales y profesionales de los docentes, así como para proveer oportunidades que construyan e integren la comunidad.

Evaluación orientada a programas

Este enfoque de evaluación atiende los objetivos y propósitos del proyecto, así como la medida en que estos se cumplieron. El objetivo principal de CONLA UNA, durante todas sus ediciones, fue desarrollar una conferencia, durante tres días consecutivos, que promueva un espacio de actualización sobre cómo aplicar tanto prácticas como estrategias pedagógicas y de investigación, que fortalezcan el quehacer de la lingüística aplicada en la Región Brunca.

Primeramente, en las cuatro ediciones, la conferencia se extendió tres días consecutivos en el campus Pérez Zeledón, con una asistencia consistente durante esas fechas y una cantidad de participantes similar en todas las ediciones (ver tabla 1). De acuerdo con los datos recolectados por las desarrolladoras del proyecto, a lo largo del proceso de

redacción de cada uno de los cuatro informes, se implementaron cinco espacios para participar: talleres, ponencias, conversatorios, plenarias y la técnica del carrusel. La modalidad de ponencias fue la más popular de todas (ver tabla 1), mientras que las demás modalidades siempre contaron con números muy bajos.

Los espacios dirigidos a la aplicación de prácticas pedagógicas fueron mayores que los de las prácticas investigativas. Es importante aclarar que todas las presentaciones en la modalidad de ponencias requerían un fuerte marco de investigación. Sin embargo, a pesar de ser indagaciones, estas se estructuraron de manera tal que su enfoque era el compartir prácticas efectivas en la enseñanza del inglés. Las presentaciones de prácticas investigativas representaron un número menor en todas las conferencias. Finalmente, entre los ejes temáticos (lingüística, enseñanza y aprendizaje de idiomas, TIC, cultura y literatura), la enseñanza y aprendizaje de idiomas constituyó el área de mayor interés para los participantes.

Tabla 1

Inventario de alcances del objetivo principal

	Primera edición	Segunda edición	Tercera edición	Cuarta edición
Fecha de edición de la conferencia	4, 5 y 6 de febrero del 2013	28, 29 y 30 de octubre del 2015	25, 26 y 27 de octubre del 2017	27, 28 y 29 de marzo del 2019
Número de participantes	160	114	112	84
Tipos de espacios				
Talleres	5	7	13	9
Ponencias	27	26	26	24
Conversatorios	1	-	2	-
Plenarias	4	3	5	6
Técnica del carrusel	-	-	6	6
Total	37	36	52	45
Cantidad de espacios que promovieron				
Estrategias pedagógicas	26	26	46	29
Estrategias de investigación	8	10	6	16
Total	37	36	52	45



	Primera edición	Segunda edición	Tercera edición	Cuarta edición
Áreas de lingüística aplicada desarrolladas				
Lingüística	1	2	1	4
Enseñanza y aprendizaje de idiomas	26	27	33	25
TIC	2	4	12	8
Cultura	7	2	3	3
Literatura	1	1	3	5
Total	37	36	52	45

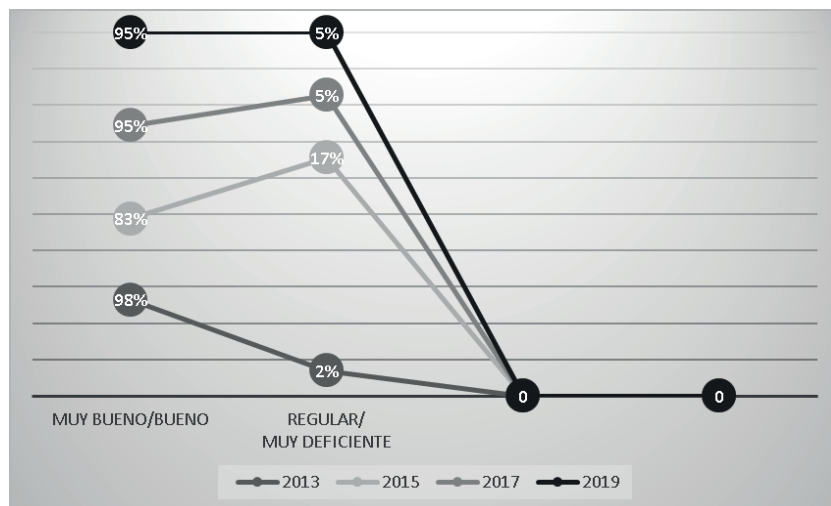
Nota: Elaboración propia, con base en los informes de la comisión organizadora, 2013-2019.

Todos los coordinadores encuestados revelaron que el objetivo del proyecto fue alcanzado. Mencionaron que, a pesar de factores externos como desastres naturales, huelgas en el sector educativo, cambio de puesto de personas en las alianzas, entre otras cosas, se cumplió con el objetivo de ofrecer a la comunidad de profesionales en enseñanza del inglés un espacio de formación continua y actualización.

De igual forma, los participantes asistentes durante las cuatro ediciones fueron consultados sobre el grado en el que el objetivo del evento fue cumplido (ver figura 1). La información del objetivo fue divulgada en las páginas web que anunciaban y describían el evento. En esas mismas páginas, los participantes realizaban su inscripción. De manera muy positiva, los porcentajes de las cuatro ediciones demuestran el alto grado de cumplimiento de este objetivo.

Figura 1

Grado de cumplimiento de los objetivos



Nota: Los resultados se obtuvieron de 240 cuestionarios aplicados entre los años 2013, (99), 2015 (42), 2017 (78) y 2019 (21).

Así como se estableció en el Sistema de Información Académica de la Universidad Nacional, en el rubro de productos esperados, el proyecto se propuso construir alianzas estratégicas con organizaciones y empresas, así como formar y consolidar redes de cooperación. Los informes reportan uniones continuas con la Embajada de los Estados Unidos en Costa Rica y el Centro de Idiomas de la UNA (CI-UNA), las cuales brindaron un apoyo económico importante. El respaldo de la Embajada de los Estados Unidos en Costa Rica se concretó en el financiamiento de la participación de plenaristas internacionales durante las cuatro ediciones. El Ministerio de Educación Pública, por su parte, mostró su apertura para gestionar la intervención de sus docentes y de su asesor educativo. Diferentes empresas dejaron ver su soporte a través de patrocinios y facilitación de talleres (ver tabla 2). Las editoriales Oxford y Richmond financiaron y gestionaron talleres que fueron altamente evaluados por los participantes, gracias a su dinamismo y contenido.



Tabla 2

Resumen de alianzas y colaboración

	Primera edición	Segunda edición	Tercera edición	Cuarta edición
	4, 5 y 6 de febrero del 2013	28, 29 y 30 de octubre del 2015	25, 26 y 27 de octubre del 2017	27, 28 y 29 de marzo del 2019
Organizaciones	Ministerio de Educación Pública COLYPRO	Ministerio de Educación Pública COLYPRO	Ministerio de Educación Pública	Ministerio de Educación Pública COLYPRO
Empresas	Banco Popular ICAFE Coopealianza Oxford University Press Librería La Doce	Banco Popular Oxford University Press Richmond Publishing Samsung Corporation Librería La Doce	Banco Popular Oxford University Press Sid de Costa Rica Librería 506 Coopeagri R. L. Librería La Doce	Oxford University Press Richmond Publishing Sid de Costa Rica Librería 506 Coopeagri R. L. Kölbi
Redes de cooperación	CI-UNA Embajada de los Estados Unidos	CI-UNA Embajada de los Estados Unidos	CI-UNA Embajada de los Estados Unidos	CI-UNA Embajada de los Estados Unidos

Nota: Elaboración propia, con base en los informes de la comisión organizadora, 2013-2019.

Evaluación orientada a la toma de decisiones

Este enfoque de evaluación está dirigido a la gestión informada para la toma de decisiones asertivas. Se fundamenta en que la información evaluativa es una parte esencial para la buena toma de decisiones. Así, el evaluador puede ser más efectivo al servir a los administradores, gerentes, formuladores de políticas, juntas, profesionales y otros que necesitan información de calidad. Debido a sus funciones como gestores de procesos administrativos y de logística, los coordinadores de las subcomisiones fueron los informantes que proveyeron los datos para esta evaluación. Siguiendo las recomendaciones de Fitzpatrick *et al.*

(2011), el instrumento completado incluyó una orientación formativa y sumativa para la toma de decisiones y la rendición de cuentas.

El primer punto del cuestionario por analizar incluyó el *input*, en el que se cuestionó la modalidad de conferencia de CONLA UNA como una elección asertiva de estrategia para el desarrollo profesional de profesores de inglés de la Zona Sur. Los encuestados respondieron que, conforme han pasado los años, han podido divisar dos tipos de participantes en el CONLA UNA. Por un lado, los docentes del Ministerio de Educación Pública (primaria y secundaria) prefieren presentaciones prácticas y dinámicas como talleres o el carrusel. Por otro lado, los profesores universitarios encuentran de mayor provecho las charlas donde se presentan datos y resultados de investigación. Este último grupo de participantes son los que representan la mayoría de los presentadores. Ello ha hecho difícil atender ambas demandas y seguir salvaguardando la naturaleza original del CONLA. Es a raíz de este conflicto que uno de los coordinadores sugirió cambiar la modalidad de conferencia por simposio o seminario, en el cual más expertos, menos actividades y menos ponentes pudiesen dar resultados mayormente efectivos para la agrupación de educadores universitarios.

Con respecto a los elementos de proceso y producto, los participantes enumeraron las actividades que resultaron exitosas, las que necesitan fortalecerse, las que deben ser replicadas por su efectividad y las que es preciso eliminar. Específicamente, la dinámica más exitosa fue la coordinación entre comisiones, por parte de la comisión organizadora, con un efectivo medio de comunicación (aplicación *WhatsApp*) y su cumplimiento de la línea de tiempo de trabajo propuesto. Mencionaron la disposición y voluntad de trabajo demostrada, aun cuando no hay jornada de tiempo asignada, y todo se elaboró con tiempo *ad honorem*. Los coordinadores también señalaron como triunfantes la formalidad y el orden en la ejecución de los eventos protocolarios y de esparcimiento; la coordinación con diferentes instancias para divulgar información sobre las conferencias; el acompañamiento a los profesores conferencistas, y la innovación en la tercera edición de la modalidad del carrusel. Debido a su éxito, para la última edición se requirió un espacio más amplio.

En el mismo análisis, se registraron las actividades protocolarias, invitación de pasantes internacionales, involucramiento de estudiantes asistentes como edecanes, la técnica del carrusel, reuniones y



comunicación a través de *WhatsApp* con la comisión organizadora central, al igual que la distribución de símbolos externos, como iniciativas que deben ser repetidas en futuras ediciones. Entre las dinámicas por fortalecer están: ofrecer mayor variedad de eventos artísticos (comisión de protocolo); reforzar el apoyo de medios de comunicación internos y externos; mejorar la estrategia de divulgación en plataformas internacionales (comisión de divulgación); robustecer el vínculo con el Ministerio de Educación (comisión organizadora); incluir el elemento tecnológico para los procesos de inscripción; vigorizar el seguimiento y la evaluación (comisión organizadora); crear una comisión a la que se le asigne solamente la emisión de certificados (comisión organizadora); comunicar a los asistentes el rol y las responsabilidades de los edecanes (comisión logística interna). Los coordinadores expresaron su interés por crear una estrategia que les permita participar de las presentaciones, sin que esto comprometa sus asignaciones, ya que el organizar algunas actividades les impidió asistir a la mayoría de aquellas. De manera explícita, la mayoría de los coordinadores manifestó la necesidad de fortalecer la táctica para captar los encargados de las comisiones. Ellos insistieron en que su intervención debería ser una iniciativa o invitación, y no una imposición, para crear grupos de trabajo más afines y lograr las responsabilidades de cada comisión no se recarguen en quien las dirige.

Finalmente, según los coordinadores, las actividades que deben ser eliminadas son ofrecer transporte a los conferencistas, ya que se considera que estos deben llegar por sus propios medios; no imponer la asignación a los organizadores, sin una previa conversación; no enfatizar la contribución de todo tipo de patrocinadores, especialmente de aquellos que no están relacionados con los objetivos del evento. También, mencionaron la posibilidad de reducir la conferencia a uno o dos días.

Evaluación orientada a los participantes

En este apartado, se presentan y analizan los resultados de las impresiones de 240 asistentes a los eventos. Los participantes de este proyecto los constituyen los asistentes en modalidad de audiencia, los presentadores de las diferentes modalidades y los estudiantes-edecanes. Todos ellos fueron invitados a completar una encuesta al final de cada edición. Sus respuestas fueron sistematizadas e incluidas en los cuatro reportes finales (ver tabla 3.) La primera parte de la encuesta contempla los enunciados de la organización de la actividad en general. Aquí, los

porcentajes demuestran el alto nivel de agrado con respecto al cumplimiento de los objetivos y de las actividades programadas, así como de la calidad y disponibilidad de la información. En el 2015, se identifica un declive, pues aparecen porcentajes más altos de insatisfacción, sin embargo, para las dos ediciones siguientes, ese rubro demuestra altos niveles nuevamente.

De la pregunta dos sobre ponencias y plenarias, los participantes indicaron que la calidad académica de los temas presentados fue de alta satisfacción. Los porcentajes elevados que se otorgaron a este enunciado revelan el nivel favorable de dominio temático de los ponentes, su capacidad para despertar interés y tanto la calidad del tema como la disponibilidad para responder preguntas y aclarar dudas. Algunos de los comentarios de los participantes indican un interés colectivo por que las conferencias tengan un alcance más práctico y apegado a aspectos meramente de praxis pedagógica. Entre sus reflexiones, se registran “me hubiese gustado que se presentaran más actividades”, “me gustaría que los talleres sean más pertinentes a la labor docente”, “por favor incluir más talleres”, “que más personas expongan técnicas prácticas” y “por favor no incluir tantas investigaciones.” La modalidad del carrusel registró un gran interés en esas acotaciones.

Ante la interrogante sobre logística interna, los encuestados comentaron que el proceso de inscripción, el programa del evento y la organización de los espacios en donde se realizaron las presentaciones fueron óptimos y evaluados de manera positiva. Para los años 2017 y 2019, se registran porcentajes menos positivos, sin embargo, de manera general, los porcentajes altos se mantuvieron. Algunos comentarios constantes incluyeron recomendaciones sobre los refrigerios y la necesidad de proveer alimentación oportuna, ya que muchos de los participantes se desplazaron de lugares lejanos. También, se hizo referencia a lo importante de cumplir con detalle el programa establecido, pues se registraron inconformidades cuando se hicieron cambios sin previo aviso. Una acotación contradictoria fue la de duplicar presentaciones. Algunos participantes criticaron que una misma presentación se realizara en diferentes ocasiones, mientras otros afirmaron que esta estrategia les permitió asistir a todas las exposiciones.



Tabla 3
Resumen de sistematización de experiencias de participantes

	Primera edición 2013		Segunda edición 2015		Tercera edición 2017		Cuarta edición 2019	
Encabezados de la encuesta	Muy bueno/ bueno	Regular/ muy deficiente	Muy bueno/ bueno	Regular/ muy deficiente	Muy bueno/ bueno	Regular/ muy deficiente	Muy bueno/ bueno	Regular/ muy deficiente
Sobre la actividad								
Grado de cumplimiento de los objetivos	98 %	2 %	83 %	17 %	95 %	5 %	95 %	5 %
Cumplimiento de las actividades programadas	99 %	1 %	79 %	11 %	95 %	5 %	95 %	5 %
Calidad y disponibilidad de la información	97 %	3 %	98 %	2 %	95 %	5 %	100 %	0 %
Sobre presentaciones								
Dominio del tema	97 %	3 %	90 %	10 %	98 %	2 %	100 %	0 %
Capacidad para despertar interés por el tema	84 %	16 %	81 %	19 %	98 %	2 %	95 %	5 %
Disposición para atender las consultas	99 %	1 %	100 %	0 %	98 %	2 %	100 %	0 %
Logística interna								
Inscripción	94 %	6 %	98 %	2 %	84 %	16 %	90 %	10 %
Programa del evento	96 %	4 %	90 %	10 %	84 %	16 %	86 %	14 %

	Primera edición 2013			Segunda edición 2015			Tercera edición 2017			Cuarta edición 2019		
Encabezados de la encuesta	Muy bueno/bueno	Regular/muy deficiente	Muy bueno/bueno	Regular/muy deficiente	Muy bueno/bueno	Regular/muy deficiente	Muy bueno/bueno	Regular/muy deficiente	Muy bueno/bueno	Regular/muy deficiente	Muy bueno/bueno	Regular/muy deficiente
Organización de las aulas	100 %	0 %	96 %	4 %	84 %	16 %	90 %	10 %	90 %	10 %	90 %	10 %
Edecanes												
Presentación	98 %	2 %	95 %	5 %	96 %	4 %	90 %	10 %	90 %	10 %	90 %	10 %
Disponibilidad	99 %	1 %	90 %	10 %	96 %	4 %	90 %	10 %	90 %	10 %	90 %	10 %
Ambiente físico												
Iluminación, ventilación y mobiliario	92 %	8 %	78 %	22 %	95 %	5 %	90 %	10 %	90 %	10 %	90 %	10 %
Limpieza y el orden de las aulas	98 %	2 %	90 %	10 %	95 %	5 %	90 %	10 %	90 %	10 %	90 %	10 %

Nota: Elaboración propia, con base en los informes de la comisión organizadora, 2013-2019.



De la pregunta sobre el papel de los edecanes, se distingue entre la presentación y disponibilidad de estos para responder consultas y brindar ayuda. Aun cuando se registra un declive para el 2019, los porcentajes demostraron una evaluación alta de su desempeño. Finalmente, los asistentes opinaron que aspectos del espacio físico como iluminación, ventilación, mobiliario, limpieza y orden necesitaban ser mejorados en la edición del 2015. Un aspecto importante por tomar en cuenta es la cantidad de participantes que evaluaron las ediciones, puesto que a lo largo de los años menos cuestionarios fueron aplicados y analizados.

Discusión

El objetivo principal de esta evaluación fue analizar el impacto positivo de la modalidad de conferencia como herramienta de desarrollo profesional en la Zona Sur. Para esto, se examinó su impacto, desempeño y viabilidad (oportunidades y riesgos). La discusión de su efecto la constituye la percepción externa (participantes-asistentes) e interna (coordinadores y desarrolladoras).

Con respecto a su impacto, el proyecto registra un total de 524 inscripciones. Profesionales en el área de la enseñanza del inglés de educación primaria, secundaria y universitaria participaron y compartieron sus experiencias, las cuales narran con agradecimiento, gracias al espacio para compartir con colegas e intercambiar experiencias pedagógicas. Por esta vía, más que renovar el conocimiento, se plantean nuevas soluciones a través del diálogo. Existe la necesidad de trascender las sociedades del conocimiento o de la información y evolucionar hacia comunidades de aprendizaje en red. La conferencia como modalidad de desarrollo profesional ofrece espacios para la conexión presencial entre docentes, que puede catapultar relaciones más fuertes y sistemáticas.

Como lo explica Sorokina (2015), la conferencia académica remite un discurso expositivo oral en el que se distinguen dos metas: a) divulgar y difundir las investigaciones presentadas por el conferencista; b) la intervención reflexiva por parte del asistente-participante durante el desarrollo del evento. Lo popular de la técnica del carrusel se justifica con la idea de la misma Sorokina (2015), quien califica el espacio de charla o conversación como más amigable, al ser dialógico por naturaleza.

Ahora bien, Mingorance y Estaranz (2009) recalcan la función universitaria en términos de promover y concretar una comunidad de aprendizaje. Las conferencias en cuestión probaron ser un espacio de conexión y diálogo entre profesionales y organizaciones. Se cree que las universidades son el centro de la revolución del aprendizaje; tienen la misión y la responsabilidad de promover acciones orientadas a la comunidad, a través de redes de gente comprometida. Las cuatro ediciones, en un lapso de seis años, demuestran el aporte a la colectividad profesional hacia la cual fueron dirigidas.

Por otra parte, el desempeño de las conferencias fue marcado por la participación comprometida de los coordinadores de todas las comisiones. Su involucramiento y evaluación sacan a la luz la clasificación de dos diferentes grupos de asistentes que discrepan en sus intereses. Están los profesores de inglés de primaria y secundaria que laboran para el Ministerio de Educación, quienes persiguen espacios de práctica pedagógica que les permitan aplicar los conocimientos compartidos en sus clases. En cambio, los docentes universitarios buscan en la conferencia un compartir del saber más enfocado en investigación de lingüística aplicada que les conceda crecer en conocimiento. Esta discrepancia abre espacio para considerar lo urgente de realizar cambios estratégicos en la organización, los cuales satisfagan ambas necesidades, sin comprometer el objetivo principal del proyecto. Como lo explican Fitzpatrick *et al.* (2011), la información que proveen, en este caso los coordinadores, posibilita que cada componente del proyecto reciba apoyo, mientras este se desarrolla, crece y cambia.

Entre las oportunidades que se registran, las alianzas con la Embajada de los Estados Unidos en Costa Rica y las editoriales fortalecen la calidad y la orientación temática. A pesar de que los convenios se hicieron de forma temporal, previos a ejecutar cada edición, el involucramiento ha tenido un historial permanente durante los cuatro eventos. Además, su impacto positivo apela por continuar su participación. Estas uniones son recursos que se pueden aprovechar o utilizar para hacer posible el logro de los futuros objetivos.

Los principales riesgos de las actividades contemplan el elevado gasto económico, la disminución del número de participantes y la discrepancia de intereses de estos. Se documentó que la ayuda financiera interna y externa es necesaria para el sostenimiento de futuras ediciones. De la primera a la última edición, el número de participantes



disminuyó en un 50 %. Tal mengua puede ser el resultado de los diferentes propósitos de las poblaciones participantes. Como se aludió, docentes de primaria y secundaria buscan un espacio interactivo, el cual les permita recolectar material y prácticas efectivas que puedan replicar o experimentar en sus clases. En otro sector, la mayoría de ponentes universitarios compartieron su enfoque investigativo, hecho esperado y demandado en un ambiente académico. Esta discrepancia resulta en un conflicto de intereses que necesita ser dirigido de modo estratégico.

Recomendaciones para el desarrollo de conferencias

Tanto participantes como coordinadores y evaluadores describieron una serie de sugerencias para la ejecución de distintos procesos. Los siguientes son consejos para el desarrollo de la conferencia, por parte de los participantes:

- Mantener excelente organización y cumplimiento de actividades.
- Habilitar el registro electrónico.
- Evitar que la fecha sea en octubre (por las lluvias).
- Mantener el *lounge* para presentadores.
- Fortalecer la divulgación del evento.
- Incluir material práctico en las ponencias.
- Agregar más talleres.
- Exponer más técnicas prácticas.
- Incorporar más expertos internacionales.
- Proveer un espacio más amplio para el carrusel.

Los coordinadores por su parte recomendaron:

- Transicionar a una modalidad de simposio o seminario (más expertos, menos actividades, menos ponentes).
- No tratar de abarcar una población que no siempre ha demostrado interés genuino en el aprovechamiento de la oportunidad formativa (profesores del Ministerio de Educación), sino, más bien, enfocarse en una participación voluntaria y que dé mayor énfasis a la intervención experta.
- Convertir el campus donde se desarrolla la conferencia en itinerante, cada dos años en un campus diferente. Esto con el fin de abarcar más población de los otros cantones de la Región Branca.

- Reanudar la redacción de una memoria indexada.
- Reestructurar el ingreso económico. El evento debe sostenerse por sí solo y no depender de los fondos internos de la universidad ni de patrocinadores. Para esto, se requiere incrementar la cuota de inscripción.
- Postular la participación de los estudiantes edecanes, en la cual su rendimiento académico sea el criterio principal para su escogencia.
- Diversificar el papel de los estudiantes edecanes.

Finalmente, la comisión organizadora central del proyecto aconseja:

- Incorporar la técnica del carrusel.
- Potenciar el trabajo en equipo de los coordinadores.
- Mantener la comunicación abierta y constante con los coordinadores.
- Mantener la rigurosidad de la comisión científica en el proceso de escogencia de ponencias.
- Fortalecer la cooperación de entes externos, a través de una coordinación sólida, un diálogo asertivo y un apoyo comprometido.
- Consolidar la divulgación del evento en plataformas internacionales.
- Fortalecer los mecanismos cooperativos con el Ministerio de Educación.
- Mantener y consolidar las alianzas con la Embajada de los Estados Unidos y CI-UNA.

Conclusiones

Tomando como base epistemológica que el conocimiento se construye cognitivamente, a partir de la experiencia y la interacción del individuo con los demás y el entorno (Lincoln *et al.*, 2018), la evaluación de proyectos como estrategia de mejoramiento educativo permite documentar las voces de los participantes. Estos son quienes, por medio de sus múltiples realidades e interpretaciones, proveen los parámetros de referencia y hallazgos que instan el mejoramiento de prácticas educativas.

Aun cuando esta evaluación busca impactar un proyecto en particular en un contexto específico, sus resultados informan acciones



exitosas que benefician proyectos de desarrollo profesional similares. Esta valoración contribuye en diseminar datos que, a su vez, aportan insumos y posibilitan tomar decisiones bien fundamentadas y asertivas para futuras ediciones de la conferencia. Además, se provee información precisa a entidades académicas y administrativas interesadas que ostentan responsabilidad en el proyecto.

El papel emancipador que otorga la universidad al individuo cuando difunde conocimiento es vital para procurar la transformación en esta sociedad moderna. Con la retroalimentación aportada por participantes, coordinadores y desarrolladoras, se pretende proponer mejoras que contribuyan a la gestión de eventos similares, con un énfasis en el rol de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Región Brunca.

Esta evaluación contribuye a la propuesta de seguir desarrollando conferencias académicas con estrategias de gestión que benefician a los participantes, presentadores y ejecutores; así se prepara a los futuros profesores, docentes en servicio e investigadores de esta carrera y se favorece la necesidad de interacción del maestro quien aprende en colaboración con otros. Al decir de Maturana (1997), el ser humano tiene la virtud de la adecuación para atender y dar respuesta en diferentes direcciones y grados de asistencia, según lo requiera su entorno. Las redes de relaciones colaborativas, como las conferencias académicas dirigidas a los docentes, promueven la retroacción y la humanización de los vínculos sociales (Galán, 2017).

Referencias

- Algren, M., Dwyer, E., Eggington, B. y Witt, B. (2011). So, you agreed to chair a conference! En C. Coombe, M. L. McClosky, L. S y J. Anderson (Eds.), *Leadership in English Teaching and Learning* (pp. 102-113). The University of Michigan.
- Barrantes, L. y Olivares, G. (2017). Fortalecimiento del liderazgo pedagógico en docentes de inglés en servicio a través de Redes de Educación Continua (REEDUCO) Sede Regional Brunca. *Revista Electrónica Gestión de la Educación*, 7(1), 17-36. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/27565>
- Calderón, R. y Mora, Y. (2015). Desarrollo profesional del docente de inglés en el área de evaluación de los aprendizajes. *Revista*

- Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18951>
- Chacón, C. T. (2010). Acento e identidad profesional en la formación del docente de inglés: Una perspectiva crítica. *Paradigma*, 31(2), 25-36.
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2015). *Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2016-2020*. OPES.
- Fitzpatrick, J., Sanders, J. y Worthen, B. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Pearson.
- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 1(1), 34-52.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2005). Pragmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. Y. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 191-215). Sage Publications.
- Imbernón, F. y Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 41, 1-13. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200010
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. y Guba, E. G. (2018). Pragmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Revisited. En N. Y. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 97-150). Sage Publications.
- Maturana, R. H. (1997). *La realidad: ¿Objetiva o construida?* Anthropolos.U.I.TESO.
- Mingorance, P. y Estebaranz, A. (2009). Construyendo la comunidad que aprende: La vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Revista Fuentes*, 9, 179-199.
- Ruiz-Díaz, A., Roque-Doval, Y. y Rodríguez-Ruiz, M. (2017). Acciones de superación profesional para potenciar la competencia en comunicación de resultados científicos. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.2>
- Sorokina, T. (2015). Género conferencial desde la semiótica compleja. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 4(8), 180-192. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503950656011>
- Wolfram, W. y Schilling-Este, N. (2006). *American English*. Blackwell Publishing.



Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica

*Emilio Oswaldo Vega Gonzales*¹
Universidad César Vallejo
Perú
eovegag@ucvvirtual.edu.pe

Resumen

Implementar la educación inclusiva en Latinoamérica presenta muchas deficiencias, no solo como resultado de fallas en las políticas educativas, sino también por factores relacionados con la sociedad y, especialmente, los docentes. El presente artículo de revisión tiene como objetivo sintetizar información proveniente de estudios recientes, en torno a los principales elementos que afectan la labor de los profesores de países latinoamericanos, para el desarrollo de la educación inclusiva. Con base en el análisis, se puede concluir que el trabajo del maestro, el cual busca conseguir en un futuro próximo una educación inclusiva de calidad, puede ser mejorado con adecuadas capacitaciones que doten a los profesionales de herramientas pedagógicas y tecnológicas apropiadas para este tipo de enseñanza: actividades de sensibilización en la comunidad; la participación y el compromiso de las autoridades educativas para mejorar el ambiente laboral, y un reconocimiento al esfuerzo que desempeñan, aun con las dificultades existentes.



Recibido: 16 de julio de 2020. Aprobado: 1 de junio de 2021

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-2.12>

1 Maestro en Docencia e Investigación en Salud de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad César Vallejo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2753-0709>

Palabras clave: Actitud del docente, educación, educación inclusiva, formación de docentes

Abstract

The implementation of inclusive education in Latin America presents many deficiencies, not only as a result of failures in educational policies, but also due to factors related to society and, especially, teachers. This review article aims to synthesize information from recent studies on the main elements that affect the work of teachers in Latin American countries for the development of inclusive education. Based on the analysis, it can be concluded that the teacher's work to achieve a quality inclusive education in the near future can be improved with adequate training that equips them with appropriate pedagogical and technological tools for this type of teaching: community awareness activities; the participation and commitment of educational authorities to improve the work environment; and a recognition of the effort that they carry out even with the existing difficulties.

Keywords: education, inclusive education, teacher attitudes, teacher training

Introducción

La educación inclusiva se ha ido implementando en todos los países del mundo como parte del acuerdo establecido en el *Marco de Acción de Dakar* del 2000; se trazó como meta una formación de calidad para todos los niños, en el 2015 (Foro Mundial sobre la Educación, 2000). En las naciones latinoamericanas, el progreso de esta reforma educativa ha sido muy lento, debido a la presencia de factores de índole social, económica y cultural, así como a otros relacionados con los docentes. Ello convierte al proceso de educación inclusiva en esta zona del mundo en un desafío, que permite plasmar en la práctica educativa lo que ha sido estipulado en las normativas (Hurtado *et al.*, 2019).

En la etapa de formación de los docentes, se acepta que la educación de calidad e inclusiva es un derecho fundamental para todas las personas. Sin embargo, aún persisten algunas dificultades que impiden su aplicación y que son percibidas desde antes de ejercer la profesión docente; entre ellas, el hecho de que atender alumnado con necesidades



educativas especiales (NEE) es una labor extra para el profesorado, la carencia de los recursos necesarios en el sistema educativo actual, o que la preparación recibida es insuficiente para ocuparse de los alumnos con NEE. Estas percepciones obstaculizan una actitud positiva de los maestros hacia el proceso de inclusión educativa, quienes consideran más factible la continuidad de los centros de educación especial para la formación de este grupo de alumnos (Peña *et al.*, 2018).

En el contexto latinoamericano, muchos países de la región no han asumido totalmente la responsabilidad de los cambios que supone tener una educación inclusiva de calidad, y la intervención política se ha centrado básicamente en dar un soporte teórico que permita su paulatina implementación en el futuro, razón por la cual existen marcadas brechas entre las propuestas y la realidad. El éxito de la educación inclusiva depende, así, en gran medida, del papel de los docentes, quienes deben asumir el compromiso de las modificaciones estipuladas en las propuestas teóricas, más como un acto de civismo que como un trabajo en sí. Sin embargo, es importante la participación de actores sociales y la misma comunidad, los cuales se han mantenido al margen del proceso educativo y no se sienten parte de este, característica de la sociedad latinoamericana que también se busca transformar con la educación inclusiva (Payá, 2010).

El presente artículo tiene como objetivo sintetizar información proveniente de estudios recientes en torno a cómo están participando los docentes de países latinoamericanos en el desarrollo de la educación inclusiva, especialmente, en cuáles son los principales obstáculos y limitaciones para su implementación. Se consideran los siguientes aspectos: formación del docente, percepciones acerca de la educación inclusiva, actitudes hacia la educación inclusiva y brechas sociales existentes en la comunidad.

Formación del docente

Un estudio comparativo entre la formación docente en España y Ecuador evidencia que en ambos países las carreras profesionales del área de educación tienen, en promedio, de tres a cinco cursos que abordan el tema de la inclusión; esto es insuficiente para generar, en los futuros profesores, un cambio de actitud y la adopción de nuevos métodos de enseñanza que permitan el desarrollo de la educación inclusiva en sus aulas. Sin embargo, los cursos de inclusión están mejor

distribuidos en los currículos educativos de España, donde existe al menos un curso de esa índole entre cerca del 60 % de programas académicos ofrecidos, en comparación con el 36.5 % hallado en Ecuador. Lo anterior puede contribuir a mejorar la sensibilización social de otros sectores profesionales, con miras a facilitar la labor de los docentes en el proceso de educación inclusiva y su impacto podrá ser evaluado en un futuro próximo (Vélez *et al.*, 2016).

Por otro lado, la formación docente en las aulas universitarias aún sigue siendo heterogénea. Existe una instrucción separada, en la que primero se prepara al maestro en prácticas pedagógicas regulares y luego se especializan, y una formación inclusiva, en la cual el profesor es preparado tanto para la enseñanza regular como para la especializada. El que haya docentes especialistas y no especialistas, formados a partir del primer modelo, también genera una competencia entre ellos e incentiva la oposición a que la educación inclusiva se extienda, pues consideran que el grado de especialización que han obtenido pierda valor o elimine las carreras de educación especial en el futuro (Herrera *et al.*, 2018).

Guzmán (2018) resalta la importancia de que el docente desarrolle una comunicación empática que le permita alcanzar la calidad en la educación inclusiva, por lo cual es necesario capacitar a los profesionales del área en torno a este tema, para acrecentar su motivación de querer estar comunicados de forma afectiva y efectiva. Solo a través de la comunicación empática la enseñanza del maestro podrá trascender en el tiempo y priorizará en sus actividades la interpretación de los requerimientos de sus estudiantes.

El uso de herramientas tecnológicas también contribuye a potenciar las capacidades de estudiantes con NEE, por lo que, como parte de la capacitación docente, es indispensable que los profesores sean dotados con aquellas en entornos virtuales especializados y accesibles para todos los estudiantes, ya que los instrumentos tradicionales no permiten el acceso de determinados grupos con discapacidad. Ello contribuiría, también, a una reducción de la brecha digital existente y favorecería, en el futuro, la inserción laboral de estudiantes con discapacidad (Watts y Lee, 2019).

Una experiencia exitosa con el software *Plaphoons* fue reportada en una institución educativa de Cajamarca, Perú, donde estudiantes de educación básica con discapacidad vocal y motora informaron acerca de



mejoras cognitivas para el aprendizaje en las áreas lógico-matemática, comunicación y ciencias sociales. Adicionalmente, *Plaphoons* ayudó en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes evaluados, lo que permitió una mayor interacción social a través de redes virtuales, no solo en el entorno educativo, sino también en el familiar (Vértiz *et al.*, 2019).

Otro software libre, llamado *Haga Qué*, igualmente ha presentado éxito en el aprendizaje de escritura de estudiantes con déficit cognitivo, en un centro de servicios especializados de Boa Vista, Brasil. La experiencia de los docentes valora dicho software como una herramienta tecnológica de gran utilidad para leer y producir textos cómicos, a través de interacciones con imágenes, colores y diseño, que estimulan su creatividad (Cavalcante *et al.*, 2020).

Por otro lado, una estrategia didáctica que busca la viabilidad de los principios de la educación inclusiva es el diseño universal del aprendizaje (DUA), el cual aplica dichos principios al diseño curricular, con el propósito de que el aprendizaje llegue a todo el alumnado de forma equitativa. Renueva los rígidos y poco funcionales materiales didácticos tradicionales por otros más creativos, acorde con la tecnología vigente y que presta atención a la diversidad del estudiantado (Sánchez *et al.*, 2016).

Una experiencia positiva con el DUA fue reportada por Silva *et al.* (2019) en Chile, donde un grupo de estudiantes del curso de biología evolutiva mejoraron en un 45 % su rendimiento académico entre el estado inicial y final; más tarde, alcanzaron un aprendizaje significativo en el 70 %. Sin embargo, el conocimiento de los docentes en torno al DUA todavía es bajo, tal como indican Espada *et al.* (2019) en Ecuador.

Percepciones acerca de la educación inclusiva

La percepción es definida como la capacidad de un individuo para agrupar la información proveniente de los sentidos en unidades y convertirlos en una noción abstracta que le permita entender la realidad de su entorno. Este proceso de conceptualización es constante y depende, en gran medida, de eventos externos (Oviedo, 2004).

Molina (2019) resalta que las percepciones del docente acerca de la educación inclusiva determinan los valores inclusivos que regirán su labor profesional, como el derecho, la equidad y el respeto a la diversidad. Pero estos valores no deben ser exclusivos de la práctica docente,

sino que deben ser compartidos y asimilados tanto por los estudiantes como por los padres de familia para que tengan éxito. La “triada educativa” docentes-estudiantes-padres solo podrá formar parte del cambio educativo si sus ideas, creencias y percepciones apuntan al objetivo de la educación inclusiva.

La percepción negativa que se tiene del sistema educativo aumenta cuando las propuestas de educación inclusiva son planteadas como una exigencia y los docentes deben verse forzados a luchar con optimismo para conseguir las metas trazadas. Sin embargo, estas se irán perdiendo con el tiempo, si no se acompaña el esfuerzo de los profesores con un desarrollo progresivo en todos los niveles educativos. Ruiz (2016) menciona que la capacitación continua del maestro en temas de estrategias y prácticas inclusivas, la disminución de la ratio de alumnos por docentes y una sensibilización de la sociedad para entender que la educación inclusiva no es una labor exclusiva de los docentes, sino de la sociedad en sí, representan para el profesorado las medidas más urgentes, con miras a adoptar una actitud más positiva hacia este proceso.

Por el lado de la percepción que se tiene de la inclusión de los estudiantes, esta no se limita, exclusivamente, a los que tienen alguna discapacidad. Un estudio realizado en Santiago de Chile evidencia que el fenómeno de migración venezolano y colombiano hacia dicho país ha generado el uso de etiquetas socialmente aceptadas, como el hecho de que “los colombianos son más alegres” o “los venezolanos no respetan las normas establecidas”. Por ello, es importante que la educación inclusiva vaya de la mano con el enfoque intercultural que disminuya la probabilidad de discriminación hacia estos grupos, y no los reduzca a ciertas expresiones de su cultura, como las danzas folclóricas y su variedad culinaria (Cerón *et al.*, 2017).

Las percepciones hacia la inclusión educativa también pueden variar de manera independiente en cada asignatura, según la exigencia o el modelo establecido como normal. Una investigación realizada con estudiantes universitarios de danza en México evidencia que ellos tienen una gran disposición para atender la diversidad y la inclusión; sin embargo, de manera contradictoria, expresaban también un rechazo a la incorporación de alumnos que no presenten cualidades físicas para la danza, ya que ello retrasaría el aprendizaje del resto del grupo. La exigencia técnica y la búsqueda de la perfección estética corporal, principalmente entre los estudiantes de danzas clásicas, hacen que quienes



no cumplan determinados parámetros no puedan formar parte de este tipo de agrupaciones. Por ello, es necesario un cambio de fondo, que trascienda del plano curricular y genere aceptación en la sociedad para las nuevas formas de expresión cultural que pueden ofrecer los estudiantes con NEE (Ávila y Herrera, 2019).

Sevilla *et al.* (2017) reportaron, en México, que el sexo del docente no parece afectar la percepción que tiene acerca de su papel en la educación inclusiva. Ello podría estar relacionado con las modificaciones realizadas en los currículos educativos más recientes y que han uniformado la visión de todos los profesores, lo cual es un paso importante para alcanzar los objetivos trazados en las políticas educativas. Estudios similares realizados mucho antes, cuando la educación inclusiva recién se estaba estructurando, evidencian que las mujeres tienen una predisposición a participar más en la adaptación de los programas educativos, así como una mayor sensibilización para reconocer la diversidad de sus alumnos y atender sus necesidades (Chiner, 2011).

Actitudes hacia la educación inclusiva

Las actitudes, a diferencia de las percepciones, tienen componentes afectivos, cognitivos y conductuales que determinan la predisposición para aceptar o rechazar algo (Estrada, 2012). Por ello, puede existir un docente con percepción negativa, pero con actitud positiva o viceversa.

La actitud de los maestros hacia el desarrollo de la educación inclusiva suele expresarse de dos formas. Es negativa cuando se analizan las dificultades para llevarla a cabo en las aulas; sin embargo, se torna positiva cuando el mismo docente debe afrontar las necesidades educativas de sus estudiantes. Ello puede explicarse por la vocación de los mismos profesores de brindar una educación de calidad, a pesar de que sienten que los recursos y capacitaciones que les son entregados son insuficientes (Sevilla *et al.*, 2016).

Un análisis de la actitud del docente en Colombia demuestra que gracias a la actitud y el esfuerzo de los profesionales en educación se han alcanzado los pocos avances en materia inclusiva detectados en las aulas. Todo ello a pesar de las grandes deficiencias en torno a la infraestructura, materiales educativos, capacitaciones y recursos tecnológicos, ya que el sistema educativo y los pocos especialistas que tiene a su disposición no se abastecen para todas las necesidades del país. El número

de docentes que adopta una actitud opositora a la inclusión es cada vez menor y estos van entendiendo que son parte esencial del cambio que requiere la sociedad en el futuro (González y Triana, 2018).

La experiencia docente juega también un rol importante en la actitud hacia la educación inclusiva, aunque puede influir en dos sentidos opuestos. Los maestros que tienen más años de trabajo tienden a tener una actitud más negativa hacia el mencionado tipo de educación, posiblemente por haber pertenecido a una generación formada con un enfoque tradicional no inclusivo; pero, los que tienen más vivencias previas relacionadas con las prácticas inclusivas poseen una actitud más positiva (Granada *et al.*, 2013).

Angenscheidt y Navarrete (2017), en Uruguay, encontraron un resultado similar en los docentes de enseñanza inicial y primaria. Reportaron que una forma de estimular el fortalecimiento de la actitud positiva es promoviendo el trabajo colaborativo, con el propósito de que los maestros con mayor experiencia en estrategias de educación inclusiva compartan actividades con sus pares de menor práctica. Evidenciar la actitud de los profesores a través de investigaciones como estas refleja la forma en que las propuestas teóricas de la inclusión se van desarrollando en la praxis y son la base para la planificación de futuras estrategias en este campo.

González (2018), en Chile, halló también un resultado que refuerza la relación existente entre la experiencia de los docentes y la actitud hacia la educación inclusiva. Según sus pesquisas, más de la mitad de los maestros manifestaba estar en desacuerdo con la inclusión de estudiantes con NEE. Pero los profesores que conformaban la muestra en el estudio se caracterizaban por que, en su mayoría, no habían recibido algún curso o perfeccionamiento en educación especial, y por que su tiempo de experiencia docente era, en promedio, 13.7 años, mientras que el tiempo promedio de experiencia en aula especial era de apenas 0.15 años.

Por otro lado, Carrillo *et al.* (2018), en Colombia, comprobaron que las prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva no presentaron diferencia significativa cuando se compararon los docentes según su género, sus años de experiencia y su nivel académico; sin embargo, sí se aprecia una distinción significativa cuando se comparan las instituciones educativas de donde provienen. Ello puede explicarse por la existencia de una mejor organización de los formadores en



determinados centros educativos; así, pueden canalizarse sus esfuerzos para dirigirlos a un horizonte pedagógico o proyecto educativo institucional, que contribuya no solo al mejoramiento del centro educativo, sino, asimismo, al de las políticas de inclusión propias de cada establecimiento. La identificación del profesor con su institución puede jugar, en este caso, un rol trascendente para adoptar una actitud optimista hacia el desarrollo de la educación inclusiva.

La actitud positiva hacia la educación inclusiva, igualmente, puede verse mermada cuando el docente se ve obligado a consumir parte de su tiempo libre para hacer adaptaciones curriculares, al tener a su cargo niños con NEE; más aún, cuando percibe que una labor más eficiente es recompensada con otra de menor calidad. Ello ha puesto en debate, en algunos sistemas educativos, si es posible ajustar la remuneración del maestro con base en su desempeño o al logro de objetivos. No obstante, Todolí (2017) destaca que aplicar este concepto lindaría con temas de discriminación o exclusión de los profesores, si se toma como base alguna forma de evaluar subjetivamente su desempeño, que los haya categorizado como docentes “buenos” y “malos”.

Brechas sociales

Las brechas sociales existentes en un país también afectan la efectividad de las estrategias propuestas por docentes y autoridades educativas para el desarrollo de la educación inclusiva. Un estudio realizado en el Perú muestra que en zonas rurales y de escasos recursos económicos aún se localizan centros educativos con infraestructura deficiente; muchos padres no forman parte del proceso de educación inclusiva, por motivos laborales o por la poca valoración de este, y la labor brindada por el Servicio Asesoramiento y Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) no se abastece para las instituciones ubicadas en lugares alejados del área urbana (Cueto *et al.*, 2018).

En Colombia, Camargo (2018) resalta que el clasismo, los estratos sociales y la ausencia de oportunidades en amplios sectores de la sociedad impiden que los avances en educación inclusiva sean firmes; más aún cuando existe un desinterés de las autoridades para establecer políticas de inclusión en el sector educativo. Sin el soporte de estas últimas, el esfuerzo de llegar a una inclusión educativa no sería fructífero.

En México, un análisis de la labor de las autoridades educativas hacia el desarrollo de la educación inclusiva indica que la labor

realizada por muchos centros educativos se asemeja más a un modelo de integración educativa que a una inclusión. Esto se debe a que las estrategias trazadas se basan solamente en exigir la incorporación de los estudiantes con NEE en las aulas de educación regular, sin una capacitación adecuada de los docentes. Además, se pone como requisito que en dichos colegios exista la atención del personal de educación especial, lo cual no es muy distinto al modelo que se pretende cambiar. La limitación del presupuesto para cumplir con tan ambicioso proyecto, así como la falta de especialistas en esta área impiden que la educación inclusiva pueda ser aplicada de manera exitosa, tal como se plantea en la teoría (García, 2018).

Pero las brechas sociales no representan solamente un factor que impide el progreso de la educación inclusiva, sino también conforman uno de los problemas por erradicar propuesto en los acuerdos internacionales. González (2019) considera que la única forma de eliminar estas brechas es partiendo de que la educación inclusiva es un derecho y no puede ser el privilegio de las personas con mayor estatus económico. Así, los estudiantes que estén formados bajo este enfoque de inclusión serán ciudadanos quienes defenderán sus derechos, capaces de construir una sociedad más democrática, la cual busque eliminar toda forma de desigualdad y discriminación.

Conclusiones

Con base en lo analizado, se puede concluir lo siguiente:

- Es necesario capacitar de una manera más uniforme a los docentes, para que adapten las estrategias educativas que ya conocen y utilicen nuevas herramientas tecnológicas ajustadas a las necesidades de sus estudiantes. Existe una brecha entre la formación de los profesionales de países latinoamericanos respecto a los europeos, así como un bajo nivel de conocimiento acerca del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) por parte de los maestros, características que dificultan el progreso de la educación inclusiva en esta parte del mundo.
- La sociedad latinoamericana debe ser sensibilizada. Los padres de familia, estudiantes y autoridades educativas deben colaborar con la labor docente y sentirse parte del cambio que se busca al implementar la educación inclusiva.

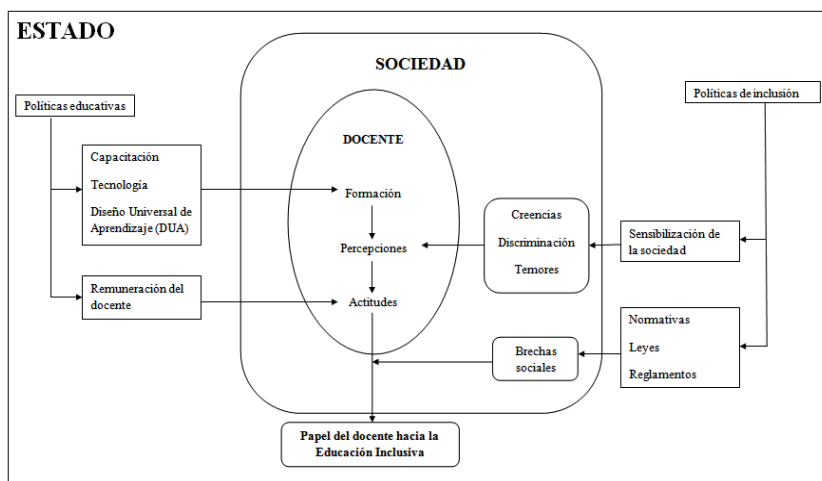


- Los docentes en países latinoamericanos han cumplido un papel muy sacrificado en la etapa de transición de la educación tradicional a la de tipo inclusivo, a pesar de las deficiencias de organización, recursos e infraestructura. Esta actitud positiva ha aumentado en los últimos años y otorga una base firme para continuar con el cambio en los próximos.
- Las brechas sociales presentes en los países de Latinoamérica muestran la necesidad de que la educación inclusiva sea vista como parte de las políticas en los niveles nacional, regional y local, no como algo ajeno a ellas.

A manera de síntesis, la figura 1 expone la relación que existe entre la labor del docente hacia la implementación de la educación inclusiva, la sociedad y el Estado, los puntos en que deben plantearse alternativas de solución y cómo pueden canalizarse los esfuerzos de estos componentes para conseguir un mejor resultado en las propuestas de desarrollo de la educación aludida.

Figura 1

Relación entre los factores que afectan a la hora de implementar la educación inclusiva y las alternativas de solución



Nota: Elaboración propia del autor.

El Estado debe impulsar políticas educativas para mejorar la formación de los docentes, con capacitación continua, adquisición de herramientas tecnológicas y la promoción del Diseño Universal de Aprendizaje; además, es preciso que garantice a los maestros un nivel de remuneración que les permita adoptar una mejor actitud ante los desafíos que representa implementar la educación inclusiva.

Finalmente, el Estado también debe promover políticas de inclusión que contribuyan a sensibilizar a la sociedad, para erradicar, progresivamente, creencias, temores y actos de discriminación; así, favorecerá las percepciones que tienen los docentes y los ciudadanos acerca de la inclusión. Asimismo, se requiere que el ente estatal reformule o aplique correctamente normas, leyes y reglamentos, los cuales incentiven la reducción de las brechas sociales existentes en la sociedad. Esto favorecería el objetivo principal del sistema educativo: garantizar una educación de calidad a todas las personas.



Referencias

- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-43. <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Ávila, Y. y Herrera, S. (2019). Diagnóstico sobre la Atención a la Diversidad Estudiantil en Danza en Educación Superior. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 27-41. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n2.3>
- Camargo, A. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(4), 181-7. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.16>
- Carrillo, S., Forgiony, J., Rivera, D. A., Bonilla, N. J., Montanez, M. L. y Alarcón, M. F. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revista Espacios*, 39(17), 15. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>
- Cavalcante, M., Sousa, L. y Sousa, L. (2020). Uso do Software HagaQuê como apoio na produção textual aos alunos com déficit cognitivo. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(2), 69-83. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n2.6>
- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-46. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* [tesis doctoral no publicada]. Universidad de Alicante, España. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M. y Felipe, C. (2018) *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. GRADE. <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/educacion%20inclusiva%20santiago%20cueto%20y%20otros.pdf>

- Espada, R. M., Gallego, M. y González, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Estrada, A. (2012). La actitud del individuo y su interacción con la sociedad. Entrevista con la Dra. María Teresa Esquivias Serrano. *Revista Digital Universitaria*, 13(7), 1-12. <http://www.revista.unam.mx/vol.13/num7/art75/>
- Foro Mundial sobre la Educación. (2000). Marco de acción de Dakar. *Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. https://inee.org/system/files/resources/Dakar_Framework_for_Action_SP.pdf
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6729100.pdf>
- González, K. (2018). *Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la provincia de Concepción* [tesis de Maestría no publicada]. Universidad de Concepción, Chile. http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3046/4/Tesis_Evaluacion_de_las_actitudes_docentes.Image.Marked.pdf
- González, T. (2019). La educación es un derecho, no es un privilegio. *Diálogos sobre educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 10(19), 1-15. <http://dx.doi.org/10.32870/dse.v0i19.611>
- González, Y. y Triana, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-18. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Granada, M., Pomes, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4595/459553539013/html/index.html>
- Guzmán, K. (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-18. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/34211>
- Herrera, J. I., Parrilla, A., Blanco, A., y Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la



- Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>
- Hurtado, Y., Mendoza, R. y Viejó, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Molina, G. (2019). Valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa del Instituto Montenegro (Quindío, Colombia): una aproximación desde los maestros. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 86-104. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n1.6>
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96. <https://doi.org/10.7440/res18.2004.08>
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142. <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf>
- Peña, G. X., Peñaloza, W. L. y Carrillo, M. J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Revista Conrado*, 14(65), 194-200. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/835>
- Ruiz, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 115-33.
- Sánchez, S., Díez, E. y Martín, R. (2016). El Diseño Universal para atender a la diversidad en la educación. *Contextos Educativos*, 9, 121-131. <https://doi.org/10.18172/con.2752>
- Sevilla, D., Martín, M. J. y Jenaro, C. (2016). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-41.
- Sevilla, D., Martín, M. J. y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 25, 83-113. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200083

- Silva, R., Castro, D. y López, E. (2019). Metodología de enseñanza basada en el diseño universal para el aprendizaje de la biología evolutiva (DUABE). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 29-40. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191838silva2>
- Todolí, A. (2017). La remuneración por desempeño en el ámbito educativo público. *InDret*, 3, 1-34. <https://indret.com/wp-content/themes/indret/pdf/1322.pdf>
- Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, M. I. y Sanz, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94.
- Vértiz, R., Pérez, S., Faustino, M., Vértiz, J. y Alain, L. (2019). Tecnología de la Información y Comunicación en estudiantes del nivel primario en el marco de la educación inclusiva en un Centro de Educación Básica Especial. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 146-64.
- Watts, C. y Lee, L. (2017). Las TICs como herramientas de inclusión educativa. *Acta Scientiae Informaticae*, 1(1), 91-97.



Instrumento de medición de la competencia de comunicación a través de estrategias metacognitivas en estudiantado universitario

*Augusto A. Vargas Schüler*¹

Universidad Técnica Federico Santa María
Chile

augusto.vargas@usm.cl

*María B. Aguilar Bustos*²

Universidad Técnica Federico Santa María
Chile

maria.aguilar@usm.cl

Resumen

El presente artículo reporta los resultados de una primera aproximación al diseño y validación de un instrumento que permita medir algunos aspectos que debiera desarrollar el estudiantado universitario perteneciente a una carrera técnica o de ingeniería y al menos desde su segundo año, en cuanto a la competencia comunicativa desde la mirada metacognitiva. El instrumento diseñado y validado corresponde a un cuestionario que consta de 26 preguntas aplicado como piloto en un grupo compuesto de 100 estudiantes. Las preguntas fueron agrupadas en cuatro dimensiones definidas como *conocimiento*, *planificación*, *monitoreo/seguimiento* y *evaluación*. El resultado mediante análisis factorial muestra que estos 4 componentes explican cerca del 47 % de la varianza global,



Recibido: 20 de agosto de 2020. Aprobado: 1 de junio de 2021

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-2.13>

- 1 Profesor Titular, Departamento Diseño y Manufactura, Universidad Técnica Federico Santa María – Chile. <https://orcid.org/0000-0001-6023-1706>
- 2 Profesora Adjunta, Departamento de Ciencias, Universidad Técnica Federico Santa María – Chile. <https://orcid.org/0000-0002-4598-4301>

donde el *conocimiento* es la más relevante en ese aspecto. El parámetro alfa de Cronbach es adecuado para el instrumento, y presenta un valor numérico 0.876. La prueba KMO de adecuación de muestreo presenta un valor numérico de 0.787, también adecuado para el instrumento.

Palabras clave: Comunicación, confiabilidad, instrumento, metacognición

Abstract

This paper reports the result of a first approach to the design and validation of an instrument which allows measuring some aspects that should be developed by a university student regarding communicative competence from a metacognitive perspective. The designed and validated instrument corresponds to a survey consisting of 26 questions piloted in a group of 100 students. The questions were grouped in four dimensions defined as *knowledge, planing, monitoring/follow-up, and assesment*. The result through factor analysis shows that these four components explain the 47% of the global variance, *knowledge* being the most relevant in that aspect. The Alpha Cronbach's parameter is suitable to the instrument, presenting a numerical value of 0.876. The KMO sampling adequacy test has a numerical value of 0.787, also suitable for the instrument.

Keywords: communication, instrument, metacognition, reliability

Introducción

Uno de los desafíos más importantes en la educación radica en enseñar a aprender con el objetivo de lograr competencias. Lo anterior supone que es posible instruir en estudiantes las habilidades para desarrollar esa forma de pensamiento y lograr este fin.

Una competencia, como concepto, se puede definir como el accionamiento e integración de conocimientos, habilidades y destrezas (Canales y Schmal, 2013) necesarias para saber qué, cómo, cuándo, por qué y para qué hacer en un determinado contexto laboral para desempeñarse exitosamente (Sáiz y Guijo 2010). Se pueden clasificar como específicas y genéricas, donde las primeras caracterizan a una profesión



y la diferencian de otras, mientras que las genéricas son las habilidades necesarias para ejercer cualquiera de ellas (Arráez *et al.*, 2008), a manera de ejemplo, el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo, la capacidad de resolución de problemas y las habilidades comunicativas (Verano-Tacoronte *et al.*, 2016). Es esencial desarrollar estas últimas en el estudiantado universitario durante el tiempo en que esté en la universidad (Tovar, 2008a, 2008b), para poder aplicarlas en el manejo de las relaciones humanas, entendiendo distintos contextos, liderar grupos humanos, expresarse en público y fundamentar proyectos (Tejera y Cardoso, 2015).

La palabra *comunicación* deriva del latín *communis* que significa común, así, el comunicarse implica entrar en comunidad con alguien (Roca *et al.*, 2005), al ser un proceso realizado en amplios aspectos de la vida, el cual permite intercambiar ideas, pensamientos, vivencias, emociones, sentimientos, donde los individuos responden y crean mensajes que les posibilita adaptarse a su entorno (De la Uz *et al.*, 2009). El proceso comunicativo generalmente involucra cuatro elementos: emisor, receptor, canal y retroalimentación (Zanaton *et al.*, 2012).

La comunicación verbal hace uso de palabras para emitir un mensaje, lo cual es esencial en los seres humanos, para desarrollarse a través de interacciones que las personas establecen entre sí (González *et al.*, 2015). Sin embargo, las personas emiten mensajes como del estado del ánimo y carácter sin usar las palabras; estos últimos dos, ejemplos de la comunicación no verbal (Escobari, 2013). La comunicación no verbal se vale de expresiones faciales y movimientos del cuerpo, que acompañan a la emisión del mensaje (Rincón, 2011), que se pueden clasificarse en kinésica, proxémica, cronémica y paralingüaje: la primera y la última son las más importantes (Escobari, 2013). Así, parece ser que en todo momento el entorno nos ve comunicando, incluso al no efectuar actividad alguna.

La preparación en la comunicación interpersonal, la cual incluye la verbal (oral o escrita) y no verbal, resulta una prioridad en la formación del actual estudiantado universitario, para que, de este modo, pueda enfrentarse a la globalización multicultural (Jurado *et al.*, 2017). En el ámbito educacional, las competencias se establecen no solo para lograr la coherencia de la enseñanza, sino también para alinear estas con el mundo laboral, al promoverse aquellas de carácter genérico como específico y potenciando aquellas necesarias para integrarse al

mundo laboral (Verano-Tacoronte *et al.*, 2016). Cuando se detecta que estudiantes que recién ingresan a la universidad evidencian alguna escasez en la competencia comunicación, estas se deben hacer cargo de esa dificultad, proponiendo acciones como, por ejemplo, cursos o talleres que permitan minimizar esa carencia (Rico y Nikleva, 2016).

La comunicación kinésica se relaciona con movimientos del rostro y posturas corporales que adquiere el cuerpo en alguna situación (Rincón, 2011). Sin lugar a dudas, este tipo de comunicación puede ser o no voluntaria y simbolizar un estado de ánimo, alguna predisposición, algún sentimiento o simplemente representar la manera en que como nos sentimos.

En general, el mayor porcentaje de la comunicación es realizada a través del lenguaje no verbal, seguida por la oral y por último mediante la comunicación escrita (Mehrabian 1981, según se cita en Rincón, 2011). Es de vital importancia detenerse en este punto, pues al parecer más de la mitad del volumen de información que transmitimos parece ser no verbal, lo que llevaría a pensar en el impacto que tendría conocer y potenciar las habilidades comunicativas en estudiantado egresado y titulado universitario.

La competencia comunicativa se puede definir como los conocimientos y las capacidades relacionadas con el uso de la lengua en distintos entornos (Marín, 2017), al respetar reglas, como, por ejemplo, el léxico y la gramática y otros aspectos en el medio en el cual se lleva a cabo la comunicación (Godoy, 2016). Asimismo, esta competencia está formada por un conjunto de subcompetencias interrelacionadas entre sí, a saber, competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva, competencia estratégica y competencia pragmática (Godoy, 2016).

Con el avance tecnológico, que se ha dado en el último tiempo (González *et al.*, 2015), el inglés juega un papel importante, pues mucha documentación está escrita en este idioma, considerado de carácter universal (Troitiño y Hernández, 2015). En cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje de esta lengua, se distinguen variadas acciones orientadas a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, por ejemplo, a través de la promoción de la participación del estudiantado (Bonilla y Díaz, 2018), por medio de exposiciones, paneles de discusión, juegos de roles, entre otros (Troitiño y Hernández, 2015). El dominio de otro idioma, y en particular del inglés, requiere el conocimiento de un código lingüístico



como competencia gramatical y entender la cultura que se necesita para establecer la comunicación (González *et al.*, 2015) donde el estudiantado tiene que hacer algo más que proporcionar respuestas de una sola palabra o recitar frases aisladas en el idioma inglés (Ruiz *et al.*, 2018). En Chile, el Ministerio de Educación enfatiza, a nivel escolar público, el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés; sin embargo, las clases resaltan la repetición, traducción y el uso estructuras gramaticales (Yilorm, 2016), sobre otras que como la capacidad de entender y comunicarse en ese idioma.

Flavell (1976) define la cognición como el conocimiento propio respecto de sus propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ello. Se agrega, por otro lado, que la metacognición puede ser entendida como la supervisión, regulación y organización de procesos cognitivos en relación con la búsqueda de alguna meta u objetivo (Osses *et al.*, 2010). Se considera como uno de los espacios de investigación que más han aportado a los nuevos pensamientos en torno al aprendizaje y la instrucción (Jaramillo y Osses 2012). Además, Schraw y Moshman (1995) señalan que la metacognición se compone tanto del conocimiento sobre la cognición como de la regulación de ella, donde el primero se refiere al conocimiento que posee cada individuo sobre su propio conocimiento y tiene como subprocesos los conocimientos declarativos (saber sobre), procedimental (saber cómo) y condicional (saber por qué y cuándo) (Huertas *et al.*, 2014).

La regulación de los procesos cognitivos se lleva a cabo mediante tres aspectos: la planificación, en la cual se esbozan los actos a ejecutar y que finaliza con la elaboración de un plan de acción; la supervisión, en la cual se inspecciona el desarrollo de la actividad cognitiva, al comprobarse los avances y adoptarse medidas correctivas y, finalmente, la evaluación, en la cual se evidencian las metas logradas y se señalan los problemas suscitados en el proceso (Jaramillo y Osses, 2012).

La metacognición puede ser medida mediante las rúbricas, autorreportes, cuestionarios y entrevistas (Bonilla y Díaz, 2018). Existen además otros instrumentos para medir la consciencia metacognitiva de los individuos como el *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI) y el *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (MARSII). El *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI) es un cuestionario en escala Likert creado en 1994 por Schraw y Dennison con la intención de identificar las habilidades metacognitivas mediante 52 reactivos distribuidos

en las categorías conocimiento y regulación de la cognición (González *et al.*, 2017). El MARSÍ o *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* está conformado por 30 ítems y utiliza una escala Likert de 5 puntos creada por Mokhtari y Reichard (2002). En el instrumento, las estrategias de lectura están clasificadas en tres tipos: Estrategias de lectura globales (13 ítems), estrategias de resolución de problemas (8 ítems) y estrategias de apoyo (9 ítems) (Ramírez y Pereira, 2006).

El uso de estrategias metacognitivas para el aprendizaje se relaciona con la madurez intelectual de cada persona, pues la reflexión exige una autonomía de pensamiento (Tesouro, 2005). La consciencia y el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos en el estudiantado universitario puede influir positivamente en la adquisición y retención de conocimientos, resolución de problemas, en la comunicación oral, en la adquisición del lenguaje y varios tipos de autocontrol y autoinstrucción (Di Pardo, 2019; Palacios y Schinella, 2017).

En cuanto el aprendizaje de una segunda lengua, se puede mencionar un estudio realizado por Liyanage *et al.* (2012), quienes revelaron que el uso de estrategias metacognitivas influye positivamente en el aprendizaje de idiomas y que las estrategias metacognitivas utilizadas fueron la atención electiva, la planificación organizacional y el automanejo en tareas comunicativas de expresión oral y comprensión auditiva tanto fuera como dentro de la sala de clases (Bonilla y Díaz, 2018).



Metodología

El objetivo de este trabajo fue diseñar y validar un instrumento que permita medir la competencia comunicativa en estudiantes universitarios, de nivel técnico o ingeniería, a través estrategias metacognitivas. El trabajo comprendió 5 etapas, las cuales se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Etapas en el diseño del instrumento

Etapa
Etapa 1: Diseño del instrumento versión preliminar.
Etapa 2: Sometimiento del instrumento versión preliminar a juicio de expertos.
Etapa 3: Aplicación del instrumento ajustado por los expertos en estudiantes como prueba piloto.
Etapa 4: Análisis estadístico de datos. Contempló análisis confiabilidad y validez de constructo del instrumento.
Etapa 5: Construcción del instrumento final.

Nota: Elaboración propia.

A continuación, se muestra el desarrollo de las etapas.

Etapa 1: Diseño del instrumento versión preliminar. En esta etapa, se diseñó y construyó un instrumento versión preliminar compuesto por 90 preguntas cerradas relacionadas con actitudes que pudieran presentar estudiantes hacia la competencia *comunicación* con un enfoque desde la estrategia metacognitiva. Las respuestas a las preguntas tuvieron 5 posibles respuestas excluyentes entre sí, en escala Likert y todas fueron redactadas en positivo. Las alternativas fueron: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo. En esta etapa, no se consideraron *a priori* dimensiones del instrumento.

Etapa 2: Sometimiento del instrumento preliminar a juicio experto. En esta etapa, el *Instrumento versión preliminar* se sometió a un panel experto con el propósito de revisar todas las preguntas, corregir aquellas que requerían una mejor redacción

y eliminar aquellas que no aportaban al objetivo del instrumento para generar el instrumento ajustado, con lo cual quedaron solo 52 preguntas. Paralelamente, se predefinieron 4 dimensiones: conocimiento, planificación, monitoreo/seguimiento y evaluación, las cuales agruparon a estas 52 preguntas.

Etap 3: Aplicación del instrumento ajustado por el equipo experto en estudiantes como prueba piloto. El instrumento ajustado, compuesto de 52 preguntas, fue aplicado a 100 estudiantes pertenecientes a tres carreras pertenecientes a la Universidad Técnica Federico Santa María - Chile, y se salvaguardó la identidad de los sujetos encuestados.

Etap 4: Análisis estadístico de datos. Los resultados de la encuesta, compuesta por 52 preguntas y aplicada como prueba piloto sobre 100 estudiantes, fueron sometidos a un análisis estadístico, de confiabilidad y validez de constructo del instrumento.

Confiabilidad del instrumento: Para ello, se calcularon los parámetros varianza, mínimo, máximo, media, alfa de Cronbach global para las 52 preguntas y alfa de Cronbach, si es eliminada una determinada pregunta. Las preguntas fueron configuradas como variables ordinales previo al análisis estadístico. Al considerar que el total de estudiantes contestó las 52 preguntas, se generó la estadística descriptiva, se calculó en primer lugar el alfa de Cronbach y en segundo lugar se realizó el análisis factorial respectivo. Para cada prueba estadística se utilizó un intervalo de confianza del 95 %, es decir $\alpha = 5\%$. El resultado del primer análisis se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Análisis estadístico de fiabilidad para las 52 preguntas

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0.914	52

Nota: Elaboración propia.



Un valor numérico del alfa de Cronbach por sobre 0.75 se considera suficiente para aceptar la fiabilidad del instrumento y en este caso el valor global es 0.914, el cual lo supera con creces; se concluye que el instrumento en general puede considerarse fiable. Al analizar aquellas preguntas que aumentan en el valor numérico del alfa de Cronbach, si estas fueran eliminadas, los resultados se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3

Alfa de Cronbach si el elemento es suprimido

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Pregunta 3	127.15	863.765	0.915
Pregunta 14	126.22	867.931	0.915
Pregunta 24	127.05	865.907	0.915
Pregunta 28	127.18	866.917	0.915
Pregunta 50	127.07	870.227	0.916
Pregunta 51	127.40	872.525	0.915

Nota: Elaboración propia.

De los resultados mostrados en la Tabla 3, se desprende que se deben eliminar 6 de las 52 preguntas, con lo cual el instrumento se reduce solo a 46 preguntas, a las cuales se le aplicará el análisis factorial con la intención de determinar la validez del constructo.

Validez de constructo del instrumento: Se realizó el análisis factorial, mediante el método de componentes principales a través de la rotación Varimax, fijándose como 4 el número de factores a extraer. Así, se realizó la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett de adecuación de muestreo, se calculó la varianza total, la gráfica de sedimentación, el alfa de Cronbach y la matriz de cargas factoriales.

En la Tabla 4, se muestran los resultados correspondientes a la prueba KMO y esfericidad de Bartlett para las 46 preguntas.

Tabla 4

Prueba KMO y Bartlett para las 46 preguntas

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0.722
Prueba de esfericidad de Bartlett	$\sim x^2$	2155.265
	gl	1035
	Sig.	0.000

Nota: Elaboración propia.

En referencia a la Tabla 4, se observa que el valor numérico es 0.722, con lo cual se entiende como validado el constructo del instrumento, aunque se hubiera esperado un valor numérico superior a 0.8. Paralelamente la significancia cumple con la condición menor a 0.05 para poder aplicar el análisis factorial, siendo en este caso 0.

En la Tabla 5, se observa la varianza explicada por los 4 componentes elegidos en el análisis factorial.



Tabla 5
Varianza total explicada para las 46 preguntas

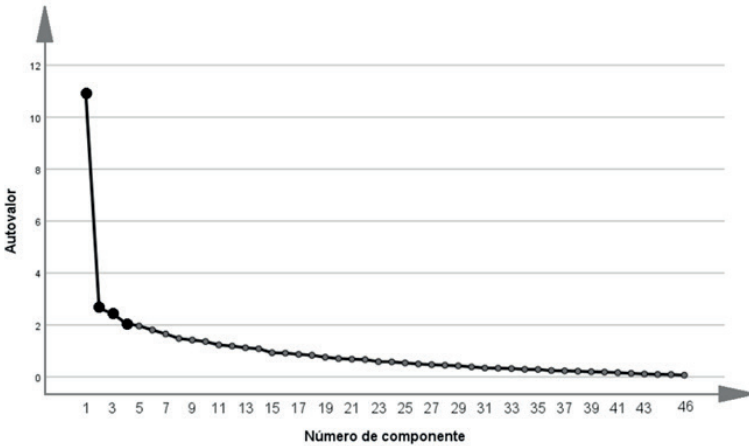
Varianza total explicada		Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
		Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1		10.883	23.659	23.659	10.883	23.659	23.659	5.957	12.949	12.949
2		2.641	5.742	29.400	2.641	5.742	29.400	5.252	11.418	24.367
3		2.442	5.309	34.710	2.442	5.309	34.710	3.931	8.545	32.912
4		2.069	4.497	39.207	2.069	4.497	39.207	2.896	6.295	39.207
5		1.960	4.261	43.467						
:		:	:	:						
45		0.093	0.202	99.851						
46		0.069	0.149	100.000						

Nota: Elaboración propia.

En la Tabla 5, se observa que el componente 1, componente 2, componente 3 y componente 4 explican el 23.66 %, 5.74 %, 5.31 % y 4.5 % de la varianza total respectivamente. Los 4 componentes explican solo un 39.21 % de la varianza total, el cual puede considerarse bastante bajo. El gráfico de sedimentación se muestra en la Figura 1; se desprende de que el componente 1 explica por si solo la varianza total, aunque con un valor numérico bastante pobre.

Figura 1

Gráfico de sedimentación para las 46 preguntas



Nota: Elaboración propia.

En la Tabla 6, se muestra el Alfa de Cronbach para las 46 preguntas finales. Se observa que el valor creció respecto al resultado anterior con 52 preguntas, aumentando desde 0.914 a 0.922, el cual se considera un valor numérico alto.

Tabla 6

Alfa de Cronbach para las 46 preguntas

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0.922	46

Nota: Elaboración propia.



En la Tabla 7, se muestra la matriz de componentes rotados. Se observa que ciertas preguntas del constructo presentan cargas factoriales estadísticamente significativas, con valores mayores a 0.5 agrupadas, en su mayoría, en el primer componente; sin embargo, existen otras que presentan cargas inferiores a 0.5, incluso algunas muy cercanas a 0. De esa manera, se eliminarán las preguntas cuyas cargas factoriales son inferiores a 0.5, las cuales se indican con un asterisco.

Tabla 7

Matriz de componentes rotados para las 46 preguntas

Matriz de componentes rotados				
	Componente			
	1	2	3	4
Pregunta 1 *	0.125	0.461	0.296	-0.007
Pregunta 2 *	0.111	0.201	0.454	0.102
Pregunta 4 *	-0.109	0.431	0.270	0.037
Pregunta 5	0.106	0.631	0.226	0.075
Pregunta 6 *	0.242	0.407	0.260	-0.034
Pregunta 7 *	0.347	0.135	0.499	-0.058
Pregunta 8	0.114	0.132	0.636	0.084
Pregunta 9	0.033	0.200	-0.019	0.567
Pregunta 10	0.123	0.581	0.293	-0.097
Pregunta 11 *	0.152	0.481	-0.002	0.045
Pregunta 12	0.003	0.092	0.031	0.566
Pregunta 13	0.241	0.601	0.125	0.166
Pregunta 15 *	0.263	0.258	0.496	0.062
Pregunta 16 *	0.240	0.338	0.326	0.162
Pregunta 17 *	0.351	0.197	0.430	0.225
Pregunta 18 *	0.086	0.494	0.384	-0.093
Pregunta 19 *	0.418	0.376	0.473	-0.063
Pregunta 20 *	-0.021	0.433	0.474	0.028
Pregunta 21 *	0.432	0.122	0.298	-0.210
Pregunta 22 *	0.463	-0.065	0.263	-0.106
Pregunta 23	0.155	0.072	0.189	0.536
Pregunta 25 *	0.043	0.498	0.146	0.125
Pregunta 26	0.599	-0.001	0.111	0.124
Pregunta 27	0.329	0.188	0.532	0.258

Matriz de componentes rotados				
	Componente			
	1	2	3	4
Pregunta 29	0.061	0.514	0.280	0.082
Pregunta 30	0.549	0.114	-0.085	0.275
Pregunta 31	0.341	0.654	0.199	0.086
Pregunta 32	0.126	0.560	-0.098	0.161
Pregunta 33	0.019	-0.106	0.097	0.627
Pregunta 34 *	0.344	0.140	-0.179	0.279
Pregunta 35 *	0.216	-0.051	0.453	0.421
Pregunta 36 *	0.497	0.266	0.274	0.259
Pregunta 37	0.520	0.240	0.354	0.089
Pregunta 38 *	0.321	0.247	-0.204	0.112
Pregunta 39	0.188	0.105	-0.179	0.534
Pregunta 40	-0.062	0.057	0.364	0.630
Pregunta 41	0.385	0.589	-0.090	0.025
Pregunta 42	0.561	0.156	0.188	0.056
Pregunta 43	0.646	0.237	0.073	0.082
Pregunta 44	0.611	0.048	0.045	0.034
Pregunta 45	0.647	0.112	0.226	0.221
Pregunta 46	0.611	0.233	0.174	0.110
Pregunta 47	0.503	0.277	0.163	-0.115
Pregunta 48	0.569	0.221	0.081	0.096
Pregunta 49	0.535	0.090	0.264	-0.104
Pregunta 52 *	0.345	0.499	-0.151	0.105

Nota: Elaboración propia.

Etapa 5: Construcción del instrumento final. A partir del resultado anterior, se construyó el instrumento final compuesto por 26 preguntas, el cual se muestra en la Tabla 8.



Tabla 8
Instrumento final con 26 preguntas

	Componente			
	1 Evaluación	2 Monitoreo Seguimiento	3 Planificación	4 Conocimiento
Instrumento Final				
Controlo mi expresión no verbal para que sea coherente con el mensaje que quiero comunicar	0.647			
Me gusta tener conversaciones variadas de la actualidad y con diferentes personas y contraste las opiniones	0.646			
Cuando realizo una exposición oral evalúo si mi imagen personal está acorde con lo expuesto	0.611			
Perfecedo mi habilidad de comunicación escrita siguiendo criterios y normas de redacción	0.611			
Utilizo Instagram para obtener información de mis áreas de interés	0.599			
Evalúo mi participación en actividades complementarias para potenciar mi comunicación efectiva	0.569			
Controlo mi expresión verbal para que sea coherente con el mensaje que quiero comunicar	0.561			
Utilizo Instagram para comunicar a través de imágenes o videos mis intereses	0.549			
Sé utilizar las plataformas de videoconferencias <i>online</i> para comunicarme	0.535			

Instrumento Final	Componente			
	1 Evaluación	2 Monitoreo Seguimiento	3 Planificación	4 Conocimiento
Me siento seguro/a porque tengo vocabulario en español para expresarme en forma fluida	0.520			
Entiendo correctamente los enunciados instruccionales para realizar una actividad en español	0.503			
Tengo en cuenta todas las opciones que conozco, antes de resolver y comunicar un problema de un contexto en particular		0.654		
Me es fácil recordar un tema, cuando tengo que comunicarlo oralmente en español		0.631		
Cuando me propongo aprender un tema logro comunicarlo con facilidad		0.601		
Confío en mis conocimientos de comunicación oral para desenvolverse en diversos contextos		0.589		
Selecciono las estrategias de comunicación verbal para lograr la efectividad del mensaje que debo decir en español		0.581		
Cuando termino una clase <i>online</i> me pregunto si entendí los contenidos expuestos		0.560		
Soy consciente de las estrategias que debo utilizar de acuerdo con el contexto en que debo comunicar		0.514		



Instrumento Final	Componente			
	1 Evaluación	2 Monitoreo Seguimiento	3 Planificación	4 Conocimiento
Cuando me equivoque soy capaz de corregir mis errores y expresarlo al profesor o grupo		0.636		
Reviso los puntos principales de una tarea para verificar que todo esté claro antes de entregar un informe		0.532		
Respeto el contexto social con el vocabulario que utilizo en la comunicación oral y escrita en inglés				0.630
Me siento seguro/a porque tengo vocabulario en inglés para expresarme en forma fluida				0.627
Me es fácil recordar un tema, cuando tengo que comunicarlo oralmente en inglés				0.567
Analizo mi capacidad de comunicación oral en inglés detectando debilidades y fortalezas				0.566
Organizo la estructura del mensaje para realizar exposiciones orales en inglés				0.536
Cuando termino de estudiar explico a mis compañeros/as lo que he aprendido a través de plataforma <i>online</i>				0.534

Nota: Elaboración propia.

El instrumento final mostrado en la Tabla 8, incluye la matriz de cargas factoriales con componentes rotados y las preguntas seleccionadas agrupadas según su dimensión y ordenadas de mayor a menor en cada dimensión en cuanto a su carga factorial. Se puede visualizar en esta tabla, que el componente 1 se identifica con la dimensión *conocimiento*, la más importante en el análisis factorial, el cual explica la variabilidad total. El componente 2 se relaciona con la dimensión *monitoreo-seguimiento*. Los componentes 3 y 4 se podrían relacionar parcialmente con las dimensiones *planificación y conocimiento*, sin embargo, son más difíciles de asociar a las dimensiones de la encuesta, ya que en estos ítems se mezclan preguntas correspondientes a distintas dimensiones de la encuesta original.

El alfa de Cronbach para el constructo final compuesto de 26 preguntas, se muestra en la Tabla 9. Si bien su valor disminuyó a 0.876, sigue siendo un parámetro numérico muy alto para ciertamente poder validar la fiabilidad del instrumento.

Tabla 9

Fiabilidad para 26 las preguntas

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0.876	26

Nota: Elaboración propia.

Las pruebas KMO y esfericidad de Bartlett son mostradas en la Tabla 10.

Tabla 10

Fiabilidad para 26 las preguntas

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0.787
Prueba de esfericidad de Bartlett	$\sim x^2$	908.675
	gl	325
	Sig.	0.000

Nota: Elaboración propia.



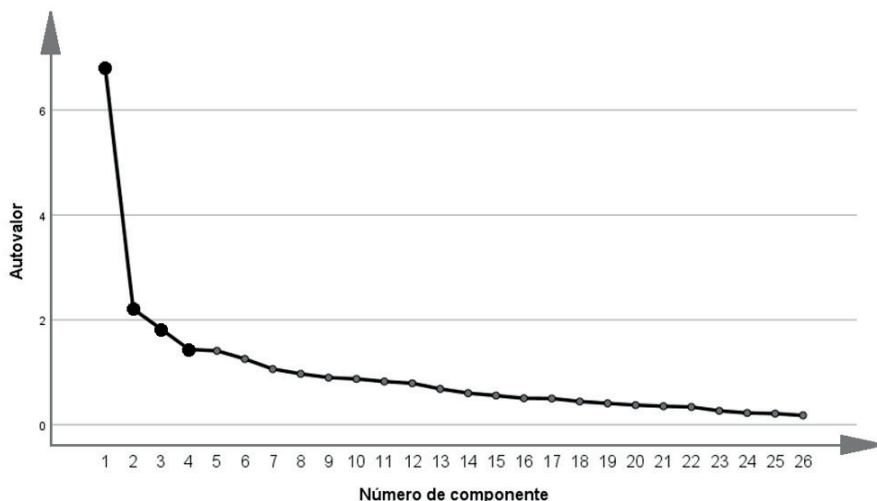
Podemos ver, de acuerdo con lo expuesto en la Tabla 10, que el valor KMO de adecuación de muestreo subió de 0.722 a 0.787 debido, principalmente, a la eliminación de preguntas con baja ponderación. La significancia en la prueba de esfericidad es altamente adecuada. Al existir coherencia entre ambos parámetros el análisis factorial es adecuado para explicar los datos.

En la Tabla 11, se muestra un extracto de la varianza total explicada por los 4 componentes y las 26 preguntas finales.

De acuerdo con lo mostrado en la Tabla 11, se puede observar que el constructo final mejoró la varianza total explicada con respecto al análisis factorial con 46 preguntas. Las 26 preguntas elegidas explican un 47.19 % de la varianza total contra el 39.21 % logrado anteriormente. El gráfico de sedimentación para este análisis factorial se muestra en la Figura 2, el cual es claramente mejor que el presentado en la Figura 1.

Figura 2

Gráfico de sedimentación para las 26 preguntas



Nota: Elaboración propia.

Finalmente, se construye un instrumento, cuyo Alfa de Cronbach es 0.876, un valor bastante alto, compuesto de 26 preguntas las cuales explican el 47 % de la varianza.

Tabla 11
Varianza total explicada para las 26 preguntas

Componente	Varianza total explicada											
	Autovalores iniciales				Sumas de cargas al cuadrado de la extracción				Sumas de cargas al cuadrado de la rotación			
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	6.799	26.150	26.150	6.799	26.150	26.150	4.369	16.805	16.805	4.369	16.805	16.805
2	2.209	8.495	34.645	2.209	8.495	34.645	3.277	12.604	29.409	3.277	12.604	29.409
3	1.824	7.015	41.660	1.824	7.015	41.660	2.525	9.711	39.121	2.525	9.711	39.121
4	1.437	5.527	47.186	1.437	5.527	47.186	2.097	8.066	47.186	2.097	8.066	47.186
5	1.411	5.425	52.612									
:	:	:	:									
24	0.224	0.862	98.495									
25	0.213	0.818	99.312									
26	0.179	0.688	100.000									

Nota: Elaboración propia.



Discusión

Los conceptos que retrata la bibliografía en aspectos de metacognición son amplísimos, pero no se advierte un consenso en sus definiciones, no obstante, parece relacionarse fuertemente con el proceso de autogestión del conocimiento.

Al indagar en estudios referentes a experiencias en Chile y Latinoamérica en el desarrollo de instrumentos con la medición de la competencia *comunicación* a través de la metacognición, estos son escasos, y algunos se refieren principalmente a aspectos muy particulares de la comunicación. Todo indica que la metacognición se puede enseñar y contribuye positivamente a la adquisición de competencias.

Así, es deseable que el estudiantado comprenda que el uso de estrategias metacognitivas contribuye ciertamente al logro de las competencias declaradas en los perfiles de egreso de las distintas carreras universitarias y, naturalmente, a la autogestión del conocimiento.

En esa línea, en este trabajo se planteó una primera aproximación al diseño y validación de un instrumento que permita medir algunos aspectos que debiera desarrollar el estudiantado universitario en cuanto a la competencia comunicativa desde la mirada metacognitiva.

Este instrumento puede aplicarse al interior del aula, debiendo ser complementado con una intervención que apoye la consecución del logro de las competencias en el área comunicación y, por cierto, de una rúbrica que dé cuenta del avance en aquellos aspectos.

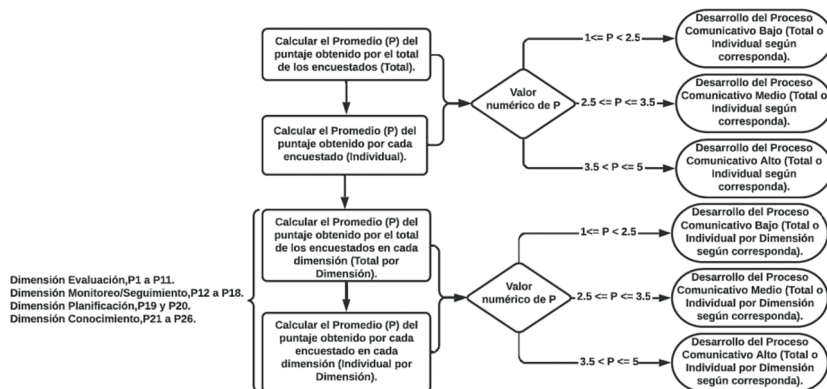
El instrumento se compone de un cuestionario que consta de 26 preguntas, agrupadas en 4 dimensiones definidas como *conocimiento*, *planificación*, *monitoreo/seguimiento* y *evaluación*, explicando en conjunto cerca del 47 % de la varianza global, en el cual el *conocimiento* más varianza se explica en comparación con las otras tres. El parámetro alfa de Cronbach es adecuado para el instrumento, al presentar un valor numérico de 0.876. La prueba KMO de adecuación de muestreo presenta un valor numérico de 0.87, también adecuado para el instrumento. Es importante destacar que los parámetros antes mencionados son un poco menos afortunados que los encontrados por Jaramillo y Osses (2012).

Al aplicar el instrumento a un grupo de estudiantes, se propone el siguiente procedimiento, mostrado en la Figura 3, con el propósito de obtener tres categorías del desarrollo de la competencia comunicativa a

través de una estrategia metacognitiva, a saber, bajo, medio o alto, tanto total o individual y por cada dimensión propuesta.

Figura 3

Procedimiento para obtener categorías en el desarrollo de la competencia **comunicación**



Nota: Desarrollo del proceso.

Si bien con este estudio se ha logrado un avance al diseñar un instrumento, queda pendiente, por un lado, que pueda ser aplicado a una población mayor con el fin de contrastar los resultados obtenidos con los aquí presentados, al recalculando los indicadores estadísticos con el fin de confirmar los resultados y, por otro lado, contrastar la correlación entre este instrumento y otro que mida específicamente la comunicación o la metacognición.

En la Figura 4, se muestra el instrumento de medición de la competencia *comunicación* a través de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios.

Finalmente, hay que indicar que este trabajo fue desarrollado como parte del Proyecto OEA 19105 de la Universidad Técnica Federico Santa María - Chile.



Figura 4

Instrumento de medición de la competencia comunicación a través de estrategias metacognitivas en estudiantado universitario

ENCUESTA SOBRE COMUNICACIÓN UTILIZANDO ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Público Objetivo de Aplicación: Estudiantes Universitarios de Pregrado.

Instrucciones para responder la Encuesta:

Estimada y estimado encuestado. La siguiente **Encuesta** tiene por finalidad conocer las actitudes que usted presenta frente al desarrollo de la **Comunicación Utilizando Estrategias Metacognitivas**. Así, le solicitamos contestar el siguiente cuestionario marcando en las casillas destinadas a cada aseveración de acuerdo con su preferencia. La puntuación, que va desde 1 hasta 5, se basa en el siguiente criterio:

1. Muy en desacuerdo con la aseveración.
2. De acuerdo con la aseveración.
3. Ni en acuerdo ni en desacuerdo con la aseveración.
4. De acuerdo con la aseveración.
5. Muy de acuerdo con la aseveración.

Por ejemplo, si usted está "De acuerdo" con una aseveración, deberá marcar la casilla correspondiente a la columna 4 de esa pregunta.

Responder la encuesta no le tomará más allá de 30 minutos.

Aseveración	1	2	3	4	5
P1 Controlo mi expresión no verbal para que sea coherente con el mensaje que quiero comunicar.					
P2 Me gusta tener conversaciones variadas de la actualidad y con diferentes personas y contraste las opiniones.					
P3 Cuando realizo una exposición oral evalúo si mi imagen personal está acorde con lo expuesto.					
P4 Perfecciono mi habilidad de comunicación escrita siguiendo criterios y normas de redacción.					
P5 Utilizo Instagram para obtener información de mis áreas de interés.					
P6 Evalúo mi participación en actividades complementarias para potenciar mi comunicación efectiva.					
P7 Controlo mi expresión verbal para que sea coherente con el mensaje que quiero comunicar.					
P8 Utilizo Instagram para comunicar a través de imágenes o videos mis intereses.					
P9 Sé utilizar las plataformas de videoconferencias on line para comunicarme.					
P10 Me siento segura(o) porque tengo vocabulario en español para expresarme en forma fluida.					
P11 Entiendo correctamente los enunciados instruccionales para realizar una actividad en español.					
P12 Tengo en cuenta todas las opciones que conozco, antes de resolver y comunicar un problema de un contexto en particular.					
P13 Me es fácil recordar un tema, cuando tengo que comunicarlo oralmente en español.					
P14 Cuando me propongo aprender un tema logro comunicarlo con facilidad.					
P15 Confío en mis conocimientos de comunicación oral para desenvolverme en diversos contextos.					
P16 Selecciono las estrategias de comunicación verbal para lograr la efectividad del mensaje que debo decir en español.					
P17 Cuando termino una clase on line me pregunto si entendí los contenidos expuestos.					
P18 Soy consciente de las estrategias que debo utilizar de acuerdo con el contexto en que debo comunicar.					
P19 Cuando me equivoco soy capaz de corregir mis errores y expresarlo al profesor o grupo.					
P20 Reviso los puntos principales de una tarea para verificar que todo esté claro antes de entregar un informe.					
P21 Respeto el contexto social con el vocabulario que utilizo en la comunicación oral y escrita en inglés.					
P22 Me siento segura (o) porque tengo vocabulario en inglés para expresarme en forma fluida.					
P23 Me es fácil recordar un tema, cuando tengo que comunicarlo oralmente en inglés.					
P24 Analizo mi capacidad de comunicación oral en inglés detectando debilidades y fortalezas.					
P25 Organizo la estructura del mensaje para realizar exposiciones orales en inglés.					
P26 Cuando termino de estudiar explico a mis compañeros lo que he aprendido a través de plataforma online.					

Nota: Elaboración propia.

Referencias

- Arráez, L., Nuñez J., Carabantes D., Lozano R., Iglesias I., Palacios E., Del Castillo B. y Nogales A. (2008). Adquisición de competencias transversales en alumnos de pregrado de ciencias de la salud en la Universidad Complutense: Una experiencia positiva. *Revista de Educación Médica*, 11(3), 169-177. <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v11n3/original3.pdf>
- Bonilla, M. y Díaz, C. (2018). La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación. *Revista Educación*, 42(2), 4-8. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139018>
- Canales, T. y Schmal, R. (2013). Trabajando con pósteres: Una herramienta para el desarrollo de habilidades de comunicación en la educación de pregrado. *Formación Universitaria*, 6(1), 41-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000100006>
- De la Uz, M., Lemus A., Valdés M. y Padrón, C. (2010). Competencia comunicativa en los estudiantes de medicina: Diagnostico preliminar. *Revista Ciencias Médicas*, 14(1), 43-49. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1561-31942010000100031&script=sci_arttext&tlng=en
- Di Pardo, D. (2019). Going Beyond Words and Actions: Teaching Metacognitive and Soft Skills to ESP Communication Students at the Dawn of the Fourth Industrial Revolution. En S. Papadima-Sophocleous, E. Kakoulli y C. N. Giannikas (Eds.), *ESP TEACHING AND TEACHER EDUCATION: CURRENT THEORIES AND PRACTICES* (pp. 147-161). Research-Publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.33.931>
- Escobari, M. (2013). Nuevas herramientas para los alumnos de 5° año de la carrera de Psicología. *Revista De Psicología*, 9, 27-46. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322013000100004&script=sci_abstract&tlng=pt
- Flavell, J. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving. The nature of intelligence*. Hillsdale. Erlbaum. RESNICK, LAUREN 230-240.
- Godoy, O. (2016). *Análisis de competencias y problemas frecuentes en la comunicación oral en estudiantes de octavo año de enseñanza básica* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Chile.



<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/140615/Analisis-de-competencias-y-problemas-frecuentes-en-la-comunicacion-oral-en-estudiantes-de-octavo-ano-de-ensenanza-basica.pdf?sequence=1>

- González, L., Álvarez, M. y Reyna, M. (2015). Análisis epistemológico de la comunicación oral del inglés con fines profesionales. *Medisan*, 19(3), 444-450. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1029-30192015000300019&script=sci_arttext&tlng=pt
- González, R., Reynoso, M., Soto, F., Méndez, J., Alonso, N., Félix, C. y López M. (2017). Habilidades metacognitivas en alumnos del Curso de Especialización en Medicina Familiar. *Revista FEM*, 20(4), 177-181. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322017000400004
- Huertas, A., Bravo, V., Judith, G. y Galindo, M. (2014). Validación del instrumento: Inventario de habilidades metacognitivas (MAI) con estudiantes colombianos. *Praxis & Saber*, 5(10), 55-74. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s2216-01592014000200004&script=sci_abstract&tlng=es
- Jaramillo, S. y Osses, S. (2012). Validación de un Instrumento sobre Metacognición para Estudiantes de Segundo Ciclo de Educación General Básica. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 117-131. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200008
- Jurado, M., Bravo, G. y Avello, R. (2017). Propuesta de un sistema de métodos para la comunicación interpersonal en el contexto de la educación superior. *Medisur*, 15(6), 860-869. <https://www.medigrafi.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=78729>
- Liyanage, I., Bartlett, B., Birch, G. y Tao, T. (2012). “To be or not to be” metacognitive: learning EFL strategically, *Electronic journal of foreign language teaching*, 9(1), 5-25. <http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30070974/liyanage-tobeornot-2012.pdf>
- Marín, N. (2017). *Comunicación interpersonal en los equipos de mentores de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/70747/TFM%20MAR%c3%8dN%20DOM%c3%8dNGUEZ%2c%20NURIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Mokhtari, K. y Reichard, C. A. (2002). Evaluar la conciencia metacognitiva de los estudiantes sobre las estrategias de lectura. *Revista de Psicología Educativa*, 94(2), 249-259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Osses, S., Salamé, M., y Gálvez, J. (2010). Hacia una educación de calidad en el ámbito científico. Autonomía en el aprendizaje a través de la metacognición. Ponencia presentada en el *Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021*. Buenos Aires, Argentina. https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/RLE2610_Osses.pdf
- Palacios, A. y Schinella, G. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la metacognición sobre el estudio en estudiantes de medicina. *Revista de Educación de La Universidad De Granada*, 24, 9-28. <http://reugra.es/index.php/reugra/article/view/70>
- Rico, A. y Níkleva, D. (2016). Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del grado de maestro en educación primaria. *Revista Signos. Estudios De Lingüística*, 49(90), 48-70. doi.org/10.4067/S0718-09342016000100003
- Ramírez, J. y Pereira, S. (2006). Adaptación de un instrumento para evaluar el conocimiento de estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios venezolanos al leer textos académicos en inglés. *Laurus*, 12, 148-169. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109909>
- Rincón, J. (2011). La importancia de la comunicación no verbal en la enseñanza. *Revista Ingeniería Solidaria*, 6(10), 113-120. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/in/article/download/460/465/>
- Roca, F., Serrano L. y Cuba O. (2005). Un modelo interactivo para la comunicación sociopsicológica. *Humanidades médicas*, 5(2), 2-12. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202005000200005&lng=es&tlng=es
- Ruiz, E., Cruz J. y Méndez V. (2018). Análisis secuencial del discurso: Conducta no verbal y su relevancia discursiva durante la toma de turnos en clases de segunda lengua. *Perfiles Educativos*, 40(160), 141-154. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982018000200141&lng=es&nrm=iso&tlng=es



- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=edpsychpapers>
- Sáiz, M. y Guijo, V. (2010). Competencias y estrategias metacognitivas en educación infantil: Un camino hacia el desarrollo de procedimientos de resolución de problemas. *Revista de Psicología*, 2, 497-504. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/3125>
- Tejera, J. y Cardoso, M. (2005). Tratamiento de las habilidades comunicativas en el contexto universitario. *Revista Universal y Sociedad*, 7(3), 168-172. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000200024
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: La importancia de enseñar a pensar. *Educar*, 35, 135-144. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130824013.pdf>
- Tovar, J. (2008a). Un modelo metacognitivo como integrador de: competencias, aprendizaje por investigación y relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente -CTSA-, en la enseñanza de la química. *V Simposio Universitario Iberoamericano sobre Medio Ambiente (SUIMA 2008). Enseñanza de la Química*. <https://doi.org/10.13140/2.1.2579.6161>
- Tovar, J. (2008b). Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias y su relación con las competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-9. https://www.researchgate.net/profile/Julio_Tovar-Galvez/publication/28230589_Modelo_metacognitivo_como_integrador_de_estrategias_de_ensenanza_y_estrategias_de_aprendizaje_de_las_ciencias_y_su_relacion_con_las_competencias/links/0a85e5324e9dd9f0d7000000.pdf
- Troitiño, D. y Hernández, A. (2015). Propuesta de actividades para el desarrollo de la expresión oral en inglés en la Escuela de Energía y Minas. *Revista Cubana De Educación Superior*, 34(3), 4-12. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000300001
- Verano-Tacoronte, D., González -Betancor, S., Bolívar-Cruz, A., Fernández-Monroy, M. y Galván-Sánchez, I. (2016). Valoración de la competencia de comunicación oral de estudiantes universitarios a través de una rúbrica fiable y válida. *Revista*

Brasileira de Educação, 21(64), 39-60. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216403>

Yilorm, Y. (2016). Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas: ¿Producción o reproducción? *Estudios Pedagógicos*, 42, 104-110. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000300009

Zanaton, H., Zakaria, E., Mohd, T., Osman, K., Choon, D., Diyana, S. y Krish, P. (2012). Communication Skills Among University Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 59, 71-76. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.247>



Pertinencia, implementación y efecto de las políticas educativas en el contexto neoliberal chileno. Revisión sistemática del discurso docente

*Pablo Andrés Melo Moreno*¹

Universidad de Chile
Chile

pmelom@udd.cl

Resumen

El modelo educativo chileno responde a principios neoliberales, los cuales se han consolidado desde la lógica de mercado. En este contexto, se han implementado políticas para mejorar el sistema educativo, en el cual los principales actores de ejecución de dichas políticas y en quienes ha recaído la responsabilidad, han sido en el personal docente. Esta revisión sistemática cualitativa tiene por objetivo describir el discurso docente respecto a las políticas educativas chilenas. Para ello, se seleccionaron 19 artículos de revistas indexadas en Scopus, Scielo y Redalyc. Los resultados indican que el discurso docente en las investigaciones seleccionadas reconoce la pertinencia parcial de elementos de las políticas educativas; sin embargo, su implementación responde a una lógica de mercado, que tiene por consecuencia efectos a nivel de sobrecarga laboral, control y exceso de contenidos curriculares, todo ello desencadenando en la precariedad de las condiciones laborales docentes y de los aprendizajes de estudiantes. Finalmente, se concluye en la necesidad



Recibido: 24 de mayo de 2020. Aprobado: 1 de junio de 2021

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-2.14>

1 Psicólogo. Magíster en Psicología Educacional de la Universidad Del Desarrollo. Becario CONICYT y tesista del Magíster en Psicología Educacional en la Universidad de Chile. <https://orcid.org/0000-0002-6478-9368>

de continuar sistematizando información respecto al discurso docente en esta temática, incorporando bases de datos complementarias a las ya analizadas, sumado a la necesidad de indagar en mayor profundidad sobre el discurso docente respecto a la estructura y mecanismos de acción de las políticas educativas neoliberales.

Palabras clave: Política educacional, docente, liberalismo, evaluación de la educación

Abstract

The Chilean educational model responds to neoliberal principles, which have been consolidated through market logic. In this context, policies have been implemented to improve the educational system with teachers being responsible for carrying out policies in schools. The objective of this qualitative systematic review is to synthesize the teaching discourse regarding Chilean educational policies, for which 19 articles from journals indexed in Scopus, Scielo, and Redalyc were selected. The results show that the teaching discourse in the selected papers recognizes the partial relevance of elements of educational policies; however, their implementation responds to a market logic, which causes effects at the level of work overload, control, and excess of curricular content, all triggering in the precariousness of teaching working conditions and student learning. Finally, it is concluded that there is a need to continue systematizing information regarding the teaching discourse in this subject, incorporating complementary databases to those already analyzed, added to the need to investigate in greater depth regarding the teaching discourse regarding the structure and mechanisms of action of neoliberal educational policies.

Keywords: educational policy, teachers, neoliberalism, educational evaluation

Introducción

En Chile, el modelo educativo se cimienta en principios ideológicos y económicos neoliberales, determinado principalmente por la lógica del mercado. Esto, pues durante el periodo de dictadura militar se implementaron políticas basadas en los postulados



neoconservadores, sin evidencia empírica, de Friederich Hayek y Milton Friedman (Assaél *et al.*, 2011). Una de estas medidas fue la ejecución de un sistema de *vouchers* en el año 1988, el cual se protege constitucionalmente por sobre el derecho a la educación (Cornejo y Insunza, 2013; Santos y Elacqua, 2016).

Adicional a esto, se incorporaron prescripciones referidas al diseño curricular y evaluaciones estandarizadas enfocadas en medir la cobertura de tal diseño en las escuelas (Cornejo y Insunza, 2013). Aquello ha tenido como resultado la homogenización de los estándares educativos y prácticas en las escuelas (Cornejo y Insunza, 2013). Esto se logra evidenciar en la implementación de la prueba SIMCE -Sistema de Medición de Calidad de la Educación-, la cual se aplica anualmente a generaciones de estudiantes en su totalidad, teniendo por objetivo la medición de la cobertura curricular. Durante los años 1990 y 2010, el estudiantado chileno rindió diez pruebas estandarizadas diferentes entre ellas, tres nacionales (SIMCE, PAA y PSU) y siete internacionales (LLECE, TIMSS, CIVED, PISA, PISA+, SERCE e ICCS) (*Revista Docencia*, 2009).

Así, durante la década del 1990 se midió 24 veces a los estudiantes mediante pruebas estandarizadas y se aumentó a 36 durante la década del 2000. Específicamente, desde el año 2005 se acentuó la aplicación de pruebas estandarizadas llegando a 23 durante los años 2005 al 2010 (*Revista Docencia*, 2009).

Sin embargo, desde los años 90 ha existido un bajo nivel de desempeño en los promedios de logro de aprendizajes en los estudiantes chilenos, así como también una mantención en la segmentación de los niveles de desempeño a partir de los estratos socioeconómicos de las familias de las que provienen los estudiantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, 2004).

Evidencia de los resultados deficientes en los estudiantes chilenos es que en la prueba PISA de Lenguaje, Chile se ubica en el lugar 44 en el año 2009 y en el puesto 47 en el año 2012, en ambas ocasiones de un total de 65 países (Amaya, 2016). Respecto al desempeño en el área de las matemáticas, la prueba TIMSS concluye que un 50 % de los estudiantes de octavo básico, presenta un retraso pedagógico de al menos cuatro años (Gazmuri *et al.*, 2015).

A nivel nacional, la calidad de la educación se mide por medio de la prueba estandarizada SIMCE, de cuyos resultados se desprende

que, luego de cuatro años de escolarización, los estudiantes no poseen los conocimientos y habilidades que requieren para el grado académico que cursan, lo cual también se evidencia a los ocho y diez años de escolarización (Muñoz y Weistein, 2009).

Sumado a lo anterior, la segmentación y segregación escolar han ido aumentando de manera progresiva en el sistema educacional chileno. Esto se ha evidenciado a través del índice de segregación de Duncan, el cual mide la distribución de un grupo de población en el espacio urbano, lugar donde un menor porcentaje considera una distribución mayormente igualitaria. En estudios realizados en Chile, se puede observar que la magnitud de la segregación según el nivel socioeconómico (alto y bajo) de los estudiantes es de entre un 0,5 y 0,6 (1 es el valor máximo), lo cual se considera alto (Valenzuela *et al.*, (2014).

A partir de esto, uno de los desafíos del sistema educacional chileno, para los años 2000, fue mejorar la formación docente y fortalecer el desempeño de estos, desde la lógica de la potencialización del “efecto escuela” (OCDE, 2004). Para fortalecer el desempeño docente y de las escuelas, se implantan mecanismos de rendición de cuentas, lo que implica que a partir de las evaluaciones de rendimiento escolar, sistemas de gestión y desempeño docente, se determinan recursos y acreditación de las instituciones que reciben subvención del Estado (Assaél *et al.*, 2011).

Estas reformas expresan la intención del Estado por mantener el sistema neoliberal, responsabilizan de los resultados de aprendizaje a las escuelas y a los docentes, y se focalizan en responsabilidades individuales por sobre las de la estructura o modelo educativo chileno (Sisto, 2011). Evidencia de aquello es la implementación de políticas orientadas a la reforma en temas relacionados con el quehacer pedagógico, todas ellas orientadas a la mejora en el desempeño docente (Cox *et al.*, 2010).

Estas han tenido como efecto que los docentes y las escuelas perciban las condiciones laborales como un contexto con exigencias excesivas y desfavorables para propiciar el aprendizaje de sus estudiantes (Reyes *et al.*, 2010). Según las propuestas teóricas de Michael Fullan, el principal componente de un proceso de cambio escolar es la participación de los docentes en las reformas educativas y el sentido que estos les otorguen a las mejoras, lo cual promueve un sentido de



responsabilidad con la reforma y una mejor comprensión de esta misma (Fullan, 2001).

Por ello, según la experiencia de este investigador se propone que la mayoría de las innovaciones impartidas por los sistemas fallarían cuando se realizan con una perspectiva jerárquica, desde las instituciones políticas o administrativas y sin involucrar a los docentes, lo cual ha caracterizado las reformas en América Latina. En el contexto específico de los docentes, esto no permite que los profesores puedan realizar las acciones ni se comprometan en su contexto escolar, dificultando el proceso de cambio o mejora (Fullan, 2001; López, 2015).

Así, las orientaciones sugeridas por agentes externos no generan un cambio en las formas de enseñanza (Suárez *et al.*, 2014). Para realizar un cambio efectivo en ellas, se requiere de intervención a nivel de las teorías implícitas de los profesores, modificándolas hacia una comprensión más profunda de aprendizaje que posibilite el cambio en las prácticas docentes. Esto mediante un proceso de reflexión y participación democrática en el proceso (Suárez *et al.*, 2014).

Se considera que el foco de las responsabilidades del fracaso del sistema educativo chileno a nivel de mediciones estandarizadas recae en el trabajo docente, y que el Estado ha redestinado recursos y reformas a regular su desempeño (Assaél *et al.*, 2011; Muñoz y Redondo, 2013; Sisto, 2011). Por ello, el conocimiento acerca del discurso u opinión de los docentes sobre las reformas educativas y su impacto en el trabajo docente se vuelve pertinente para la mejora del proceso de elaboración e implementación de reformas en el sistema educacional chileno, conforme a las necesidades que se identifican o perciben desde la práctica pedagógica.

Sin embargo, si bien en Chile existen diversos estudios que abarcan el discurso docente respecto a las políticas educativas, gran parte de ellos abordan la temática de manera tangencial sin evidenciarse tales resultados o se aborda una política específica (p. e. Acuña *et al.*, 2014; Reyes *et al.*, 2010; Sisto, 2011; Vega, 2009). De esta manera, es relevante identificar y describir los resultados de los diversos estudios existentes a la fecha respecto al discurso docente y que permitan vislumbrar las opiniones de estos en función de las políticas educativas. Ello puede facilitar futuros análisis y dar pie a investigaciones acerca de la existencia de vacíos de conocimiento o apertura o profundizar discursos en relación con alguna política específica.

En consecuencia, se propone como pregunta de investigación en la presente revisión sistemática: ¿Cuál es la percepción docente respecto a las políticas educativas neoliberales chilenas en los resultados empíricos de artículos científicos sobre trabajo docente?

Método

El presente estudio de revisión bibliográfica, se caracteriza por un proceso sistemático de búsqueda de investigaciones en fuentes académicas. Esta revisión se realizó de manera exhaustiva en los buscadores Scopus, Scielo y Redalyc. Para esto, se utilizaron como palabras claves: “discurso docente”, “percepción docente”, “política educativa” y regulaciones. Esto, solo en artículos publicados en revistas chilenas o bien, en revistas extranjeras en que se especificará que la población estudiada era en Chile.

De la búsqueda, se obtuvieron 262 artículos, por lo cual se procedió a realizar un filtro manual considerando criterios de exclusión. Así, se descartaron artículos en los que los resultados no especificaran la narración o discurso de los profesores respecto a las políticas educativas, también se descartaron artículos que tomaban el discurso de docentes de educación superior y se debió eliminar estudios en países ajenos a Chile, a pesar de que previo a ello, se utilizara filtros de búsqueda para evitar su aparición. De lo cual, resultaron 19 artículos apropiados de análisis.

Resultados

A partir del discurso docente respecto a las políticas educativas en el sistema neoliberal chileno, los resultados se organizaron en tres dimensiones. La primera responde al discurso docente sobre la pertinencia que tienen las políticas educativas, es decir, cuanta relación tiene con las necesidades del contexto. La segunda refiere a las percepciones docentes respecto a la implementación que se ha realizado de la ley. Finalmente, la tercera corresponde al discurso de los profesores acerca del efecto que estas políticas han tenido en el sistema educativo, el trabajo docente o el aprendizaje de los estudiantes.



Discurso docente sobre la pertinencia de las políticas educativas actuales

En este apartado, se presenta el discurso docente respecto a la pertinencia de las políticas educativas. En primer lugar, aquellas que tienen relación con los aspectos curriculares, luego las políticas asociadas al incentivo y evaluación docente, para finalmente exponer el discurso respecto a políticas que tienen por objetivo redestinar recursos a grupos de estudiantes excluidos. Para esto se expone un cuadro sintético (ver Tabla 1) con las ideas centrales destacadas de cada artículo:

Tabla 1

Síntesis del discurso docente respecto a pertinencia de las políticas abordadas

Autores	Tema de política	Pertinencia
Inostroza (2016)	Curricular: bases curriculares en matemática	Pertinencia parcial: es necesario contar con bases curriculares, sin embargo, existen contenidos imprescindibles y sobrecarga curricular
Díaz, Osses y Muñoz (2016)	Curricular: marco curricular rural	Pertinencia parcial: se valora la existencia del currículo nacional, pero limita posibilidad de contextualizar contenidos
Cárdenas-Pérez, Lagos-Herrera y Figueroa-Gutiérrez (2016)	Curricular: artes visuales	Alta pertinencia: se considera que guía la planificación curricular
Turra-Díaz (2015)	Curricular: historia, saber mapuche.	Escasa pertinencia en la contextualización de saberes educativos de los pueblos originarios en contextos mapuche
Arancibia, Cosimo y Casanova (2018)	Curricular: estándares TIC para docentes	Escasa pertinencia en el uso y fomento de las TIC

Autores	Tema de política	Pertinencia
Albornoz y Cornejo (2017)	Curricular	Escasa pertinencia debido a percepción de currículum descontextualizado
Cornejo y Insunza (2013)	Regulación docente	Escasa pertinencia por normativas incongruentes con capacidad de realización
Sisto, Montecinos y Ahumada (2013)	Regulación docente	Alta pertinencia al propiciar espacio de aprendizaje
Sisto (2011)	Regulación docente	Pertinencia parcial al considerar que se requiere evaluación, sin embargo, la forma de evaluar es descontextualizada
Sisto (2012)	Regulación docente	Alta pertinencia al afirmar que todos los profesores debieran ser evaluados
Acuña (2015)	Regulación docente	Alta pertinencia pues se cree importante el reconocimiento y el incentivo a docentes
Fardella (2013)	Regulación docente	Escasa pertinencia al tener la hipótesis de intención de automatizar, homogenizar y controlar la profesión docente
Fardella y Sisto (2015)	Regulación docente	Alta pertinencia como medio de evaluación y clasificación
Fardella, Sisto, Morales, Riviera y Soto (2016)	Regulación docente	Escasa pertinencia por ser un sistema de rendición de cuenta limitado o errado



Autores	Tema de política	Pertinencia
Bustamante y Dónoso, (2006)	Programa de escuelas focalizadas (P-900)	Alta pertinencia por existencia de apoyo y resultados en estudiantes más rezagados
Vega (2009)	Decreto 170	Alta pertinencia pues promueve la integración de estudiantes marginados
Acuña, Assael, Contreras y Peralta (2014)	Sistema educativo chileno	Alta pertinencia pues aumenta recursos para estudiantes, desplazados económicamente

Nota: Elaboración propia.

De este modo, se procede a analizar la opinión docente sobre la pertinencia de las políticas en relación con aspectos curriculares, las cuales establecen los objetivos de aprendizaje mínimos que deben ser logrados por los estudiantes. Acerca de ellas, se evidencia que el discurso docente hace hincapié en que los contenidos son relevantes, ya que permiten guiar las planificaciones (Díaz *et al.*, 2016; Cárdenas-Pérez *et al.*, 2016). Sin embargo, existe un rechazo parcial a estas políticas, ya que los docentes no consideran pertinente la alta cantidad de contenidos y la obligatoriedad del currículo, puesto que limita la posibilidad de contextualizar los contenidos a las necesidades de los estudiantes (Albornoz y Cornejo, 2017; Díaz *et al.*, 2016; Inostroza, 2016; Turra-Díaz, 2015).

Existen ejemplos, sobre de la baja consideración en el currículo de contenidos que los docentes consideran relevantes, tal caso es el de formación ciudadana. Respecto a ello, un estudio expone que los profesores perciben que la modificación curricular en formación ciudadana no es pertinente a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Puesto que al otorgarle un carácter transversal a las asignaturas, no existe un garante específico de la cobertura de dichos objetivos de aprendizaje, se considera que nadie realizará dicha tarea al no ser responsabilidad individual. De este modo, los estudiantes dejarían de recibir aquellos aprendizajes, los cuales son necesarios para la futura participación democrática (Cavieres, 2015).

Por ende, se puede comprender que si bien existe una valoración parcial positiva de las políticas que condicionan el currículo, también

hay aprensiones y rechazos respecto a algunos aspectos. Esto se evidencia en que se considera pertinente el uso de un currículo que guíe los contenidos de aprendizaje; sin embargo, no se considera adecuada la cantidad y la contextualización de estos.

Por otra parte, acerca de las regulaciones docentes, destaca la política de evaluación e incentivo docente, esta medida tiene por objetivo establecer criterios de evaluación y clasificación del desempeño docente, al incentivar el progreso en función de los resultados del docente. En estas políticas, el discurso docente versa en que es importante y, por ende, pertinente la evaluación del trabajo que ellos realizan, puesto que se requiere retroalimentación para elaborar estrategias que mejoren sus acciones (Fardella y Sisto, 2015; Sisto, 2011; Sisto *et al.*, 2013). También, se describe como favorable que estas políticas inyecten recursos que permiten el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje para los estudiantes (Acuña, 2015).

Sin embargo, destacan discursos en relación con que los indicadores de evaluación poseen criterios que no son pertinentes, ya que están descontextualizados de las labores docentes y las necesidades de los estudiantes (Fardella *et al.*, 2016; Sisto, 2012). En otros estudios, el profesorado indica que estas normas establecen y exigen acciones que se contradicen con las acciones propias de los docentes, y que resultan totalmente inoportunas (Cornejo y Insunza, 2013). Un discurso aún más crítico rechaza estas regulaciones profesionales por hipotetizar que tienen la intención de automatizar, homogenizar y controlar la profesión docente (Fardella, 2013).

En efecto, la generalidad cree pertinente el objetivo manifiesto de dicha política; sin embargo, no se consideran adecuados aspectos relacionados con la construcción de las medidas, puesto que se describen como procesos descontextualizados. Por otra parte, existe otro grupo de discursos que versan completamente en el rechazo a esta política, pues consideran que tienen la intención de automatizar y controlar el trabajo docente.

Finalmente, se analiza el discurso acerca de políticas específicas orientadas a los estudiantes en situación de exclusión. Las políticas a las que se hace alusión corresponden al Programa de Escuelas Focalizadas (P-900) y el decreto 170. El primero se refiere a un programa que dirige recursos materiales y económicos a grupos de estudiantes en situación socioeconómica desfavorable (Bustamante y Donoso, 2006). Por otra parte, la segunda política corresponde a la entrega de recursos



económicos para la contratación de profesionales y uso de recursos que favorezcan el aprendizaje de estudiantes con trastornos del aprendizaje (Vega, 2009).

Ahora bien, el discurso docente reconoce que el P-900 busca responder a la necesidad de focalizar recursos pedagógicos y económicos a población vulnerable y desfavorecida que requiere de dichos apoyos (Bustamante y Donoso, 2006). De tal modo, los docentes perciben que la política es necesaria y beneficiosa para el aprendizaje de los estudiantes beneficiarios del programa (Bustamante y Donoso, 2006).

Similar a ello, es la percepción de los profesores respecto al Decreto 170 o políticas de integración, en la que se consideran pertinentes las medidas orientadas a entregar recursos necesarios a estudiantes que requieren mayores esfuerzos pedagógicos, de modo que propicia el mejorar el aprendizaje de aquellos estudiantes (Acuña *et al.*, 2014; Vega, 2009).

En suma, se puede inferir que los docentes poseen un discurso de aceptación frente a la pertinencia de las políticas que tienen por objetivo mayor entrega de recursos económicos para integrar y favorecer el aprendizaje de estudiantes; sin embargo, también se reconoce incongruencia respecto a la forma en que se implementan las prescripciones, puesto que no existen las condiciones para poder ejecutar algunas de estas políticas, tal como se establece.

Discurso docente acerca de la implementación de las políticas educativas

Tal como se pudo introducir en el apartado anterior, si bien la mayoría de las políticas son consideradas pertinentes respecto a la intención o el foco principal de las medidas, se consideran dificultades en la implementación (ver Tabla 2) o falta de pertinencia en la política pensando en la ejecución de la misma. Por tal motivo, a continuación se procede a describir el discurso docente respecto a la implementación de tales políticas, previo a la exposición de la síntesis de aquellos resultados.

Tabla 2

Discurso docente sobre implementación de las políticas educativas

Autores	Tema de política	Implementación
Inostroza (2016)	Curricular: bases curriculares en matemática	Implementación inadecuada, por currículo con alta cantidad de contenidos y exigencias de cobertura
Díaz, Osses y Muñoz (2016)	Curricular: marco curricular rural	Implementación inadecuada debido a currículo descontextualizado
Cárdenas-Pérez, Lagos-Herrera y Figueroa-Gutiérrez (2016)	Curricular: artes visuales	Implementación inadecuada en consecuencia de escasa consideración de infraestructura y materiales en las escuelas
Turra-Díaz (2015)	Curricular: historia, saber mapuche	Implementación inadecuada por existencia de currículo extenso y tiempos acotados para su cobertura
Arancibia, Cosimo y Casanova (2018)	Curricular: estándares TIC para docentes	Nula implementación al no exigirse aplicar TIC en las planificaciones con estudiantes
Cavieres (2015)	Curricular: formación ciudadana	Implementación inadecuada debido a priorización de cobertura de contenidos que se miden en pruebas estandarizadas por sobre formación ciudadana
Albornoz y Cornejo (2017)	Curricular	Implementación inadecuada por elaboración de currículo inflexible



Autores	Tema de política	Implementación
Sisto, Montecinos y Ahumada (2013)	Regulación docente	Implementación adecuada, pues permite evaluación docente con espacio de reflexión y análisis
Sisto (2011)	Regulación docente	Implementación inadecuada por evaluación docente percibida como punitiva/descalificadora y con carácter subjetiva
Sisto (2012)	Regulación docente	Implementación inadecuada por sensación de evaluación como castigo al docente. Evaluación a partir de homogenización
Acuña (2015)	Regulación docente	Implementación inadecuada por uso de exclusivo de reconocimiento individual
Fardella (2013)	Regulación docente	Implementación inadecuada debido a solicitud de prácticas que no son habituales para los profesores
Fardella y Sisto (2015)	Regulación docente	Implementación inadecuada por percepción de carácter punitivo
Fardella, Sisto, Morales, Riviera y Soto (2016)	Regulación docente	Implementación inadecuada a causa de aumento constante de trabajo para la rendición de cuentas
Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez (2010)	Regulación docente	Implementación inadecuada por precariedad de recursos para aplicar planificaciones y regulaciones
Cornejo y Insunza (2013)	Regulación docente	Implementación inadecuada debido a percepción de imposición de acciones

Autores	Tema de política	Implementación
Bustamante y Donoso, (2006)	Programa de Escuelas Focalizadas (P-900)	Implementación inadecuada, ya que se requieren pautas y criterios más claros
Vega (2009)	Decreto 170	Implementación inadecuada debido a percepción de falta de preparación en los docentes para dar respuesta a exigencias de la política
Acuña, Assael, Contreras y Peralta (2014)	Sistema educativo chileno	Implementación inadecuada, pues si bien el sistema reconoce las características de la población, desconoce sus implicancias

Nota: Elaboración propia.

Acerca de la implementación de las políticas educativas anteriormente mencionadas, es posible identificar que el discurso docente respecto a los aspectos curriculares, refieren principalmente a dificultades acerca de la implementación de dicha política, esto debido a la exigencia de la cobertura de todo el currículo, el cual se considera extenso (Cavieres, 2015; Inostroza, 2016; Turra-Díaz, 2015). Esto, a su vez, presenta, como gran dificultad, el hecho de que estos contenidos se encuentran estandarizados, de modo que no están contextualizados a la realidad de los estudiantes (Albornoz y Cornejo, 2015). Ello implica el desafío del docente sobre la priorización de objetivos y la generación de estrategias para hacer significativos estos contenidos para los estudiantes (Cavieres, 2015; Díaz *et al.*, 2016; Turra-Díaz, 2015).

Otro elemento importante en la implementación del currículo, corresponde a la falta de consideración de la infraestructura y materiales para la cobertura de los contenidos, lo cual cobra mayor relevancia en las asignaturas artísticas, al necesitarse insumos para la elaboración de productos (Cárdenas *et al.*, 2016). De este modo, los escasos recursos limitan la ejecución del currículo en instituciones con necesidades materiales. Dicho brevemente, la implementación de estas regulaciones se caracteriza por desconocer aspectos contextuales para su aplicación, de



modo que se carece de recursos materiales y tiempo para poder implementarlo de una manera adecuada y significativa para los estudiantes.

Pasando a la siguiente política, el discurso sobre las medidas de evaluación e incentivo docente, describe que su implementación está constituida con estrategias punitivas y con un proceso de evaluación subjetiva, puesto que el juicio respecto al desempeño depende de la visión de una persona, quien posee experiencias profesionales que en algunos casos son percibidas como diferentes o descontextualizadas del propio trabajo del docente que es evaluado, desconociendo de lo local (Fardella y Sisto, 2015; Sisto, 2011; Sisto, 2012). De esta manera, se imponen acciones que condicionan el trabajo del docente en la escuela, sin considerar las características de los estudiantes, al estandarizar procesos de enseñanza y de evaluación (Acuña *et al.*, 2014; Cornejo y Insunza, 2013).

También, se considera que las condiciones son inadecuadas para implementar estas políticas, debido a que se les exigen nuevas acciones a los docentes con la finalidad de rendir cuentas y estas no se relacionan con el quehacer real del profesor en el aula, aumentando el trabajo administrativo con escasez de tiempo para aquello (Fardella *et al.*, 2016; Fardella y Sisto, 2015; Reyes *et al.*, 2010).

Así, el discurso versa en que la implementación de esta política de incentivo y evaluación se centra en exigir prácticas que agobian a los docentes, con un carácter principalmente punitivo. A nivel técnico, se describe la escasa contextualización de los procedimientos de evaluación, lo cual estandariza los procesos de enseñanza. A grandes rasgos destaca la lógica de rendición de cuenta por sobre la intención manifiesta de la política que refiere al incentivo y perfeccionamiento docente.

Finalmente, sobre los discursos respecto a la implementación del P-900 y decreto 170, se considera que para el mejor cumplimiento de los objetivos de dichas políticas, se requieren mejores condiciones para su implementación. En el P-900, se considera que las pautas y criterios no fueron lo suficientemente claros, de modo que no orientan específicamente cómo aplicar el programa (Bustamante y Donoso, 2006).

Asimismo, en el decreto 170 se considera relevante que las condiciones institucionales y a nivel de recursos humanos esté dada, de modo que exige la preparación para dar respuesta a las exigencias de dicha política, lo cual en el discurso docente se reconoce como insuficiente (Vega, 2009). En este aspecto, los docentes explicitan que el

sistema reconoce la existencia de ciertas características de la población, tales como la pobreza y sus necesidades. Sin embargo, desconoce las implicaciones que esas características poseen (Acuña *et al.*, 2014).

En efecto, el discurso docente acerca de estas políticas es percibida como medidas que no consideran ni se apegan a la realidad de las condiciones contextuales para su aplicación, tanto a nivel material como a nivel de recursos humanos.

Discurso docente acerca de los efectos de las políticas educativas

Finalmente, se observan elementos en el discurso docente que tiene relación con los resultados o efectos de estas políticas (ver Tabla 3), las cuales es necesario describir para comprender las comprensiones de los docentes respecto a la implementación y pertinencia de las políticas, puesto que permiten observar la efectividad de dicha política o su objetivo concreto.

Tabla 3

Discurso docente respecto al efecto de las políticas educativas

Autores	Tema de política	Efecto
Inostroza (2016)	Curricular: bases curriculares en matemática	Exige estudiantes mecanizados
Díaz, Osses y Muñoz (2016)	Curricular: marco curricular rural	Currículo limita el aprendizaje
Cárdenas-Pérez, Lagos-Herrera y Figueroa-Gutiérrez (2016)	Curricular: artes visuales	Bajo cumplimiento de los objetivos
Turra-Díaz (2015)	Curricular: historia, saber mapuche	El trabajo de los contenidos queda a criterio de cada profesor
Arancibia, Cosimo y Casanova (2018)	Curricular: estándares TIC para docentes	El uso de las TIC dependerá de cada profesor
Cavieres (2015)	Curricular: formación ciudadana	Nadie se hace responsable de objetivos de formación ciudadana
Albornoz y Cornejo (2017)	Curricular	Desafío en convertir atractivo los elementos del currículo



Autores	Tema de política	Efecto
Sisto, Montecinos y Ahumada (2013)	Regulación docente	Exceso de control sobre las acciones docentes en el aula
Sisto (2011)	Regulación docente	Limitación del trabajo docente a los estándares de desempeño
Sisto (2012)	Regulación docente	Responsabilización a los profesores de los resultados de aprendizaje
Acuña (2015)	Regulación docente	El incentivo económico permite mayor satisfacción de necesidades personales
Fardella (2013)	Regulación docente	Resistencia a la institucionalización de las políticas
Fardella y Sisto (2015)	Regulación docente	Tensión a partir del estrés de las nuevas regulaciones
Fardella, Sisto, Morales, Riviera y Soto (2016)	Regulación docente	Disminución de apoyo y sobrecarga de trabajo
Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez (2010)	Regulación docente	Sobrecarga de trabajo y excesiva burocracia
Cornejo y Insunza (2013)	Regulación docente	Pasividad y adaptación a las condiciones. Docentes sin respaldo
Bustamante y Dónoso, (2006)	Programa de Escuelas Focalizadas (P-900)	Aumenta el interés de los estudiantes Aumenta carga laboral
Vega (2009)	Decreto 170	Tensiones en el profesorado a raíz del choque entre la rutina y nuevas demandas
Acuña, Assael, Contreras y Peralta (2014)	Sistema educativo chileno	Fracaso en la medición. Perspectiva mercantil

Nota: Elaboración propia.

En efecto, el discurso acerca de los resultados de las políticas a nivel curricular describen estudiantes mecanizados y altamente orientados a responder rápidamente al aprendizaje de los contenidos, de modo que logran abarcar el currículo (Inostroza, 2016). O por otro lado, se obtienen bajos logros de aprendizaje, debido a la descontextualización de los contenidos y al alto interés por lograr la cobertura curricular por sobre el aprendizaje de los estudiantes (Cárdenas *et al.*, 2016; Díaz *et al.*, 2016).

Asimismo, se narra que la responsabilidad de trabajar temas o utilizar métodos que no son obligatorios en el currículo recae en el criterio del docente, siendo en algunos casos contenidos fundamentales al contexto de los estudiantes; sin embargo, los docentes priorizan contenidos evaluados en pruebas estandarizadas (Arancibia *et al.*, 2018; Turra-Díaz, 2015). Se suma el desafío de hacer atractivo los contenidos para el aprendizaje de los estudiantes (Albornoz y Cornejo, 2017).

En resumen, se considera que el currículo escolar tiene por efecto bajos logros de aprendizaje y que busca implícitamente a estudiantes mecanizados. Otro efecto es la tensión entre la cobertura curricular y los logros de aprendizaje, los cuales finalmente recaen en la responsabilidad del docente.

Respecto a las políticas de regulación del trabajo docente, se visualiza en el discurso que los efectos se resumen en la oportunidad de recibir retroalimentación en la medida en que se dan los espacios de reflexión durante el proceso de evaluación (Sisto *et al.*, 2013). En adición a lo cual se recibe un incentivo y posibilidad de desarrollo de carrera profesional individual (Acuña, 2015; Sisto, 2011).

Sin embargo, también se observa exceso de control sobre el docente y limitación de su trabajo a estándares de desempeño (Sisto, 2011; Sisto *et al.*, 2013). A su vez, esto tiene por consecuencia disminución de la percepción de apoyo, aumento de la sobrecarga de trabajo y alta individualización de la responsabilidad de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Fardella *et al.*, 2016; Reyes *et al.*, 2010; Sisto, 2012).

En este contexto, se puede vislumbrar que los docentes generan acciones con la finalidad de rehuir a las exigencias de la política, sin incurrir en faltas a su trabajo o infringir la ley; sin embargo, realizan acciones irregulares que permiten la consecución de objetivos y mantención de sus labores disminuyendo su participación en ello, lo cual se puede interpretar como una resistencia pasiva a las políticas educativas (Fardella, 2013). Esto cobra sentido al considerar que los resultados de



dichas políticas puede finalizar en la categorización de los docentes, de lo cual el tener una alta o baja clasificación tiene efectos en la percepción identitaria de los docentes e implicancias emocionales positivas o negativas a partir de ello (Fardella y Sisto, 2015).

De esta forma, destacan como efectos el malestar emocional referido a la angustia debido a la exigencia de acciones, aumento del control, disminución del apoyo y a las consecuencias punitivas del incumplimiento de lo normado. Esta situación genera que los docentes realicen acciones para resistirse a dichas políticas.

Las políticas P-900 y Decreto 170, están orientadas a la entrega de recursos focalizados a estudiantes en situaciones de exclusión social; sin embargo, se observa en el discurso docente que tienen diversos efectos. Respecto al P-900, los docentes narran que aumenta el interés de los estudiantes hacia el aprendizaje y que fortalece la comunicación entre los diversos estamentos (Bustamante y Donoso, 2006). Sumado a ello, permite mayor autonomía del docente y le proporciona diversas vías alternativas para enseñar al estudiante, sin embargo aumenta su carga laboral (Bustamante y Donoso, 2006).

Acerca del Decreto 170, los docentes expresan que ha generado tensiones en el profesorado, debido a que se exigen nuevas demandas, lo cual modifica las rutinas habituales (Vega, 2009). De este modo, los docentes suelen automarginarse del proceso de trabajo para favorecer la integración de estudiantes en la escuela (Vega, 2009).

Es posible concluir que ambas políticas orientadas a disminuir la marginación de estudiantes tienen, por efecto, fortalecer los aprendizajes de los estudiantes; sin embargo, existen ocasiones en que los docentes se automarginan debido a la exigencia de la modificación de sus prácticas habituales sin el apoyo necesario.

Discusiones y conclusiones

De los artículos seleccionados, es posible vislumbrar opiniones en el discurso docente respecto a las políticas educativas neoliberales. A modo general, destaca la existencia de aceptación parcial acerca de la pertinencia de políticas relacionadas con la entrega de recursos a estudiantes que han sido excluidos y a la elaboración de un currículo nacional; sin embargo, no se consideran pertinentes elementos relacionados con la alta cantidad de contenidos incluidos en el currículo nacional y políticas de rendición de cuentas.

Respecto a la implementación, se considera que existen dificultades importantes, debido principalmente a la descontextualización y centralización en la rendición de cuentas. A partir de esto se explicita, como efecto, mayor malestar docente.

El análisis se realizó en 19 artículos con resultados empíricos de carácter cualitativo en los cuales se hace alusión al discurso docente respecto a las políticas neoliberales chilenas, en los cuales no aparecen, en forma explícita en sus títulos, resúmenes o palabras claves que se describirá el discurso docente acerca de las políticas, puesto que el foco de las investigaciones estaba dado en aspectos relacionados con el discurso respecto a las condiciones laborales o sus efectos, y por otro lado, las implicaciones de las políticas educativas. Por esto, se observa la necesidad de visibilizar dichos elementos de modo de especificar la existencia de estudios respecto a esta temática.

Ahora bien, al revisar el cumplimiento de los objetivos específicos es posible indicar que de acuerdo con la pertinencia de las políticas educativas chilenas, los docentes reconocen que estas no son pertinentes; sin embargo, concuerdan con la necesidad de políticas orientadas hacia el foco inicial de ellas, puesto que apuntan a elementos requeridos para mejorar el sistema educativo chileno, como, por ejemplo, incentivar el desempeño docente, entregar lineamientos curriculares y favorecer el aumento de recursos hacia grupos de estudiantes que requieren mayor apoyo (p. e. Díaz *et al.*, 2016; Bustamante y Donoso, 2006; Sisto *et al.*, 2013).

Esto es consistente con la opinión de instituciones internacionales como la OCDE, la cual identifica como necesidades del sistema el mejoramiento de elementos relacionados con mayores recursos a estudiantes con necesidades educativas, y fortalecimiento del trabajo docente (OCDE, 2004).

Respecto a la implementación de las políticas educativas, se observa mayor diversidad de opiniones en el discurso docente. Sin embargo, se converge en la existencia de descontextualización de las políticas educativas a la hora de regular su aplicación. Puesto que se focalizan en la estandarización de medidas, lo cual destaca a nivel de currículo y regulación del trabajo docente (p. e. Inostroza, 2016; Sisto, 2012).

Los docentes reconocen la existencia de una implementación de políticas caracterizadas por una lógica de rendición de cuentas, en la



cual se utilizan medidas punitivas y de control en las cuales se imponen acciones ajenas a las habituales para los docentes, con aumento las exigencias laborales (p. e. Cornejo y Insunza, 2013).

Ello responde a la baja participación de los docentes en la construcción y planificación de la ejecución de las políticas educativas (Fullan, 2001). Empero, responden a la lógica de mercado y neoconservadurismo, la cual tiene por intención aumentar la competencia y, por tanto, aumentar las exigencias para hacer más competitivas las escuelas y a los docentes, agregando una alta focalización en el sistema a la rendición de cuentas, utilizando el control como una medida de aseguramiento de la calidad (Apple, 1999; Cornejo e Insunza, 2013).

Finalmente, como efectos de estas políticas, se destaca un aumento de la sobrecarga laboral docente, excesiva burocracia y precariedad de las condiciones laborales docentes. Sumado a bajos resultados de aprendizaje en los estudiantes y una mirada mecanizada de lo que se espera de un estudiante en el sistema escolar (p. e. Fardella *et al.*, 2016; Reyes *et al.*, 2010). Esto da cuenta del reconocimiento docente respecto a su malestar y las condiciones precarias laborales, lo cual ha sido estudiado en diversos estudios (p. e. Cornejo, 2009).

Sin embargo, cabe destacar que las políticas que poseen una focalización en aspectos pedagógicos y que permiten la destinación directa de recursos hacia aspectos concretos que posibilitan mayor cantidad de mecanismos para favorecer el aprendizaje de los estudiantes es valorada positivamente tanto a nivel de pertinencia, como de implementación y efectos (Bustamante y Donoso, 2006).

De manera general, se puede concluir que el discurso docente sobre las políticas educativas de los profesores se refiere principalmente a aquellas que regulan directamente su trabajo y los resultados de aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, existen escasos discursos respecto al sistema educativo a nivel estructural o de gestión institucional.

De este modo, se observa un vacío de conocimiento que posibilita la generación de estudios respecto al discurso docente acerca de la estructura y mecanismos de actuación de las políticas educativas neoliberales respecto al modo de profundizar en el conocimiento de los docentes en cuanto a las políticas educativas.

Parece pertinente continuar con el estudio de discursos, por medio de la realización de revisiones sistemáticas en bases de datos que no fueron incluidas en este estudio, debido a las limitaciones de tiempo en

la elaboración de la revisión; sin embargo, pueden aportar conocimientos valiosos a la comprensión del discurso docente en esta temática.

Referencias

- Acuña, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios Pedagógicos*, 16(1), 7-26. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000100001
- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P. y Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46-55. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-69242014000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=en
- Albornoz, N. y Cornejo, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios Pedagógicos*, 18(2), 7-25. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000200001
- Amaya, M. (2016). Comprensión lectora y educación intercultural: Hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en entornos de cultura popular urbana en Chile. *Revista páginas de educación*, 9(1), 1-28.
- Apple, M. (1999). El neoliberalismo en educación. *Revista Docencia*, 9(1), 22-29.
- Arancibia, H., Cosimo, D., y Casanova, R. (2018). Percepción de los profesores sobre integración de TIC en las prácticas de enseñanza en relación a los marcos normativos para la profesión docente en Chile. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(98), 163-184. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362018000100163&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Liguño, S. y Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: Un complejo escenario. *Curriculo sem Fronteiras*, 15(2), 334-345.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sorbarzo, M. (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação &*



- Sociedade*, 32(115), 305-322. <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a04.pdf>
- Bustamante, U. y Donoso, S. (2006). Percepción de los docentes chilenos acerca del programa de escuelas focalizadas: Elementos para el análisis de una política educativa de acción positiva. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 293-310. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200006&script=sci_abstract&tlng=es
- Cárdenas-Pérez, R., Lagos-Herrera, I., y Figueroa-Gutiérrez, E. (2016). El profesorado de educación básica y su contribución a la enseñanza de las artes visuales en la escuela. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(3), 475-493. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/49174>
- Cavieres, E. (2015). Enseñando ciudadanía en medio del conflicto. Profesores de historia y movilizaciones estudiantiles en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1311-1334. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400014
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educación y sociedad*, 30(107), 409-426. <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/06.pdf>
- Cornejo, R. e Insunza, J. (2013). El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. *Psicoperspectivas*, 12(2), 72-82. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/282>
- Cox, C., Meckes, L., y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: Velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/publicacion/la-institucionalidad-formadora-de-profesores-en-chile-en-la-decada-del-2000-velocidad-del-mercado-y-parsimonia-de-las-politicas/>
- Díaz, R., Osses, S., y Muñoz, S. (2016). Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 17(3), 111-128. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art06.pdf>
- Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El

- caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas*, 12(2), 83-92. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/294>
- Fardella, C., y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedad*, 27(1), 68-79. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-71822015000100068&lng=en&nr=iso&tlng=es
- Fardella, C., Sisto, V., Morales, K., Rivera, G., y Soto, R. (2016). Identidades Laborales y Ética del Trabajo Público en Tiempos de Rendición de Cuentas. *Psyche*, 25(2), 1-11. <https://www.scielo.cl/pdf/psyche/v25n2/art07.pdf>
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers Collage Press.
- Gazmuri, C., Manzi, J. y Paredes, R. (2015). Disciplina, clima y desempeño escolar en Chile. *Revista CEPAL*, 115(1), 115-128.
- Inostroza, F. (2016). Análisis crítico del discurso de profesores de matemáticas y estudiantes: Subjetividades y saberes en aulas heterogéneas. *Estudios Pedagógicos*, 17(3), 223-241. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000400012
- López, K. (2015). Análisis de la gestión de la política educativa del Ministerio de Educación desde la percepción de estudiantes, docentes y directivos. *Contextos Educativos*, 18, 43-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5080747>
- Muñoz, G. y Weinstein, J. (2009). *Calidad para todos: La reforma educacional en el punto de quiebre*. LOM.
- Muñoz, P., y Redondo, A. (2013). Desigualdad y logro académico en Chile. *Revista CEPAL*, 109, 107-123. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11573>
- OCDE. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. Secretaria general de la OCDE.
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: Discursos, prácticas y resistencias. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 92(27), 269-292. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000300012
- Revista Docencia. (2009). Estandarización educativa en Chile: Un peligroso hábito. *Docencia*, 38, 4-17. <http://mapeal.cippec.org/>



[wp-content/uploads/2014/05/Estandarizaci%C3%B3n-educativa-en-Chile.-Un-peligroso-habito..pdf](#)

- Santos, H. y Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: Elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Revista CEPAL*, 119, 133-148. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40396>
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: Una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de profesionalización para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31(59), 178-192. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2442>
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: Individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé*, 21(2), 35-46. <https://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v21n2/art04.pdf>
- Sisto, V. Montecinos, C., y Ahumada, L. (2013). Disputas de significado e identidad: la construcción local del trabajo docente en el contexto de las Políticas de Evaluación e Incentivo al Desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173-184. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/5260>
- Suárez, N., Rodríguez, C., Shanahan, I., y Jiménez, E. (2014). ¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4(1), 55-65. <https://formacionasunivep.com/ejihpe/index.php/journal/article/view/59>
- Turra-Díaz, O. (2015). Profesorado y saberes histórico-educativos mapuche en la enseñanza de historia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-20. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994012.pdf>
- Valenzuela, J., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2013.806995?scroll=top&needAccess=true>
- Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos*, 35(2), 189-202. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000200011



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.

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) _____

Institució _____

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

Alexander Gorina Sánchez
Universidad de Oriente, Cuba

Ana Azofeifa Lizano
Universidad Nacional, Costa Rica

Daiana Yamila Rigo
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Erick Salas Acuña
Insituto 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



Ensayos Pedagógicos

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

Lode Cascante Gómez

Universidad Nacional, Costa Rica

Luz Emilia Flores Davis

Universidad Nacional, Costa Rica

María A. Socorro

Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez,
Venezuela

María de Lourdes Vargas Garduño

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

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

Mónica Morales Barrera

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Nancy Torres Victoria

Universidad Nacional, Costa Rica

Nicolás Patierno

Universidad Nacional de La Plata-Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas, Argentina

Patricia Aquino Zúñiga

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México



Ensayos Pedagógicos

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

Pedro Gil Madrona

Facultad de Educación de Albacete, España

Rita Isabel Hernández Gómez

Universidad Nacional, Costa Rica

Rocío Chao Fernández

Universidad da Coruña, España

Sergio Augusto Romero Servin

Universidad de Guanajuato, México

Valeria Emiliozzi

Universidad Nacional de La Plata-Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas, Argentina

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

Esta revista se imprimió en el Programa Publicaciones e Impresiones de la Universidad Nacional en el 2022, consta de un tiraje de 50 ejemplares en papel bond y cartulina barnizable.